

Педагогічні науки

НАУКОВІ ПРАЦІ

МІЖРЕГІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



ISSN 2786-7501 (Print)
ISSN 2786-751X (Online)
<https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1>

МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



НАУКОВІ ПРАЦІ
МІЖРЕГІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

SCIENTIFIC WORKS
OF INTERREGIONAL ACADEMY
OF PERSONNEL MANAGEMENT.

PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 1 (68), 2026



Видавничий дім
“Гельветика”
2026

Засновник: Міжрегіональна Академія управління персоналом.

Рік заснування: 2015.

Редакційна колегія

Храпатий Сергій Вікторович, доктор фізико-математичних наук, професор, професор кафедри обчислюваної математики та комп'ютерного моделювання, віце-президент, Міжрегіональна Академія управління персоналом, Україна (головний редактор)

Бахов Іван Степанович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології та перекладу, Міжрегіональна Академія управління персоналом, Україна

Безверхня Галина Василівна, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор, професор кафедри фізичної культури та спорту, Уманський національний університет, Україна

Гуменникова Тамара Рудольфівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри суспільно-наукових дисциплін, директор Придунайської філії, Міжрегіональна Академія управління персоналом, Україна

Дика Наталія Михайлівна, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри мовно-літературної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Україна

Капеліста Ірина Михайлівна, кандидат наук з державного управління, доцент, директор Центру організації наукової роботи та інновацій в освітньому процесі, Міжрегіональна Академія управління персоналом, Україна

Кисленко Дмитро Петрович, доктор педагогічних наук, професор, начальник кафедри суспільних наук, Національного університету оборони України, Україна

Клочко Алла Олексіївна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту, Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту України», Україна

Москаленко Олена Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри англійської мови технічного спрямування №1, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Україна

Чолишкіна Ольга Геннадіївна, кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри інтелектуальних технологій, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

Budayová Zuzana, PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Faculty of Theology, Catholic University in Ružomberok, Slovakia

Lengyelfalussy Tomáš, Doctor of Philosophy, Doctor of Education, Ph.D., Professor, rector of DTI University, Slovakia

Šimek Václav, Doctor of Education, PhD, profesor, Vice-Rector, Higher School of Social Sciences and Security, Czech Republic

Śliwa Slawomir, Dr. hab. profesor, Dean of the Department of Educational Research, Faculty of Social Sciences, Vice-Rector for International Cooperation, Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole, Poland

Затверджено Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом
(протокол № 5 від 29 квітня 2026 року)

Ресстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:

Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 1173 від 11.04.2024 року

Ідентифікатор медіа: R30-03896

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Приватне акціонерне товариство «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (вул. Фрометівська, буд. 2, м. Київ, 03039, iapm@iapm.edu.ua, тел. (044) 490-95-00).

Періодичність видання: 4 рази на рік.

DOI: 10.32689/maup.ped

Наукові праці МАУП. Педагогічні науки. 2026. Вип. 1 (68). Київ : Міжрегіональна Академія управління персоналом, 2026. 172 с.

Публікуються статті науковців, які досліджують актуальні проблеми розвитку педагогічних наук. Для науковців, викладачів, студентів та всіх, кого цікавить розвиток педагогічних наук в Україні.

ЗМІСТ

Аллен БИКОВ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ ЦИФРОВОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	7
Оксана БОЙКО, Оксана КИРИЛЬЧУК, Вікторія СИНЬО РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ.....	15
Каріна БОРТУН ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЕКОСИСТЕМУ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ.....	20
Ірина БРЮХОВЕЦЬКА, Юлія РОМАНИШИН, Лідія ЧЕРЕДНИК ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДОПОВНЕНОЇ ТА ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА ВИКЛИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ.....	26
Леся ВИСОЧАН, Лідія ПЛЕТЕНИЦЬКА, Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРИНА РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....	31
Наталія ГОЛОВАЧ, Василь ЄФИМЕНКО, Тетяна ОСАДЧА КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	36
Iryna HRYSHCHUK EXPLORING THE OPPORTUNITIES AND CHALLENGES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	43
Марина ДЖИМ, Людмила КАНУНОВА, Руслан КАНУНОВ ВПЛИВ ЗМІШАНИХ ВИДІВ ФІТНЕСУ НА ПОКАЗНИКИ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ЖІНОК 20–30 РОКІВ.....	53
Тетяна ЖИРОВА ДИЗАЙН ТА ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З AGILE- ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ.....	60
Марія ЗАМЕЛЮК, Тетяна ЯЦИК, Тетяна ОКСЕНЧУК ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЧЕРЕЗ ОРГАНІЗАЦІЮ ВІЛЬНОЇ ГРИ	67
Володимир ЗЮБІН ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЙОГО ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ В УКРАЇНІ.....	74
Микола КІЧКА ЦИФРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ОНОВЛЕННЯ ПІДХОДІВ ДО ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ.....	80
Наталія КОТЕНКО ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	86
Оксана ЛАПА ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ.....	91

Ілля ЛИСОКОНЬ, Валерій КАРИТКА СПЕЦИФІКА НАУКОВО-ПРЕДМЕТНОЇ СКЛАДОВОЇ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО РОБОТИ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	97
Сергій МАМИЧЕНКО ВПЛИВ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ» НА РОЗВИТОК ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	103
Олексій ОСКИРКО ВИДИ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	112
Тарас ПАСКА ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	117
Олександр ПІВЕНЬ, Валерія ОРЛОВА, Анатолій ОРЛОВ ЕФЕКТИВНІСТЬ ПОБУДОВИ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВАЖКОАТЛЕТОК 15–17 РОКІВ У ДВОРІЧНОМУ МАКРОЦИКЛІ НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНИХ МЕТОДІВ ШВИДКІСНО-СИЛОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	124
Ганна СОКОЛОВА, Ольга ФОРОСТЯН, Олена НАЧИНОВА СУЧАСНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ.....	132
Ганна ТІТОВА, Олег ПІДГІРНИЙ, Ірина ПАНАСЮК ІНДИВІДУАЛЬНІ ТАКТИЧНІ ДІЇ БЕЗ М'ЯЧА ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У БАСКЕТБОЛІ ТА ВОЛЕЙБОЛІ.....	137
Галина ТКАЧЕНКО, Ганна МОСІЄНКО, Анатолій ТАРАСЕНКО МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ В ЗВО В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	142
Петро ТОДОРОВ, Дмитро КОНСТАНТИНОВ, Олексій КОХАНЕЦЬ, Крістіна ВСНІК ВПЛИВ РЕГУЛЯРНОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ НА ФІЗИЧНИЙ СТАН ТА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	148
Оксана ХМІЛЬ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНИХ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	153
Ігор ШУСТИК ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР.....	158
Zuzana BUDAYOVÁ, SPECIFIC LEARNING DISORDERS – DYSGRAPHIA, DYSORTHOGRAPHY – CASE STUDY.....	164

CONTENTS

Allen BYKOV PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CREATING A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	7
Oksana BOIKO, Oksana KYRYLCHUK, Viktoriya SYNO DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN GERMAN LANGUAGE LESSONS: TEACHING METHODS AND PEDAGOGICAL INNOVATIONS.....	15
Karina BORTUN THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR INTEGRATING MOBILE LEARNING INTO THE DIGITAL EDUCATION ECOSYSTEM.....	20
Iryna BRIUKHOVETSKA, Yuliia ROMANYSHYN, Lidiia CHEREDNYK INTEGRATION OF AUGMENTED AND VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS: DIDACTIC POTENTIAL AND CHALLENGES OF IMPLEMENTATION IN UKRAINE.....	26
Lesia VYSOCHAN, Lidiia PLETENYTSKA, Svitlana ZAMROZEVYCH-SHADRINA THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS AMONG PROSPECTIVE UNDERGRADUATES THROUGH THE STUDY OF NATURAL SCIENCES USING PROJECT-BASED LEARNING METHODS.....	31
Nataliia HOLOVACH, Vasyl YEFYMENKO, Tetiana OSADCHA COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL MANAGEMENT SYSTEM OF TRAINING APPLICANTS FOR THE THIRD LEVEL OF HIGHER EDUCATION.....	36
Iryna HRYSHCHUK EXPLORING THE OPPORTUNITIES AND CHALLENGES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	43
Maryna DZHYM, Liudmyla KANUNOVA, Ruslan KANUNOV INFLUENCE OF MIXED TYPES OF FITNESS ON THE INDICATORS OF GENERAL PHYSICAL PREPAREDNESS OF WOMEN AGED 20–30.....	53
Tetiana ZHYROVA DESIGN AND TOOLS OF A PEDAGOGICAL EXPERIMENT IN AGILE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE IT SPECIALISTS.....	60
Maria ZAMELYUK, Tetyana YATSYK, Tetyana OKSENCHUK FORMATION OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND ECOLOGICAL AWARENESS OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH ORGANIZATION OF FREE PLAY.....	67
Volodymyr ZIUBIN INCLUSIVE EDUCATION: EUROPEAN EXPERIENCE AND PROSPECTS FOR ITS IMPLEMENTATION IN UKRAINE.....	74
Mykola KICHKA DIGITAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN UPDATING APPROACHES TO THE TRAINING OF ECONOMISTS.....	80
Nataliia KOTENKO PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE IN FUTURE IT SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT.....	86
Oksana LAPA PRINCIPLES FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL CULTURE OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN VOCATIONAL (VOCATIONAL-TECHNICAL) EDUCATION INSTITUTIONS.....	91

Illia LYSOKON, Valerii KARYTKA THE SPECIFIC CHARACTERISTICS OF THE ACADEMIC COMPONENT OF SOCIAL AND VOCATIONAL TRAINING FOR YOUNG PEOPLE PREPARING TO WORK IN THE SOCIAL SECTOR IN A WAR ZONE.....	97
Serhii MAMYCHENKO THE IMPACT OF THE TRANSFORMATION OF THE CONCEPT OF “PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES” ON THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL SYSTEM OF HIGHER EDUCATION PEDAGOGY.....	103
Oleksiy OSKYRKO TYPES OF NON-STANDARD LESSONS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	112
Taras PASKA THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN DEVELOPING THE INTRINSIC MOTIVATION OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION SPECIALISTS.....	117
Oleksandr PIVEN, Valeriia ORLOVA, Anatolii ORLOV EFFECTIVENESS OF STRUCTURING THE TRAINING PROCESS OF FEMALE WEIGHTLIFTERS AGED 15–17 WITHIN A TWO-YEAR MACROCYCLE BASED ON THE USE OF VARIOUS SPEED-STRENGTH TRAINING METHODS.....	124
Hanna SOKOLOVA, Olga FOROSTIAN, Olena NACHYNOVA MODERN CONCEPTUAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN UKRAINE.....	132
Hanna TITOVA, Oleg PODHIRNYI, Iryna PANASIUK INDIVIDUAL TACTICAL ACTIONS WITHOUT THE BALL AS A FACTOR IN INCREASING THE EFFECTIVENESS OF GAME ACTIVITY IN BASKETBALL AND VOLLEYBALL.....	137
Halyna TKACHENKO, Hanna MOSIIENKO, Anatolii TARASENKO MODERNISATION OF PHYSICS TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF THE DIGITALISATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS.....	142
Petro TODOROV, Dmytro KONSTANTYNOV, Oleksii KOKHANETS, Kristina VIENIK THE IMPACT OF REGULAR PHYSICAL ACTIVITY ON THE PHYSICAL CONDITION AND HEALTHY LIFESTYLE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	148
Oxana KHMIL EXPERIENCE IN IMPLEMENTING EFFECTIVE METHODS FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	153
Ihor SHUSTYK PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE NURSES.....	158
Zuzana BUDAYOVÁ, SPECIFIC LEARNING DISORDERS – DYSGRAPHIA, DYSORTHOGRAPHY – CASE STUDY.....	164

УДК 378.147:004

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.1>

Аллен БИКОВ

здобувач наукового ступеня доктора філософії кафедри педагогіки та психології, Міжнародний університет, allanbykov@gmail.com
ORCID: 0009-0000-4049-2474

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена обґрунтуванню та визначенню педагогічних умов формування й функціонування цифрового освітнього середовища в закладах вищої освіти. Мета дослідження – на основі аналізу наукових підходів з'ясувати та систематизувати сукупність педагогічних умов, що забезпечують ефективність цифровізації освітнього процесу у вищій школі. В ході наукового дослідження використовувалися загальнонаукові методи пізнання: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння та інтерпретація наукових джерел. Результати дослідження показують, що здійснено аналіз сучасних наукових підходів до організації цифрового освітнього середовища у закладах вищої освіти та визначено комплекс педагогічних умов, реалізація яких забезпечує результативність цифрової трансформації освітньої діяльності. Досліджено, що до таких умов належать формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу, інтеграція традиційних та цифрових методів навчання, створення інноваційного цифрового освітнього середовища, а також здійснення психолого-педагогічного супроводу процесів цифровізації. Показано, що саме їх цілісне та взаємопов'язане впровадження створює передумови для системного оновлення освітнього процесу. Зроблено висновок, що формування цифрової компетентності передбачає цілеспрямований розвиток умінь та навичок використання сучасних цифрових інструментів викладачами й здобувачами освіти. Досліджено, що інтеграція традиційних і цифрових методів навчання забезпечує поєднання класичних педагогічних підходів із потенціалом освітніх платформ і мультимедійних засобів. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання визначених педагогічних умов для вдосконалення процесу цифровізації у закладах вищої освіти.

Ключові слова: цифровізація, цифрове освітнє середовище, педагогічні умови, цифрова компетентність, вища освіта.

Allen BYKOV. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CREATING A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to the justification and definition of pedagogical conditions for the formation and functioning of a digital educational environment in higher education institutions.

The purpose of the study is to clarify and systematize, based on the analysis of scientific approaches, the set of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the digitalization of the educational process in higher education.

In the course of the scientific study, general scientific methods of cognition were used: analysis, synthesis, generalization, systematization, comparison and interpretation of scientific sources.

The results of the study show that an analysis of modern scientific approaches to the organization of a digital educational environment in higher education institutions was carried out and a set of pedagogical conditions was determined, the implementation of which ensures the effectiveness of the digital transformation of educational activities.

It was investigated that such conditions include the formation of digital competence of participants in the educational process, the integration of traditional and digital teaching methods, the creation of an innovative digital educational environment, as well as the implementation of psychological and pedagogical support for digitalization processes.

It is shown that it is their holistic and interconnected implementation that creates the prerequisites for the systematic renewal of the educational process.

It is concluded that the formation of digital competence involves the targeted development of skills and abilities in the use of modern digital tools by teachers and students.

It is studied that the integration of traditional and digital teaching methods provides a combination of classical pedagogical approaches with the potential of educational platforms and multimedia tools.

The practical significance of the study lies in the possibility of using certain pedagogical conditions to improve the process of digitalization in higher education institutions.

Key words: digitalization, digital educational environment, pedagogical conditions, digital competence, higher education.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується активними процесами цифрової трансформації, що охоплюють різні аспекти організації освітньої діяльності. У закладах вищої освіти впроваджуються електронні освітні платформи, системи дистанційного та змішаного навчання, цифрові ресурси, а також інструменти для організації комунікації та спільної

роботи. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває формування цілісного цифрового освітнього середовища, яке забезпечує нові можливості для доступу до знань, індивідуалізації навчання та підвищення ефективності освітнього процесу.

Разом із тим створення цифрового освітнього середовища не обмежується лише впровадженням технічних засобів або інфор-



маційних систем. Ефективність його функціонування значною мірою залежить від педагогічних умов, що визначають особливості організації освітнього процесу, готовність учасників освітньої діяльності до використання цифрових технологій та інтеграцію нових інструментів у педагогічну практику. Саме тому обґрунтування педагогічних умов створення цифрового освітнього середовища у закладах вищої освіти є важливим напрямом наукових досліджень, спрямованих на забезпечення результативної цифровізації освітнього процесу.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Питання педагогічних умов створення цифрового освітнього середовища у закладах вищої освіти є широко дослідженим у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. Значний внесок у розроблення теоретичних і практичних засад цифрової трансформації освіти зробили зарубіжні науковці, зокрема S. Alam, J. Agarwal [17], M. Aryal [18], M.K. Aydin, T. Yildirim [19], T. Bates [20], M. Chrásková, M. Chráska [21], S. Dembitska, O. Kobylanskyi, I. Kobylanska, N. Stavnycha, V. Puhach [22], Sh. Edwards [23], T. Farrell, M. Macapinlac [24], C.D. Furness, Ch.W. Choo [25], O. Glazunova, M. Shyshkina [26], O. Glazunova, T. Voloshyna, V. Korolchuk [27], T. He, S. Li [28], A.K. Holfelder [29], I. Hussaini, S. Ibrahim, B. Wali, I. Libata, U. Musa [30], P. Jurs, E. Spehte, A. Samuseviča, I. Kulberga, O. Titrek [31], J. Merkebu, M. Veen, Sh. Hosseini, L. Varpio [32], G. Oliver [33], P. Preto, I. Braga [34], A. Saha, A. Dutta, R. IslamSifat [35], E. Skantz-Åberg, A. Lantz-Andersson, M. Lundin, P. Williams [36], K. Stupak [37], які розглядають проблеми цифрової компетентності, змішаного та дистанційного навчання, рефлексивної практики, інформаційної культури та розвитку університетського цифрового середовища.

Серед українських дослідників найбільш релевантними до теми є З.Л. Бандура, Я.Я. Кріль, С.В. Дудник [1], які проаналізували рівень цифрової компетентності учасників освітнього процесу в умовах кризових викликів; В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук [2], що обґрунтували стратегічні завдання цифрової трансформації освіти; В.В. Глушко, Є.О. Шакуров, О.В. Арделян [3], які визначили вплив штучного інтелекту на зміну ролі викладача та формування критичного мислення; М. Морзе, О. Буйницька [8], котрі розкрили концептуальні засади модернізації освіти в цифровому вимірі; І. Ніколаеску, В. Шинкарьова [9], що окреслили соціальні передумови цифровізації освіти; О.А. Рацул

[12], яка дослідила системний розвиток інформаційної культури майбутніх фахівців; Я. Сікора, С. Іванова, А. Кільченко [13], які висвітлили вітчизняний досвід розвитку цифрової компетентності науково-педагогічних працівників; М.А. Слюсаренко, С.В. Філатов [14], що обґрунтували формування інформаційної культури студентів у професійній підготовці; Л. Султанова, М. Прокоф'єва [15], які акцентували увагу на питаннях цифрової безпеки в системі вищої освіти; І.Я. Трускавецька [16], яка дослідила використання онлайн-платформ у професійній підготовці майбутніх учителів.

Отже, науковий доробок українських і зарубіжних учених створює ґрунтовну теоретико-методологічну базу для визначення педагогічних умов формування ефективного цифрового освітнього середовища у закладах вищої освіти.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови створення цифрового освітнього середовища у закладах вищої освіти. Для досягнення мети в ході дослідження будуть виконані наступні **завдання**: охарактеризувати формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу як педагогічну умову створення цифрового освітнього середовища; розкрити особливості інтеграції традиційних і цифрових методів навчання у закладах вищої освіти; проаналізувати створення інноваційного цифрового освітнього середовища як важливу умову цифровізації освітнього процесу; обґрунтувати значення психолого-педагогічного супроводу цифровізації освітньої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні умови у закладах вищої освіти розглядаються як сукупність організаційних, методичних, дидактичних та психолого-педагогічних чинників, що забезпечують ефективність освітнього процесу та створюють передумови для досягнення запланованих результатів навчання. У сучасному освітньому просторі України їх значення суттєво зростає у зв'язку з активною цифровою трансформацією системи вищої освіти, що зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до організації навчання. У цьому контексті педагогічні умови постають як цілеспрямовано створене освітнє середовище, у межах якого забезпечується ефективне використання цифрових технологій, формування нових моделей педагогічної взаємодії та підвищення якості освітнього процесу.

Визначення педагогічних умов створення цифрового освітнього середовища передбачає врахування як технологічних,

так і педагогічних аспектів функціонування закладів вищої освіти. Йдеться про забезпечення готовності суб'єктів освітнього процесу до використання цифрових інструментів, інтеграцію традиційних та цифрових форм навчання, організацію інноваційного освітнього простору та надання психолого-педагогічної підтримки в умовах цифровізації освіти. Сукупність зазначених умов спрямована на формування цілісного цифрового освітнього середовища, що сприяє розвитку професійних і цифрових компетентностей учасників освітнього процесу та підвищує ефективність навчальної діяльності.

Узагальнення основних педагогічних умов створення цифрового освітнього середовища у закладах вищої освіти подано у Табл. 1, де систематизовано ключові напрями їх реалізації та окреслено їх змістове наповнення. Це дозволяє визначити логіку подальшого аналізу кожної з умов та обґрунтувати їх роль у забезпеченні ефективної цифрової трансформації освітнього процесу

Відповідно до першої педагогічної умови, ключовим завданням є **розвиток цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу**. Поділяємо позицію дослідників [19, 21, 36], які вважають цю умову пріоритетною в контексті стрімкої цифровізації сучасного суспільства. Як зазначають З. Бандура, Я. Кріль та С. Дудник [1], цифрова компетентність охоплює не тільки технічні вміння, а й здатність критично мислити, оцінювати інформацію та продуктивно взаємодіяти в цифровому просторі.

Водночас формування цифрової компетентності студентів передбачає розвиток певних особистісних якостей, серед яких виокремлюємо такі:

Критичне мислення. В умовах цифрового середовища здобувачі освіти щодня стикаються з великими масивами різномірної та не завжди достовірної інформації. Тому важливо навчити їх перевіряти джерела, розпізнавати маніпуляції, розрізняти реальні факти та дезінформацію, формуючи власну аргументовану позицію [4; 20]. В. Глушко [3] обґрунтовує необхідність переосмислення підходів до навчання в епоху штучного інтелекту, наголошуючи, що ШІ є потужним засобом, проте його ефективне використання потребує свідомого розвитку критичного мислення студентів. Автори публікації [37] також підкреслюють, що сучасна освіта має орієнтуватися на вміння аналізувати інформацію, а не на механічне засвоєння фактів. Як позитивний приклад дослідники наводять фінську освітню систему, де широко застосовується феномено-орієнтоване навчання (*phenomenon-based teaching and learning*) – підхід, за якого учні досліджують реальні явища крізь призму різних дисциплін, що стимулює самостійне мислення та формування власних висновків.

Інформаційна культура, що охоплює знання етичних і правових норм поведінки з інформацією, усвідомлення відповідальності за власні дії в мережі, а також вміння ефективно шукати, впорядковувати й використовувати інформаційні ресурси. Питання формування інформаційної культури роз-

Таблиця 1
Характеристика педагогічних умов проєктування освітнього процесу в ЗВО

Педагогічна умова	Зміст	Прогнозований результат
Формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу	Впровадження програм підвищення кваліфікації педагогів та розвитку цифрових навичок здобувачів освіти, орієнтованих на опанування сучасних цифрових технологій	Сформованість цифрової компетентності учасників освітнього процесу
Інтеграція традиційних і цифрових методів навчання	Поєднання класичних педагогічних підходів з інтерактивними освітніми платформами, мультимедійними засобами та технологіями дистанційного навчання	Підвищення ефективності освітнього процесу, забезпечення індивідуалізації та диференціації навчання
Створення інноваційного цифрового освітнього середовища	Формування технологічного освітнього простору, що містить цифрові ресурси, віртуальні лабораторії, електронні бібліотеки та сервіси для спільної роботи	Забезпечення умов для інноваційної діяльності, розвитку академічної автономії та творчого потенціалу учасників освітнього процесу
Психолого-педагогічний супровід цифровізації	Організація підтримки учасників освітнього процесу з урахуванням психологічних особливостей адаптації до цифрових технологій	Збереження психоемоційної рівноваги, підвищення рівня цифрової культури та безпечної взаємодії у віртуальному середовищі

Примітка: складено автором.

глядається в низці наукових праць [12, 25, 33]. Зокрема, М. Слюсаренко та С. Філатов [14] трактують інформаційну культуру як цілісне особистісне утворення, що входить до структури професійної культури майбутнього фахівця. Її зміст охоплює навички роботи з цифровими ресурсами, ціннісні установки – дотримання академічної доброчесності, повагу до авторського права тощо. Дослідники наголошують, що виховання інформаційної культури є комплексним завданням, яке потребує узгодженої взаємодії всіх зазначених складових. Вважаємо також за доцільне включити до змісту інформаційної культури навички цифрової безпеки. Відповідна підготовка має передбачати ознайомлення з правилами кібербезпеки, захистом персональних даних та організацією навчальної діяльності в умовах інтенсивного інформаційного навантаження, що сприятиме профілактиці цифрової залежності, раціональному розподілу часу й ресурсів та збереженню психоемоційного здоров'я студентів [26, 15, 27]. Опанування основ цифрової безпеки є багатовимірним процесом, що включає розуміння актуальних загроз – фішингу, шкідливого програмного забезпечення, соціальної інженерії, – а також усвідомлене ставлення до власних персональних даних [11]. Студенти мають розуміти принципи дії політик конфіденційності, знати, яку інформацію вони передають в інтернеті, та вміти захищати свою цифрову ідентичність. Отже, формування цифрової безпеки є не лише технічним, а й повноцінним педагогічним завданням, що забезпечує гармонійну взаємодію студентів із цифровими технологіями та їхній успішний професійний розвиток.

Невід'ємною складовою успішного запровадження сучасних освітніх практик є також **підвищення кваліфікації викладацького складу**. У цьому відношенні актуальною є думка Я. Сікори, С. Іванової та А. Кільченко [13] про те, що модернізація освіти є органічною частиною розвитку суспільства загалом. Щоб ефективно виконувати свої професійні обов'язки в умовах цифровізації, педагоги мають постійно оновлювати свої знання та практичні навички, встигаючи за змінами у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Це дає змогу не лише впевнено працювати в цифровому середовищі, а й грамотно інтегрувати технологічні інструменти в навчальний процес. Додатковим свідченням важливості цього напрямку слугує існування відповідних державних ініціатив, зокрема програми «Освіта 4.0: український світанок»

[10], яка окреслює стратегічні орієнтири цифрової трансформації освіти і науки.

Друга педагогічна умова проектування освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах цифровізації полягає у **поєднанні традиційних та цифрових підходів до навчання**. Органічне злиття класичних освітніх форм із елементами дистанційного та змішаного навчання робить освітній процес більш гнучким, відкриває можливості для його персоналізації та розширює доступність освітніх послуг. При цьому йдеться не про просте механічне суміщення, а про синергетичний ефект від взаємодії аудиторних форм роботи та інноваційних цифрових рішень. Така інтеграція створює переваги, що значно виходять за межі звичайного застосування технологій. Для практичної реалізації цієї умови вважаємо важливим зважати на такі аспекти:

оптимізація освітнього контенту. У сучасному розумінні зміст навчальної дисципліни не обмежується традиційним набором інформаційних джерел – він органічно поєднує як звичні підручники (у друкованому чи електронному вигляді), так і різноманітні інноваційні цифрові матеріали. Такий контент має відповідати запитам цифрового покоління студентів. Це досягається, зокрема, завдяки використанню інтерактивних відеоматеріалів, що спонукають студентів не просто споживати інформацію, а активно взаємодіяти з нею – відповідати на запитання або обирати напрям розгортання навчального сценарію. Також застосовуються онлайн-курси на спеціалізованих платформах, що забезпечують доступ до повного обсягу навчальних матеріалів, включаючи лекції, практичні завдання, тестування та майданчики для обговорень. Окрему роль відіграють симулятори та віртуальні лабораторії, що дозволяють відпрацьовувати практичні навички у безпечному цифровому середовищі. Застосування таких інструментів підвищує навчальну мотивацію, а унаочнення складних процесів суттєво поліпшує результати навчання. Таким чином, освітній контент перетворюється не просто на джерело знань, а на повноцінний інструмент активного пізнання;

вдосконалення взаємодії учасників освітнього процесу. У сучасній педагогіці комунікація між суб'єктами освітнього процесу зазнає якісних змін внаслідок поєднання традиційних та цифрових ресурсів. Йдеться не про просте перенесення спілкування в онлайн-формат, а про оптимізацію комунікації шляхом гармонійного поєднання безпосереднього спілкування викладача зі студентом

та можливостей, які надають онлайн-дискусії, форуми й вебінари [28]. Форуми та електронні дошки дозволяють студентам ставити запитання й обговорювати навчальний матеріал у зручний для них час. Натомість вебінари та відеоконференції уможливають обговорення в режимі реального часу, зберігаючи ефект живої присутності [29]. Це сприяє підтриманню соціальних зв'язків та формуванню відчуття навчальної спільноти, що набуває особливої значущості в умовах цифровізації суспільства. Поєднання різних форматів взаємодії дає викладачеві змогу надавати кожному студенту індивідуалізовану підтримку, а самим здобувачам – отримувати рекомендації, що враховують їхні конкретні потреби [30];

розробка комплексної системи оцінювання навчальних результатів. В умовах сучасної освітньої парадигми оцінювання сформованості компетентностей має поєднувати традиційні та інноваційні підходи. На переконання низки науковців [5, 7], ефективна й цілісна система оцінювання в цифровому освітньому середовищі має включати традиційні іспити, що перевіряють рівень теоретичних знань і здатність їх відтворювати; автоматизовані тести, що забезпечують оперативну перевірку знань і своєчасний зворотний зв'язок; а також студентські портфоліо, що дозволяють відстежувати динаміку розвитку вмінь, творчого потенціалу та професійного зростання впродовж навчання.

Лише за умови такого комплексного підходу оцінювання освітніх результатів здобувачів виходить за рамки фіксації поточних досягнень та дає змогу отримати цілісне уявлення про їхній навчальний поступ.

Третя педагогічна умова передбачає **побудову інноваційного цифрового освітнього середовища** як фундаменту модернізації сучасної освіти. Цей процес охоплює не лише впровадження технологій та ресурсів, а й трансформацію усталених педагогічних підходів до навчання і викладання. На нашу думку, інноваційне цифрове середовище спирається на такі взаємопов'язані складові:

– сучасні освітні платформи (системи управління навчанням). Це центральний елемент цифрового освітнього середовища, що забезпечує організацію навчального процесу, розміщення навчальних матеріалів, управління завданнями, контроль успішності та підтримку комунікації між викладачами й студентами [16]. Такі платформи уможливають автоматизацію рутинних процесів, індивідуалізацію навчання та формування детальної аналітики щодо прогресу кожного студента;

– електронні бібліотеки, що забезпечують здобувачам доступ до наукової та навчальної літератури, необхідної для проведення досліджень і самостійного навчання. Використання цифрових бібліотек провідних закладів вищої освіти долає географічні обмеження, роблячи знання доступними для широкого кола користувачів [34];

– віртуальні лабораторії, що відкривають можливість проводити практичні експерименти та дослідження в безпечному цифровому просторі. Досвід їх використання відображено в ряді наукових публікацій [17, 22]. Дослідники вбачають у цьому значний потенціал, особливо для природничих та інженерних спеціальностей, де реальне обладнання є дорогим, а проведення експериментів може бути пов'язане з певними ризиками.

Четверта педагогічна умова проєктування цифрового освітнього середовища полягає у **забезпеченні психолого-педагогічного супроводу цифровізації**. Її реалізація передбачає цілеспрямовану підтримку всіх учасників освітнього процесу у набутті навичок, необхідних для повноцінної участі в цифровому суспільстві. Впровадження цифрових технологій в освіту розширює можливості для розвитку компетентностей, відкриває доступ до світових джерел знань та створює умови для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій. Разом з тим використання цифрових інструментів породжує низку психологічних і педагогічних викликів: інформаційне перевантаження, ризики дезінформації, послаблення міжособистісних контактів та потреба у формуванні культури відповідальної онлайн-взаємодії [35, 6, 9].

Таким чином, психолого-педагогічний супровід цифровізації в межах нашого дослідження розглядається як система організаційних і виховних заходів, орієнтованих на підтримку учасників освітнього процесу в умовах цифрової трансформації. Його метою є створення сприятливого освітнього середовища, що враховує психологічні особливості здобувачів, забезпечує їхню адаптацію до нових технологій та сприяє безпечній і продуктивній взаємодії в інформаційному просторі. Поділяємо позицію В. Бикова, О. Спіріна та О. Пінчук [2], які наголошують, що цифровізація вищої освіти не може обмежуватися технічним впровадженням інструментів, а має супроводжуватися розвитком цифрової культури, зміцненням інформаційної безпеки та збереженням психоемоційної рівноваги учасників освітнього процесу. Саме ці складові становлять ядро психолого-педагогічного супроводу.

Адаптація до цифрового освітнього середовища, особливо на початковому етапі навчання у ЗВО, нерідко супроводжується напруженням – передусім у студентів з низьким рівнем цифрової компетентності. У таких умовах психолого-педагогічна підтримка покликана формувати доброзичливу атмосферу, де помилки сприймаються як природний елемент навчального процесу, а також запроваджувати заходи, спрямовані на розвиток стресостійкості та навичок саморегуляції. Важливо підкреслити, що цифрова адаптація відбувається не лише на когнітивному, а й на емоційному рівні, тому емоційна рівновага є одним із ключових чинників успішної професійної підготовки.

Слід також зазначити, що саме в рамках психолого-педагогічної підтримки освітнього процесу у ЗВО здобувачі мають опанувати повагу до різних точок зору, розвивати вміння вести конструктивний діалог у цифровому середовищі та протидіяти кібербулінгу. На відміну від традиційного спілкування, онлайн-комунікація позбавлена невербальних сигналів, що часто стає причиною непорозумінь і конфліктів. Сформована культура онлайн-взаємодії є запорукою безпечного та комфортного освітнього середовища, в якому кожен учасник почувається важливим і захищеним.

Невід’ємною складовою психолого-педагогічного супроводу цифровізації освітнього процесу є організація зворотного зв’язку та рефлексії. У цьому контексті погоджуємося з позицією Н. Морзе та О. Буйницької, які розглядають зворотний зв’язок і рефлексію як критично важливі умови ефективного навчання [8]. Сучасні інструменти цифрової аналітики, зокрема LearningAnalytics, забезпечують безперервний моніторинг і діагностику навчальної діяльності, надаючи можливість аналізувати успішність студентів, їхню активність на платформах, характер допущених помилок та витрати часу на виконання завдань [24, 18]. Ця інформація дає змогу вчасно виявляти труднощі в опануванні матеріалу та оперативно вносити корективи до змісту і методів навчання. Регулярний аналіз результатів роботи, відстеження прогресу й обговорення труднощів сприяють розви-

тку в учасників освітнього процесу навичок рефлексії та самооцінки. Такий підхід формує усвідомлене ставлення здобувачів до власного навчання, що позитивно впливає на якість виконаних робіт, допомагає самостійно виявляти прогалини в знаннях і розвиває здатність розв’язувати як навчальні, так і – у перспективі – професійні проблеми, що підтверджується результатами відповідних досліджень [32, 31, 23]. Поєднання цифрової аналітики з педагогічною рефлексією дозволяє вибудувати цілісну систему зворотного зв’язку, яка стає підґрунтям для постійного вдосконалення освітнього процесу.

Висновки. Отже, аналіз наукових підходів до організації цифрового освітнього середовища у закладах вищої освіти дозволив визначити сукупність педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесів цифровізації освітньої діяльності. До таких умов віднесено: формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу, інтеграцію традиційних і цифрових методів навчання, створення інноваційного цифрового освітнього середовища та психолого-педагогічний супровід цифровізації. Сукупна реалізація зазначених умов сприяє системному впровадженню цифрових технологій у освітній процес та забезпечує підвищення якості підготовки здобувачів вищої освіти.

Формування цифрової компетентності передбачає розвиток умінь та навичок використання сучасних цифрових інструментів викладачами та студентами. Інтеграція традиційних і цифрових методів навчання забезпечує поєднання класичних педагогічних підходів із можливостями сучасних освітніх платформ та мультимедійних засобів. Створення інноваційного цифрового освітнього середовища спрямоване на організацію технологічно насиченого освітнього простору з використанням цифрових ресурсів та сервісів для спільної діяльності. Водночас психолого-педагогічний супровід цифровізації забезпечує підтримку учасників освітнього процесу, сприяє їх адаптації до використання цифрових технологій та формуванню безпечної і відповідальної взаємодії у цифровому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бандура З.Л., Кріль Я.Я., Дудник С.В. Аналіз рівня розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу: виклики воєнного часу. *Академічні візії*, 2023, №17. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7743238>
2. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Неперервна професійна освіта XXI століття*, 2020, №1, 27–36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36)
3. Глушко В.В., Шакуров Є.О., Арделян О.В. Педагогічна трансформація в цифрову епоху: вплив штучного інтелекту на формування критичного мислення та зміну ролі викладача. *Академічні візії*, 2025, №43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15427898>

4. Єгорова І., Савчук О., Салига Н. Розвиток критичного мислення студентів в освітньому процесі сучасного ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2024, №77 (1), 269–277.
5. Князева М. Контроль навчальних досягнень здобувачів освіти засобами систем електронного тестування. *Бінпо*, 2022, 29 с.
6. Корнят В.С., Романишин Ю.Л., Голярдик Н.А. Цифровізація освіти України: перспективи та ризики сьогодення. *Теорія і методика професійної освіти*, 2022, №53 (1), 155–159. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/53.1.30>
7. Лисенко Л. Оцінювання навчальних досягнень студентів з англійської мови засобами інформаційних технологій. *Наукові записки. серія: Педагогічні науки*, 2025, №219, 355–360. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-355-360>
8. Морзе Н., Буйницька О. Модернізація освіти в цифровому вимірі. Київський університет ім. Б. Грінченка, 2021, 300 с.
9. Ніколаєску І., Шинкарьова В. Цифровізація освіти як сучасна вимога інформаційного суспільства. *Перспективи та інновації науки*, 2022, №2 (7), 914–923. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-914-923](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-914-923)
10. Програма великої трансформації: «Освіта 4.0: український світанок». mon.gov.ua, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyu.svitanok.pdf>
11. Прокоф'єва М., Султанова Л. Fake-free-освіта як інструмент інформаційного захисту. *Modernscientificresearch: achievements, innovationsanddevelopmentprospects*, 2022, 252–258. URL: <https://sci-conf.com.ua/ix-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-modern-scientific-research-achievements-innovations-and-development-prospects-20-22-fevralya-2022-goda-berlin-germaniya/>
12. Рацул О.А. Теоретичні і методичні засади системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів. Хмельницький національний університет, 2017.
13. Сікора Я., Іванова С., Кільченко А. Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем: вітчизняний досвід. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024, №5 (12), 73–79. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i5-011>
14. Слюсаренко М.А., Філатов С.В. Формування інформаційної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у фаховій підготовці. *AlfredNobelUniversityJournalofPedagogyandPsychology*, 2023, №2 (26), 99–109. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-2-26-11>
15. Султанова Л., Прокоф'єва М. Цифрова безпека в галузі вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2022, №21 (1), 106–117. [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.106-117](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.106-117)
16. Трускавецька І.Я. Використання сучасних освітніх онлайн-платформ у професійній підготовці майбутніх учителів біології та основ здоров'я. *Інноваційна педагогіка*, 2023, №60, 71–75.: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/60.14>
17. Alam S., Agarwal J. Adopting a blended learning model in education: opportunities and challenges. *International journal of early childhood special education*, 2020, №12 (2), 11–17. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I2.201050>
18. Aryal M. Reflective teaching and practices in the classroom. *Journal of multidisciplinary research advancements*, 2024, №2 (1), 26–31. <http://dx.doi.org/10.3126/jomra.v2i1.66635>
19. Aydin M.K., Yildirim T. Teachers' digital competence: bibliometric analysis of the publications of the web of science scientometric database. *Information technologies and learning tools*, 2022, №5 (91), 205–220. <https://doi.org/10.33407/itlt.v9i1i5.5048>
20. Bates T. Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning for a digital age. Tony Bates Associates Ltd, 2015, 518 p.
21. Chrásková M., Chráska M. Availability of implementation of standards of digital competence of secondary education teachers. *Futurity education*, 2021, №1 (1), 32–40. <https://doi.org/10.57125/FED.2022.10.11.4>
22. Dembitska S., Kobylanskyi O., Kobylanska I., Stavnycha N., Puhach V. The use of simulation games in the process of training specialists in the conditions of distance learning. *Lecture notes in networks and systems*, 2025, №1281, 95–102. https://doi.org/10.1007/978-3-031-83520-9_9
23. Edwards Sh. Reflecting differently. new dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action. *International Practice Development Journal*, 2017, №7 (1). <https://doi.org/10.19043/ipdj.71.002>
24. Farrell T., Macapinlac M. Professional development through reflective practice: a framework for tesol teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 2021, №24 (1), 1–25. <http://dx.doi.org/10.37213/cjal.2021.28999>
25. Furness C.D., Choo Ch.W. Information culture and effective use of information tools at work. *Advances in knowledge acquisition, transfer and management book series*, 2021, 283–305. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7422-5.ch015>
26. Glazunova O., Shyshkina M. The concept, principles of design and implementation of the university cloud-based learning and research environment. *Ceur workshop proceedings*, 2018, №2104. URL: http://ceurws.org/Vol-2104/paper_158.pdf
27. Glazunova O., Voloshyna T., Korolchuk V. Hybrid cloud-oriented learning environment for it student project teamwork. *Information technologies and learning tools*, 2020, №77 (3), 114–129.

28. He T., Li S. A comparative study of informal digital learning: the effects of digital competence and technology expectancy. *British journal of educational technology*, 2019, №50 (4), 1744–1758. <https://doi.org/10.1111/bjet.12778>
29. Holfelder A.K. Towards a sustainable future with education? *Sustainability science*, 2019, №14 (4), 943–952. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00682-z>
30. Hussaini I., Ibrahim S., Wali B., Libata I., Musa U. Effectiveness of google classroom as a digital tool in teaching and learning: students' perceptions. *International journal of research and innovation in social science*, 2020, №4 (4), 51–54.
31. Jurs P., Špehte E., Samuseviča A., Kulberga I., Titrek O. Reflections: prerequisites for quality learning in the 21st century. *Cypriot journal of educational science*, 2023, №18 (1), 339–350. <https://doi.org/10.18844/cjes.v18i1.8353>
32. Merkebu J., Veen M., Hosseini Sh., Varpio L. The case for metacognitive reflection: a theory integrative review with implications for medical education. *Advances in health sciences education*, 2024, №29, 1481–1500. <https://doi.org/10.1007/s10459-023-10310-2>
33. Oliver G. Understanding information culture: conceptual and implementation issues. *Journal of information science theory and practice*, 2017, №5 (1), 6–14. <https://doi.org/10.1633/JISTaP.2017.5.1.1>
34. Preto P., Braga I. Academic libraries in the digital transformation: the case of the library of the faculty of economics of porto. *Digital transformation: book of abstracts at bobcatsss 2021*, 2021, 45. URL: <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/94349/1/Oliveira.2021.AbstactsBookBobcatsss2021.pdf>
35. Saha A., Dutta A., Islam Sifat R. The mental impact of digital divide due to covid-19 pandemic induced emergency online learning at undergraduate level: evidence from undergraduate students from dhaka city. *Journal of affective disorders*, 2021, №294, 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.07.045>
36. Skantz-Åberg E., Lantz-Andersson A., Lundin M., Williams P. Teachers' professional digital competence: an overview of conceptualisations in the literature. *Cogent education*, 2022, №9 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2063224>
37. Stupak K. Implementation of reflective model of educational practice in the modern Finnish school. *Educational dimension*, 2020, №3 (55), 46–59.

Дата першого надходження статті до видання: 04.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.2>

Оксана БОЙКО

аспірант кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності,
Запорізький національний університет
ORCID: 0000-0002-8850-1066

Оксана КИРИЛЬЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри романо-германської філології,
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
ORCID: 0000-0002-3497-4220

Вікторія СИНЬО

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
ORCID: 0000-0003-2879-9283

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ

Глобальні тенденції інтеграції значно розширили рамки процесу міжкультурної комунікації. Розвиток міжкультурної компетентності являє собою процес формування стійких знань, навичок та умінь для ефективної взаємодії з представниками різних культур, підготовки до професійної діяльності в сучасному багатокультурному світі. Метою статті є аналіз сучасних педагогічних практик та інноваційних методик викладання німецької мови для розвитку міжкультурної компетентності. У дослідженні розглянуто основні шляхи інтеграції крос-культурних концепцій у середовище вивчення німецької мови, зокрема: включення в навчальні програми курсів та тем, пов'язаних з історією та культурою різних народів, міжкультурною взаємодією; впровадження спільних онлайн-проектів з іноземними навчальними закладами; стимулювання здобувачів освіти до вивчення іноземних мов як основного інструменту міжкультурної комунікації. Виокремлено основні принципи міжкультурного освітнього середовища, серед яких – демократія, відкритість до світу, толерантність, повага до різноманіття; а також ключові аспекти викладання – культурологічний та лінгвістичний, етичний, психологічний та соціально-комунікативний. Розглянуто основні аспекти, на яких ґрунтуються моделі міжкультурних викладацьких практик: ознайомлення із культурними кодами, нормами та цінностями, які визначають світогляд особистостей та впливають на їхню поведінку в процесі комунікації; опанування соціальних аспектів комунікаційної взаємодії, включно з спілкуванням між представниками різних вікових і соціальних груп, статусів тощо; вивчення мовної специфіки різних культур, включаючи мовні бар'єри, невербальні засоби та труднощі перекладу, котрі можуть потенційно викликати непорозуміння; дослідження культурних норм та правил етикету, які врегульовують поведінкові особливості в різних культурах; ознайомлення із психологічними механізмами, що лежать в основі формування етнічної свідомості та національної самобутності, впливу культурних відмінностей на взаємодію індивідів. Розглянуто окремі педагогічні інновації, що сприяють формуванню міжкультурної компетентності здобувачів освіти, що включають аналіз конкретних ситуацій (case-study), моделювання культурних сценаріїв («культурна капсула»), групові дискусії («мозковий штурм»), модерація та аналітичні техніки (SWOT-аналіз). У дослідженні обґрунтовано необхідність залучення цифрових та інтерактивних технологій, у тому числі, медіа-освіти у контексті розвитку міжкультурних навичок.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, викладання німецької мови, здобувачі освіти, педагогічні інновації, медіа-освіта, методика.

Oksana BOIKO, Oksana KYRYLCHUK, Viktoriya SYNO. DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN GERMAN LANGUAGE LESSONS: TEACHING METHODS AND PEDAGOGICAL INNOVATIONS

The development of intercultural competence is the process of forming stable knowledge, skills and abilities for effective interaction with representatives of different cultures, preparation for professional activity in the modern multicultural world. The purpose of the article is to analyze modern pedagogical practices and innovative methods of teaching the German language for the development of intercultural competence. The study considers the main ways of integrating cross-cultural concepts into the German language learning environment, in particular: including courses and topics related to the history and culture of different peoples, intercultural interaction in the curriculum; implementing joint online projects with foreign educational institutions; encouraging students to study foreign languages as the main tool of intercultural communication. The main aspects on which models of intercultural teaching practices are based are considered: familiarization with cultural codes, norms and values that determine the worldview of individuals and influence their behavior in the process of communication; mastering the social aspects of communication interaction, including communication between representatives of different age and social groups, statuses, etc.; studying the language



specifics of different cultures, familiarization with the psychological mechanisms that underlie the formation of ethnic consciousness and national identity, the influence of cultural differences on the interaction of individuals. Some pedagogical innovations are considered, including the analysis of specific situations (case-study), modeling of cultural scenarios («cultural capsule»), group discussions («brainstorming»), moderation and analytical techniques (SWOT analysis). The study substantiates the need to involve digital and interactive technologies.

Key words: *intercultural competence, teaching German, students, pedagogical innovations, media education, methodology.*

Постановка проблеми. Зростання вимог щодо міжкультурної компетентності до випускників навчальних закладів актуалізує необхідність перегляду і оновлення підходів до викладання іноземних мов, зокрема – німецької. Власне феномен міжкультурної компетентності в даному контексті доцільно розглядати як поєднання аспектів гнучкості, адаптивності, уміння взаємодії в полікультурному середовищі, орієнтації в тонкощах спілкування для превентивного попередження непорозумінь, а також ціннісного ставлення до інших культур та коректної самоідентифікації в глобалізованому світі.

Необхідність розвитку міжкультурної компетентності на уроках німецької мови стимулює до трансформації традиційних методик викладання, впровадження педагогічних інновацій та освітніх інструментів для ефективної асиміляції стандартів академічної освіти та соціально-комунікаційного контексту, що потребує більш детального дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню розвитку міжкультурної компетентності для ефективно майбутньої професійної та особистісної комунікації здобувачів освіти присвячені публікації низки сучасних науковців. Так, авторами Р. Гуревич та ін. [2], F. Johannsen [9] проаналізовано перспективи цифрових технологій навчання для формування лінгвістично-культурних компетенцій, та встановлено позитивну кореляцію між частотою застосування засобів медіаосвіти та рівнем навичок міжкультурної комунікації. Водночас G. Hofstede [8] та D. Reimann [10] характеризували феномен міжкультурних навичок як сукупність умінь та знань, тісно пов'язаних із основними культурними детермінантами, а тому пропонують спрямовувати основні зусилля інтеркультурної освіти на формування стійких навичок досягнення компромісу та нівелювання відмінностей у міжкультурній взаємодії. N. Burbules та ін. [5], О. Бондарчук та ін. [1] акцентували особливу увагу на необхідності формування в ході навчального процесу в здобувачів освіти певних універсальних навичок співпраці та комунікаційної взаємодії, емпатії, толерантності та відкритості до нового знання.

Проблематика інтеркультурної освіти входить у коло наукових інтересів Л. Рись, Л. Пасик [4], О. Добринчук, Т. Калинюк [3], S. Hackett та ін. [7]. Учені актуалізують її в контексті європейської спільноти з активними міграційними процесами, що потребує забезпечення взаємоповаги, нівелювання культурної диференціації, розвитку стратегії соціальної справедливості та попередження дискримінації. J. Schmidmeier та ін. [11] на основі багаторічних досліджень міжкультурної взаємодії в закритих групах – компаніях із мультикультурним складом персоналу, ідентифікують основні компоненти розвинутої міжкультурної компетентності сучасного фахівця у будь-якій сфері: комунікація, безперервне навчання, ефективна взаємодія, врахування культурної диференціації, опосередкованість культурних детермінант.

Зазначені концепти можуть стати основою для вдосконалення моделей інтеркультурної освіти у сучасних закладах освіти. Нещодавні галузеві публікації R. O'Dowd, M. Dooly [12], D. Reis та ін. [13], D. Deardorff [6] містять оригінальні дослідження та огляди, практичні пропозиції. Водночас, незважаючи на актуальність теми, питання практичної методології процесу викладання іноземної, зокрема, німецької, мови досліджено фрагментарно.

Мета статті полягає в аналізі сучасних педагогічних практик та інноваційних методик викладання німецької мови для розвитку міжкультурної компетентності.

Матеріали і методи дослідження. Для досягнення поставленої мети в процесі дослідження було використано низку методів дослідження: аналізу – для вивчення стану наукової розробленості проблеми; узагальнення та систематизації – для систематизації понятійно-категорійного апарату, підходів та визначення ключових категорій і понять; порівняльного методу – для виявлення ефективності педагогічних методів та інструментів.

Виклад основного матеріалу дослідження. За своєю концептуальною сутністю, крос-культурна освіта поєднує глибоке усвідомлення культурних норм, соціальних умовностей і стилів спілкування. Моделі розвитку навичок міжкультурної компетентності у процесі викладання німецької мови дозволяють сформувати стійкі навички усвідом-

лення та пояснення причини непорозуміння та конфліктів, що виникають при спілкуванні людей з різних культур; виробляти стратегії для ефективної та взаємовигідної комунікації; досліджувати специфіку взаємодії особистостей, які належать до варіативних культурних та етнічних груп.

Серед потенційних можливостей у майбутньому здобувача освіти – оптимізація ділових взаємин, формування конкурентних переваг працівника на ринку праці, інтеграція глобального досвіду, фасилітація укладання угод, інтеграція інновацій у професійну діяльність. Основою формування та розвитку міжкультурної компетентності в контексті індивідуальних особливостей індивідуума позиціонуються соціокультурна чутливість та адаптивність, вміння інтуїтивної інтерпретації комунікації, здатність налагоджувати довірливі зв'язки, емпатія та відкритість, що в сукупності сприяють конструктивному діалогу в рамках міжкультурної взаємодії.

Варіативність актуального педагогічного інструментарію викладання німецької мови сприяє розвитку взаємодії між учасниками освітнього процесу, їх навичок невербальної комунікації. Удосконалена мова тіла, міміка та жести значно підвищують ефективність спілкування в мультикультурному середовищі. Загалом, основні аспекти, на яких ґрунтуються моделі міжкультурних викладацьких практик, передбачають:

1) культурологічний контекст – ознайомлення із культурними кодами, нормами та цінностями, які визначають світогляд особистостей та впливають на їхню поведінку в процесі комунікації;

2) соціально-комунікативний контекст – опанування соціальних аспектів комунікаційної взаємодії, включно з спілкуванням між представниками різних вікових і соціальних груп, статусів тощо;

3) лінгвістичний контекст – вивчення мовної специфіки різних культур, включаючи мовні бар'єри, невербальні засоби та труднощі перекладу, котрі можуть потенційно викликати непорозуміння;

4) етичний контекст – дослідження культурних норм та правил етикету, які врегульовують поведінкові особливості в різних культурах;

5) психологічний контекст – ознайомлення із психологічними механізмами, що лежать в основі формування етнічної свідомості та національної самобутності, впливу культурних відмінностей на взаємодію індивідів.

Педагогічні інновації, що сприяють розвитку міжкультурної компетентності на уро-

ках німецької мови, включають використання цифрового навчального контенту – онлайн-платформ, соціальні мережі, мобільного навчання тощо. Сучасні рішення у інформаційно-комунікаційному полі розкривають ширші можливості для укріплення необхідних умінь і навичок. Наприклад, платформа *Babbel* забезпечує можливості комунікації з безпосередніми носіями мови, що сприяє стрімкому вдосконаленню розмовних навичок та розвитку міжкультурної компетентності. Цифровізація наділяє процес навчання більшою персоналізацією та захопливістю, сприяє адаптивному навчанню, розвитку творчості та креативності, а синергія різних інтерактивних підходів дозволяє активно позиціонуватись у глобальному співтоваристві.

Методика викладання німецької мови у досліджуваному ключі має залучати потенціал ключових практик, окремі з яких доцільно розглянути більш детально.

1) *Метод case-study (аналіз конкретних ситуацій)* дозволяє на уроках німецької мови ефективно аналізувати реальні чи вигадані сценарії, що потенційно можуть виникнути у міжкультурній взаємодії, з подальшим пошуком ефективних шляхів вирішення проблеми. Використання методу сприяє не лише розвитку стійких міжкультурних компетентностей, але й активізує критичне мислення, підвищує адаптивність, розвиває здатність результативно діяти в нестандартних ситуаціях.

2) Використання *моделювання культурних сценаріїв («культурна капсула»)* на уроках німецької мови допомагає здобувачам освіти глибше зануритися у специфіку іншої культури, формуючи та аналізуючи «капсулу» у розрізі ключових елементів. Метод залучає потенціал невербальної комунікації, сприяє формуванню вмотивованості та зацікавленості здобувачів освіти до інших культур, розвиває їх комунікаційні можливості. Моделювання культурних сценаріїв дозволяє сконцентрувати різнопланові аспекти досвіду, закликає до багаторівневого діалогу та залучає колективний інтелект учасників освітнього процесу.

3) *Мозковий шторм (групові дискусії)* являє собою групову техніку викладання німецької мови, яка сприяє генерації нових ідей щодо певної культурної проблеми, дозволяючи сформувати різнопланове бачення. Метод зосереджений на креативному пошуку нетрадиційних підходів до вирішення проблемних питань, що дозволяє учасникам навчального процесу звільнитись від стереотипів та інерційного мислення.

4) *Модерація* – метод, під час якого модератор задає векторність дискусії в групі, сприяючи досягненню спільних висновків та поглибленню розуміння культурних особливостей. Метод передбачає орієнтацію на кооперацію та формування психологічно комфортних умов для крос-культурної освіти.

5) *SWOT-аналіз* (аналіз сильних та слабких сторін, можливостей і загроз) використовується у викладанні німецької мови в рамках розвитку міжкультурної компетентності для оцінки культурного контексту конкретних ситуацій, ідентифікації сильних сторін та загроз, а також пошуку можливостей для покращення міжкультурної взаємодії.

Серед сучасних методик розвитку міжкультурної компетентності на уроках німецької мови важлива роль відводиться, також, *соціокультурній методиці*, котра передбачає зміщення акценту презентації навчального матеріалу до комунікативної сутності, в тому числі – на інтуїтивному рівні, що сприяє глибокій інтеграції міжкультурної компетентності у майбутню професійну та повсякденну діяльність. Важливим є і *проблемно-дослідницький метод* у межах практико-орієнтованого навчання, що вмотивовує здобувачів до самоосвіти та ширшої пізнавальної діяльності, розвиває креативне мислення та сприяє максимальній взаємодії із автентичним культурним середовищем.

Просування у соцмережах якісного крос-культурного контенту дає змогу максимально ефективно репрезентувати культурні відмінності та автентичну специфіку. Популярні платформи, такі як YouTube, Instagram, TikTok, формують розширений простір для міжкультурного спілкування, що забезпечується різноплановими форматами подання матеріалу (відео-огляди, сторітеллінг та вебінари тощо), і це доцільно активно використовувати у процесі викладання німецької мови. Можна очікувати, що інтерактивність та комплексний підхід у використанні цифрових інструментів сприятимуть розширенню дидактичних можливостей викладання, підвищать комфортність навчального середовища та стимулюватимуть розвиток міжкультурних навичок.

Таким чином, спрямованість розвитку міжкультурної компетентності на уроках німецької мови доцільно узагальнити за основними практичними векторами:

- усвідомлення культурних, ідейних, обрядових та традиційних відмінностей між окремими культурами, що позиціонується основою для ефективної взаємодії;
- соціальна інтеграція, що полягає у вільній комунікації в полікультурному світі;
- віднайдення точок дотику та уникнення непорозумінь на основі спільних рис та диференціації між різними культурами;
- формування ціннісного ставлення до інших культур та розвиток самостійного мислення для вирішення проблем у глобальному контексті.

Зазначений підхід дозволяє інтегрувати міжнародні виміри у систему вищої освіти для виховання фахівців, готових до ефективної діяльності в глобалізованому суспільстві, де культурні відмінності є нормою.

Висновки. Актуальні підходи до розвитку міжкультурної компетентності на уроках німецької мови поєднують елементи культурології, лінгвістики та інших наук, шляхом включення в навчальні програми курсів та тем, пов'язаних з історією та культурою різних народів, міжкультурною взаємодією. Основні цінності крос-культурної освіти – демократія, відкритість до світу, толерантність, повага до різноманіття – детермінують ключові аспекти підходів до викладання: культурологічний, лінгвістичний, етичний, психологічний та соціально-комунікативний. Серед основних практичних методів доцільними вбачаються case-study, «культурна капсула», «мозковий штурм», модерація та SWOT-аналіз, а також залучення цифрового освітнього інструментарію.

У перспективі значимість міжкультурної компетентності на тлі глобалізації комунікаційного середовища стрімко зростатиме. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні практичної стратегії цифрової оптимізації викладання німецької мови, із залученням цифрових інтерактивних платформ та штучного інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондарчук О. Ю., Пасик Л. А., Рись Л. Ф. Особливості формування міжкультурної компетентності на заняттях із німецької мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Т. 1. №. 37. С. 190–196. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-30>
2. Гуревич Р., Кадемія М., Опущко Н., Ільницька Т., Плахотнюк Г. Роль цифрових технологій навчання в епоху цивілізаційних змін. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. С. 28–38. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-28-38>

3. Добринчук О., Калинюк Т. Міжкультурна комунікація на уроках німецької мови засобами автентичних карикатур: зарубіжні методики. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2023. №13(1). С. 37–43.
4. Рись Л. Ф., Пасик Л. А. Форми та методи міжкультурного тренінгового навчання. *Нова філологія*. 2020. № 80. Том II. С. 175–181. DOI: 10.26661/2414-1135-2020-80-2-27
5. Burbules N. C., Fan G., Repp P. Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and sustainability*. 2020. №1(2). Pp. 93–97. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001>
6. Deardorff D. K. Manual for developing intercultural competencies: Story circles. *Taylor & Francis*. 2020. P. 116. <https://doi.org/10.4324/9780429244612>
7. Hackett S., Janssen J., Beach P., Perreault M., Beelen J., Van Tartwijk J. The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. №20(1). P. 5. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>
8. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2011. №2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
9. Johannsen F., Knipp M., Loy T., Mirbabaie M., Möllmann N. R., Voshaar J., Zimmermann J. What impacts learning effectiveness of a mobile learning app focused on first-year students?. *Information Systems and e-Business Management*. 2023. Vol. 21(3). Pp. 629–673. <https://doi.org/10.1007/s10257-023-00644-0>
10. Reimann D. Transkulturelle kommunikative Kompetenz – ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern: Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog. Stuttgart: ibidem, 2013. Pp. 165–180.
11. Schmidmeier J., Takahashi A. R. W., Bueno J. M. Group intercultural competence: Adjusting and validating its concept and development process. *Revista de Administração Contemporânea*. 2020. №24(2). Pp. 151-166. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2020190021>
12. O'Dowd R., Dooly M. Intercultural communicative competence development through telecollaboration and virtual exchange. *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Routledge, 2020. Pp. 361–375. <https://doi.org/10.4324/9781003036210>
13. Reis D.A., Fleury A.L., Carvalho M.M. Consolidating core entrepreneurial competences: toward a meta-competence framework. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*. 2021. №27(1). <https://doi.org/10.1108/IJEER-02-2020-0079>

Дата першого надходження статті до видання: 24.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 37.018.43:004

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.3>

Каріна БОРТУН

старший науковий співробітник відділу технологій відкритого навчального середовища,
Інститут цифровізації освіти НАПН України

bortun@iitlt.gov.ua

ORCID: 0000-0003-1223-347X

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЕКОСИСТЕМУ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах глобальних технологічних зрушень цифрова трансформація закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) перестає бути факультативним процесом, перетворюючись на базову умову виживання та розвитку освітньої системи. Стаття розкриває сутність цього переходу, визначаючи інтеграцію мобільних пристроїв не просто як технічне оновлення, а як фундамент для адаптації школи до реалій інформаційного суспільства. Центральна ідея роботи полягає в доведенні того, що педагогічно зважене використання гаджетів не обмежується механічною заміною паперових носіїв цифровими аналогами. Йдеться про глибинну трансформацію навчання, де технології виступають інструментом підвищення внутрішньої мотивації та формування цілісної цифрової компетентності школяра.

Методологічний апарат дослідження побудований на поєднанні системного, компетентнісного, діяльнісного та аксіологічного підходів. Такий синтез дозволяє розглядати цифровізацію не як самоціль, а як засіб гуманізації освіти. Зокрема, аксіологічний підхід забезпечує фокус на формуванні етики цифрового спілкування, що є критично важливим в умовах мережевого суспільства.

Автори обґрунтовують, що сучасні мобільні термінали (смартфони, планшети) сьогодні еволюціонували до статусу повноцінного освітнього ресурсу. Вони гарантують безбар'єрний доступ до світового інформаційного простору, перетворюючи учня з пасивного споживача контенту на активного дослідника. У роботі детально виокремлено ключові переваги такої інтеграції: гнучка індивідуалізація; можливість побудови персональних освітніх траєкторій, де темп і рівень складності адаптуються під потреби кожного учня; ситуативне засвоєння знань: навчання в контексті реального часу та життєвих ситуацій, що робить знання більш прикладними; подолання меж між формальною та неформальною освітою: гаджети дозволяють навчання виходити за межі класної кімнати, стимулюючи безперервну самоосвіту.

Отже, перехід до мобільного навчання є неминучим етапом розвитку школи, який за умов фахового методичного супроводу здатен кардинально змінити якість освітнього процесу, роблячи його динамічним, відкритим та орієнтованим на успіх особистості в цифровому світі.

Ключові слова: мобільне навчання, заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО), цифрова трансформація, дидактичний ресурс, цифрова компетентність, індивідуалізація навчання, мобільні пристрої.

Karina BORTUN. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR INTEGRATING MOBILE LEARNING INTO THE DIGITAL EDUCATION ECOSYSTEM

In the current context of global technological shifts, the digital transformation of general secondary education institutions is no longer an optional process, but is becoming a fundamental prerequisite for the survival and development of the education system. This article explores the essence of this transition, defining the integration of mobile devices not merely as a technical upgrade, but as the foundation for schools to adapt to the realities of the information society. The central idea of this work is to demonstrate that the pedagogically informed use of gadgets is not limited to the mechanical replacement of paper-based materials with digital equivalents. It involves a profound transformation of learning, where technology serves as a tool for enhancing intrinsic motivation and fostering holistic digital competence in pupils.

The methodological framework of the study is based on a combination of systemic, competence-based, activity-based and axiological approaches. This synthesis allows digitalisation to be viewed not as an end in itself, but as a means of humanising education. In particular, the axiological approach ensures a focus on the development of digital communication ethics, which is critically important in a networked society.

The authors argue that modern mobile devices (smartphones, tablets) have now evolved into fully-fledged educational resources. They ensure barrier-free access to the global information space, transforming the learner from a passive consumer of content into an active explorer. The paper highlights the key benefits of such integration in detail: flexible personalisation: the ability to create personalised learning pathways, where the pace and level of difficulty are adapted to the needs of each student; contextual knowledge acquisition: learning in the context of real-time and real-life situations, making knowledge more applicable; breaking down the barriers between formal and informal education: gadgets allow learning to extend beyond the classroom, encouraging continuous self-education.

Therefore, the transition to mobile learning is an inevitable stage in the development of schools, which, provided there is professional methodological support, has the potential to radically transform the quality of the educational process, making it dynamic, open and focused on personal success in the digital world.

Key words: mobile learning, general secondary education institutions (GSEI), digital transformation, teaching resource, digital competence, individualisation of learning, mobile devices.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація освітнього простору постає як один із ключових викликів та стратегічних векторів розвитку сучасного інформаційного суспільства. Інтеграція мобільних пристроїв у освітній континуум закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) перетворилася із сучасної тенденції на об'єктивну необхідність адаптації до вимог цифрового світу. Сучасна освіта стрімко виходить за межі традиційних аудиторій, трансформуючись у новітню цифрову екосистему, де персональні гаджети виконують роль автономних освітніх середовищ, що забезпечують безперервний доступ до інформаційних ресурсів. В умовах євроінтеграційних прагнень вітчизняна система освіти не може залишатися осторонь глобальних тенденцій. Зокрема, за даними опитування на базі European School Education Platform [13], вже 54% респондентів інтегрують мобільні телефони в освітню діяльність.

Інтенсивна імплементація інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює концептуальне переосмислення традиційних дидактичних методів, зміщуючи акцент на просторову мобільність, інклюзивність та індивідуалізацію. У цьому дискурсі мобільні термінали трансформуються з допоміжних технічних засобів на повноцінний дидактичний ресурс. Однак, незважаючи на масове проникнення мобільних технологій у життя школярів, їх стихійне використання часто не приносить очікуваного освітнього результату. Існують певні труднощі в організації уроку, особливо для учнів, які мають низький рівень успішності, кліпове мислення та систематично відволікаються на розважальний контент чи соціальні медіа. Відтак, виникає нагальна потреба у подоланні розриву між стрімким технологічним прогресом і темпами оновлення педагогічних інструментів.

Широке та усвідомлене впровадження мобільних рішень в освітній процес вимагає ґрунтовного наукового осмислення. З огляду на це, пріоритетним завданням сучасної педагогічної науки стає розробка, апробація та впровадження ефективних методик використання мобільних технологій. Головним меседжем роботи постає не в проста заміна паперових носіїв цифровими, а в обґрунтування раціонального застосування цих інструментів задля оптимізації навчального процесу, підвищення пізнавальної мотивації школярів, розвитку їхньої цифрової компетентності та загального покращення якості освіти в ЗЗСО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна освіта виходить за межі традиційних аудиторій та класичних інструментів, трансформуючись у новітню цифрову екосистему.

Сьогодні персональні гаджети перетворилися на автономні освітні середовища, що забезпечують безперервний доступ до інформаційних ресурсів. Відповідно, масштабна інтеграція мобільних технологій у практику закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) вимагає ґрунтовного наукового осмислення. Насамперед йдеться про створення дієвих методик застосування цих інструментів для підвищення якості та оптимізації шкільного навчання.

Аналіз вітчизняного та зарубіжного наукового дискурсу свідчить, що дослідження з питань впровадження мобільного навчання зосереджені переважно довкола трьох ключових векторів: дослідження дидактичного потенціалу та специфіки електронного (E-learning) і мобільного (M-learning) форматів здобуття освіти А Прохоренко, В. Мізюк, М. Дмитрієва, І. Грод, І. Цідило, О. Главацька); узагальнення емпіричного досвіду використання спеціалізованих мобільних застосунків під час опанування конкретних навчальних предметів і тем (М. Жалдак, О. Карпова, В. Косик, В. Самойленко, С. Семеріков, Г. Скрипка тощо); діагностика рівня готовності учасників освітнього процесу (педагогів та здобувачів освіти) до застосування смартфонів як повноцінних засобів навчання (Т. Кужельок, О. Федоренко, О. Слободяник).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні раціонального застосування мобільних інструментів задля оптимізації навчального процесу, підвищення пізнавальної мотивації школярів, розвитку їхньої цифрової компетентності та загального покращення якості освіти в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), уникаючи при цьому простої заміни паперових носіїв цифровими.

Відповідно до поставленої мети та проблематики, визначеної у тексті, можна виокремити такі **завдання**:

– проаналізувати стан дослідженості проблеми: здійснити огляд вітчизняного та зарубіжного наукового простору щодо дидактичних можливостей мобільного й електронного навчання, досвіду використання вузькопрофільних застосунків та готовності педагогів і учнів до застосування смартфонів.

– окреслити сутність та аспекти впровадження мобільного навчання: здійснити ґрунтовне наукове осмислення інтеграції мобільних рішень, визначивши мобільне навчання як орієнтоване на учня, таке, що є продовженням електронного та напрямом змішаного навчання.

– виявити організаційні виклики та шляхи їх подолання: проаналізувати труднощі сти-

хійного використання гаджетів учнями (особливо з кліповим мисленням та схильністю до відволікання) і запропонувати організаційні рішення, зокрема розробку правил застосування пристроїв на уроці.

– дослідити дидактичний потенціал і переваги мобільних технологій: визначити вплив мобільних інструментів на індивідуалізацію освітньої траєкторії, підтримку ситуаційного навчання, формування нових освітніх спільнот та зв'язок між формальною і неформальною освітою.

Методологічну основу дослідження становить комплексне поєднання системного, компетентнісного, діяльнісного та аксіологічного підходів. Такий симбіоз дозволяє здійснити багатовимірний аналіз інновацій як ключового чинника еволюції сучасного освітнього простору. З метою досягнення поставленої мети використано низку теоретичних методів, зокрема: аналіз та синтез фахових джерел, а також порівняння, узагальнення і систематизацію передового педагогічного досвіду впровадження інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Запровадження мобільних технологій в освітнє середовище закладів загальної середньої освіти постає об'єктивною вимогою цифрової епохи, а не просто даниною моді. Рациональне застосування таких девайсів створює потужне підґрунтя для системного підвищення якості та ефективності навчання [6, с. 59].

У науковому дискурсі існують різні підходи до трактування цього поняття. Так, О. Федоренко розглядає мобільне навчання переважно як технологічний інструмент, спрямований на оптимізацію викладання та засвоєння знань за допомогою бездротових засобів [14, с. 17]. Натомість О. Слободянюк трактує його ширше – як специфічне освітнє середовище, головною ознакою якого є дистанційний доступ здобувачів до інформаційних ресурсів та постійна комунікація між усіма учасниками навчання [9, с. 294].

Дійсно мобільне навчання містить нові можливості для освітнього процесу школярів. Проте певні труднощі й виклики у організації уроку, під час пізнання. Особливо для учнів, маюне низький рівень успішності, кліпове мислення, неухважні, систематично відволікаються на потенційні соціальні медіа, чати, розважальний контент тощо [9, с. 294].

В. Мізюк та М. Дмитрієва наголошують, що для запобігання можливим труднощам і підвищення ефективності використання гаджетів як допоміжного навчального інструменту варто заздалегідь розробити й пого-

дити з учнями правила їх застосування під час уроків. Як засвідчує практика, процес ухвалення цих правил і їх символічне підписання, зокрема старостою класу, сприяє формуванню відповідального ставлення учнів до виконання спільних домовленостей як у взаємодії між собою, так і з учителем. Крім того, під час використання мобільних пристроїв доцільно чітко окреслювати завдання, щоб уникнути відволікання на сторонні ресурси. У цьому контексті ефективним є застосування QR-кодів, які спрямовують учнів безпосередньо на потрібні вебресурси [5, с. 90].

Мобільні технології під час навчання постають особливо дієвими під час підготовки до занять у межах проєктної роботи, організації групової взаємодії, а також виконання творчих і практично спрямованих завдань. Застосування мобільних технологій помітно підсилює навчальну мотивацію, адже викликає інтерес учнів і відкриває можливості використання нетрадиційних інструментів у навчанні [2–3]. Це сприяє засвоєнню інформації в комфортному форматі та формує навички самостійного управління власною освітньою діяльністю. Важливим чинником є сучасні мобільні сервіси, які забезпечують ефективну взаємодію між викладачем і здобувачами освіти, оперативний фідбек, наочність матеріалу, а також індивідуалізацію й диференціацію навчального процесу. Водночас під час упровадження таких підходів можливі певні технічні й організаційні труднощі, однак завдяки гнучкості мислення, креативності та позитивному настрою учасників освітнього процесу їх можна успішно подолати й адаптуватися до різних ситуацій [1, с. 160].

Згідно з дослідженнями [8, с. 26], процес впровадження мобільного навчання у закладах загальної середньої освіти ґрунтується на таких ключових аспектах: безпосереднє застосування сучасних мобільних технологій; технологічне опосередкування взаємодії між здобувачем освіти та навчальним матеріалом; логічне продовження технологій електронного навчання (E-learning) та органічна інтеграція у модель змішаного навчання (рис. 1); послідовна реалізація особистісно орієнтованого підходу до учня.

Проте, незважаючи на масове проникнення мобільних технологій у життя школярів, їх стихійне використання часто не приносить очікуваного освітнього результату. З огляду на це, широке та усвідомлене впровадження мобільних рішень в освітній процес ЗЗСО вимагає ґрунтового наукового осмислення. Виникає нагальна потреба у подоланні роз-



Рис. 1. Аспекти впровадження мобільного навчання в ЗЗСО (за Мужановською М. М.)¹

риву між стрімким технологічним прогресом і темпами оновлення педагогічних інструментів.

Отже, пріоритетним завданням сучасної педагогічної науки стає розробка, апробація та впровадження ефективних методик використання мобільних технологій. Головна мета полягає не в простій заміні паперових носіїв цифровими, а в раціональному застосуванні цих інструментів задля оптимізації навчального процесу, підвищення пізнавальної мотивації школярів, розвитку їхньої цифрової компетентності та загального покращення якості освіти в закладах загальної середньої освіти.

Водночас мобільне навчання сприяє формуванню нових освітніх спільнот, оскільки використання онлайн-платформ, соціальних мереж і месенджерів створює умови для активної комунікації, обміну знаннями, колективного обговорення навчальних питань і спільної роботи над проєктами. Важливим є й те, що мобільні технології підтримують ситуаційне навчання, коли освітній контент може застосовуватися безпосередньо в умовах реальної діяльності або практичних ситуацій, що сприяє кращому розумінню та закріпленню знань.

Особливого значення мобільне навчання набуває в умовах цифровізації суспільства, розвитку інформаційного простору та необхідності формування цифрової компетентності, медіаграмотності й навичок критичного мислення. Використання мобільних

технологій у навчальному процесі сприяє активізації пізнавальної діяльності, підвищенню мотивації до навчання, розвитку навичок пошуку, аналізу та інтерпретації інформації. Водночас мобільні пристрої відкривають широкі можливості для впровадження інноваційних педагогічних підходів, зокрема змішаного навчання, мікронавчання (microlearning), гейміфікації, використання доповненої реальності та інтерактивних освітніх платформ.

Крім того, мобільне навчання допомагає поєднати формальну та неформальну освіту, інтегруючи традиційний освітній процес із самостійним навчанням, онлайн-курсами, відкритими освітніми ресурсами та іншими цифровими джерелами інформації. Це сприяє створенню більш відкритого та інтегрованого освітнього простору. Водночас використання мобільних технологій дозволяє оптимізувати витрати на організацію навчального процесу, оскільки застосування електронних підручників, цифрових матеріалів і онлайн-сервісів зменшує потребу у друкованих ресурсах та сприяє більш ефективному використанню освітньої інфраструктури. У результаті мобільне навчання стає важливим чинником модернізації сучасної системи освіти.

Апаратне забезпечення сучасних мобільних пристроїв, зокрема смартфонів, характеризується високим рівнем обчислювальної потужності, що детермінує їхню здатність до ефективного та коректного опрацювання

¹ Рисунок виконано за допомогою інтерфейса «Nano Banana» – це кодова назва нової моделі штучного інтелекту від Google для генерації та редагування зображень, офіційна назва якої – Gemini 2.5 Flash Image. Вона призначена для того, щоб дозволити користувачам редагувати світлинки та інфографіку за допомогою простих текстових команд, створюючи реалістичні та високоякісні результати.

мультимедійного контенту високої складності (наприклад, тривимірної графіки). Масштабованість поширення, висока роздільна здатність дисплеїв, продуктивність мікропроцесорів та економічна доступність девайсів сприяють їхньому активному залученню не лише в межах систем асинхронного дистанційного навчання, але й під час синхронної взаємодії в режимі реального часу.

Висновки. Отже, узагальнюючи результати проведеного дослідження щодо впровадження мобільного навчання в закладах загальної середньої освіти, можна зробити висновок, що інтеграція мобільних пристроїв в освітній процес ЗЗСО перетворилася із сучасної тенденції на об'єктивну необхідність адаптації до цифрового світу. Завдяки цьому персональні гаджети транс-

формуються з допоміжних технічних засобів на повноцінні дидактичні ресурси, що забезпечують безперервний доступ до інформації. Головним завданням такої інтеграції є не банальна заміна паперових підручників цифровими аналогами, а раціональне застосування мобільних інструментів для оптимізації навчання, підвищення пізнавальної мотивації школярів та розвитку їхньої цифрової компетентності.

Отже, стрімкий технологічний прогрес вимагає концептуального переосмислення традиційних методів викладання. Пріоритетним завданням сучасної педагогіки стає розробка та впровадження ефективних методик використання мобільних технологій, що зробить їх дієвим інструментом модернізації всієї системи освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анастасія Прохоренко ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ. (2023). *Інноваційна професійна освіта*, 2(9), 157–160. <https://doi.org/10.32835/2786-619X.2023.2.9.157-160>
2. Бортун К.О. Використання інтерактивних дистанційних методів навчання у закладах вищої освіти. *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. 175–177.
3. Бортун К.О. Цифрова грамотність як важливий вектор навчання студентів економічних спеціальностей. *Економіка і управління*. № 1. 2023. С. 127–138. DOI: 10.36919/2312-7812.1.2023.127
4. Бортун К. Арсенал цифрових застосунків «Google Workspace» як один із важливих векторів організації навчального процесу в ПВНЗ «Європейський університет». *Освітній простір XXI ст.: виклики та перспективи* : зб. наук. праць III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. молодих учених і здобувачів вищої освіти (20 квіт. 2023 р., Кам'янець-Подільський). Кам'янець-Подільський : Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», 2023. С.14–19.
5. Вікторія Мізюк, Марина Дмитрієва Використання мобільних технологій на уроках інформатики в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 86–93. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-85-93>
6. Іван Грод, Іван Цидило, Інна Грод, Ольга Главацька Використання мобільних додатків для підвищення ефективності навчання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. № 2. 2025. С. 52–61. DOI <https://doi.org/10.32782/2415-3605.25.2.7>
7. К.О. Бортун Використання цифрових інструментів «g suite for education» для організації навчального процесу в пвнз «європейський університет». *Економіка і управління*. № 3. 2022. С. 133–140.
8. Мужановська М. М. Деякі аспекти впровадження мобільного навчання у закладах загальної середньої освіти. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 73. Т. 2. С. 28–32. DOI: 10.31392/NPU-nc.series5.2020.73.2.05
9. Слободяник О.В. Мобільні додатки на уроках фізики. *Фізико-математична освіта*. Суми, 2017. Вип. 4 (14). С. 293–298. URL: https://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/journals/2017-v4-14/2017_414-Slobodyanyk_Scientific_journal_FMO.pdf
10. Muzhanovskaya M., Kuzhelyuk T. Organization of the educational process in general secondary education institutions with the use of m-learning technology. *Paradigm of Knowledge*. 2021. P. 1–12. [https://doi.org/10.26886/2520-7474.6\(44\)2020.9](https://doi.org/10.26886/2520-7474.6(44)2020.9)
11. Nikolopoulou K. Mobile learning usage and acceptance: perceptions of secondary school students. *Journal of Computers in Education*. V. 5. 2018. P. 499–519. <https://doi.org/10.1007/s40692-018-0127-8>
12. Pedraza S., Canoy O. Assessing the Effectiveness of Mobile Learning Apps in Enhancing Student Learning and Engagement in Selected Secondary Public Schools in General Trias City. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*. 2025. 45 (9). P. 1170–1181. <https://doi.org/10.70838/pemj.450909>
13. Survey on using mobile phones in schools: European School Education Platform. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/surveys/mobile-phones-schools#speaker-4113879> (дата звернення: 10.02.2026).

14. Fedorenko O. Mobilne navchannia yak zasib formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv. *Tekhnologii elektronnoho navchannia: el. nauk. vydan.* 2016, №1. S. 16–21. URL: ddpu.edu.ua:8080/~texel/wp-content/uploads/2016/10/Fedorenko_O_m_learning.pdf

Дата першого надходження статті до видання: 28.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 378.004.946

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.4>

Ірина БРЮХОВЕЦЬКА

кандидатка хімічних наук, доцентка, доцента кафедри біології та хімії, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, irynabruhovecki@gmail.com

ORCID: 0009-0004-6694-4570

Юлія РОМАНИШИН

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри документознавства та інформаційної діяльності, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, yulromanyshyn@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7231-8040

Лідія ЧЕРЕДНИК

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцента кафедри педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету, Національний університет біоресурсів і природокористування України, lidiya2772@i.ua

ORCID: 0000-0002-1006-1363

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДОПОВНЕНОЇ ТА ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА ВИКЛИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

У процесі дослідження авторами проаналізовано теоретико-методологічні засади інтеграції технологій доповненої та віртуальної реальності в освітній процес, а також розглянуто їх дидактичний потенціал і основні виклики впровадження у системі освіти України. У роботі здійснено аналіз сучасних наукових підходів до використання імерсивних технологій у навчанні, визначено їх роль у формуванні інноваційного освітнього середовища та досліджено можливості застосування AR і VR для підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні дидактичного потенціалу технологій доповненої та віртуальної реальності в освітньому процесі, а також у визначенні основних проблем і перспектив їх інтеграції у систему сучасної освіти в Україні. Методологія дослідження ґрунтується на системному, та міждисциплінарному підходах, що дозволяють розглядати використання імерсивних технологій як комплексний педагогічний феномен. У процесі дослідження застосовано методи аналізу наукових джерел, узагальнення педагогічного досвіду та систематизації теоретичних положень. Актуальність дослідження зумовлена процесами цифрової трансформації освіти, активним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та зростаючою потребою у використанні інноваційних цифрових інструментів для підвищення якості освітнього процесу. Технології AR та VR відкривають нові можливості для створення імерсивних освітніх середовищ, які сприяють візуалізації складних наукових явищ, моделюванню професійних ситуацій, розвитку практико-орієнтованих компетентностей здобувачів освіти. Наукова новизна дослідження полягає у комплексному обґрунтуванні дидактичних можливостей технологій доповненої та віртуальної реальності у контексті цифровізації освіти, а також у визначенні ключових викликів їх впровадження в освітній процес України. У роботі систематизовано основні напрями використання імерсивних технологій у навчанні та окреслено педагогічні умови їх ефективного застосування.

У результаті проведеного дослідження зроблено висновки, що інтеграція технологій AR та VR у освітній процес сприяє підвищенню рівня наочності навчального матеріалу, активізації пізнавальної діяльності здобувачів, розвитку дослідницьких і цифрових компетентностей, а також формуванню інноваційного освітнього середовища.

***Ключові слова:** інноваційні технологія, освітній процес, віртуальна реальність, імерсивні технології, заклади вищої освіти, цифровізація.*

Iryna BRIUKHOVETSKA, Yuliia ROMANYSHYN, Lidiia CHEREDNYK. **INTEGRATION OF AUGMENTED AND VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS: DIDACTIC POTENTIAL AND CHALLENGES OF IMPLEMENTATION IN UKRAINE**

In the course of the study, the authors analysed the theoretical and methodological foundations of integrating augmented and virtual reality technologies into the educational process, as well as examined their didactic potential and the main challenges of implementation in the Ukrainian education system. The paper analyses contemporary scientific approaches to the use of immersive technologies in education, determines their role in the formation of an innovative educational environment, and explores the possibilities of using AR and VR to improve the effectiveness of educational and cognitive activities of students. The purpose of the article is to scientifically substantiate the didactic potential of augmented and virtual reality technologies in the educational process, as well as to identify the main problems and prospects for their integration into the modern education system in Ukraine. The research methodology is based on systemic and interdisciplinary approaches that allow the use of immersive technologies to be considered as a complex pedagogical phenomenon. The research process involved the analysis of scientific sources, the generalisation of pedagogical experience and the systematisation of theoretical provisions. The relevance of the research is determined by the processes of digital transformation of education, the active development of



information and communication technologies, and the growing need to use innovative digital tools to improve the quality of education. AR and VR technologies open up new opportunities for creating immersive educational environments that facilitate the visualisation of complex scientific phenomena, the modelling of professional situations, and the development of practice-oriented competencies of learners. The scientific novelty of the study lies in the comprehensive justification of the didactic possibilities of augmented and virtual reality technologies in the context of the digitalisation of education, as well as in the identification of key challenges for their implementation in the educational process in Ukraine. The work systematises the main areas of use of immersive technologies in education and outlines the pedagogical conditions for their effective application.

As a result of the study, it was concluded that the integration of AR and VR technologies into the educational process contributes to increasing the clarity of educational material, activating the cognitive activity of students, developing research and digital competencies, and forming an innovative educational environment.

Key words: *innovative technologies, educational process, virtual reality, immersive technologies, higher education institutions, digitalisation.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтеграція технологій доповненої (Augmented Reality, AR) та віртуальної реальності (Virtual Reality, VR) у сучасний освітній процес розглядається як один із перспективних напрямів розвитку цифрової педагогіки і модернізації освітнього середовища. Інноваційні імерсивні технології активно використовують досягнення програмно-апаратного забезпечення, комп'ютерної графіки та інтерактивних систем для створення нових освітніх можливостей, спрямованих на підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти [10]. Застосування таких технологій дозволяє формувати імерсивні цифрові середовища, у яких користувач має можливість занурюватися у змодельований тривимірний простір за допомогою спеціалізованих пристроїв – VR-шоломів, окулярів або інших сенсорних інтерфейсів. Використання імерсивних технологій забезпечує багатоканальне сприйняття інформації, оскільки користувач отримує доступ до візуальних панорамних зображень (360°), просторового звуку, а також у деяких випадках – до тактильних і навіть нюхових ефектів, що значно підсилює ефект присутності у змодельованому середовищі [3]. Завдяки цьому віртуальна та доповнена реальність відкривають нові можливості для моделювання різноманітних навчальних ситуацій, зокрема відтворення складних педагогічних сценаріїв, організації інтерактивних експериментів або симуляції професійних ситуацій, які складно або неможливо реалізувати у традиційному освітньому середовищі. У контексті підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти технології VR і AR дозволяють створювати віртуальні освітні простори, у яких майбутні фахівці можуть відпрацьовувати професійні компетентності в умовах, максимально наближених до реальної педагогічної практики. Так, зокрема, імерсивні симуляції дозволяють моделювати процес управління аудиторією за складними педагогічними сценаріями, організовувати взаємодію зі здобувачами з різними освітніми потребами, а також відпра-

цьовувати педагогічні стратегії у безпечному освітньому середовищі [1, с. 9]. Залучення технологій віртуальної реальності сприяє переходу до активних і дослідницько-орієнтованих моделей навчання, що базуються на експериментуванні, інтерактивній взаємодії та самостійному дослідженні навчального матеріалу. Такий підхід суттєво відрізняється від традиційних репродуктивних методів викладання, оскільки стимулює розвиток критичного мислення, аналітичних умінь і творчого підходу до розв'язання навчальних завдань. Водночас ефективна інтеграція AR та VR у систему освіти потребує науково обґрунтованих методичних підходів, розвитку цифрової інфраструктури закладів освіти, підготовки педагогічних кадрів до використання імерсивних технологій у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому просторі питання використання та впровадження технологій віртуальної та доповненої реальності досліджувались багатьма вченими. Зокрема, у своєму дослідженні В. Горбаченко [3] зазначає, що технології віртуальної реальності є ефективним інструментом підвищення якості освіти завдяки можливості занурення у освітнє середовище та інтеграції з різними навчальними дисциплінами – від природничо-технічних до мовних і соціогуманітарних. Дослідник підкреслює, що зі зростанням доступності VR-пристроїв актуальним завданням науки і педагогіки стає пошук ефективних методів їх використання в освітньому процесі. У свою чергу І. Коркішко [7] розглядає системи віртуальної реальності в освіті як інноваційний підхід до представлення та засвоєння наукових і методичних знань у закладах освіти. Науковець зазначає, що технології VR надають користувачам можливість працювати у віртуальних експериментальних лабораторіях, створювати тривимірні моделі й діаграми, проводити наукові дослідження, спостерігати за історичними подіями або брати в них участь. Крім того, віртуальна реальність дозволяє здійснювати віртуальні подорожі, досліджувати різні країни та

міста, а також взаємодіяти з іншими користувачами у науковому середовищі, спільно спостерігати за експериментами й брати участь у дослідницьких проєктах. Автори дослідження І. Войтович, О. Войтович та Г. Мартинюк [2] досліджували переваги й обмеження використання віртуальних лабораторій у підготовці майбутніх фахівців. Вони визначають віртуальну лабораторію як програмне середовище, що дозволяє проводити лабораторні досліди за допомогою комп'ютерних моделей або дистанційно керувати реальним обладнанням, формуючи практичні навички шляхом імітації діяльності дослідника. Вагомий внесок у розвиток досліджень у цій галузі зробили Ю. Єчкало, В. Ткачук, О. Маркова, Н. Хараджян та М. Кислова [5], які підкреслюють значний педагогічний потенціал технологій віртуальної реальності у професійній підготовці. Науковці акцентують, що застосування VR-технологій сприяє подоланню розриву між теоретичним навчанням і практичним застосуванням знань, оскільки дозволяє моделювати складні виробничі та професійні ситуації у віртуальному середовищі. При цьому здобувачі освіти отримують можливість відпрацьовувати практичні навички без необхідності використання дорогого лабораторного або виробничого обладнання, що значно розширює доступність освітніх ресурсів.

Мета статті. Полягає у науковому обґрунтуванні дидактичного потенціалу технологій доповненої і віртуальної реальності в освітньому процесі, а також у визначенні основних проблем і перспектив їх інтеграції у систему сучасної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний освітній процес зазнає суттєвих трансформацій під впливом інтенсивного розвитку та впровадження цифрових технологій, які значно розширюють можливості організації освітньої діяльності та підвищення її ефективності [8]. Цифровізація освіти сприяє оновленню педагогічних підходів, модернізації змісту навчання та інтеграції інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій у структуру освітнього середовища. У цьому контексті особливого значення набуває використання інтерактивних технологій віртуальної реальності, які забезпечують формування нового рівня когнітивної та навчально-пізнавальної взаємодії між здобувачами освіти і навчальним матеріалом. Застосування VR та AR-технологій у освітньому процесі дозволяє створювати імерсивні освітні середовища, що забезпечують ефект занурення у змодельовані цифрові простори й сприяють активізації

пізнавальної діяльності здобувачів. Такі технології надають можливість візуалізувати складні наукові явища, моделювати експериментальні процеси та реалізовувати інтерактивні сценарії навчання, що значно підвищує рівень наочності та доступності навчального матеріалу. Інноваційні VR-рішення дозволяють створювати інтерактивні віртуальні лабораторії, симуляційні моделі та тривимірні освітні середовища, у яких здобувачі освіти можуть досліджувати об'єкти та процеси, що складно або неможливо відтворити в традиційних умовах. Використання таких технологій сприяє розвитку дослідницьких компетентностей, формуванню просторового мислення, аналітичних навичок та здатності до моделювання складних систем [1].

Термін «віртуальна реальність» набув поширення наприкінці 1980-х – на початку 1990-х років і був запропонований дослідником Джароном Ланьє. У подальшому розвиток цієї концепції сприяв появі суміжного поняття – «доповнена реальність», яке було введене науковцем корпорації Boeing Томасом П. Коделлом. Саме він заклав теоретичні та практичні засади використання технологій, що поєднують елементи реального середовища з цифровими візуальними об'єктами. У сучасних умовах обидва поняття — віртуальна та доповнена реальність — активно застосовуються у різних галузях науки і практичної діяльності, зокрема у сфері освіти, інженерії, медицини та інформаційних технологій.

У глосарії «Електронні соціальні мережі як інструменти сучасного навчального середовища» (2017) [4] запропоновано трактування поняття «віртуальна реальність» як спеціально створеного за допомогою комп'ютерних технологій цифрового середовища, що імітує реальний світ та забезпечує ефект занурення користувача у змодельований простір. Віртуальна реальність передбачає формування інтерактивного середовища, у якому користувач отримує комплексний аудіовізуальний досвід через систему графічних і звукових ефектів, що створюють ілюзію безпосередньої присутності в штучно сформованому просторі. У межах такого середовища взаємодія користувача з цифровими об'єктами здійснюється за допомогою спеціалізованих технічних засобів – сенсорних пристроїв, шоломів віртуальної реальності, контролерів руху або рукавичок з датчиками. Ці пристрої забезпечують синхронізацію рухів користувача з віртуальними об'єктами та створюють відчуття реалістичної присутності у змодельованому середовищі. Для

повноцінної реалізації дидактичного потенціалу технологій віртуальної реальності необхідним є розроблення спеціалізованих VR-додатків, зміст і функціональні можливості яких узгоджуються з навчальними програмами та академічними дисциплінами. Важливим завданням є забезпечення їх системної інтеграції у структуру освітнього процесу, що передбачає адаптацію навчального контенту, методичних підходів та форм організації навчальної діяльності до можливостей імерсивних цифрових середовищ.

Результати сучасних педагогічних досліджень [9; 6; 3] засвідчують, що використання AR і VR-технологій має позитивний вплив на ключові компоненти навчальної мотивації здобувачів освіти. Зокрема, імерсивні освітні середовища сприяють підвищенню концентрації уваги, формуванню стійкого пізнавального інтересу, зростанню рівня задоволеності освітнім процесом та розвитку впевненості здобувачів у власних можливостях.

Автори дослідження [11] вважають перспективним напрямом розвитку цифрових освітніх технологій інтеграцію технологій віртуальної реальності з нейропсихологічними методиками навчання. Такий підхід може сприяти не лише підвищенню ефективності засвоєння матеріалу, але й виконувати профілактичну функцію щодо проявів академічної прокрастинації. Використання імерсивних освітніх середовищ у поєднанні з нейропсихологічними техніками стимулює активізацію емоційно-когнітивних механізмів саморегуляції навчальної діяльності. Такий підхід сприяє зниженню рівня психоемоційного виснаження й академічного вигорання, водночас мінімізуючи прояви прокрастинації та її негативний вплив на результати освітньої діяльності.

Водночас інтеграція технологій віртуальної реальності в освітній процес супроводжується низкою організаційних, технологічних і методичних викликів, які потребують комплексного наукового осмислення та практичного вирішення. Незважаючи на значний педагогічний потенціал VR-технологій, їх ефективне використання у навчанні потребує подальших міждисциплінарних досліджень, спрямованих на обґрунтування дидактичних моделей застосування імерсивних середовищ у різних галузях освіти. Одним із суттєвих викликів є необхідність створення якісного освітнього контенту, адаптованого до навчальних програм і специфіки академічних дисциплін. Розроблення інтерактивних VR-сценаріїв, віртуальних лабораторій і навчальних симуляцій потребує значних

часових, фінансових і технологічних ресурсів, а також участі фахівців різних галузей – педагогів, програмістів, дизайнерів і науковців. Іншою проблемою залишається обмежена доступність спеціалізованого обладнання, зокрема VR-шоломів, сенсорних контролерів та високопродуктивних комп'ютерних систем, необхідних для повноцінного функціонування віртуальних середовищ. У багатьох закладах освіти матеріально-технічна база поки що не дозволяє масово впроваджувати такі технології. Не менш важливим викликом, як засвідчує аналіз наукових джерел [7] є недостатній рівень цифрової та технологічної компетентності викладачів, які мають не лише володіти предметними знаннями, а й уміти ефективно інтегрувати AR і VR-технології у освітній процес, розробляти інтерактивні навчальні сценарії та організовувати дослідницьку діяльність здобувачів у віртуальному середовищі. Актуальною залишається методична проблема адаптації традиційних педагогічних підходів до імерсивного навчання, адже використання AR і VR потребує переосмислення структури занять, форм контролю знань і методів організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти. На нашу думку, ще одним викликом є питання психофізіологічної та когнітивної адаптації користувачів до імерсивних технологій, оскільки тривале перебування у віртуальному середовищі може викликати перевтому, зниження концентрації або інші дискомфортні відчуття, що вимагає розроблення педагогічно обґрунтованих режимів використання VR у навчанні.

Узагальнюючи вищезазначене, ефективне впровадження технологій віртуальної реальності у сфері освіти потребує комплексного підходу, що передбачає розвиток науково-методичної бази, удосконалення технічної інфраструктури, підвищення цифрової компетентності викладачів та створення спеціалізованого освітнього контенту.

Висновки перспективи подальших розвідок. Узагальнення результатів проведеного дослідження дозволяє стверджувати, що інтеграція технологій доповненої та віртуальної реальності у сучасний освітній процес виступає важливим чинником цифрової трансформації освіти та модернізації педагогічних практик. Імерсивні технології створюють принципово нові можливості для організації навчально-пізнавальної діяльності, оскільки забезпечують інтерактивну взаємодію здобувачів освіти з навчальним контентом, сприяють візуалізації складних наукових процесів і явищ, а також дозво-

ляють моделювати навчальні ситуації, наближені до реальних професійних умов. Дидактичний потенціал технологій AR та VR полягає у формуванні імерсивного освітнього середовища, що активізує когнітивні процеси, підвищує рівень навчальної мотивації та сприяє розвитку дослідницьких, аналітичних і цифрових компетентностей здобувачів освіти. Використання таких технологій дозволяє реалізовувати інноваційні педагогічні моделі, зокрема дослідницько-орієнтоване, проблемно-орієнтоване та

симуляційне навчання, що сприяє формуванню практико-орієнтованих знань і професійних навичок. Водночас упровадження імерсивних технологій у систему освіти України супроводжується рядом викликів, серед яких недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, обмежений доступ до VR/AR-обладнання, потреба у створенні якісного навчального контенту та необхідність підвищення цифрової компетентності педагогічних працівників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вараксіна Н. В. Використання технологій віртуальної реальності в освіті (аналітичний огляд). *Діяльність НАПН України щодо науково-методичного забезпечення модернізації та реформування освіти: огляд. Вид. 2022. С. 125–148.*
2. Войтович І., Войтович О., Мартинюк Г. Використання віртуальних лабораторій в процесі вивчення хімічних дисциплін. *Наук. зап. Тернопіл. нац. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2021. Т. 1, № 1. С. 32–41. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.1.4>.*
3. Горбаченко В. І. Роль систем віртуальної реальності для освіти. Звітна науково-практична конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України : матеріали наук.-практ. конф., 11 лют. 2021 р. Київ, 2021. С. 25–27. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/724023> (дата звернення: 02.03.2026).
4. Електронні соціальні мережі як інструменти сучасного навчального середовища : глосарій / Пінчук О. П. та ін. Вид. 2-ге, допов. та перероб. Київ : 143 Педагогічна думка. 2021. С. 40–43. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725964/> (дата звернення: 02.03.2026).
5. Єчкало Ю. В., Ткачук В. В., Маркова О. М., Хараджян Н. А., Кислова М. А. Використання віртуальної реальності у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти: педагогічні умови. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. 2024. No 73. С. 30–39. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-73-30-39>*
6. Кобися А. П., Куцак Л. В., Шевчук І. В. Інтерактивні технології віртуальної реальності для підвищення мотивації здобувачів освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. Вип.16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14961960>*
7. Коркішко І. А. Переваги та недоліки використання віртуальної реальності у закладах загальної середньої освіти (зарубіжний досвід). Звітна науково-практична конференція Інституту інформаційних технологій і засобів 145 навчання НАПН України : матеріали наук.-практ. конф., 11 лют. 2021 р. Київ, 2021. С. 54–55. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/724023> (дата звернення: 03.03.2026).
8. Литвинова С. Г., Носенко Ю. Г., Рашевська Н. В., Соколюк О. М., Слободяник О. В., Сухіх А. С. Імерсивні технології в освітньому процесі: бібліографічний покажчик праць науковців Інституту цифровізації освіти НАПН України. Київ : ІЦО НАПН України, 2024. 60 с.
9. Пінчук О. П., Лупаренко Л. А. Дидактичний потенціал використання цифрового контенту з доповненою реальністю. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Вип. 63. С. 39–57.*
10. Сухіх А. Інтеграція платформ відеозв'язку та доповненої реальності в моделі уроків змішаного і дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти. *Фізико-математична освіта. 2025. 40.4. С. 45–51.*
11. Liu K., Zhang W., LiW., Wang T., Zheng Y. Effectiveness of virtual reality in nursing education: a systematic review and meta-analysis. *BMC Med Educ. 2023. Vol. 23. No 1. P. 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04662-x>(date of access: 03.03.2026).*

Дата першого надходження статті до видання: 03.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 378.147.5

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.5>

Леся ВИСОЧАН

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри початкової освіти та педагогічних інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, lesia.vysochan@pnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-8978-5005

Лідія ПЛЕТЕНИЦЬКА

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, lidia.pletenytska@pnu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-1867-8314

Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРИНА

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, svetlana15050@ukr.net
ORCID: 0000-0003-0138-3587

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

У процесі дослідження авторами проаналізовано наукові підходи до трактування понять «дослідницька компетентність», «проектне навчання», а також узагальнено сучасні концепції формування дослідницьких умінь майбутніх бакалаврів у контексті компетентнісного підходу. Обґрунтовано доцільність використання проектних методів навчання як ефективного засобу розвитку дослідницьких компетентностей у процесі вивчення природничих дисциплін. Зазначено, що інтеграція проектної діяльності в освітній процес сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, формуванню їхньої здатності до наукового пізнання, критичного мислення та самостійного вирішення професійно орієнтованих завдань. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації підготовки майбутніх бакалаврів відповідно до вимог сучасного суспільства знань, що передбачає формування здатності до дослідницької діяльності, інноваційного мислення та безперервного професійного розвитку. Особливу роль у цьому процесі відіграють природничі дисципліни, які мають значний дидактичний потенціал для формування дослідницьких компетентностей. Методологія дослідження базувалася на використанні комплексу взаємодоповнювальних методів: аналізу та синтезу науково-педагогічної літератури, узагальнення теоретичних положень. Це дозволило визначити сутність дослідницької компетентності та окреслити педагогічні можливості проектних методів навчання у її формуванні.

У результаті дослідження встановлено, що ефективний розвиток дослідницьких компетентностей майбутніх бакалаврів забезпечується за умов цілеспрямованого впровадження проектних методів навчання, які сприяють поєднанню теоретичної підготовки з практичною діяльністю, розвитку навичок планування та організації дослідження, обробки й інтерпретації результатів, а також формуванню комунікативних і рефлексивних умінь.

Ключові слова: компетентність, дослідницька діяльність, освітній процес, бакалаври, інновації, проектна діяльність.

Lesia VYSOCHAN, Lidia PLETENYTSKA, Svitlana ZAMROZEVYCH-SHADRINA. THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS AMONG PROSPECTIVE UNDERGRADUATES THROUGH THE STUDY OF NATURAL SCIENCES USING PROJECT-BASED LEARNING METHODS

In this study, the authors analyse academic approaches to the interpretation of the concepts of 'research competence' and 'project-based learning', and summarise contemporary concepts for developing research skills among future undergraduates within the context of a competence-based approach. The authors justify the use of project-based learning methods as an effective means of developing research competences in the study of natural sciences. It is noted that the integration of project-based activities into the educational process contributes to the activation of students' cognitive activity, the development of their capacity for scientific inquiry, critical thinking, and the independent resolution of professionally oriented tasks. The relevance of the study stems from the need to modernise the training of future undergraduates in line with the requirements of today's knowledge society, which entails the development of research skills, innovative thinking and continuous professional development. Natural sciences play a particular role in this process, as they possess significant didactic potential for the development of research competencies. The research methodology was based on the use of a set of complementary methods: analysis and synthesis of scientific and pedagogical literature, and the generalisation of theoretical principles. This made it possible to define the essence of research competence and outline the pedagogical potential of project-based teaching methods in its development.

The study found that the effective development of research competencies among future undergraduates is ensured through the targeted implementation of project-based teaching methods, which facilitate the integration of theoretical training with



practical activities, the development of research planning and organisation skills, the processing and interpretation of results, as well as the development of communicative and reflective skills.

Key words: *competence, research activity, educational process, undergraduates, innovations, project-based activity.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні та світі характеризується посиленням уваги до формування компетентнісної моделі фахівця, здатного до самостійного мислення, критичного аналізу, наукового пошуку й інноваційної діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток дослідницьких компетентностей майбутніх бакалаврів, що виступають інтегративною характеристикою їхньої готовності до здійснення науково-дослідної діяльності, вирішення професійних завдань та адаптації до динамічних змін у професійному середовищі [2]. Природничі дисципліни відіграють важливу роль у формуванні дослідницького мислення здобувачів освіти, оскільки передбачають опанування методів наукового пізнання, проведення експериментів, аналізу результатів та інтерпретації отриманих даних. Водночас традиційні підходи до навчання не завжди забезпечують належний рівень активізації пізнавальної діяльності здобувачів і розвитку їхніх дослідницьких умінь. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних педагогічних технологій, здатних інтегрувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Одним із перспективних напрямів модернізації освітнього процесу є використання проєктних методів навчання, що орієнтовані на активну, самостійну діяльність здобувачів освіти, спрямовану на розв'язання практично значущих проблем. Аналіз наукових праць [6; 7; 3] дозволяє зробити висновок, що проєктна діяльність сприяє формуванню вмінь планування дослідження, висування гіпотез, збору та аналізу інформації, узагальнення результатів і презентації отриманих висновків. Таким чином, вона виступає ефективним засобом розвитку дослідницьких компетентностей у процесі вивчення природничих дисциплін. Актуальність дослідження зумовлена потребою вдосконалення методичного забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти, зокрема через інтеграцію інноваційних педагогічних технологій, що відповідають сучасним вимогам до підготовки бакалаврів. Особливої значущості набуває впровадження проєктних методів навчання як засобу формування дослідницької культури, розвитку критичного мислення та підвищення мотивації до навчання. Важливим для дослідження є врахування цифровізації освітнього середовища, що відкриває нові можливості для реалізації проєктної діяль-

ності із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика основних способів організації дослідницької діяльності стала предметом наукового аналізу у працях А. Альбрехта, К. Задорожного, Н. Граматик, А. Степанюк, О. Пометун, А. Сиротенка, які обґрунтовують різні підходи до її ефективного впровадження в освітній процес.

Аналізуючи процес розвитку дослідницьких умінь здобувачів науковці А. Степанюк і Н. Москалюк [7] акцентують увагу на існуючій різноманітності підходів до їх формування у процесі навчання. При цьому провідне значення, на їхню думку, має оволодіння здобувачами освіти методами наукового пізнання, а також створення такого освітнього середовища, що ґрунтується на реалізації принципу «навчання через дослідницьку діяльність».

Незважаючи на наявність значної кількості наукових праць, присвячених проблемі компетентнісного підходу та проєктного навчання, питання цілеспрямованого розвитку дослідницьких компетентностей майбутніх бакалаврів у процесі вивчення природничих дисциплін потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного обґрунтування.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування і визначення педагогічних можливостей використання проєктних методів навчання для розвитку дослідницьких компетентностей майбутніх бакалаврів у процесі вивчення природничих дисциплін; окреслення ефективних шляхів інтеграції проєктної діяльності в освітній процес закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковому дискурсі феномен професійної підготовки майбутнього фахівця набув інтенсивного теоретичного осмислення та емпіричного вивчення. Зокрема, представники професійно-педагогічної науки (Л. Карташова, І. Смирнова, О. Дубасенюк, Н. Гузій, Н. Кічук, З. Курлянд, Л. Хомич та ін.) одноставно підкреслюють, що процес професійного становлення майбутнього фахівця детермінується комплексним засвоєнням загально-педагогічних і методичних знань, формуванням відповідних практичних умінь і навичок у контексті практико-орієнтованої діяльності, розвитком професійної ідентичності, а також актуалізацією потреби в безперервній самоосвіті та самовдосконаленні.

Зазначені положення повною мірою екстраполюються на систему професійної підготовки майбутніх бакалаврів при вивченні природничих наук до фахової діяльності. Якість такої підготовки зумовлюється не лише рівнем опанування здобувачами освіти загально-педагогічних знань, а й ефективністю формування фахових компетентностей у межах профільних дисциплін, а також результативністю практичної підготовки, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань із реальними професійними завданнями.

У сучасних умовах трансформації вищої освіти та переходу до компетентної парадигми підготовки фахівців особливої актуальності набуває забезпечення якісного засвоєння здобувачами освіти змісту навчальних дисциплін із орієнтацією на їх подальше практичне застосування у професійній діяльності [3]. Це зумовлює необхідність формування у студентів не лише системи фундаментальних знань, а й умінь застосовувати їх у нових, нестандартних ситуаціях, що безпосередньо пов'язано з опануванням методів наукового пізнання та розвитком дослідницько-пошукових компетентностей.

Автори дослідження [3] зазначають: «Дослідницьке заняття – цетаканавчальна форма, в якій домінує дослідницький метод вивчення матеріалу. Мета такого заняття – розвивати уміння і навички самостійного пошуку інформації. В ході навчання студенти повинні чітко зрозуміти значущість дослідно-експериментальної роботи і необхідність її проведення».

Сучасний бакалавр має виступати активним суб'єктом освітнього процесу, здатним до самостійного аналізу, постановки наукових проблем, висування гіпотез, планування та здійснення досліджень, інтерпретації результатів і формулювання обґрунтованих висновків. У цьому контексті особливої значущості набуває інтеграція дослідницької складової в освітній процес закладів вищої освіти, що сприяє розвитку критичного мислення, пізнавальної самостійності та мотивації до наукової діяльності. З метою конкретизації параметрів ефективної професійної підготовки майбутніх бакалаврів при вивченні природничих наук крізь призму компетентного підходу доцільно акцентувати увагу на необхідності формування цілісної системи знань, що охоплює фундаментальні загальнофілософські, загальнокультурні, психолого-педагогічні та спеціальні компоненти. Водночас вагомого значення набуває розвиток інноваційного стилю науково-педагогічного мислення, який забезпечує здатність до творчого

переосмислення знань, генерації нових ідей та ефективного застосування їх у професійній діяльності. У разі детальнішого аналізу багатовимірної структури професійної підготовки майбутніх фахівців слід підкреслити її спрямованість на поетапне та системне опанування фундаментальних природничо-наукових знань у поєднанні з формуванням практичних умінь, необхідних для реалізації предметної педагогічної діяльності. Така підготовка має забезпечувати готовність до професійної діяльності в умовах динамічного розвитку науки і технологій, що вимагає здатності до адаптації, оновлення знань та впровадження інноваційних підходів [1].

Значний дидактичний потенціал щодо формування основ дослідницьких компетентностей закладено саме у змісті дисциплін природничого циклу, які передбачають використання експериментальних методів, моделювання, спостереження, аналізу та узагальнення результатів. Проте традиційні підходи до викладання не завжди забезпечують достатній рівень залучення здобувачів до активної дослідницької діяльності, що актуалізує потребу у впровадженні інноваційних педагогічних технологій.

У цьому аспекті особливої уваги заслуговують проєктні методи навчання, які забезпечують органічне поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю та сприяють формуванню дослідницьких умінь через виконання комплексних навчально-дослідницьких завдань. Використання проєктної діяльності у процесі вивчення природничих дисциплін створює умови для розвитку дослідницьких компетентностей майбутніх бакалаврів, зокрема здатності до самостійного здобуття знань, критичного осмислення інформації, командної взаємодії, а також ефективної презентації результатів власної діяльності. Цифрові проєкти також відіграють важливу роль у сучасному освітньому процесі.

Проєктне навчання у системі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі природничих наук розглядається як інноваційна педагогічна технологія, що забезпечує інтеграцію теоретичного знання з практичною діяльністю та сприяє формуванню дослідницьких компетентностей здобувачів освіти [4]. У контексті вивчення природничих дисциплін воно виступає ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення та формування здатності до наукового пізнання. Сутність проєктного навчання полягає в організації освітнього процесу через виконання здобувачами освіти ціліс-

них навчально-дослідницьких завдань, що мають практичну або теоретичну значущість і передбачають самостійну або колективну діяльність. Важливою характеристикою такої діяльності є її спрямованість на досягнення конкретного результату, який може бути представлений у вигляді звіту, моделі, аналітичного огляду, презентації чи іншого продукту інтелектуальної праці.

Узагальнюючи підходи до організації проектного навчання, доцільно виокремити кілька його ключових аспектів у контексті природничої освіти. По-перше, проектна діяльність забезпечує поетапність дослідницького процесу: від усвідомлення проблеми та формулювання дослідницького запитання до аналізу отриманих результатів і їх інтерпретації. Така структура відповідає логіці наукового пізнання та формує у здобувачів освіти системне бачення дослідницької діяльності. По-друге, проектне навчання сприяє розвитку автономності здобувачів, оскільки передбачає самостійний вибір підходів до розв'язання поставлених завдань, планування діяльності, розподіл ролей у команді та відповідальність за кінцевий результат. Це, у свою чергу, формує навички самоорганізації, самоконтролю та рефлексії, які є невід'ємними складовими дослідницької компетентності. По-третє, важливою перевагою проектного підходу є його інтегративний характер. У процесі виконання проектів здобувачі освіти поєднують знання з різних розділів природничих наук, застосовують міждисциплінарні зв'язки, що сприяє формуванню цілісного наукового світогляду. Крім того, проектна діяльність часто передбачає використання сучасних цифрових інструментів, що розширює можливості дослідження та презентації результатів. Суттєвим аспектом є також комунікативна складова проектного навчання. Робота в малих групах або командах сприяє розвитку навичок співпраці, аргументації власної позиції, обговорення результатів і прийняття спільних рішень. Це є важливим для підготовки майбутніх фахівців, здатних ефективно взаємодіяти у професійному середовищі. З методичної точки зору, впровадження проектного навчання у процес вивчення природничих дисциплін передбачає створення відповідних педагогічних умов, зокрема: забезпечення проблемності змісту навчання, надання здобувачам достатнього рівня самостійності, використання активних і інтерактивних методів навчання, а також організацію системи оцінювання, орієнтованої на процес і результат діяльності.

У контексті впровадження проектних методів навчання роль викладача зазнає суттєвої трансформації та набуває нових змістових характеристик. Традиційна функція транслятора знань поступово поступається ролі організатора, фасилітатора та керівника проектно-діяльності здобувачів освіти. Такий підхід передбачає зміну акцентів в освітньому процесі – від репродуктивного засвоєння інформації до активної, дослідницько-пошукової та творчої діяльності здобувачів.

Викладач у межах проектно-технологічної взаємодії виступає як координатор освітньої взаємодії, який забезпечує постановку проблемних завдань, спрямовує пізнавальну діяльність бакалаврів, консультує, мотивує та створює умови для самостійного здобуття знань. Важливим завданням є організація освітнього середовища таким чином, щоб воно сприяло розвитку дослідницьких компетентностей, формуванню вмінь аналізувати інформацію, висувати гіпотези, планувати та реалізовувати дослідження, а також презентувати отримані результати [6].

Особливу увагу слід приділити створенню ситуацій успіху, стимулюванню внутрішньої мотивації бакалаврів та забезпеченню індивідуалізації навчання. Викладач має враховувати рівень підготовки здобувачів освіти, їхні пізнавальні інтереси і професійні орієнтації, що дозволяє ефективно диференціювати завдання та забезпечити максимальне залучення кожного учасника до проектно-діяльності. Крім того, важливо організувати рефлексивний супровід, який сприятиме усвідомленню студентами власного досвіду дослідницької діяльності та його подальшому вдосконаленню. Суттєву підтримку в організації проектного навчання надають сучасні цифрові освітні платформи та ресурси, які розширюють можливості викладача щодо планування, реалізації й оцінювання проектно-діяльності. Ресурс PhET забезпечує можливість моделювання природничих процесів, що сприяє глибшому розумінню складних явищ і проведенню віртуальних експериментів. Освітня система AR Book, у свою чергу, використовує технології доповненої реальності, що підвищує наочність навчального матеріалу та активізує пізнавальну діяльність студентів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що розвиток дослідницьких компетентностей майбутніх бакалаврів у процесі вивчення природничих дисциплін є важливим складником їхньої професійної підготовки та пере-

думовою ефективною реалізацією у сучасному освітньому та науковому середовищі. Розвиток дослідницької діяльності бакалавра розглядається як цілеспрямований, системний процес, що передбачає формування здатності до наукового пізнання, критичного аналізу інформації, постановки проблем і пошуку шляхів їх розв'язання. Встановлено, що дослідницька компетентність формується в умовах інноваційного освітнього простору сучасного ЗВО, який характеризується інтеграцією традиційних і новітніх педагогічних технологій, використанням цифрових ресурсів, орієнтацією на активну позицію здобувача освіти та його включення в різні види навчально-дослідницької діяльності. У цьому контексті особливу роль відіграють проєктні методи навчання, які забезпечують поєднання теоретичних знань із практичним

досвідом, сприяють розвитку самостійності, відповідальності, рефлексії та комунікативних умінь. Застосування проєктних методів у процесі вивчення природничих дисциплін дозволяє моделювати реальні професійні ситуації, стимулює пізнавальну активність студентів, формує навички планування та організації дослідження, обробки й інтерпретації результатів. Важливим є також те, що проєктна діяльність сприяє інтеграції знань із різних галузей, формуванню цілісного наукового світогляду та готовності до міждисциплінарної взаємодії. *Перспективи подальших розвідок* вбачаємо в розробленні критеріїв, показників та інструментарію діагностики рівня сформованості дослідницької компетентності, що дозволить об'єктивно оцінювати ефективність впровадження проєктних методів навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Граматик Н.В. Проблема формування предметної компетентності з біології майбутніх бакалаврів природничих наук: до питання про теоретичний концепт дослідження. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки»: збірник наукових праць. 2020. Вип. 48. С. 71–81.
2. Граматик Н.В. Формування компетентності з біології майбутніх бакалаврів природничих наук у процесі викладання курсу «Фізіологія рослин»: деякі науково-методологічні орієнтири. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія «Педагогічні науки». 2024. Вип. 4. С. 77–84. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-4-77-84>
3. Давидюк Г., Осип М., Бойчук М. Формування дослідницько-пошукової компетентності фахових молодших бакалаврів у процесі вивчення основ природничих наук. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». 2024. Вип. 2. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.3>
4. Засекіна Т.М., Трускавецька І.Я. Актуальні аспекти професійної підготовки учителів природничої освітньої галузі. *Природнича освіта та наука»: науковий журнал Рівненського державного гуманітарного університету*. 2024. Вип. 1. С. 19–26. URL: <https://journals.rshu.rivne.ua/index.php/natural/article/view/138/123> (дата звернення 20.03.2026)
5. Левонюк Н.М., Мохун С.В. Компетентнісноорієнтовані завдання міжпредметного змісту як засіб формування природничої компетентності здобувачів освіти. Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (18–19 травня 2023 р., м. Тернопіль). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2023. С. 282–285.
6. Макаренко В., Сілкова О. Метод пошуково-дослідницьких проєктів як засіб формування науково-дослідницьких умінь студентів. *Вища освіта України: Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2014. Т. 3, № 3. С. 82–93.
7. Степанюк А., Москалюк Н. Розвиток дослідницьких умінь студентів як складова професійної підготовки майбутніх учителів природничого профілю. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2010. С. 35–40.

Дата першого надходження статті до видання: 24.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 378.046.4:37.07:004
DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.6>

Наталія ГОЛОВАЧ

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри людського капіталу та лідерства,
ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», n_golovach@ukr.net
ORCID: 0000-0002-6215-6575

Василь ЄФИМЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформаційних технологій і програмування,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова, v.v.efimenko@udu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-3595-6139

Тетяна ОСАДЧА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної психології та медицини,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова, osadchatn@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5632-8716

КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано сучасне розуміння комунікаційних технологій як інтегрованого інструмента освітнього менеджменту підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти. Актуальність теми зумовлена цифровою трансформацією аспірантури, поширенням змішаних форматів взаємодії, інституційною вимогою до прозорості та доказовості освітньо-наукового процесу, а також стрімким входженням систем штучного інтелекту, науково-інформаційних платформ і профільних сервісів у дослідницьку практику PhD. Теоретично обґрунтовано роль комунікаційних технологій у системі освітнього менеджменту підготовки здобувачів ступеня доктора філософії, уточненні їхніх управлінських функцій, виявленні ризиків і визначенні напрямів результативного інституційного використання. Методологія дослідження поєднує системний, структурно-функціональний, компетентнісний і діяльнісний підходи; застосовано аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, контент-аналіз джерел та елементи описової статистики. Наукова новизна полягає в тому, що комунікаційні технології інтерпретовано не як сукупність окремих цифрових сервісів, а як керований комунікаційно-аналітичний контур підготовки PhD, що поєднує офіційні канали взаємодії, системи управління освітнім процесом, засоби спільної дослідницької роботи, профільно-ідентифікаційні сервіси, інтегровані інформаційні системи та AI-орієнтовані інструменти підтримки. Доведено, що провідними управлінськими функціями комунікаційних технологій у підготовці здобувачів PhD є інформаційно-координаційна, консультативно-супровідна, спільно-дослідницька, ідентифікаційно-аналітична, моніторингова, якісно-забезпечувальна та етико-регуляторна. Підкреслено необхідність створення в закладі вищої освіти цілісного цифрового комунікаційного середовища аспірантури, стандартизації офіційних каналів взаємодії, інтеграції електронних сервісів із процедурами моніторингу та атестації, а також запровадження локальних правил відповідального використання штучного інтелекту у підготовці докторів філософії.

Ключові слова: освітній менеджмент, комунікаційні технології, третій рівень вищої освіти, PhD, штучний інтелект, цифрові інструменти, система управління.

Nataliia HOLOVACH, Vasyl YEFYMENKO, Tetiana OSADCHA. COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL MANAGEMENT SYSTEM OF TRAINING APPLICANTS FOR THE THIRD LEVEL OF HIGHER EDUCATION

The article substantiates a contemporary understanding of communication technologies as an integrated instrument of educational management in the training of third-cycle higher education students. The relevance of the topic is determined by the digital transformation of doctoral education, the spread of blended interaction formats, the institutional demand for transparency and evidence-based educational and research processes, as well as the rapid integration of artificial intelligence systems, research information platforms, and profile-based services into PhD research practice. The role of communication technologies in the educational management system of Doctor of Philosophy training is theoretically substantiated, with particular attention to specifying their managerial functions, identifying risks, and determining the directions of effective institutional use. The research methodology combines systemic, structural-functional, competence-based, and activity-based approaches; the methods applied include analysis, synthesis, comparison, generalization, content analysis of sources, and elements of descriptive statistics. The scientific novelty lies in the fact that communication technologies are interpreted not as a set of separate digital services, but as a managed communication-analytical framework of PhD training that integrates official interaction channels, educational process management systems, tools for collaborative research, profile and identification services, integrated information systems, and AI-oriented support tools. It is proved that the leading managerial functions of communication technologies in PhD training are informational-coordinative, consultative-supportive, collaborative-research, identification-analytical, monitoring, quality-assurance, and ethical-regulatory. The conclusions emphasize the need to create a holistic digital communication environment for doctoral education within a higher education institution, to standardize

official channels of interaction, to integrate electronic services with monitoring and assessment procedures, and to introduce local rules for the responsible use of artificial intelligence in the training of Doctors of Philosophy.

Key words: *educational management, communication technologies, third cycle of higher education, PhD, artificial intelligence, digital tools, management system.*

Постановка проблеми. Підготовка здобувачів третього рівня вищої освіти в Україні дедалі виразніше постає як освітньо-науковий процес, що організовується через складну систему комунікацій, цифрових процедур і управлінських рішень. Закон України «Про вищу освіту», Порядок підготовки здобувачів ступеня доктора філософії та доктора наук, акти щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти, Концепція розвитку цифрових компетентностей і Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки закріплюють інституційний курс на цифровізацію управління, прозорість освітньо-наукових процесів, документованість процедур та розвиток цифрової спроможності учасників освітнього процесу [3–9]. Це означає, що сучасна аспірантура функціонує не лише у форматі індивідуальної взаємодії між здобувачем і науковим керівником, а як багаторівнева система комунікації, що охоплює взаємозв'язки здобувача з науковим керівником, кафедрою, гарантом освітньо-наукової програми, відділом аспірантури, структурами внутрішнього забезпечення якості та зовнішніми академічними сервісами.

Додаткового змістового навантаження цій проблемі надає стрімке входження у практику підготовки PhD генеративного штучного інтелекту, системи управління дослідницькою інформацією (RIMS), профільних академічних платформ, електронних портфоліо, наукових ідентифікаторів та аналітичних інструментів відстеження публікаційної активності [4; 11–18]. Унаслідок цього комунікаційні технології перестають бути лише технічною інфраструктурою передачі повідомлень. Вони перетворюються на інструмент координації індивідуальної траєкторії здобувача, моніторингу результатів, супроводу дослідження, організації зворотного зв'язку, верифікації наукової активності й забезпечення якості. Проте в науковій літературі комунікаційні технології у PhD-підготовці частіше аналізують або крізь призму окремих ІКТ-сервісів, або в контексті формування цифрової та комунікативної компетентності. Значно менше уваги приділено їх осмисленню саме як цілісного механізму освітнього менеджменту. Саме ця обставина зумовлює актуальність теми статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерел з даної тематики дає підстави

виокремити чотири взаємопов'язані напрями дослідження. Перший репрезентують українські праці, присвячені комунікативному та компетентнісному вимірам підготовки докторів філософії. Н. П. Волкова та О. В. Лебідь обґрунтовують комунікативну компетентність як інтегральну передумову професійної й наукової взаємодії майбутніх докторів філософії, невіддільну від належної організації освітнього процесу [1]. Л. А. Карташова та Н. В. Бахмат доводять, що цифрові технології в дистанційній підготовці PhD впливають не лише на доступність навчання, а й на розвиток академічної та фахової комунікативної компетентності [2]. Водночас Рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників та модель, запропонована О. М. Спіріним, В. П. Олексюком, Я. П. Василенком і О. Ю. Сіренком, створюють концептуальне підґрунтя для тлумачення цифрової комунікації як складника професійної компетентності [10].

Другий напрям охоплює нормативно-правові та стратегічні документи, що визначають інституційні умови використання комунікаційних технологій у підготовці здобувачів PhD [4–9]. Їх значення полягає в тому, що електронний документообіг, цифрова звітність, електронні кабінети, засоби моніторингу прогресу та регламентовані канали взаємодії розглядаються вже не як додаткові сервіси, а як нормативно закріплені елементи управління. Третій напрям пов'язаний із цифровими відкритими системами та науково-інформаційною підтримкою досліджень. А. В. Яцишин акцентує роль репозитаріїв, наукометричних баз і мережевих сервісів у підготовці аспірантів і докторантів [11], а D.J.Lee, B.Stvilia, N.Hegde та S.N.R.Malneedi показують, що research information management systems (RIMS) використовуються здобувачі PhD для пошуку літератури, верифікації цитувань, професійного мережування та участі в науковому дискурсі [14].

Четвертий, найбільш сучасний, напрям стосується використання штучного інтелекту в докторській освіті. M.N.Akbar, S.Porwal та D.N.Shabbir, H.Xu і W.Shen, D. Tensen, P. Grainger і W. Graham обґрунтовують значення AI tools для академічного письма, організації дослідження, формувального зворотного зв'язку та підвищення продуктивності дисертації [12; 15–17]. Український кон-

текст представлено працями М. Drushlyak, О. Semenikhina та О. Spivakovsky зі співавторами, а також рекомендаціями МОН України щодо відповідального використання штучного інтелекту (ШІ) [4; 13; 18]. Отже, попри вагомий напрацювання, проблема комунікаційних технологій як інструмента освітнього менеджменту підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти потребує цілісного осмислення, зокрема щодо структури цифрового середовища аспірантури, його управлінських функцій та меж застосування генеративного ШІ.

Формулювання мети статті. Мета статті – теоретично обґрунтувати роль комунікаційних технологій у системі освітнього менеджменту підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти, уточнити їхні ключові управлінські функції в умовах цифровізації та поширення штучного інтелекту, виявити основні ризики і визначити напрями результативного інституційного використання у практиці закладу вищої освіти.

Методологія дослідження. Методологічну основу статті становлять системний, структурно-функціональний, компетентнісний і діяльнісний підходи. Емпіричну базу теоретико-аналітичного дослідження сформовано з 18 джерел, до яких увійшли українські нормативно-правові та стратегічні документи [3–9], рамковий документ щодо цифрової компетентності [3], українські наукові праці й монографії [1; 2; 10; 11], а також статті 2025–2026 років, присвячені використанню штучного інтелекту, RIMS, генеративного зворотного зв'язку та інституційному регулюванню AI-сервісів [12–18]. У дослідженні застосовано методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, контент-аналізу, елементи описової статистики.

Дослідження реалізовано у три етапи. На першому здійснено типологізацію джерел за змістом і функціональним призначенням. На другому проведено тематичне кодування за такими категоріями: інституційно-регуляторний вимір; цифрова та комунікативна компетентність; AI-орієнтовані інструменти у PhD-підготовці; науково-інформаційні й профільно-аналітичні сервіси; моніторинг, зворотний зв'язок і забезпечення якості; комунікаційна взаємодія як самостійний предмет аналізу. На третьому етапі встановлено співвідношення цих категорій джерел, що дало змогу окреслити наукову нішу дослідження. Обмеження пов'язані з цільовим характером джерельного корпусу, однак він є достатнім для виявлення провідних тенденцій, сучасних ризиків і концептуальних прогалів у досліджуваному полі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітній менеджмент підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти доцільно тлумачити як систему планування, організації, координації, супроводу, моніторингу та оцінювання індивідуальної освітньо-наукової траєкторії здобувача, спрямовану на досягнення програмних результатів навчання, виконання індивідуального плану, підготовку дисертації, формування академічного профілю та забезпечення якості освітньо-наукової програми [5; 7; 9]. На відміну від управління бакалаврськими чи магістерськими програмами, у PhD-підготовці істотно зростає роль персоналізованого супроводу, наукового керівництва, фіксації проміжних результатів, публікаційної активності, академічної мобільності, участі в наукових дискусіях і комунікації з дослідницькими спільнотами. Тому управлінський вимір аспірантури не може бути зведений лише до розкладу занять або обліку навчального навантаження.

За таких умов *комунікаційні технології слід розуміти як сукупність цифрово опосередкованих засобів, платформ, сервісів і процедур, що забезпечують передавання, фіксацію, аналітичне опрацювання та інституційне використання інформації у процесі підготовки доктора філософії*. Йдеться про офіційні канали інституційної комунікації, системи управління навчанням, сервіси синхронної та асинхронної взаємодії, засоби спільної дослідницької роботи, профільні науково-інформаційні системи, державні освітні інформаційні системи, цифрові портфоліо, аналітичні панелі, а також AI-орієнтовані сервіси підтримки [2–4; 10–18]. У цьому значенні комунікаційні технології не зводяться до каналів передачі повідомлень; вони формують організаційну архітектуру освітньо-наукового процесу, підтримують управлінську видимість прогресу здобувача та забезпечують цифровий слід ключових рішень і результатів.

Нормативне поле підтверджує інституційну необхідність такого підходу. Закон України щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти створює правові умови для цифрового обігу даних, верифікації освітньої інформації та інтеграції різних облікових процедур [6]. Концепція розвитку цифрових компетентностей і Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників орієнтують заклади вищої освіти (ЗВО) на цілеспрямований розвиток спроможності до роботи з цифровими сервісами, даними, комунікацією та цифровою

безпекою [3; 8]. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки пов'язує модернізацію управління з цифровою трансформацією, підвищенням якості та інтеграцією інноваційних технологій [9]. У 2025 році Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в ЗВО доповнили цю рамку вимогою етичного, безпечного і педагогічно виваженого застосування AI у навчанні, оцінюванні та науковій роботі [4].

Сукупність новітніх наукових джерел 2025–2026 років засвідчує, що у докторській освіті відбувається *перехід від розуміння цифрових інструментів як допоміжних сервісів до їх трактування як частини дослідницької інфраструктури*. М. N. Akbar акцентує, що здобувачі PhD уже активно залучають AI tools у різні сегменти дослідницької діяльності, зокрема в академічне письмо, організацію дослідження та опрацювання інформації [12]. S. Porwal і D. N. Shabbir пов'язують інтеграцію ШІ й цифровізації з підвищенням продуктивності наукового дослідження в межах підготовки PhD [15]. Н. Xu та W. Shen фіксують зсув у бік сприйняття generative AI не лише як допоміжного інструмента, а як партнера у виконанні окремих когнітивно-аналітичних завдань [16]. D. Tensen, P. Grainger і W. Graham доводять, що штучний інтелект може використовуватися для забезпечення формульованого зворотного зв'язку у здобувачів PhD, проте його результативність залежить від коректності постановки запити, якості педагогічного дизайну та людської інтерпретації отриманих рекомендацій [17]. Отже, сучасна комунікаційна інфраструктура аспірантури охоплює не лише традиційні сервіси взаємодії, а й інструменти генерації, перевірки, профілювання та аналітичного опрацювання інформації.

Не менш важливим є профільно-ідентифікаційний вимір. Дослідження D.J. Lee, B. Stvilia, N. Hegde та S.N.R. Malneedi засвідчує, що здобувачі PhD використовують RIMS для пошуку наукових праць, одержання й перевірки цитувань, професійного нетворкінгу та участі у науковому дискурсі [14]. Для системи освітнього менеджменту це означає, що наукові профілі, бібліографічні та наукометричні сервіси, ідентифікаційні системи дослідника, електронні портфоліо й аналітичні дашборди перестають бути периферійними додатками. Вони стають складником механізму управлінського спостереження за науковою активністю, верифікації результатів, академічної репрезентації здобувача та

накопичення доказів виконання індивідуальної освітньо-наукової траєкторії.

Український контекст також підтверджує цю тенденцію. Зокрема, Л.А.Карташова та Н.В. Бахмат підкреслюють роль цифрових технологій у розвитку академічної та фахової комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії [2]. М. Drushlyak і О. Semenikhina у 2025 році показали, що ChatGPT у сприйнятті здобувачів і студентів розглядається як інструмент навчальної підтримки, який водночас потребує критичного та відповідального використання [13]. О. Spivakovsky та співавтори доводять, що впровадження AI-based services в університеті має здійснюватися не стихійно, а в межах інституційно врегульованої політики [18]. Отже, українська наукова й управлінська практика поступово переходить від техніко-інструментального опису цифрових сервісів до проблематики політик, процедур, якості та етики їх використання.

Отже, комунікаційні технології у підготовці здобувачів PhD виконують щонайменше сім провідних управлінських функцій:

1. *Інформаційно-координаційна*, яка забезпечує доведення до здобувача інформації про графіки, дедлайни, структуру освітньо-наукової програми, порядок звітування, процедури атестації, правила використання цифрових сервісів і нормативні вимоги [4-9].

2. *Консультативно-супровідна*, яка реалізується через регулярні консультації, обговорення етапів дослідження, індивідуальні поради й постійний контакт із науковим керівником та адміністративними підрозділами [1; 2; 17].

3. *Спільно-дослідницька*, що виявляється у колективній роботі з текстами, даними, списками джерел, рецензуванні та узгодженні дослідницьких рішень [14].

4. *Ідентифікаційно-аналітична*, що охоплює формування профілю дослідника, відстеження публікаційної активності, накопичення показників наукової репрезентації, роботу з профільними сервісами та RIMS [11].

5. *Моніторингова*, пов'язана зі збором цифрових артефактів освітньо-наукової діяльності, фіксацією виконаних етапів індивідуального плану, електронною звітністю та аналітикою прогресу [6; 7; 9].

6. *Якісно-забезпечувальна*, оскільки цифрові сервіси створюють доказову базу для внутрішнього забезпечення якості, акредитації освітньо-наукових програм, опитувань і самооцінювання [4; 7; 18].

7. *Етико-регуляторна*, яка в умовах поширення генеративного ШІ набуває осо-

бливого значення і пов'язана з визначенням меж допустимого використання AI, вимог до верифікації результатів, запобіганням порушенням академічної доброчесності, захистом даних і збереженням авторської відповідальності [16–18].

Для конкретизації наведених положень доцільно співвіднести управлінські функції з основними групами сучасних комунікаційних технологій, релевантними для підготовки здобувачів ступеня доктора філософії.

Отже, сучасні комунікаційні технології у системі освітнього менеджменту підготовки здобувачів PhD охоплюють не лише канали міжособистісної та інституційної взаємодії, а й профільні, ідентифікаційні, державні, науково-інформаційні та AI-орієнтовані сервіси, що забезпечують верифікацію результатів, моніторинг наукової активності, офіційний супровід освітньої траєкторії й інституційну аналітику [11–18]. Саме тому комунікаційне середовище аспірантури потрібно розглядати як багатшаровий управлінський ресурс, де кожен цифровий інструмент виконує не одну, а кілька взаємопов'язаних функцій.

Окремої уваги потребує питання про співвідношення людської та технологічної складових у сучасному науковому керівництві. Останні публікації не дають підстав стверджувати, що AI-сервіси можуть замінити наукового керівника чи інституційні процедури

підготовки PhD. Натомість вони показують, що генеративний ШІ, системи профілювання, сервіси формувального зворотного зв'язку та RIMS підвищують швидкість оброблення інформації, полегшують доступ до джерел, розширюють можливості самоперевірки та підсилюють аналітичну видимість дослідницької активності [12; 14–17]. Тому, на наше переконання, *цифрові й AI-інструменти доцільно інтегрувати не замість людського супроводу, а як його структуроване доповнення з чітко окресленими правилами використання*.

Разом із тим наявність розвиненої цифрової інфраструктури не гарантує високої результативності. На основі синтезу джерел можна виокремити кілька типових ризиків:

– фрагментарність комунікаційного середовища, коли офіційні повідомлення, навчальні матеріали, консультації, звіти, наукові профілі та AI-сервіси функціонують у відокремлених, слабо інтегрованих каналах [6; 9].

– нерівний рівень цифрової й комунікативної компетентності здобувачів, наукових керівників і адміністративного персоналу, що ускладнює ефективне використання навіть доступних сервісів [1–3; 10].

– пов'язаний з інформаційним перевантаженням і зростанням кількості точок комунікації, між якими здобувач повинен постійно перемикатися.

Таблиця 1

Сучасні комунікаційні технології та їх функції в освітньому менеджменті підготовки здобувачів PhD

Група технологій	Приклади використання	Провідна управлінська функція
Офіційно-інституційні комунікаційні технології	електронна пошта, електронний кабінет здобувача, сайт / портал аспірантури, офіційні оголошення	інформування, регламентація взаємодії, документування, адміністративний супровід
Технології управління освітнім процесом	LMS-платформи, електронні курси, календарі дедлайнів, розміщення завдань, електронні журнали й звітні форми	організація освітнього процесу, контроль виконання індивідуального плану, координація навчальної діяльності
Технології оперативної та синхронної взаємодії	відеоконсультації, онлайн-семінари, вебінари, корпоративні месенджери, групові чати	оперативна координація, підтримка постійного контакту, консультування, зворотний зв'язок
Технології спільної дослідницької роботи	хмарні документи, спільні таблиці, робочі простори, платформи управління завданнями, середовища колективного редагування	супровід дослідження, рецензування, планування етапів роботи, колективна взаємодія
Науково-інформаційні та ідентифікаційні технології	репозитарії, бібліографічні менеджери, наукометричні бази, Google Scholar, ORCID, RIMS	інформаційний пошук, академічна комунікація, верифікація джерел, ідентифікація дослідника, моніторинг публікаційної активності
Інтегровані державні і внутрішньоуніверситетські інформаційні системи	ЄДЕБО, сервіси МОН, електронний документообіг, електронні портфоліо, аналітичні панелі прогресу, AI-орієнтовані допоміжні сервіси	офіційний облік, моніторинг результатів, звітність, аналітичний супровід управлінських рішень, забезпечення якості

Джерело: розроблено авторами на основі [2–4; 6–18].

– використання ШІ: надмірна довіра до генеративних систем може призводити до зниження критичності в роботі з текстом, ослаблення авторської відповідальності, формалізації зворотного зв'язку, помилкової інтерпретації автоматично згенерованих рекомендацій і порушення принципів академічної доброчесності [13; 17].

– недостатня інституційна врегульованість застосування AI-based services, коли локальні правила, процедури верифікації, способи фіксації використання ШІ та механізми захисту даних залишаються неузгодженими [4; 18].

Відтак ефективність комунікаційних технологій залежить не стільки від наявності окремих платформ, скільки від якості управлінського впливу щодо їх інтеграції, регламентації та педагогічного супроводу.

Таким чином, узагальнення проведеного аналізу дозволяє запропонувати авторське визначення *комунікаційних технологій у системі освітнього менеджменту підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти як інтегрованого цифрового комунікаційно-аналітичного контуру*, де його структура включає п'ять взаємопов'язаних компонентів:

1) *нормативно-регуляторний*, який визначає правила взаємодії, академічної доброчесності та відповідального використання AI;

2) *інфраструктурно-комунікаційний*, що охоплює офіційні канали, LMS, сервіси синхронної взаємодії, хмарні середовища та електронний документообіг;

3) *дослідницько-коллаборативний*, що забезпечує спільну роботу з текстами, даними та джерелами;

4) *профільно-аналітичний*, який охоплює дослідницькі профілі, науково-інформаційні сервіси, портфоліо, аналітичні дашборди і засоби верифікації наукової активності;

5) *якісно-моніторинговий*, що пов'язує цифрові сліди взаємодії з процедурами оцінювання, щорічного звітування, атестації й внутрішнього забезпечення якості.

Практичний зміст такого підходу полягає у переході від фрагментарного використання окремих цифрових платформ до формування цілісного й узгодженого цифрового середовища аспірантури. У межах такого середовища офіційні повідомлення, календар процедур, електронні курси, консультаційні маршрути, результати опитувань, матеріали дослідження, профілі наукової активності та дані моніторингу мають функціонувати не відокремлено, а як взаємопов'язані еле-

менти єдиної системи. Їх інтеграція створює підґрунтя для своєчасного управлінського реагування, підвищує прозорість освітньо-наукового процесу та знижує ризик втрати значущої інформації. Саме тому заклад вищої освіти має стандартизувати офіційні канали взаємодії, визначати сценарії використання AI у підготовці PhD, запроваджувати локальні протоколи перевірки результатів, інтегрувати електронне портфоліо з процедурами звітування і системно розвивати цифрову, комунікативну та етичну компетентність усіх учасників освітнього процесу.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дало змогу обґрунтувати, що комунікаційні технології в системі освітнього менеджменту підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти виконують системоутворювальну роль. У сучасній аспірантурі вони забезпечують не лише інформування та обмін повідомленнями, а й координацію індивідуальної траєкторії здобувача, супровід наукового дослідження, аналітичне відстеження наукової активності, моніторинг результатів, накопичення доказів якості та регулювання етичних меж використання штучного інтелекту.

На основі оновленого корпусу літератури встановлено, що у дослідницькому полі домінують інституційно-регуляторний вимір та проблематика цифрової й AI-орієнтованої трансформації здобувачів PhD, тоді як комунікаційна взаємодія як спеціальний предмет аналізу висвітлена істотно слабше, що підтверджує доцільність подальшого розвитку теорії комунікаційних технологій саме в логіці освітнього менеджменту аспірантури. Найбільш значущими управлінськими функціями таких технологій є *інформаційно-координаційна, консультативно-супровідна, спільно-дослідницька, ідентифікаційно-аналітична, моніторингова, якісно-забезпечувальна та етико-регуляторна*.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в емпіричному вивченні реальних цифрових комунікаційних практик закладів вищої освіти, розробленні індикаторів результативності інтегрованого цифрового середовища аспірантури, порівняльному аналізі моделей інституційного регулювання використання ШІ у докторській освіті, а також у дослідженні впливу RIMS, профільних академічних сервісів і AI-інструментів на якість зворотного зв'язку, культуру наукового керівництва та академічну автономію здобувача.

ЛІТРАТУРА:

1. Волкова Н. П., Лебідь О. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2020. № 2(20). С. 168–180. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-2-20-19.
2. Карташова Л. А., Бахмат Н. В. Вплив цифрових технологій на розвиток академічної та фахової комунікативної компетентності в процесі дистанційної підготовки докторів філософії. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 10(44). С. 204–215. DOI: 10.52058/2786-4952-2024-10(44)-204-215.
3. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. Київ : Дія. Цифрова освіта, 2021. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf (дата звернення: 07.03.2026).
4. Міністерство освіти і науки України ; Міністерство цифрової трансформації України. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. Київ, 2025. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf> (дата звернення: 07.03.2026).
5. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення: 07.03.2026).
6. Про внесення змін до деяких законів України щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти : Закон України від 27.07.2022 № 2457-IX // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2457-20> (дата звернення: 07.03.2026).
7. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах) : Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок, Перелік від 23.03.2016 № 261 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/261-2016-%D0%BF> (дата звернення: 07.03.2026).
8. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : Розпорядження Кабінету Міністрів України; Концепція, План, Заходи від 03.03.2021 № 167-р // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/167-2021-%D1%80> (дата звернення: 07.03.2026).
9. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України; Стратегія, План від 23.02.2022 № 286-р // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-%D1%80> (дата звернення: 07.03.2026).
10. Спірін О. М., Олексюк В. П., Василенко Я. П., Сіренко О. Ю. Модель розвитку цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Т. 104, № 6. С. 156–179. DOI: 10.33407/itlt.v104i6.5889.
11. Яцишин А. В. Цифрові відкриті системи у підготовці аспірантів і докторантів : монографія. Київ : ЦП «Компринт», 2020. 416 с.
12. Akbar, M. N. Use of artificial intelligence tools by doctoral students: a mixed-methods explanatory-sequential investigation. *Journal of Further and Higher Education*. 2025. Vol. 49, no. 7. P. 995–1013. DOI: 10.1080/0309877X.2025.2515135.
13. Drushlyak, M., Semenikhina, O. Educational potential of ChatGPT from students' perspective: the Ukrainian dimension of generative artificial intelligence use. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 109, no. 5. P. 186–201. DOI: 10.33407/itlt.v109i5.6289.
14. Lee, D. J., Stvilia, B., Hegde, N., Malneedi, S. N. R. Exploring doctoral student researchers' use and adoption of research information management systems. *Library & Information Science Research*. 2025. DOI: 10.1016/j.lisr.2025.101369.
15. Porwal, S., Shabbir, D. N. Artificial intelligence and digitalization in higher education: enhancing doctoral research productivity in Indian universities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2026. Vol. 111, no. 1. P. 172–192. DOI: 10.33407/itlt.v111i1.6347.
16. Xu, H., Shen, W. From tool to partner: generative AI usage patterns and research performance among doctoral students. *Studies in Higher Education*. 2026. Published online: 3 Feb 2026. DOI: 10.1080/03075079.2026.2625386.
17. Tensen, D., Grainger, P., Graham, W. Using AI to generate formative feedback in doctoral education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2025. P. 1–17. Published online: 3 Aug 2025. DOI: 10.1080/02602938.2025.2536558.
18. Spivakovsky, O., Omelchuk, S., Kobets, V., Poltoratskyi, M., Malchukova, D., Lemeshchuk, O. Institutional regulation of using AI-based services through the Kano model: the case of Kherson State University. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 108, no. 4. P. 129–157. DOI: 10.33407/itlt.v108i4.6269.

Дата першого надходження статті до видання: 18.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

UDC 81'243:004.8

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.7>

Iryna HRYSHCHUK

Master of English Philology, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Faculty of Marketing, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, inozemnamova2024@gmail.com
ORCID: 0009-0008-6419-5886

EXPLORING THE OPPORTUNITIES AND CHALLENGES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

This article examines the role of artificial intelligence in foreign language learning from a theoretical perspective. Rather than focusing on specific tools or empirical outcomes, the study explores how AI-related practices interact with key concepts in second language acquisition and language pedagogy. The primary aim of the research is to conceptualize the pedagogical implications of AI integration and to clarify its position within established and emerging theoretical frameworks.

The study employs a qualitative analytical approach, drawing on comparative and interpretative analysis of contemporary literature in applied linguistics, educational technology, and cognitive science. The analysis considers different types of AI tools, including conversational agents, intelligent tutoring systems, and automated assessment, and discusses their pedagogical functions at a conceptual level. Particular attention is given to how these technologies influence learner autonomy, feedback processes, interaction patterns, and the distribution of instructional roles between human teachers and digital systems.

The results indicate that AI technologies significantly transform traditional models of language learning by enabling adaptive, individualized learning trajectories, real-time feedback, and increased accessibility of learning resources. At the same time, they introduce new forms of learner engagement and redefine the nature of interaction in educational contexts, including human-machine and hybrid interaction models. The article also addresses key challenges associated with AI integration, including ethical concerns, data privacy issues, risks of over-automation, and the evolving professional role and responsibilities of the teacher.

It is argued that AI should not be viewed solely as a technological solution, but as a complex factor that reshapes learning environments and requires systematic theoretical interpretation. The study contributes to bridging the gap between rapidly evolving technological practices and the theoretical foundations of foreign language learning. It concludes by outlining directions for future research focused on underlying mechanisms, pedagogical limitations, long-term learning outcomes, and sustainable models of AI-supported language education.

Key words: artificial intelligence, foreign language learning, language education, educational technology, learner autonomy, feedback.

Ірина ГРИЩУК. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД МОЖЛИВОСТЕЙ І ВИКЛИКІВ

У статті досліджується роль штучного інтелекту у процесі вивчення іноземних мов з теоретичної перспективи. Замість того, щоб зосереджуватися на конкретних інструментах чи емпіричних результатах, автори аналізують, як практики, пов'язані зі ШІ, взаємодіють із ключовими концепціями другої мови та педагогіки мов. Основна мета дослідження полягає в концептуалізації педагогічних наслідків інтеграції ШІ та уточненні його місця у межах як усталених, так і новітніх теоретичних рамок.

Дослідження здійснене за допомогою якісного аналітичного підходу, що базується на порівняльному та інтерпретативному аналізі сучасної літератури з прикладної лінгвістики, освітніх технологій і когнітивної науки. Аналіз охоплює різні типи інструментів ШІ, включно з розмовними агентами, інтелектуальними системами навчання та автоматизованими системами оцінювання, та розглядає їхні педагогічні функції на концептуальному рівні. Особлива увага приділяється впливу цих технологій на автономію учня, процеси зворотного зв'язку, моделі взаємодії та розподіл навчальних ролей між людиною та цифровими системами.

Результати дослідження демонструють, що технології ШІ суттєво трансформують традиційні моделі навчання мови, забезпечуючи адаптивні та індивідуалізовані траєкторії навчання, оперативний зворотний зв'язок і ширший доступ до освітніх ресурсів. Водночас вони спричиняють нові форми залучення учнів і переосмислюють природу взаємодії в освітньому контексті, включно з моделями людина-машина та гібридними форматами навчання. Особливо підкреслюються ключові виклики інтеграції ШІ, зокрема етичні питання, проблеми конфіденційності даних, ризики надмірної автоматизації та зміну професійної ролі й відповідальності викладача.

Автори наголошують, що ШІ не слід розглядати виключно як технологічний інструмент, а радше як комплексний чинник, який трансформує навчальні середовища та потребує системної теоретичної інтерпретації. Дослідження сприяє подоланню розриву між швидко змінними технологічними практиками та теоретичними основами вивчення іноземних мов. У завершенні окреслено перспективи подальших досліджень, спрямованих на вивчення фундаментальних механізмів, педагогічних обмежень, довгострокових результатів навчання та сталих моделей мовної освіти за підтримки ШІ.

Ключові слова: штучний інтелект, вивчення іноземних мов, мовна освіта, освітні технології, автономія учня, зворотний зв'язок.



Introduction. Artificial intelligence has become an everyday reality rather than a technological concept associated with a distant future [1]. Educational practices, including foreign language learning, now regularly involve interaction with AI-based applications, such as automated translation tools, adaptive vocabulary trainers, pronunciation practice software, and conversational chatbots [2, c. 45–47].

What was only recently perceived as experimental or supplementary is increasingly being integrated into both formal and informal foreign language learning contexts [3]. This shift underscores not only practical questions of effectiveness but also more fundamental theoretical concerns regarding how the process of language learning itself is understood in the era of intelligent technologies [4, c. 12–13].

Traditionally, foreign language education has been shaped by pedagogical models that emphasize human interaction, cognitive development, and sociocultural engagement [5]. Approaches grounded in communicative language teaching, constructivism, or second language acquisition theory position the learner at the center of a dynamic process involving feedback, negotiation of meaning, and contextualized language use [6, c. 78–80].

The growing presence of artificial intelligence, however, significantly challenges these underlying assumptions [7]. When learners practice communication with a chatbot, receive immediate automated feedback, or follow a personalized learning pathway generated by an algorithm, the roles of the teacher, the learner, and the learning environment itself are fundamentally redefined [8, c. 101–103].

The relevance of artificial intelligence in foreign language learning extends far beyond technological innovation [9]. It touches upon foundational issues, including the balance between automation and human guidance, learner autonomy, the nature of interaction, and the criteria used to assess language competence [10, c. 34; 11].

While research increasingly highlights the potential advantages of AI – such as personalization, scalability, and immediate feedback – there is considerably less agreement on how well these tools align with established theories of language learning [12, c. 56–58]. Theoretical reflection often lags behind technological development, creating a gap between educational practice and conceptual understanding [13].

It is precisely this gap that constitutes the central scientific problem addressed in this article [14].

Despite the growing volume of research on AI-assisted language learning, theoretical per-

spectives often remain fragmented or implicit rather than explicitly articulated [15, c. 22–24]. Many publications focus on specific tools or classroom-based experiments without situating their findings within a broader conceptual framework [16]. As a result, artificial intelligence is sometimes treated as a neutral instrument rather than as an active factor shaping learning processes, learner behavior, and pedagogical decision-making [17, c. 90–92].

Another dimension of the problem lies in the tendency to present artificial intelligence either in predominantly positive or predominantly critical terms [18]. On the one hand, AI is frequently portrayed as a solution to persistent challenges in foreign language education, such as large class sizes, limited instructional time, and the need for individualized feedback [19, c. 67–69]. On the other hand, concerns are raised about excessive dependence on technology, reduced human interaction, ethical issues, and the potential erosion of the teacher's professional role [20]. These polarized positions rarely engage in sustained theoretical dialogue with one another, which limits their explanatory power [21].

The absence of balanced theoretical discussion becomes particularly evident in contexts where artificial intelligence is introduced rapidly, sometimes without sufficient pedagogical reflection [22]. Teachers and educational institutions may adopt AI-based tools under the influence of external factors – such as digitalization policies or market trends – rather than as a result of informed theoretical analysis [23, c. 11–12]. This situation underscores the need for conceptual inquiry that does more than list technological possibilities and instead examines their implications for foreign language learning as a complex educational process [24].

The article explores the opportunities and challenges associated with the use of artificial intelligence in foreign language learning from a theoretical perspective [25]. It does not aim to evaluate specific platforms or to present empirical data. Rather, its primary focus is to analyze how AI-related practices intersect with key concepts in language learning theory, examining how artificial intelligence can realistically function in language training and where its limitations become apparent [26, c. 140–142].

The main objective of the study is to offer a structured theoretical overview that connects artificial intelligence with both established and emerging perspectives in foreign language learning [27]. This includes examining how AI-supported learning environments relate to concepts such as learner autonomy, feedback, interaction, and personalization [28, c. 75–77].

The article also considers potential tensions between algorithm-driven instruction and pedagogical principles that emphasize human agency, creativity, and social interaction [29].

To achieve this objective, several specific tasks are addressed. First, the article outlines the conceptual foundations of artificial intelligence use in educational contexts, with particular attention to language learning [30]. Second, it identifies key opportunities associated with AI integration, including adaptive learning trajectories, data-informed feedback, and expanded access to language practice [31, c. 52–54]. Third, it discusses theoretical challenges, such as the risk of decontextualized learning, limitations of automated assessment, and the redefinition of teacher and learner roles [32]. Finally, the article examines how these opportunities and challenges can be interpreted within a unified theoretical framework rather than as isolated phenomena [33].

Although artificial intelligence is often associated with technical terminology, the discussion presented here is intended to remain accessible not only to specialists in educational technology but also to researchers, teachers, and postgraduate students in the field of foreign language education [34]. For this reason, the theoretical analysis avoids excessive technical detail while maintaining conceptual depth [35]. This approach reflects the view that theoretical reflection should support, rather than obscure, pedagogical understanding [36].

The significance of the article lies in its attempt to bridge the gap between rapidly evolving technological practices and the theoretical foundations of foreign language learning [37]. By addressing opportunities and challenges within a single analytical perspective, the study contributes to a more nuanced understanding of artificial intelligence – not as a panacea or a threat, but as a complex educational phenomenon [38, c. 88–90]. Such an understanding is essential for informed decision-making in both research and practice [39].

It can therefore be argued that artificial intelligence has become an influential factor in foreign language learning, prompting renewed reflection on how languages are taught and learned [40]. The present article responds to this development by offering a theoretical exploration of the opportunities and challenges that AI introduces into the field [41]. Through conceptual analysis rather than technological evaluation, it seeks to contribute to ongoing academic discussion and to support a more reflective integration of artificial intelligence into foreign language education [42].

Research Outcomes. Research on artificial intelligence in foreign language learning

has expanded considerably over the past two decades, reflecting broader developments in educational technology and applied linguistics. Early discussions of technology-enhanced language learning were largely situated within the framework of computer-assisted language learning (CALL), where digital tools were primarily viewed as supplementary resources supporting classroom instruction [1; 2]. These early CALL environments focused on grammar practice, vocabulary drills, and reading comprehension, offering efficiency and consistency but often receiving criticism for promoting decontextualized learning and limited interaction.

As technological capabilities evolved, researchers began to explore more intelligent forms of computer-assisted language learning, commonly referred to as intelligent CALL (ICALL). The central aim of ICALL was to move beyond static content delivery by incorporating elements such as learner modelling, error analysis, and natural language processing [3]. From a pedagogical perspective, ICALL systems were seen as an attempt to address long-standing concerns regarding feedback quality and learner individualization, which had been difficult to achieve in traditional CALL environments [4].

Within this line of research, feedback occupies a particularly important position. Studies on ICALL emphasize the potential of intelligent systems to provide immediate and targeted responses to learner input, especially in areas such as grammar and writing. Automated feedback has been shown to support noticing and self-correction, which are central mechanisms in many theories of second language acquisition [2]. At the same time, scholars have pointed out that the effectiveness of such feedback depends not only on its accuracy but also on its pedagogical relevance and contextual appropriateness.

The development of adaptive learning systems represents another significant direction in AI-assisted language learning research. Adaptive systems rely on user models and learning analytics to adjust instructional content according to learner performance, preferences, or progress over time [5]. In the context of foreign language learning, such systems are commonly applied to vocabulary acquisition, grammar practice, and reading activities. Empirical research suggests that adaptive learning environments can enhance efficiency and learner engagement, particularly in self-paced and autonomous learning contexts [6].

From a theoretical standpoint, adaptive learning aligns with learner-centered pedagogical approaches that emphasize individual learning trajectories. However, concerns have been raised regarding the extent to which algorithm-

driven adaptation can capture the social and interactive dimensions of language learning. Language development is widely understood as a process shaped not only by individual cognition but also by interaction, mediation, and participation in social practices [7]. As a result, critics argue that adaptive systems may prioritize what is easily measurable over what is pedagogically meaningful.

Natural language processing (NLP) technologies play a central role in many contemporary AI-based language learning applications. NLP enables systems to analyze learner language, generate feedback, and simulate aspects of human communication. One prominent application of NLP is automated writing evaluation, where algorithms assess linguistic features such as syntactic complexity or lexical diversity [8]. These tools are often presented as a means of supporting formative assessment and reducing teacher workload, particularly in large-scale instructional settings.

In recent years, conversational agents and chatbots have attracted growing scholarly attention. Chatbots are typically discussed as tools for increasing opportunities for communicative practice, especially in environments where access to proficient speakers is limited [9]. Research suggests that learners may experience lower levels of anxiety when interacting with chatbots compared to human interlocutors, which can encourage participation and experimentation with language [10].

Despite these potential benefits, the communicative capabilities of current chatbot systems remain limited. While chatbots can simulate dialogue at a surface level, their responses are often constrained by predefined patterns or probabilistic models. This limitation raises questions about the depth and authenticity of interaction. From a sociocultural perspective, meaningful language learning is closely tied to interaction that is responsive, intentional, and embedded in social context [7].

Mobile-assisted language learning further illustrates how AI-related technologies intersect with issues of accessibility and learner autonomy. Mobile platforms increasingly integrate adaptive algorithms and NLP-based features, allowing learners to engage with language practice across contexts and timeframes [11]. However, the pedagogical implications of ubiquitous, technology-mediated learning remain underexplored at the theoretical level.

Beyond individual technologies, the literature reflects broader debates about the role of artificial intelligence in education. Some scholars frame AI as a response to structural challenges

such as large class sizes and limited instructional time [12]. Others adopt a more critical stance, emphasizing ethical concerns, data privacy, and the risk of reducing education to algorithmic optimization [13].

Despite the diversity of perspectives, theoretical integration remains limited. Many studies focus on specific tools without situating their findings within a broader conceptual framework [14]. Several scholars have therefore called for a more theory-driven approach to AI-assisted language learning [15].

Adaptive learning provides the third pillar of the framework. Adaptive systems use learner data to adjust tasks, pacing, difficulty, and feedback. In foreign language learning, this can mean spaced repetition for vocabulary, targeted grammar practice, pronunciation scoring, or individualized reading levels. The promise of such systems is efficiency: learners spend more time on what they struggle with and less time on what they already know.

From a theoretical standpoint, adaptive learning can be interpreted as a modern extension of differentiated instruction. It operationalizes the idea that learners progress at different rates and need different kinds of support. However, adaptive learning is also driven by measurement. It requires that learning be captured as data. This creates tension with broader views of language competence. Many aspects of communicative ability – pragmatic appropriateness, creativity, intercultural sensitivity – are difficult to quantify. As a result, adaptive systems may focus on what can be measured rather than on what is educationally most meaningful. This does not automatically make adaptive learning problematic, but it requires careful pedagogical interpretation of what “personalization” actually means in practice [1; 2].

The framework therefore views adaptive learning as a powerful mechanism for practice and feedback in certain domains (lexis, form-focused work, pronunciation features), while recognizing its limits in capturing the full complexity of language use. In other words, adaptive learning can support parts of language development, but it cannot define language learning as a whole.

Positioning AI within the framework: tool, tutor, partner, or environment

Bringing these perspectives together allows a more precise theoretical positioning of AI in foreign language learning. AI can function in at least four roles:

1. Tool: supporting tasks such as translation, dictionary use, or error detection.
2. Tutor: providing instruction, practice sequences, and corrective feedback.

3. Partner: enabling simulated interaction through chatbots or role-play scenarios.

4. Environment: shaping the learning ecology by structuring input, feedback, and learner behavior.

Each role aligns differently with constructivist, sociocultural, SLA, and adaptive learning perspectives. This is why general claims such as “AI improves language learning” are theoretically weak. The question is not whether AI is beneficial in general, but under what conditions it supports meaningful learning processes and when it may undermine them [3; 4].

By grounding the analysis in this integrated framework, the article can examine AI-related opportunities and challenges not as isolated phenomena but as theoretically interpretable patterns. This approach supports a balanced discussion: AI is neither a pedagogical miracle nor an educational threat by default. It is a complex set of mediating technologies whose value depends on how they interact with core mechanisms of language learning.

AI Tools in Foreign Language Learning Conceptual Level

Discussions about artificial intelligence in foreign language learning often become tool-centered very quickly. New platforms, applications, and systems are described in terms of features and performance, while their pedagogical meaning is treated as secondary. For theoretical analysis, however, it is more productive to move from product descriptions to conceptual categories. Instead of asking what a particular tool does, it is more useful to ask what instructional role it performs and what type of learning interaction it creates. From this perspective, AI applications in language education can be grouped into several functional types: conversational agents and chatbots, intelligent tutoring systems, and automated assessment tools. These categories overlap in practice, yet each reflects a distinct pedagogical logic.

Such a typology does not aim to classify software rigidly. Many contemporary systems combine elements from all three groups. Still, distinguishing them analytically helps clarify what kind of learning processes are being supported and what theoretical assumptions are embedded in their design [4].

Conversational agents and chatbots

Conversational agents are among the most visible forms of AI in language learning. They simulate dialogue and allow learners to practice written or spoken interaction. Their appeal is easy to understand: they are available at any time, they respond immediately, and they

reduce the social pressure that some learners feel in human conversation. For shy or anxious learners, interacting with a chatbot can feel safer than speaking in class.

From a pedagogical standpoint, chatbots create a form of interactional space. Learners produce language, receive responses, and continue the exchange. This aligns, at least superficially, with interactionist views of second language acquisition, where meaning negotiation and feedback are central mechanisms of development. Yet the quality of interaction deserves closer examination.

Human dialogue is shaped by intention, misunderstanding, repair, and shared goals. Chatbot dialogue is shaped by pattern recognition and probabilistic generation. This difference matters. A chatbot can maintain conversational flow even when learner input is unclear, grammatically weak, or pragmatically odd. While this keeps the interaction going, it may reduce the frequency of genuine communication breakdowns – the very moments that often trigger learning through clarification and reformulation [5].

Research on dialogue systems for language learning has long noted this tension. Early work in intelligent CALL already experimented with conversational programs but also documented their limits in interpreting learner meaning and providing context-sensitive feedback [6]. More recent chatbot studies show positive learner attitudes and increased engagement, but also point to uneven linguistic accuracy and limited discourse depth [7].

Another conceptual issue concerns feedback. Some conversational agents primarily aim to sustain dialogue and therefore avoid frequent correction. Others interrupt interaction with explicit feedback messages. Each design reflects a different learning theory in practice: fluency-first exposure versus form-focused guidance. Neither approach is automatically superior, but each supports different learning outcomes. For theoretical analysis, chatbots can therefore be viewed not simply as “practice partners,” but as environments where interactional design choices shape what learners notice and revise.

There is also a shift underway from rule-based chatbots to large language model-based systems. These newer agents produce more natural responses and can handle broader topics. At the same time, their pedagogical behavior is less transparent. Teachers and learners often cannot see why a particular correction or suggestion was produced. This opacity introduces a new variable into language pedagogy: learners may trust feedback without understanding its basis. From a

conceptual standpoint, this changes the feedback relationship from dialogic to algorithmic.

Intelligent tutoring systems

Intelligent tutoring systems (ITS) represent a different lineage of AI in education. While chatbots emphasize interaction, ITS emphasize guided progression. An intelligent tutoring system typically models learner knowledge, tracks performance, and selects subsequent tasks accordingly. The system does not only respond; it sequences instruction.

ITS research predates current AI enthusiasm and has deep roots in educational technology. Reviews of intelligent tutoring have shown that well-designed systems can produce measurable learning gains, especially in structured domains [8]. In language learning, ITS approaches appear in grammar tutors, pronunciation trainers, and structured writing support systems.

Conceptually, ITS are built around three internal models: a domain model (what is to be learned), a learner model (what the learner currently knows), and a pedagogical model (how instruction is adapted). This architecture is pedagogically significant. It means that language is represented as a structured system of elements that can be diagnosed and trained. Such representation works relatively well for certain aspects of language – morphology, syntax patterns, controlled vocabulary – but less well for open-ended communicative competence.

ICALL research has explored how learner language can be parsed and interpreted automatically in order to deliver targeted feedback. Systems for grammar tutoring and error diagnosis demonstrate that AI can go beyond right/wrong scoring and provide linguistically informed responses [6]. Still, coverage remains selective. Natural learner language is variable and creative, which makes full diagnostic precision difficult.

From a theoretical angle, ITS align strongly with adaptive learning principles. They operationalize the idea of instruction within a learner's current competence range. In that sense, they appear compatible with scaffolded learning models. Yet an important difference remains: pedagogical scaffolding in human teaching is interactive and negotiable, whereas ITS scaffolding is rule-driven. The learner adapts to the system's pathway more often than the pathway adapts to the learner's intentions.

There is also a motivational dimension. Intelligent tutors frequently rely on micro-tasks, progress indicators, and performance dashboards. These elements can sustain engagement, but they may also shift attention from communicative purpose to task completion.

Theoretical discussions of learner autonomy suggest that such systems support self-paced learning but not necessarily self-directed learning. The distinction is subtle but important.

Automated assessment and feedback systems

A third major category includes automated assessment and feedback tools. These systems evaluate learner language and generate scores, corrections, or suggestions. They are widely used in writing evaluation, pronunciation scoring, and grammar checking. Because assessment strongly influences learning behavior, this category has particular conceptual weight.

Automated writing evaluation (AWE) systems illustrate both the potential and the limits of AI assessment. Using natural language processing and machine learning, such systems can estimate writing quality and highlight linguistic features. Research has shown that linguistic indicators extracted automatically can correlate with human ratings of writing proficiency [1]. This makes automated feedback attractive for large-scale or formative use.

At the same time, writing quality is not reducible to measurable features alone. Organization, argument strength, audience awareness, and rhetorical appropriateness remain difficult to score reliably by automated means. As a result, AWE systems tend to emphasize surface features and structural proxies. When used uncritically, they may encourage learners to optimize texts for the algorithm rather than for communicative effectiveness.

Studies of automated writing feedback in classroom contexts show mixed outcomes. Learners often appreciate immediate responses and revision suggestions, but teacher mediation remains important for interpretation and prioritization [2]. Conceptually, this suggests that automated assessment works best as part of a feedback ecosystem rather than as a stand-alone judge.

Pronunciation assessment tools follow a similar pattern. They provide instant scores and visualizations based on acoustic comparison with target models. These tools can increase practice volume and awareness of phonetic detail. However, pronunciation is not only acoustic accuracy; it is also intelligibility in interaction. Automated scoring systems do not fully capture listener comprehension or communicative adequacy. Here again, measurable performance and communicative success are related but not identical constructs.

A broader analytical issue concerns the feedback loop created by automated assessment. When feedback is constant and immediate, learners may become correction-driven. This can

support noticing but may also reduce tolerance for ambiguity and experimentation. SLA research has long emphasized that not all errors require immediate correction and that delayed or selective feedback can sometimes be more developmentally effective. Automated systems, by contrast, tend toward total coverage because their marginal cost per correction is near zero. Pedagogically, abundance of feedback is not always equivalent to quality of feedback [3].

Convergence and hybrid systems

Although chatbots, intelligent tutors, and automated assessment tools can be described separately, current AI platforms increasingly combine their functions. A single system may host dialogue practice, adaptive sequencing, and automated scoring within one interface. From a conceptual perspective, this convergence creates hybrid learning environments rather than isolated tools.

Large-scale reviews of AI in education note that such systems should be analyzed not only by technical architecture but also by instructional role and governance structure [4]. Questions arise about transparency, data use, and pedagogical control. Who defines learning goals – the curriculum, the teacher, or the algorithm? Who interprets performance data? These questions are no longer peripheral when AI systems become central learning environments.

For foreign language education, the key analytical move is to shift attention from novelty to function. Whether an AI tool uses simple pattern matching or advanced neural models matters less pedagogically than how it structures input, interaction, feedback, and learner choice. A conceptual typology helps keep this focus. It supports more precise discussion of opportunities and constraints and prepares the ground for evaluating AI integration against established language learning theories rather than against technological expectations alone.

Conclusion. The discussion developed in this article set out to examine artificial intelligence in foreign language learning not as a fashionable technological add-on, but as a phenomenon that interacts directly with established learning theories, pedagogical assumptions, and instructional roles.

Instead of evaluating particular platforms or reporting experimental outcomes, the analysis stayed at a conceptual level and traced how AI-related practices intersect with core constructs such as interaction, feedback, learner autonomy, mediation, and adaptation. Seen from this angle, AI is not simply another tool in the classroom. It functions as a structural influence that reshapes how language learning environments are orga-

nized, how support is delivered, and how responsibility is distributed between teacher, learner, and system.

One theoretical contribution of this study lies in reframing AI-supported language learning as a layered pedagogical environment rather than a single innovation. Across the previous sections, AI tools were grouped conceptually into conversational systems, intelligent tutoring structures, and automated assessment mechanisms.

Another contribution emerges from placing AI practices in dialogue with major theoretical traditions instead of treating them as theory-neutral.

Constructivist and sociocultural perspectives emphasize meaning-making through activity and interaction, while SLA frameworks highlight attention, input, output, and negotiation of meaning.

When AI systems provide instant correction, generate prompts, or personalize input streams, they participate in these processes in partial and uneven ways. They can amplify feedback frequency, but they cannot fully replicate socially situated mediation. They can increase opportunities for output, but not always for meaningful negotiation. They can support noticing, yet sometimes obscure underlying rules through opaque scoring. Mapping these mismatches helps avoid both exaggerated optimism and blanket skepticism.

The analysis also clarifies that adaptation in AI systems should not be automatically equated with pedagogical personalization.

Algorithmic adaptation is typically driven by measurable behavior: response speed, error rates, completion patterns. Pedagogical personalization, in contrast, often depends on interpretation, dialogue, and contextual judgment. Treating these as equivalent leads to conceptual confusion and inflated expectations. A more precise distinction supports more realistic instructional design.

AI can personalize pacing and difficulty with high efficiency. It is less reliable at interpreting intention, motivation, or communicative nuance. Recognizing this boundary is not a criticism of technology but a clarification of function.

The article further contributes by bringing together opportunity and limitation within a single analytical frame.

Discussions of AI in language education often split into celebratory or cautionary narratives.

One emphasizes scalability, access, and efficiency. The other stresses depersonalization, bias, and over-automation. Keeping these strands separate weakens both. When examined together, they reveal tensions that are theoretically produc-

tive. For example, automated feedback increases immediacy but may reduce reflective processing. Chatbot interaction increases practice opportunities but may simplify discourse patterns. Automated scoring increases consistency but may narrow what counts as acceptable performance. These tensions point to design questions rather than yes-or-no judgments.

From a pedagogical perspective, the most significant shift identified across the analysis concerns the redistribution of roles.

Teachers are no longer the sole providers of feedback, input selection, and practice control. Learners are no longer dependent only on classroom interaction for response and correction. Systems now participate in instructional moves that were historically human. This does not eliminate the teacher's role, but it transforms it. The teacher becomes more of an interpreter, mediator, and designer of learning trajectories in which AI components are embedded. Theoretical models that ignore this redistribution risk describing a classroom that no longer fully exists.

At the same time, the study argues against viewing AI as an autonomous instructional agent.

Across theoretical traditions, learning remains tied to interpretation, intention, and social positioning. AI systems operate through pattern detection and probabilistic output, not pedagogical understanding. They can simulate dialogue without sharing goals, generate correction without diagnosing causes, and recommend tasks without grasping learner histories beyond recorded traces. The theoretical implication is that AI participation in learning environments is instrumental and structural, not intentional. Keeping that distinction visible prevents category errors in both research and practice.

Accessibility of interpretation has been another guiding principle in this article. AI in education is often discussed in highly technical terms, which can distance language teachers and applied linguistics researchers from the conversation. By translating technological functions into pedagogical categories – feedback timing, interaction type, mediation depth, adaptation logic – the analysis opens space for broader disciplinary engagement. Theoretical reflection becomes more usable when it connects system behavior to familiar learning constructs rather than to engineering detail.

Several directions for further research follow naturally from this conceptual groundwork. One promising path involves closer alignment studies between AI feedback types and SLA feedback taxonomies.

Not all corrective feedback operates in the same way, and automated systems currently

blur distinctions between recasts, prompts, and explicit correction. Empirical and theoretical work that maps AI feedback onto established feedback categories could sharpen both tool design and evaluation criteria.

Another research direction concerns interaction quality in AI-mediated dialogue. Current systems can sustain exchanges, but the discourse properties of these exchanges vary widely. Future work could examine how AI dialogue differs from peer or teacher interaction in terms of negotiation moves, uptake patterns, and discourse complexity. Such research would help clarify where AI conversation is pedagogically equivalent, complementary, or insufficient.

There is also room for deeper investigation into learner agency under conditions of algorithmic guidance. Adaptive systems recommend paths and next steps, but how learners interpret and accept these recommendations remains underexplored.

Research that combines learner perception, decision-making, and system transparency could illuminate when adaptation supports autonomy and when it quietly reduces it.

Teacher cognition represents another important area. As AI tools enter classrooms, teachers develop working theories about their reliability, usefulness, and risk.

Studying how teachers conceptualize AI support – whether as assistant, evaluator, or competitor – can reveal how integration actually unfolds. This line of inquiry connects technology adoption with professional identity and pedagogical judgment.

Ethical and governance questions will likely expand as AI systems become more embedded in assessment and placement decisions. Conceptual and policy-oriented research is needed on fairness in automated language evaluation, data use boundaries, and accountability structures. These questions are not external to pedagogy; they influence trust, acceptance, and legitimacy of instructional decisions.

Longitudinal perspectives are also needed. Much current research focuses on short-term interventions or pilot uses. Language development, however, is extended and cumulative. Studies that examine AI-supported learning over longer periods could test whether early efficiency gains translate into durable competence, strategic awareness, and transfer across contexts.

Cross-context comparison offers another valuable direction. AI-supported language learning appears differently in higher education, school settings, corporate training, and independent learning platforms. Theoretical models should be tested against this diversity rather than

built on a single context. Variation in goals, constraints, and learner profiles may significantly affect how AI functions pedagogically.

Interdisciplinary collaboration will be especially important going forward. Work that connects applied linguistics, learning sciences, human-computer interaction, and educational data analysis can produce more robust models than discipline-bound approaches. Theoretical clarity improves when multiple perspectives examine the same learning event through different lenses.

Overall, the central claim emerging from this study is that artificial intelligence should be treated as a pedagogically consequential layer in contemporary language learning environments.

It changes timing, scale, and structure of feedback and practice. It modifies how adaptation is implemented. It redistributes instructional roles. These changes deserve theoretical interpretation, not only technical description.

Conceptual analysis helps distinguish what is genuinely new from what is a new delivery mechanism for familiar processes.

A balanced theoretical stance neither celebrates nor rejects AI as such. It asks more specific questions: What learning mechanisms

are being supported here? Which are being weakened? Where is mediation occurring, and who controls it? Which forms of interaction are expanded, and which are simplified? Framing the discussion at this level supports more careful research design and more responsible pedagogical choices.

The field of foreign language education has repeatedly adapted to technological change, from language laboratories to multimedia environments to networked communication.

AI represents another such shift, but one that reaches deeper into decision-making and feedback structures. That depth makes theoretical engagement especially necessary. Conceptual work of the kind developed here cannot replace empirical research, but it can guide it – by clarifying constructs, identifying tensions, and sharpening questions worth testing.

The continuing task for researchers and educators is not simply to decide whether to use AI tools, but to understand how their use reorganizes learning conditions.

Careful theory-informed analysis supports that understanding and keeps pedagogical purpose in focus while technology evolves.

BIBLIOGRAPHY:

1. Dede C. The role of digital technologies in deeper learning. 2014. <https://doi.org/10.1111/jcal.12065>
2. Chapelle C. A. *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/computer-assisted-language-learning-mapping-the-territory-michael-levy-computer-assisted-language-learning-context-and-conceptualization-oxford-clarendon-press-1997-pp-xv-298-isbn-9780198236313-paperback-carol-a-chapelle-computer-applications-in-second-language-acquisition-foundations-for-teaching-testing-and-research-cambridge-applied-linguistics-series-cambridge-cambridge-university-press-2001-pp-xvii-215-isbn-978-0-521-62646-0-paperback/58-7766A91EEF22B67292AD5D8BAB23F2>
3. Gamper J., Knapp J. A review of intelligent CALL systems. *Computer Assisted Language Learning*, 2002. 15(4), 329–342. URL: https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-319-02237-6_23
4. Heift T., Schulze M. Tutorial computer-assisted language learning. *Language Teaching*, 2015. 48(4), 471–490. DOI : <https://doi.org/10.1017/S0261444815000245>
5. Brusilovsky P., Millán E. Adaptive and Intelligent Web-Based Educational Systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2007. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Adaptive_learning
6. Godwin-Jones R. *Emerging Technologies: Mobile-assisted language learning*. 2018. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Mobile-assisted_language_learning
7. Lantolf J. P., Thorne S. L. Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. SLA. 2006. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Second-language_acquisition
8. Lu X. *Automatic evaluation of syntactic complexity in second language writing*. 2010.
9. Fryer L. K., Carpenter R. *Bots for language learning now: Current and future directions*. 2006. URL: https://serge.bibauw.be/assets/pdf/Bibauw_et_al_2022_Handbook_Accepted.pdf Bibauw S., et al. Dialogue systems for language learning. 2019. URL: https://serge.bibauw.be/assets/pdf/Bibauw_et_al_2022_Handbook_Accepted.pdf
10. Kukulska Hulme A. *Mobile Assisted Language Learning (MALL)*. 2020. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Mobile-assisted_language_learning
11. Dede, C. (2014). *Challenges and opportunities in educational technology*. Selwyn, N. (2019). Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Polity Press. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Artificial_intelligence_in_education
12. Chapelle C. A., Sauro S. *The handbook of technology and second language teaching and learning*. 2017.
13. Stockwell G. *Using mobile phones for language learning*. DOI Google Scholar.) 2012.

14. Chapelle C. A. *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. 2001. <https://doi.org/10.1017/CBO97811139524681>
15. Chapelle C. A., Sauro S. (Eds.). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Wiley. 2017. <https://doi.org/10.1002/9781118914069>
16. Lantolf J. P., Thorne S. L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press. 2006. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780194421607.001.0001>
17. Lantolf J. P., Thorne S. L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press. 2006. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780194421607.001.0001>
18. Selwyn N. *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press. 2019. <https://politybooks.com/bookdetail/?isbn=9781509523658>
19. Dede C. The role of digital technologies in deeper learning. 2014. <https://doi.org/10.1111/jcal.12065>
20. Chapelle C. A., Sauro S. (Eds.). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Wiley. 2017. <https://doi.org/10.1002/9781118914069>
21. Crossley S. A., McNamara D. S. Predicting second language writing proficiency. *Journal of Research in Reading*, 2012. 35(2), 115–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01449.x>
22. Godwin-Jones R. Emerging technologies and language learning. 2019. <https://doi.org/10.10125/44667>
23. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. AI in higher education: systematic review. 2019. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Дата першого надходження статті до видання: 25.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 796.894.000.57:796.025.2

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.8>

Марина ДЖИМ

доктор філософії Ph.D, старший викладач кафедри здоров'я фітнесу та рекреації,
Харківська державна академія фізичної культури, marinaharlanova16022010@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1920-5896

Людмила КАНУНОВА

кандидат наук з фізичної виховання і спорту, доцент кафедри атлетизму та силових видів спорту,
Харківська державна академія фізичної культури, kanunova17@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4869-4844

Руслан КАНУНОВ

викладач кафедри атлетизму силових видів спорту,
Харківська державна академія фізичної культури, zakhenon@gmail.com
ORCID: 0009-0001-0028-116

ВПЛИВ ЗМІШАНИХ ВИДІВ ФІТНЕСУ НА ПОКАЗНИКИ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ЖІНОК 20–30 РОКІВ

Мета дослідження полягала в експериментальному визначенні впливу змішаних видів фітнесу на показники загальної фізичної підготовленості жінок 20–30 років у процесі систематичних занять. У дослідженні взяли участь 17 практично здорових жінок репродуктивного віку, які протягом 6 місяців (24 тижні) виконували тренувальну програму з частотою 4 рази на тиждень (60–75 хв). Програма мала змішаний характер і поєднувала силові вправи з обтяженнями (60–75% від умовного максимуму) та функціональні інтервальні комплекси, спрямовані на розвиток сили, витривалості, координації та гнучкості. Для оцінки рівня загальної фізичної підготовленості застосовували комплекс тестів: біг на місці з високим підніманням стегна, стрибки у випаді, бурпі з медболом, пліометричні віджимання, вправа «скелелаз», підйом таза в TRX та нахил тулуба вперед. Тестування проводили до початку та після завершення експерименту. Обробку результатів здійснювали методами математичної статистики з використанням t-критерію Стьюдента ($p < 0,05$). Результати дослідження засвідчили статистично достовірне покращення всіх показників загальної фізичної підготовленості. Зокрема, у тесті бігу на місці приріст становив 6,9 разів ($t = 2,89$; $p < 0,05$), у стрибках у випаді – 7,0 разів ($t = 3,18$; $p < 0,01$), у бурпі – 2,9 разів ($t = 3,98$; $p < 0,001$). Показники швидкісно-силової підготовленості верхнього плечового поясу зросли на 2,3 рази ($t = 2,68$; $p < 0,05$), координаційні здібності та функціональна витривалість – на 3,3 рази ($t = 2,68$; $p < 0,05$). Рівень гнучкості підвищився на 3,4 см ($t = 3,06$; $p < 0,01$). Отримані результати свідчать про інтегральний характер адаптаційних змін, що проявляється у комплексному розвитку сили, витривалості, координації та гнучкості. Встановлено, що змішані фітнес-програми забезпечують більш ефективний вплив на загальну фізичну підготовленість порівняно з ізольованими видами тренування. Запропонована програма може бути рекомендована для використання у практиці фітнес-клубів з метою підвищення рівня фізичної підготовленості жінок молодого віку.

Ключові слова: жінки 20–30 років; загальна фізична підготовленість; змішаний фітнес; силове тренування; функціональний тренінг; фізичні якості.

Maryna Dzhym, Liudmyla Kanunova, Ruslan Kanunov. INFLUENCE OF MIXED TYPES OF FITNESS ON THE INDICATORS OF GENERAL PHYSICAL PREPAREDNESS OF WOMEN AGED 20–30

The purpose of the study was to experimentally determine the effect of mixed fitness training on the indicators of general physical preparedness of women aged 20–30 during systematic training. The study involved 17 practically healthy women of reproductive age who followed a training program for 6 months (24 weeks) with a frequency of four sessions per week (60–75 minutes each). The program had a mixed character and combined strength exercises with external resistance (60–75% of the estimated maximum) and functional interval training aimed at developing strength, endurance, coordination, and flexibility. To assess the level of general physical preparedness, a set of tests was used, including high-knee running in place, alternating lunge jumps, burpees with a medicine ball, plyometric push-ups, the mountain climber exercise, hip raises in TRX, and the sit-and-reach test. Testing was conducted before and after the experimental period. The obtained data were processed using methods of mathematical statistics with the application of Student's t-test ($p < 0,05$). The results of the study demonstrated statistically significant improvements in all indicators of general physical preparedness. In particular, performance in high-knee running increased by 6.9 repetitions ($t = 2,89$; $p < 0,05$), lunge jumps by 7.0 repetitions ($t = 3,18$; $p < 0,01$), and burpees by 2.9 repetitions ($t = 3,98$; $p < 0,001$). Indicators of speed-strength preparedness of the upper body improved by 2.3 repetitions ($t = 2,68$; $p < 0,05$), while coordination abilities and functional endurance increased by 3.3 repetitions ($t = 2,68$; $p < 0,05$). Flexibility improved by 3.4 cm ($t = 3,06$; $p < 0,01$). The obtained results indicate the integral nature of adaptive changes, manifested in the comprehensive development of strength, endurance, coordination, and flexibility. It was established that mixed fitness programs provide a more effective impact on general physical preparedness compared to isolated training



methods. The proposed program can be recommended for implementation in fitness club practice to improve the physical fitness level of young women.

Key words: *women aged 20–30, general physical preparedness, mixed fitness, strength training, functional training, physical qualities.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах фітнес утвердився як одна з найбільш доступних і затребуваних форм оздоровчої рухової активності серед жінок 20–30 років, поєднуючи профілактичну, рекреаційну та естетично орієнтовану спрямованість. Систематичні заняття фітнесом розглядаються як ефективний засіб підвищення рівня рухової активності, покращення функціонального стану організму, зміцнення опорно-рухового апарату, підвищення працездатності та профілактики негативних наслідків малорухливого способу життя [1, с. 27; 5, с. 320; 6, с. 130; 8, с. 81]. Особливої актуальності це набуває для жінок молодого віку, оскільки саме в цьому періоді поєднуються високий адаптаційний потенціал організму та значна поширеність чинників ризику, пов'язаних із гіподинамією, професійним навантаженням, емоційним стресом, нерегулярним режимом праці, відпочинку та харчування [12, с. 206; 14, с. 90].

Сучасні змішані види фітнесу характеризуються інтеграцією силових, функціональних, аеробних і координаційних засобів у межах одного тренувального циклу. Таке поєднання створює умови для комплексного впливу на різні компоненти загальної фізичної підготовленості, зокрема силу, витривалість, гнучкість, швидко-силові якості та координаційні здібності. Саме ці показники відображають не лише рівень фізичного розвитку, а й функціональну готовність організму до повсякденної діяльності, стійкість до навантажень і загальні адаптаційні можливості [3, с. 38; 9, с. 752; 10, с. 99].

Разом з тим у науково-методичній літературі недостатньо повно висвітлено питання змін саме показників загальної фізичної підготовленості жінок 20–30 років під впливом занять змішаними видами фітнесу. У більшості праць увага зосереджується переважно на корекції маси тіла, морфологічних характеристиках або популярності окремих фітнес-програм, тоді як комплексна оцінка динаміки фізичних якостей упродовж завершеного тренувального циклу представлена обмежено [2, с. 14; 7, с. 81; 11, с. 98; 13, с. 22]. Недостатньо вивченими залишаються також питання, які саме компоненти загальної фізичної підготовленості виявляють найбільшу чутливість до систематичних занять змішаними фітнес-програмами, а також якою мірою структура програми й регулярність

занять визначають характер адаптаційних змін [4, с. 48; 12, с. 206; 14, с. 90; 15, с. 154].

Отже, науково-практична проблема полягає в необхідності комплексного дослідження впливу змішаних видів фітнесу на показники загальної фізичної підготовленості жінок 20–30 років. Визначення характеру змін основних фізичних якостей дозволить обґрунтувати ефективність таких програм, уточнити найбільш інформативні критерії тренувальної адаптації та розширити можливості практичної індивідуалізації навантажень у фітнес-підготовці жінок молодого віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових джерел свідчить, що проблема підвищення рівня фізичної підготовленості жінок засобами оздоровчого фітнесу посідає важливе місце у сфері фізичного виховання і спортивно-оздоровчих технологій [5, с. 320; 8, с. 39; 9, с. 752]. У дослідженнях підкреслюється, що систематична рухова активність позитивно впливає на функціональний стан організму, морфологічні показники, працездатність і загальний рівень здоров'я жінок різного віку [1, с. 27; 4, с. 48; 6, с. 130; 15, с. 154]. Окрему увагу приділено індивідуалізації фітнес-занять з урахуванням морфологічного статусу, рівня підготовленості та особливостей адаптації до навантажень [1, с. 27; 2, 14; 12, 206].

У наукових працях, присвячених оздоровчому фітнесу, доведено ефективність програм, що поєднують аеробні, силові та функціональні компоненти. Такі програми сприяють не лише корекції маси тіла та складу тіла, а й покращенню прояву сили, витривалості, координації та інших компонентів загальної фізичної підготовленості [3, с. 38; 7, с. 81; 11, с. 98; 17, с. 382]. Встановлено, що інтеграція різних засобів у межах одного мікроциклу забезпечує більш різнобічний тренувальний вплив і розширює адаптаційні можливості організму [10, с. 99; 16, с. 299; 18, с. 3029].

Разом з тим значна частина наявних робіт стосується або окремих морфологічних змін, або специфічної підготовленості спортсменок у вузькоспеціалізованих напрямках фітнесу [7, с. 81; 11, с. 98; 17, с. 382]. Питання ж комплексного впливу саме змішаних видів фітнесу на показники загальної фізичної підготовленості жінок 20–30 років висвітлено недостатньо. Обмежено представлено дані щодо спрямованості змін сили, витривалості, гнучкості,

швидкісно-силових і координаційних здібностей у межах одного завершеного циклу занять. Недостатньо також досліджено взаємозв'язок між структурою змішаних фітнес-програм, частотою занять та вираженістю тренувального ефекту [12, с. 206; 13, с. 22; 14, с. 90].

Таким чином, аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблема впливу змішаних видів фітнесу на показники загальної фізичної підготовленості жінок 20–30 років потребує подальшого наукового опрацювання. Це зумовлює необхідність проведення досліджень, спрямованих на комплексну оцінку змін фізичних якостей жінок молодого віку під впливом систематичних занять змішаними фітнес-програмами.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалися відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри здоров'я, фітнесу та рекреації Харківської державної академії фізичної культури Міністерства освіти і науки України на 2024–2027 рр. за темою «Теоретичні та методичні основи фітнесу та рекреації різних груп населення».

Формулювання мети статті: експериментально визначити вплив змішаних видів фітнесу на динаміку показників загальної фізичної підготовленості жінок 20–30 років у процесі систематичних занять.

Методологія дослідження. Дослідження проводилося за участі 17 жінок віком 20–30 років, які систематично займалися фітнесом оздоровчої спрямованості у фітнес-клубі «Егоїст» (м. Харків). Усі учасниці надали добровільну інформовану згоду на участь у педагогічному експерименті. Контингент дослідження становили практично здорові жінки репродуктивного віку, які не мали медичних протипоказань до виконання фізичних навантажень.

Організація дослідження передбачала проведення педагогічного експерименту тривалістю 6 місяців. Тренувальний процес здійснювався 4 рази на тиждень і мав змішаний характер, поєднуючи силові вправи з обтяженнями, функціональні комплекси, а також вправи з власною вагою. Програма була спрямована на розвиток сили, загальної та силової витривалості, координаційних здібностей і функціональної працездатності. Побудова занять здійснювалася з урахуванням принципів поступовості, систематичності та варіативності навантажень, із поетапним збільшенням їх обсягу та інтенсивності. У процесі тренувань враховувалися індивідуальні особливості учасниць і рівень їх фізичної підготовленості.

Для оцінки показників загальної фізичної підготовленості застосовувався комплекс контрольних тестів, що дозволяють всебічно охарактеризувати функціональний стан організму. До тестової батареї входили: біг на місці з високим підніманням стегна (30 с), стрибки у випаді з чергуванням ніг (30 с), бурпі з медболлом (30 с), пліометричні віджимання (30 с), вправа «скелелаз» (30 с), підйом таза з положення планки в тренажері TRX (30 с), а також нахил тулуба вперед із положення сидячи (см). Зазначені тести дозволяють оцінити рівень розвитку витривалості, швидкісно-силових якостей, координаційних здібностей, сили м'язів кора та гнучкості.

Контрольні вимірювання проводилися двічі: на початку дослідження та після завершення 6-місячного циклу занять. Це дозволило визначити динаміку показників загальної фізичної підготовленості жінок під впливом змішаних видів фітнесу.

У процесі дослідження використовувалися такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, а також методи контрольних вимірювань (тестування).

Статистичну обробку результатів здійснювали з використанням методів параметричної статистики. Перевірку нормальності розподілу проводили за критерієм Колмогорова–Смірнова. За умов нормального розподілу даних ($p > 0,05$) для визначення достовірності відмінностей між показниками застосовували t -критерій Стьюдента. Рівень статистичної значущості приймали на рівні $p < 0,05$. Результати подано у вигляді середнього арифметичного значення та похибки середнього ($M \pm m$), що забезпечує об'єктивність оцінки отриманих даних.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою визначення впливу змішаних видів фітнесу на показники загальної фізичної підготовленості жінок 20–30 років було реалізовано 6-місячну експериментальну програму, спрямовану на комплексний розвиток фізичних якостей. Програма базувалася на інтеграції силового та функціонального тренінгу, що забезпечувало одночасний вплив на силові, швидкісно-силові, координаційні та витривалісні компоненти підготовленості.

Упродовж 24 тижнів учасниці виконували 4 тренувальні заняття на тиждень тривалістю 60–75 хвилин. Структура кожного заняття включала підготовчу частину (10–12 хв), основний силовий блок (25–35 хв), функціональний інтерв'яльний блок (12–18 хв) та

заключну частину (5–8 хв). Така організація тренувального процесу відповідала сучасним підходам до побудови фітнес-занять і забезпечувала поєднання розвитку м'язової сили, витривалості та функціональної працездатності.

Силовий компонент був спрямований на розвиток м'язової сили та силової витривалості і включав виконання багатосуглобових вправ із вільними обтяженнями, тренажерами та власною масою тіла. Інтенсивність навантаження варіювала в межах 60–75% від умовного максимуму, що дозволяло забезпечити оптимальний рівень напруження для розвитку сили без перевантаження організму.

Функціональний блок мав інтервальний і круговий характер та включав вправи, спрямовані на розвиток загальної витривалості, координації рухів, стабілізації корпусу та швидко-силових здібностей. Використання короткочасних інтенсивних інтервалів у поєднанні з активним відпочинком сприяло підвищенню загальної працездатності та здатності організму ефективно працювати в умовах змінного навантаження.

Програма характеризувалася хвильовою динамікою навантаження: кожні три тижні поступово підвищувалися обсяг і інтенсивність роботи, після чого впроваджувався відновлювальний мікроцикл зі зниженням навантаження. Такий підхід забезпечував оптимальні умови для адаптації організму, запобігав перевтомі та сприяв стабільному зростанню показників фізичної підготовленості.

Слід відзначити, що застосування змішаних видів фітнесу дозволило створити умови для комплексного впливу на всі основні ком-

поненти загальної фізичної підготовленості. Зокрема, силовий блок забезпечував розвиток м'язової сили, функціональний компонент – витривалості та координаційних здібностей, а інтервальний режим роботи сприяв підвищенню функціональних можливостей серцево-судинної та дихальної систем.

Таким чином, реалізована програма тренувань сприяла не лише покращенню окремих фізичних якостей, а й формуванню інтегрального рівня загальної фізичної підготовленості жінок 20–30 років, що є ключовим показником ефективності фітнес-занять оздоровчої спрямованості.

Після завершення 6-місячного циклу занять було проведено повторне тестування з метою визначення динаміки показників загальної фізичної підготовленості та оцінки ефективності запропонованої програми (табл. 1).

Аналіз отриманих результатів показав статистично достовірне покращення показників загальної фізичної підготовленості жінок 20–30 років під впливом 6-місячної програми змішаного фітнесу.

У тесті «біг на місці з високим підніманням стегна» встановлено достовірне зростання показників з $26,5 \pm 1,73$ до $33,4 \pm 1,65$ разів, що становить приріст 6,9 разів ($t=2,89$; $p<0,05$). Це свідчить про підвищення рівня загальної витривалості та функціональних можливостей серцево-судинної системи. Інтервальний характер навантаження сприяв покращенню аеробно-анаеробної працездатності та здатності підтримувати високу частоту рухів (табл. 1).

У вправі «стрибки у випаді з чергуванням ніг» показник збільшився з $10,5 \pm 1,85$

Таблиця 1
Результати дослідження показників загальної фізичної підготовленості жінок 20–30 років, що займаються експериментальною програмою комбінованого фітнесу на початку та в кінці експерименту

№	Показники	До	Після	t	p
		$n_1=17$ $\bar{X} \pm m$	$n_2=17$ $\bar{X} \pm m$		
1.	Біг на місці з високим підніманням стегна, к-ть разів за 30 с	$26,5 \pm 1,73$	$33,4 \pm 1,65$	2,89	<0,05
2.	Стрибок у випаді з чергуванням ніг, к-ть разів за 30 с	$10,5 \pm 1,85$	$17,5 \pm 1,19$	3,18	<0,01
3.	Бурпи з використанням медболу, к-ть разів за 30 с	$3,2 \pm 0,50$	$6,1 \pm 0,53$	3,98	<0,001
4.	Плеометричні згинання-розгинання рук в упорі лежачи, к-ть разів за 30 с	$4,1 \pm 0,64$	$6,4 \pm 0,57$	2,68	<0,05
5.	Скелелаз, к-ть разів за 30 с	$18,5 \pm 0,83$	$21,8 \pm 0,91$	2,68	<0,05
6.	Підйом сідниць із положення планки у тренажері TRX, к-ть разів за 30 с	$5,2 \pm 0,66$	$7,5 \pm 0,71$	2,37	<0,05
7.	Нахили вперед тулуба із положення сидячи, см	$10,1 \pm 0,75$	$13,5 \pm 0,82$	3,06	<0,01

до $17,5 \pm 1,19$ разів, різниця склала 7,0 разів ($t=3,18$; $p<0,01$). Такий виражений приріст свідчить про суттєве покращення швидкісно-силових якостей і силової витривалості м'язів нижніх кінцівок. Це обумовлено регулярним використанням вибухових і пліометричних вправ у структурі тренувань (табл. 1).

У тесті «бурпі з медболом» зафіксовано найбільш значні зміни: показник зріс з $3,2 \pm 0,50$ до $6,1 \pm 0,53$ разів, що становить приріст 2,9 разів ($t=3,98$; $p<0,001$). Високий рівень статистичної значущості вказує на суттєве підвищення загальної витривалості, координації та функціональної готовності організму до виконання складних рухових дій у високому темпі (табл. 1).

Показники пліометричних згинань-розгинань рук в упорі лежачи збільшилися з $4,1 \pm 0,64$ до $6,4 \pm 0,57$ разів, що становить приріст 2,3 рази ($t=2,68$; $p<0,05$). Це свідчить про покращення швидкісно-силових можливостей м'язів верхнього плечового поясу, що є результатом систематичного використання вправ із власною вагою та функціональних комплексів (табл. 1).

У вправі «скелелаз» встановлено достовірне підвищення результатів з $18,5 \pm 0,83$ до $21,8 \pm 0,91$ разів, різниця становила 3,3 рази ($t=2,68$; $p<0,05$). Така динаміка відображає покращення координаційних здібностей, функціональної витривалості та стабілізаційної ролі м'язів черевного пресу (табл. 1).

У тесті «підйом сідниць у TRX» показник збільшився з $5,2 \pm 0,66$ до $7,5 \pm 0,71$ разів, приріст склав 2,3 рази ($t=2,37$; $p<0,05$). Це підтверджує підвищення сили та витривалості м'язів кора і тазового поясу, що є важливим компонентом загальної фізичної підготовленості (табл. 1).

У показнику гнучкості (нахил тулуба вперед) також встановлено достовірне покращення з $10,1 \pm 0,75$ до $13,5 \pm 0,82$ см, що становить приріст 3,4 см ($t=3,06$; $p<0,01$). Це свідчить про підвищення еластичності м'язово-зв'язкового апарату та покращення рухливості суглобів (табл. 1).

Таким чином, результати таблиці 1 демонструють статистично достовірне покращення всіх досліджуваних показників загальної фізичної підготовленості ($p<0,05-0,001$). Найбільш виражені зміни зафіксовано у вправах, що поєднують швидкісно-силовий і витривалісний компоненти, зокрема у бурпі та стрибкових вправах. Це підтверджує високу ефективність змішаних фітнес-програм, які забезпечують комплексний вплив на організм та сприяють гармонійному розвитку фізичних якостей.

Отримані дані свідчать про інтегральний характер адаптаційних змін, що проявляється у одночасному покращенні сили, витривалості, координації та гнучкості, і підтверджують доцільність використання змішаних видів фітнесу як ефективного засобу підвищення загальної фізичної підготовленості жінок 20–30 років.

Висновки. У результаті проведеного дослідження експериментально доведено ефективність 6-місячної програми змішаного фітнесу щодо підвищення рівня загальної фізичної підготовленості жінок 20–30 років. Вперше в умовах систематичного поєднання силових вправ помірної інтенсивності (60–75% від умовного максимуму) з функціональними інтервальними навантаженнями встановлено комплексні позитивні зміни основних фізичних якостей, що мають інтегральний характер.

За період реалізації програми зафіксовано достовірне покращення показників витривалості, швидкісно-силових здібностей, координації рухів та гнучкості. Зокрема, у тесті бігу на місці приріст становив 6,9 разів (з 26,5 до 33,4 разів), у стрибках у випаді – 7,0 разів (з 10,5 до 17,5 разів), у бурпі з медболом – 2,9 разів (з 3,2 до 6,1 разів), що свідчить про суттєве підвищення рівня загальної та спеціальної витривалості.

Експериментально підтверджено достовірне покращення показників швидкісно-силової підготовленості верхнього та нижнього плечового поясу: у пліометричних віджиманнях приріст становив 2,3 рази (з 4,1 до 6,4 разів), у вправі «скелелаз» – 3,3 рази (з 18,5 до 21,8 разів), у підйомах таза в TRX – 2,3 рази (з 5,2 до 7,5 разів). Це свідчить про підвищення функціональної сили, стабілізаційних можливостей м'язів кора та координаційних здібностей.

У показнику гнучкості встановлено приріст на 3,4 см (з 10,1 до 13,5 см), що відображає покращення еластичності м'язово-зв'язкового апарату та рухливості суглобів. Сукупність отриманих змін свідчить про гармонійний розвиток усіх компонентів загальної фізичної підготовленості та підтверджує комплексний характер адаптації організму до змішаних фізичних навантажень.

Отримані результати науково обґрунтовують доцільність застосування змішаних фітнес-програм як ефективного засобу підвищення рівня загальної фізичної підготовленості жінок 20–30 років. Встановлено, що поєднання силового та інтервального функціонального навантаження забезпечує одночасний розвиток сили, витривалості, координації

та гнучкості, що значно підвищує функціональні можливості організму.

Таким чином, запропонована експериментальна програма може бути рекомендована як науково обґрунтована модель організації тренувального процесу у фітнесі для жінок 20–30 років з метою підвищення рівня їх загальної фізичної підготовленості та функціональної працездатності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим вивченням функціональних реакцій організму жінок у процесі занять змішаними видами фітнесу, зокрема аналізом показників серцево-судинної та дихальної систем, варіабельності серцевого ритму, а також визначенням взаємозв'язку між рівнем фізичної підготовленості та ефективністю виконання рухових дій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беляк Ю. І. Використання морфологічних показників для індивідуалізації занять оздоровчим фітнесом для жінок. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 2011 (13), 27–30.
2. Беляк Ю.. Морфологічний статус жінок зрілого віку. *Молода спортивна наука України*, 2008 (12), 14–18.
3. Благий О., & Нестеров А. Особливості побудови фітнес-програм з використанням засобів велокінетики. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 2007 (1), 38–40.
4. Букова Л., Урюпін Є. Особливості впливу фізичних вправ аеробної спрямованості на рівень соматичного здоров'я студентів. *Молода спортивна наука України*, 2004 8(2), 48–51.
5. Булатова М. М., Усачов Ю. О. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні. У Т. Ю. Круцевич (Ред.), *Теорія і методика фізичного виховання* 2008 (Т. 2, с. 320–353). Київ..
6. Грибан Г. П., Кутек Т. Б. Аналіз стану здоров'я студентів вищих навчальних закладів. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 2004 (7), 130–132.
7. Джим М. О., Півень О. Б., Джим В. Ю. Зміни антропометричних показників у кваліфікованих спортсменок – фітнес моделей під впливом методики функціонального тренування протягом річного макроциклу. *Фізичне виховання та спорт. Одеса: Видавничий дім «Гельветика»*, 2023 (4), 81–89. <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-10>
8. Дутчак М. В. *Теоретико-методичні засади формування системи спорту для всіх в Україні* (Автореф. дис. д-ра наук з фізичного виховання та спорту, спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення», 39 с.). Національний університет фізичного виховання і спорту України 2009.
9. Платонов В. Н. Сучасна система спортивного тренування: Київ. : Перша друкарня. 2020 С. 752 с.
10. Магльований А., Кунинець О., Іваночко О., & Новицький О.. Характеристика інформаційно-технологічних показників моделювання фізичних навантажень. *Молода спортивна наука України*, 2013 17(2), 99–103.
11. Харланова М.О., Джим В. Ю., Канунова Л.В. Вплив занять функціонального тренування на прояв спеціальної фізичної підготовленості кваліфікованих спортсменок фітнес моделей протягом підготовчого періоду. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* 2023, 4 (163) с. 98–104. DOI 10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).34
12. Мороз О. О.. *Корекція маси та складу тіла жінок 21-35 років засобами оздоровчого фітнесу* (Дис. канд. наук з фізичного виховання і спорту, спец. 24.00.02, 206 с.). 2011, Київ.
13. Мулик К., Максимова К., Скалій Т. Виявлення найпопулярніших фітнес-програм серед студентів. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*, 2021, (12), 22–29.
14. Ріпак М., Ріпак І. Характеристика добової рухової активності дорослих жінок. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 2018, (3(97)), 90–94.
15. Юшковська О. Г., Долгієр Є. В. Теоретичне обґрунтування питання застосування занять оздоровчої аеробіки як засобу компенсації дефіциту рухової активності дівчат, хворих на нейроциркуляторну дистонію. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 2009, (1), 154–158.
16. Andersen L. B., Harro M., Sardinha L. B., Froberg K., Ekelund U., Brage S., Anderssen S. A. Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: A cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *The Lancet*, 2006, 368(9532), 299–304. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69075-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69075-2).
17. Tykhorsky O., Dzhym V., Galashko M., Dzhym E. Analysis of the morphological changes in beginning bodybuilders due to resistance training. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 18 Supplement issue 1, Art 52, 2018 pp. 382–386. DOI:10.7752/jpes.2018.s152.

18. Fiatarone M. A., Marks E. C., Ryan N. D., Meredith C. N., Lipsitz L. A., Evans W. J. High-intensity strength training in nonagenarians: Effect on skeletal muscle. *Journal of the American Medical Association*, 1990, 263(22), 3029–3034. <https://doi.org/10.1001/jama.1990.03440220053029>.

Дата першого надходження статті до видання: 31.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 378:004

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.9>

Тетяна ЖИРОВА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інженерії програмного забезпечення та кібербезпеки, Державний торговельно-економічний університет, zhyrova@knute.edu.ua
ORCID: 0000-0001-8321-6939

ДИЗАЙН ТА ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З AGILE-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

Метою статті є обґрунтування дизайну та інструментарію педагогічного експерименту з перевірки ефективності Agile-орієнтованої підготовки майбутніх ІТ-фахівців. Актуальність дослідження зумовлена потребою модернізації ІТ-освіти відповідно до сучасної логіки розроблення програмного забезпечення, що передбачає командну взаємодію, короткі цикли планування, гнучкість, постійний зворотний зв'язок і поетапне вдосконалення результату. За таких умов важливим є не лише впровадження окремих Agile-практик у навчальний процес, а й науково обґрунтована перевірка їх педагогічної доцільності.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні теоретичних та емпіричних методів. Аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та порівняння наукових джерел дали змогу визначити стан розробленості проблеми, логіку педагогічного експерименту та його основні складники. Емпіричний блок охоплював педагогічне спостереження, анкетування, аналіз результатів навчальної діяльності студентів, самооцінювання, взаємооцінювання та експертне оцінювання. Для обробки результатів передбачено кількісний і якісний аналіз, зіставлення результатів контрольної та експериментальної груп, а також фіксацію динаміки змін.

Наукова новизна полягає в обґрунтуванні дизайну педагогічного експерименту з урахуванням специфіки професійної ІТ-освіти. Уточнено логіку формувального етапу, що базується на циклічній організації навчання та послідовному ускладненні студентського проєкту в межах дисциплін професійного циклу. Визначено критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності в умовах Agile-орієнтованої підготовки.

У висновках наголошено, що Agile-орієнтована підготовка є педагогічно доцільною за умови її цілісної інтеграції в професійну ІТ-освіту. Запропонований дизайн педагогічного експерименту та відповідний інструментарій створюють методичне підґрунтя для подальшої експериментальної перевірки результативності такого підходу.

Ключові слова: педагогічний експеримент, Agile-методологія, майбутній ІТ-фахівець, професійна підготовка, командна робота, діагностичний інструментарій, ІТ-освіта.

Tetiana ZHYROVA. DESIGN AND TOOLS OF A PEDAGOGICAL EXPERIMENT IN AGILE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE IT SPECIALISTS

The purpose of the article is to substantiate the design and tools of a pedagogical experiment aimed at testing the effectiveness of Agile-oriented training of future IT specialists. The relevance of the study is determined by the need to modernize IT education in accordance with the current logic of software development, which involves teamwork, short planning cycles, flexibility, continuous feedback, and gradual improvement of results. Under such conditions, it is important not only to introduce certain Agile practices into the educational process but also to provide a scientifically grounded verification of their pedagogical effectiveness.

The research methodology is based on a combination of theoretical and empirical methods. Analysis, synthesis, generalization, systematization, and comparison of scientific sources made it possible to determine the state of development of the problem, define the logic of the pedagogical experiment, and substantiate its main components. The empirical block included pedagogical observation, questionnaires, analysis of students' learning outcomes, self-assessment, peer assessment, and expert assessment. Quantitative and qualitative analysis, comparison of the results obtained in the control and experimental groups, and recording the dynamics of changes were envisaged for data processing.

The scientific novelty lies in substantiating the design of a pedagogical experiment with due regard to the specifics of professional IT education. The logic of the formative stage was specified as based on the cyclical organization of learning and the gradual complication of the student project within the disciplines of the professional training cycle. The criteria, indicators, and levels of readiness formation of future IT specialists for professional activity under Agile-oriented training conditions were determined.

The conclusions emphasize that Agile-oriented training is pedagogically appropriate provided that it is integrated into professional IT education as a holistic approach. The proposed design of the pedagogical experiment and the corresponding tools create a methodological basis for further experimental verification of the effectiveness of this approach.

Key words: pedagogical experiment, Agile-oriented training, future IT specialist, professional training, teamwork, diagnostic tools, IT education.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація суспільства, динамічність ІТ-галузі та поширення гнучких підходів до організації професійної діяльності зумовлюють потребу в оновленні підготовки майбутніх

ІТ-фахівців. Сучасний ринок праці вимагає не лише фахових знань і технічних умінь, а й здатності працювати в команді, адаптуватися до змін, брати участь у коротких циклах планування, приймати рішення в умо-

вах невизначеності та постійно вдосконалювати результат. У цьому контексті Agile-орієнтована підготовка набуває особливої значущості, оскільки дає змогу наблизити освітній процес до реальних умов професійної діяльності в IT-сфері.

Водночас упровадження Agile-орієнтованої підготовки потребує науково обґрунтованої експериментальної перевірки її ефективності. Незважаючи на наявність досліджень, присвячених використанню Agile-підходів в освіті, недостатньо розробленими залишаються питання дизайну педагогічного експерименту, визначення критеріїв і показників оцінювання, добору діагностичного інструментарію та методів обробки результатів. Це ускладнює об'єктивне оцінювання результативності запропонованих педагогічних рішень і стримує їх системне впровадження у практику вищої школи.

Отже, постає проблема розроблення такого дизайну та інструментарію педагогічного експерименту, які забезпечували б наукову коректність, валідність і практичну придатність перевірки ефективності Agile-орієнтованої підготовки майбутніх IT-фахівців.

Порушена проблема пов'язана з важливими науковими та практичними завданнями модернізації вищої освіти, зокрема з упровадженням інноваційних моделей навчання, посиленням практико-орієнтованого характеру IT-підготовки, розробленням засобів діагностики її результатів і підвищенням відповідності освітнього процесу актуальним вимогам IT-індустрії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання Agile-орієнтованої підготовки майбутніх IT-фахівців останніми роками дедалі частіше знаходить відображення у наукових працях, що пов'язано з потребою оновлення змісту і технологій IT-освіти, наближення освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності та орієнтацією на формування у здобувачів освіти здатності працювати в команді, адаптуватися до змін, планувати діяльність короткими циклами й постійно вдосконалювати результат.

Питання впровадження нових методів навчання знайшли відображення у працях низки науковців, зокрема Т. Винник [2], М. Лучкевич [4], А. Стюка [5]. У своїх дослідженнях автори акцентують увагу на оновленні підходів до організації освітнього процесу, підвищенні його практичної спрямованості та використанні сучасних педагогічних рішень у підготовці майбутніх фахівців.

У роботі І. Гарко, М. Пирога та В. Міронової [3] розглядається застосування Agile-

методології у викладанні алгоритмізації та основ програмування для студентів спеціальності «Комп'ютерні науки». Автори показують можливості використання Agile для організації командної роботи, поетапного виконання завдань, постійного зворотного зв'язку та підвищення практичної спрямованості навчання. Праця є важливою для розуміння дидактичного потенціалу Agile-підходів, однак не зосереджується на питаннях побудови педагогічного експерименту. Питанням впровадження Agile-методології у професійну підготовку майбутніх IT-фахівців також займаються такі науковці як А. Артюхов, І. Вовк [1], М. Levy, I. Hadar, I. Aviv [13], D. Omidvarkarjanta in. [14], G. Rodríguez, P. González-Caino, S. Resett [17].

У праці П. Загородка [7] подано огляд Agile-фреймворків, придатних для використання в підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних наук. Автор аналізує можливості Scrum, Kanban та інших підходів у контексті організації командної діяльності студентів, структурування навчального процесу та розвитку гнучких способів взаємодії. Разом із тим дослідження має переважно оглядовий характер і не містить обґрунтування інструментарію перевірки ефективності запропонованих рішень.

У роботах [9], [15] та [16] здійснено систематичне картування сучасних тенденцій softwareengineeringeducation. Автори акцентують увагу на посиленні ролі командних проєктів, індустріальних практик, гнучких процесів і наближення навчання до професійного середовища. Це дослідження є важливим для розуміння загального контексту підготовки майбутніх IT-фахівців, проте в ньому не розкрито особливостей педагогічного експерименту як засобу перевірки ефективності Agile-орієнтованого навчання.

Праця M.W. Barbosa [8] присвячена використанню змішаного проєктного навчання у підготовці з управління проєктами. Автор звертає увагу на значення командної роботи, практичного спрямування навчання та наближення освітнього процесу до майбутньої професійної діяльності. Для нашого дослідження ця праця є цінною в частині розуміння можливостей проєктно-орієнтованого навчання, однак у ній не акцентовано увагу на критеріях, показниках та рівнях оцінювання результатів підготовки.

Окрему групу становлять дослідження, присвячені цифровому супроводу освітнього процесу та моніторингу результатів діяльності студентів. Так, у роботах [6] та [11] роз-

глянуто можливості моніторингу та аналізу успішності студентів у процесі розроблення програмного забезпечення. Автори показують, що цифрові дані можуть бути використані для фіксації динаміки діяльності, активності та проміжних результатів студентів. Такі підходи є важливими для добору інструментарію педагогічного експерименту, однак питання оцінювання саме Agile-орієнтованої підготовки в цій праці спеціально не розглядається.

Активні та практико-орієнтовані методи навчання розглянуто у праці [12], де висвітлено їх використання у підготовці з управління проектами. Автори наголошують на значенні таких методів для розвитку командної взаємодії та прийняття рішень. Такий же напрям впровадження Agile-методології в освітній процес висвітлено в джерелі [10]. Водночас питання побудови педагогічного експерименту у праці не розглядається.

Отже, аналіз наукових досліджень засвідчив, що у працях вітчизняних і зарубіжних науковців достатньо широко висвітлено питання впровадження Agile-підходів у підготовку майбутніх IT-фахівців, використання проектно-орієнтованого навчання, цифрового супроводу освітнього процесу, моніторингу діяльності студентів та застосування learninganalytics. Разом з тим недостатньо розробленими залишаються питання, пов'язані саме з дизайном педагогічного експерименту з перевірки ефективності Agile-орієнтованої підготовки майбутніх IT-фахівців. Зокрема, потребують подальшого обґрунтування етапи експерименту, критерії та показники оцінювання, рівні сформованості досліджуваних характеристик, а також діагностичний інструментарій і способи обробки результатів. Саме це й зумовлює доцільність даного дослідження.

Метою статті є обґрунтування дизайну та інструментарію педагогічного експерименту з перевірки ефективності Agile-орієнтованої підготовки майбутніх IT-фахівців.

Для досягнення мети поставлено такі завдання: визначити етапи педагогічного експерименту; окреслити критерії, показники та рівні оцінювання; охарактеризувати діагностичний інструментарій дослідження; визначити способи фіксації та обробки результатів.

Методика дослідження. Для досягнення мети статті було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження. Теоретичні методи, а саме аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та порівняння наукових джерел, дали змогу з'ясувати стан розробленості проблеми, обґрунтувати дизайн педагогічного експерименту та визначити

діагностичний інструментарій дослідження. Емпіричні методи, зокрема педагогічне спостереження, анкетування, опитування та аналіз результатів навчальної діяльності здобувачів освіти, використано для фіксації змін у підготовці майбутніх IT-фахівців. Обробка результатів здійснювалася із застосуванням методів кількісного та якісного аналізу.

Результати дослідження. Педагогічний експеримент у даному дослідженні розглядається як засіб перевірки ефективності Agile-орієнтованої підготовки майбутніх IT-фахівців. Його побудова зумовлена необхідністю не лише теоретично обґрунтувати доцільність використання Agile-методології в освітньому процесі, а й експериментально підтвердити їх вплив на результати підготовки здобувачів освіти. У зв'язку з цим загальна логіка педагогічного експерименту підпорядковується меті дослідження і передбачає послідовний перехід від визначення вихідного стану досліджуваних характеристик до впровадження розроблених педагогічних рішень та подальшого оцінювання отриманих результатів.

Побудова педагогічного експерименту ґрунтується на зіставленні результатів навчання здобувачів освіти в умовах традиційної та Agile-орієнтованої підготовки, що дає змогу оцінити ефективність запропонованих педагогічних рішень. Логіка експерименту передбачає визначення вихідного рівня досліджуваних характеристик, упровадження Agile-орієнтованої підготовки та повторну діагностику результатів.

Педагогічний експеримент проводився у три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Така структура є традиційною для педагогічних досліджень і дає змогу послідовно зафіксувати вихідний стан досліджуваних характеристик, здійснити впровадження запропонованих педагогічних рішень та оцінити отримані результати.

На констатувальному етапі визначався вихідний рівень сформованості досліджуваних характеристик у майбутніх IT-фахівців, уточнювалися критерії, показники та рівні оцінювання, добирався діагностичний інструментарій дослідження.

На формувальному етапі здійснювалося впровадження Agile-орієнтованої підготовки в освітній процес. На цьому етапі використовувалися відповідні форми, методи й засоби організації навчання, спрямовані на розвиток готовності здобувачів освіти до професійної діяльності в умовах командної взаємодії, ітеративного планування та постійного зворотного зв'язку.

На контрольному етапі проводилася повторна діагностика, зіставлялися результати контрольної та експериментальної груп, узагальнювалися отримані дані та формулювалися висновки щодо ефективності запропонованих педагогічних рішень.

Базою педагогічного експерименту виступили заклади вищої освіти, у яких здійснюється підготовка майбутніх ІТ-фахівців. До участі в дослідженні були залучені здобувачі освіти спеціальностей Італузі, які вивчали дисципліни професійного циклу, пов'язані з розробленням програмного забезпечення, командною взаємодією та виконанням навчальних проєктів.

Учасники дослідження були розподілені на контрольні та експериментальні групи. У контрольних групах освітній процес здійснювався за традиційною логікою організації навчання, тоді як в експериментальних групах упроваджувалися елементи Agile-орієнтованої підготовки. Формування груп здійснювалося з урахуванням їх зіставності за основними показниками, що дало змогу забезпечити коректність подальшого порівняння результатів.

Добір бази дослідження й учасників педагогічного експерименту зумовлювався можливістю впровадження Agile-орієнтованих підходів у процес професійної підготовки та здійснення поетапної діагностики результатів навчання. Це забезпечило умови для перевірки ефективності запропонованих педагогічних рішень.

Формувальний етап педагогічного експерименту реалізовувався у межах викладання пулу фахових дисциплін, серед яких були «Web-дизайн та Web-програмування», «Об'єктно-орієнтоване програмування», «Архітектура та технології програмування мобільних додатків», «База даних», «Технології розробки та тестування програмного забезпечення», які мають виражений практичний характер і забезпечують умови для організації командної, ітеративної та проєктно-орієнтованої роботи студентів. Особливістю цих дисциплін є їхня міждисциплінарна наступність, оскільки їм передують курси, пов'язані з опануванням базових інструментів комунікації (Microsoft 365, Discord, Slack), засобів спільної роботи з документами та пріоритизації завдань (Google Sheets, Confluence, Notion, Trello, Miro), інструментів проєктування архітектури програмного забезпечення (draw.io, Lucidchart), засобів візуалізації та прототипування (Figma), а також спеціалізованих інструментів на основі штучного інтелекту. У зв'язку з цим підготовка студен-

тів здійснювалася за циклічним принципом, коли на кожному етапі навчання вони послідовно розвивали й ускладнювали власний проєкт: від опанування базових інструментів і створення простих програмних застосунків у межах об'єктно-орієнтованого програмування до розроблення вебзастосунку, його доповнення базою даних і подальшого тестування як завершального етапу роботи над програмним продуктом. Така організація навчання є наближеною до реальної практики розроблення програмного забезпечення, у якій продукт формується поступово, у процесі послідовного ускладнення, доопрацювання, перевірки та вдосконалення окремих його складників.

Зміст Agile-орієнтованої підготовки полягав в адаптації до освітнього процесу окремих елементів Scrum і Kanban, які є найбільш придатними для навчального середовища, а також у поєднанні їх з окремими положеннями Lean, проєктно-орієнтованого навчання та практик безперервного вдосконалення результату. Зокрема, робота організувалася короткими навчальними циклами, наближеними до спринтів, у межах яких команда визначала перелік завдань, погоджувала пріоритети, розподіляла відповідальність і фіксувала очікуваний проміжний результат. На початку кожного циклу проводилося спільне планування роботи, у процесі виконання – короткі командні обговорення поточного стану завдань, а наприкінці – демонстрація результатів і підсумкова рефлексія. Для візуалізації перебігу роботи використовувалася дошка завдань за принципом Kanban, де завдання розподілялися за статусами типу «заплановано», «у роботі», «перевіряється», «виконано». Це забезпечувало прозорість роботи команди та давало змогу бачити навантаження, затримки та проміжні результати.

У межах формувального етапу студенти працювали в малих командах, у яких організація діяльності будувалася на принципах спільної відповідальності за результат, розподілу функцій, взаємодопомоги та постійної комунікації. Командна робота охоплювала аналіз вимог до програмного продукту, уточнення функціоналу, підготовку чеклістів і тестових сценаріїв, проведення тестування, фіксацію виявлених дефектів, обговорення шляхів удосконалення продукту та представлення результатів. Частина завдань виконувалася індивідуально, однак вони були включені в спільну логіку командної роботи й узгоджувалися в межах загального плану ітерації. Такий підхід дозволяв поєднати

індивідуальну відповідальність із командною взаємодією.

Серед основних форм і методів роботи використовувалися командна проєктна діяльність, робота в малих групах, поетапне планування, аналіз практичних ситуацій, обговорення проміжних результатів, демонстрація виконаних завдань, самооцінювання, взаємооцінювання та рефлексія. Значне місце відводилося формувальному оцінюванню, яке здійснювалося впродовж усього циклу роботи, а не лише за кінцевим результатом. Оцінювалися не тільки якість завершеного продукту чи виконаного завдання, а й дотримання термінів, внесок студента у спільну діяльність, активність у командній взаємодії, здатність враховувати зауваження та вдосконалювати результат після отримання зворотного зв'язку. Такий підхід відповідав логіці Agile-методології, оскільки давав змогу коригувати роботу не після завершення всього завдання, а в процесі його виконання.

Важливою складовою формувального етапу була цифрова підтримка освітньої діяльності. Цифрові інструменти використовувалися для планування завдань, візуалізації їх виконання, координації дій команди, обміну матеріалами, фіксації результатів тестування та надання зворотного зв'язку. Їх застосування забезпечувало прозорість командної роботи, дозволяло відстежувати просування кожного учасника і накопичувати матеріали для подальшої діагностики. У контексті дисципліни це було особливо важливо, оскільки робота студентів була пов'язана не лише з обговоренням рішень, а й із документуванням вимог, результатів перевірки, виявлених помилок і запропонованих змін.

Отже, зміст Agile-орієнтованої підготовки на формувальному етапі полягав не просто у використанні окремих активних методів навчання, а в цілісній організації командної роботи студентів над власними програмними продуктами в умовах коротких ітерацій, прозорого планування, постійного зворотного зв'язку, проміжного контролю та поетапного вдосконалення результату. Саме така організація навчання створювала умови для формування готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності, наближеної до реальної практики роботи ІТ-команд.

Для оцінювання ефективності Agile-орієнтованої підготовки майбутніх ІТ-фахівців було визначено такі критерії: командно-організаційний, інструментально-процесуальний, аналітико-оцінний та мотиваційно-професійний. Їх вибір зумовлений тим, що Agile-орієнтоване навчання перед-

бачає не лише засвоєння знань, а й роботу в команді, використання цифрових засобів, поетапне виконання завдань, аналіз проміжних результатів і готовність до постійного вдосконалення програмного продукту.

Командно-організаційний критерій характеризує здатність студентів працювати в команді, брати участь у розподілі завдань, узгоджувати власні дії з роботою інших учасників, дотримуватися визначених термінів і представляти проміжні результати. Його показниками є участь у командному плануванні, відповідальність за виконання завдань, здатність до координації дій і взаємодії в межах спільного проєкту.

Інструментально-процесуальний критерій відображає здатність студентів використовувати елементи Agile-підходів і цифрові засоби в процесі виконання навчально-професійних завдань. Показниками цього критерію є вміння працювати короткими циклами, використовувати дошки завдань, цифрові засоби комунікації та координації роботи, здійснювати аналіз вимог, тестування, фіксацію недоліків і поетапне вдосконалення програмного продукту.

Аналітико-оцінний критерій характеризує здатність студентів аналізувати результати власної діяльності й діяльності команди, виявляти проблеми, враховувати зворотний зв'язок і пропонувати способи поліпшення роботи. Його показниками є здатність до самооцінювання, взаємооцінювання, аналізу помилок, оцінювання проміжних результатів та визначення напрямів подальшого вдосконалення.

Мотиваційно-професійний критерій відображає ставлення студентів до Agile-орієнтованого навчання як до моделі підготовки, наближеної до майбутньої професійної діяльності. Показниками цього критерію є інтерес до командної роботи, готовність брати відповідальність за результат, усвідомлення значення гнучких підходів у сфері ІТ та прагнення до підвищення якості власної роботи.

Відповідно до визначених критеріїв і показників було виокремлено високий, середній і низький рівні сформованості готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності в умовах Agile-орієнтованої підготовки.

Високий рівень характеризується активною участю студента в командній роботі, здатністю самостійно організувати виконання завдань, ефективно використовувати цифрові засоби та елементи Agile-підходів, аналізувати результати діяльності й удоскона-

лювати продукт на основі зворотного зв'язку, а також усвідомленим ставленням до професійної значущості такої підготовки.

Середній рівень виявляється у загальному розумінні логіки Agile-орієнтованої роботи, здатності виконувати завдання в команді та використовувати окремі цифрові засоби, однак із недостатньою самостійністю в плануванні, координації, аналізі результатів і вдосконаленні продукту.

Низький рівень характеризується труднощами в командній взаємодії, недостатньою здатністю до поетапної організації роботи, фрагментарним використанням цифрових інструментів, слабко вираженою здатністю до аналізу результатів і низьким рівнем усвідомлення професійної значущості Agile-орієнтованої підготовки.

Для діагностики результатів дослідження було використано анкетування, педагогічне спостереження, аналіз продуктів навчальної діяльності, самооцінювання, взаємооцінювання, експертне оцінювання та цифрові засоби фіксації командної роботи. Це дало змогу комплексно оцінити мотиваційні, організаційні, процесуальні та аналітичні аспекти Agile-орієнтованої підготовки майбутніх IT-фахівців.

Обробка результатів дослідження здійснювалася за допомогою кількісного та якісного аналізу. Отримані дані узагальнювалися, зіставлялися за контрольними й експериментальними групами, а також порівнювалися за етапами експерименту. Це дало змогу зафіксувати динаміку змін і зробити висновки щодо ефективності Agile-орієнтованої підготовки майбутніх IT-фахівців.

Результати дослідження засвідчили придатність запропонованого дизайну педагогічного експерименту та діагностичного інструментарію для перевірки ефективності Agile-орієнтованої підготовки майбутніх IT-фахівців. Їх застосування забезпечило послідовність експериментальної роботи, комплексність оцінювання та можливість фіксації динаміки змін у контрольній та експериментальній групах. Це дає підстави розглядати запропонований підхід як доцільний для подальших досліджень і практики професійної підготовки майбутніх IT-фахівців.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Agile-орієнтована підготовка майбутніх IT-фахівців доцільна тоді, коли вона реалізується не як сукупність окремих активних методів, а як цілісна логіка організації навчання, наближена до реальної практики розроблення програмного забезпечення. Її педагогічна цінність полягає у поєднанні командної взаємодії, поетапного ускладнення завдань, постійного зворотного зв'язку та орієнтації на поступове вдосконалення результату. Саме така організація освітнього процесу створює умови для формування готовності майбутніх IT-фахівців до професійної діяльності в динамічному середовищі. Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці результативності окремих Agile-практик у межах різних дисциплін професійного циклу, уточненні діагностичних показників та розширенні можливостей використання цифрових даних для оцінювання динаміки професійної підготовки майбутніх IT-фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артюхов А. Е., Волк І. І., Васильєва Т. А. Agile methodology in higher education quality assurance system for SDGs 4, 8 and 9 achievement: national experience. *CTE Workshop Proceedings*. 2022. Vol. 9. P. 81–94. DOI: <https://doi.org/10.55056/cte.105>
2. Вінник Т. О. Тенденції впровадження інноваційних технологій викладання у вищій освіті. *Information Technologies in Education*. 2021. № 49. С. 61–72. DOI: <https://doi.org/10.14308/ite000752>
3. Гарко І. І., Пирог М. В., Миронова В. Л. Застосування Agile-методології у викладанні алгоритмізації та основ програмування для студентів спеціальності «Комп'ютерні науки». *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 85, № 5. С. 147–162. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4024>
4. Лучкевич М. The impact of DevOps methodologies on the development of IT students' digital competencies. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 108, no. 4. P. 53–63. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v108i4.6057>
5. Стрюк А. М. Enhancing software engineering education in higher education institutions through cloud-based learning tools: methodological and practical perspectives. *Educational Dimension*. 2023. Vol. 8. P. 168–186. DOI: <https://doi.org/10.31812/ed.600>
6. Шаригін О., Федорець В., Ключко О. Monitoring and analysis of students' performance during software development. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol. 101, no. 3. P. 127–149. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5586>
7. Загородко П. В. Overview of Agile frameworks in Computer Science education. *Educational Dimension*. 2023. Vol. 9. P. 206–214. DOI: <https://doi.org/10.31812/ed.645>

8. Barbosa M. W. Using blended project-based learning to teach project management to software engineering students. *International Journal of Mobile and Blended Learning*. 2022. Vol. 14, no. 1. P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJMBL.291978>
9. Cico O., Jaccheri L., Nguyen-Duc A., Zhang H. Exploring the intersection between software industry and Software Engineering education: a systematic mapping of Software Engineering trends. *Journal of Systems and Software*. 2021. Vol. 172. Art. 110736. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jss.2020.110736>
10. Fioravanti M. L., Avellar G. M. N., Romeiro B. O., Rezende B. G., Barbosa E. F., Moreno A. M. Ball point game: playing or learning agile project management? *IEEE Access*. 2025. Vol. 13. P. 135–148. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3521237>
11. Heikkinen S., Saqr M., Malmberg J., Tedre M. Supporting self-regulated learning with learning analytics interventions: a systematic literature review. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28. P. 3059–3088. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11281-4>
12. Jääskä E., Aaltonen K. Teachers' experiences of using game-based learning methods in project management higher education. *Project Leadership and Society*. 2022. Vol. 3. Art. 100041. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100041>
13. Levy M., Hadar I., Aviv I. Agile-based education for teaching an agile requirements engineering methodology for knowledge management. *Sustainability*. 2021. Vol. 13, no. 5. P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13052853>
14. Omidvarkarjan D., Hofelich M., Conrad J., Klahn C., Meboldt M. Teaching agile hardware development with an open-source engineering simulator: an evaluation with industry participants. *Computer Applications in Engineering Education*. 2023. Vol. 31, no. 4. P. 946–962. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.22616>
15. Pantoja Yépez W. L., Hurtado Alegría J. A., Bandi A., Kiwelekar A. W. Training software architects suiting software industry needs: a literature review. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. P. 10931–10994. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12149-x>
16. Rienties B., Ferguson R., Gonda D., Hajdin G., Herodotou C., Iniesto F., Llorens Garcia A., Muccini H., Sargent J., Virkus S., Isidori M. V. Education 4.0 in higher education and computer science: a systematic review. *Computer Applications in Engineering Education*. 2023. Vol. 31, no. 5. P. 1339–1357. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.22643>
17. Rodríguez G., González-Caino P. C., Resett S. Serious games for teaching agile methods: a review of multivocal literature. *Computer Applications in Engineering Education*. 2021. Vol. 29. P. 1931–1949. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.22430>

Дата першого надходження статті до видання: 29.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 378:373.3

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.10>

Марія ЗАМЕЛЮК

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, КЗВО «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради; практичний психолог, zamelukmaria@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6352-7908

Тетяна ЯЦИК

викладач циклової комісії шкільної дошкільної педагогіки психології та методик, КЗВО «Луцький педагогічний фаховий коледж» Волинської обласної ради, tetyanayacik@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0664-7115

Тетяна ОКСЕНЧУК

викладач циклової комісії шкільної дошкільної педагогіки психології та методик, КЗВО «Луцький педагогічний фаховий коледж» Волинської обласної ради, tetanaoksen@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2476-0587

ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЧЕРЕЗ ОРГАНІЗАЦІЮ ВІЛЬНОЇ ГРИ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування фізичного розвитку та екологічної свідомості дітей дошкільного віку в умовах сучасних соціально-економічних і екологічних викликів. Обґрунтовано актуальність інтеграції фізичного розвитку й екологічного виховання як взаємопов'язаних складників гармонійного становлення особистості дошкільника. Проаналізовано науково-педагогічні підходи до розуміння сутності фізичного розвитку, рухової компетентності та екологічної свідомості дітей дошкільного віку. Аналіз науково-педагогічних джерел показав, що науковці (Волкова Л., Дідун В., Довбня С., Михайлова К.) розглядають вільну ігрову діяльність просто неба як процес формування ціннісного ставлення до природи та навичок дбайливого поводження з довкіллям. Наукові розвідки (Бухтєєв А., Дмитрів Р., Гориневський В., Журавель Т., Кошель А., Кошель В., Пангелова Н., Тимчишин І. та ін.) визначають вільну ігрову діяльність як ключове завдання фізичного виховання дошкільників: розвиток моторики, координації, сили, витривалості та формування здорового способу життя.

Особливу увагу приділено ролі вільної гри як провідного виду діяльності, що забезпечує природну рухову активність, розвиток самостійності, креативності та соціальної взаємодії дітей. Визначено потенціал вільної гри просто неба у формуванні ціннісного ставлення до природи, екологічно доцільної поведінки та відповідальності за збереження довкілля. Розкрито можливості використання інноваційних освітніх практик, зокрема дослідницьких, ігрових та інтегрованих форм діяльності, у поєднанні фізичного розвитку з екологічним змістом.

Доведено, що організація вільної гри за умови педагогічного супроводу та створення розвивального середовища сприяє зміцненню фізичного здоров'я дітей, формуванню екологічної культури й позитивної мотивації до пізнання навколишнього світу.

Матеріали статті можуть бути використані у практиці закладів дошкільної освіти та в подальших наукових дослідженнях проблеми інтегрованого розвитку дошкільників.

Ключові слова: фізичний розвиток дітей дошкільного віку, екологічне виховання, екологічна свідомість, вільна гра, рухова активність, ігри просто неба, інноваційні освітні практики, заклад дошкільної освіти.

María ZAMELYUK, Tetyana YATSYK, Tetyana OKSENCHUK. FORMATION OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND ECOLOGICAL AWARENESS OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH ORGANIZATION OF FREE PLAY

The article provides a theoretical analysis of the problem of forming physical development and ecological awareness of preschool children in the conditions of modern socio-economic and environmental challenges. The relevance of integrating physical development and environmental education as interrelated components of the harmonious formation of a preschooler's personality is substantiated.

Scientific and pedagogical approaches to understanding the essence of physical development, motor competence and ecological awareness of preschool children are analyzed. The analysis of scientific and pedagogical sources showed that scientists (Volkova L., Didun V., Dovbnya S., Mykhaylova K.) consider free play activities in the open air as a process of forming a value attitude towards nature and skills of careful handling of the environment. Scientific explorations (Bukhteyev A., Dmytriv R., Gorynevsky V., Zhuravel T., Koshel A., Koshel V., Pangelova N., Tymchyshyn I. and others) define free play activities as a key task of physical education of preschoolers: development of motor skills, coordination, strength, endurance and formation of a healthy lifestyle.

Particular attention is paid to the role of free play as a leading type of activity that provides natural motor activity, development of independence, creativity and social interaction of children. The potential of free play in the open air in the



formation of a value attitude towards nature, environmentally appropriate behavior and responsibility for environmental preservation is determined. The possibilities of using innovative educational practices, in particular research, game and integrated forms of activity, in combination with physical development with environmental content are revealed.

It is proven that the organization of free play under the condition of pedagogical support and the creation of a developmental environment contributes to the strengthening of children's physical health, the formation of an ecological culture and positive motivation to learn about the world around them.

The materials of the article can be used in the practice of preschool educational institutions and in further scientific research on the problem of integrated development of preschoolers.

Key words: *physical development of preschool children, environmental education, environmental awareness, free play, motor activity, outdoor games, innovative educational practices, preschool educational institution. Постановка проблеми.*

Сучасні соціально-економічні та екологічні виклики зумовлюють зростання уваги до проблеми гармонійного розвитку дітей дошкільного віку. Саме в цей період закладаються основи фізичного здоров'я, рухової культури, ціннісних орієнтацій та ставлення дитини до навколишнього світу. Фізичний розвиток і екологічне виховання виступають взаємопов'язаними складниками цілісного становлення особистості дошкільника. Зниження рівня рухової активності дітей, обмеження їхнього перебування на свіжому повітрі, надмірне використання цифрових технологій негативно впливають на фізичний стан дошкільників, спричиняючи порушення постави, зниження витривалості та загального рівня здоров'я. Водночас погіршення екологічної ситуації у світі актуалізує потребу формування в дітей раннього усвідомленого, дбайливого ставлення до природи, що є запорукою сталого розвитку суспільства.

Дошкільний вік є сенситивним періодом для формування екологічної свідомості, оскільки діти активно пізнають довкілля через безпосередню взаємодію, емоційне сприйняття та ігрову діяльність. Поєднання фізичної активності з екологічно спрямованим змістом сприяє не лише зміцненню здоров'я дітей, а й розвитку екологічної культури, відповідальної поведінки та усвідомлення власної ролі у збереженні природного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливої актуальності набуває пошук ефективних педагогічних підходів, які забезпечують інтеграцію фізичного розвитку та екологічного виховання. Вільна гра та інноваційні освітні практики створюють сприятливі умови для природного, ненасильницького залучення дітей до рухової активності й екологічно доцільної поведінки, що відповідає сучасним вимогам дошкільної освіти та положенням Базового компонента дошкільної освіти України.

Студіювання наукових джерел засвідчило різновекторність підходів щодо фізичного розвитку та екологічного виховання дітей дошкільного віку. Установлено, що фізичний розвиток дітей у цьому віці розглядають

як комплексний процес формування рухової активності, координації, сили та витривалості, який інтегрує психолого-педагогічні та оздоровчі аспекти (Бухтєєв А., Дмитрів Р., Гориневський В., Журавель Т., Кошель А., Кошель В., Пангелова Н., Тимчишин І. та ін.).

Зокрема, рухова компетентність трактується як інтеграція умінь, навичок і мотивації до активності, що забезпечує не лише фізичний, а й психо-соціальний розвиток дитини (Дмитрів Р., Тимчишин І.).

У сфері екологічного виховання встановлено, що формування природничо-екологічної компетентності дітей передбачає систематичне залучення до дослідницької діяльності, спостереження за довкіллям, практичної взаємодії з природними об'єктами та виконання пізнавально-творчих завдань просто неба (Волкова Л., Дідун В., Довбня С., Михайлова К.). Зокрема, поняття екологічно доцільної поведінки розкриває, як дитина засвоює норми взаємодії з довкіллям через ігрові та навчальні практики (Іванчук С.).

Аналіз інноваційних підходів показав, що використання методик європейського досвіду та інтеграція інноваційних технологій у навчальний процес значно підвищують ефективність формування екологічної компетентності і фізичної активності (Карук І., Лисенко Н., Лисенко О., Матішак М.).

Так, вільна гра і дослідницька діяльність просто неба виступають ключовими засобами розвитку самостійності, креативності та ціннісного ставлення до природи (Волкова А., Крутій К., Михайлова К.).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема фізичного розвитку та екологічного виховання дітей дошкільного віку активно досліджується у різних аспектах, проте переважно фрагментарно. Більшість авторів зосереджуються або на фізичному розвитку, або на екологічній компетентності, що підтверджує доцільність інтегрованого підходу, зокрема через організацію вільної гри та інноваційних освітніх практик.

Таким чином, проблема фізичного розвитку та екологічного виховання дітей дошкільного віку є надзвичайно актуальною та потребує подальшого науково-методич-

ного осмислення й упровадження інноваційних форм і методів роботи в освітній процес закладів дошкільної освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз можливостей формування фізичного розвитку й екологічної свідомості дітей дошкільного віку через організацію вільної гри та впровадження інноваційних освітніх практик у закладах дошкільної освіти.

Для досягнення поставленої мети в статті визначено такі завдання:

- проаналізувати науково-педагогічні джерела з проблеми фізичного розвитку та екологічного виховання дітей дошкільного віку;
- розкрити сутність фізичного розвитку та екологічного виховання дітей дошкільного віку;
- визначити роль вільної гри у забезпеченні рухової активності та формуванні ціннісного ставлення дітей до природи.

Методологічну основу дослідження становлять положення філософії освіти про цілісний розвиток особистості дитини, ідеї гуманістичної педагогіки, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, концепції компетентнісного й інтегрованого підходів до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Дослідження спирається на положення теорії фізичного виховання дітей дошкільного віку, екологічної освіти та виховання, а також на наукові підходи до організації вільної гри як провідного виду діяльності дошкільників.

У процесі дослідження використано загальнонаукові та спеціальні **методи пізнання**: аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію наукових джерел, порівняльний аналіз педагогічних підходів, що дало змогу комплексно розглянути проблему формування фізичного розвитку та екологічної свідомості дітей дошкільного віку.

Наукова новизна статті полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні формування фізичного розвитку та екологічної свідомості дітей дошкільного віку через організацію вільної гри з використанням інноваційних освітніх практик. Вперше уточнено роль вільної гри у розвитку рухових навичок і формуванні ціннісного ставлення до природи у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Ефективне, змістовне та веселе навчання та досвід можуть забезпечити дітей дошкільного віку необхідними навичками, впевненістю в собі та позитивним ставленням до подальшого розвитку особистості. Діти мають вроджену потребу гратися; вони свідомо беруть участь у приємних заняттях, які покращують їхні

фізичні, психічні, соціальні та емоційні здібності, а також тренують саморегуляцію під час гри [15].

Особливе значення має активність просто неба, яка є одним із найкращих освітніх просторів для дошкільників і включає фізичну активність та вільну гру. Основна мета такої діяльності полягає у розвитку фізичної форми, стимулюванні інтелекту дітей, а також у наданні їм можливості взаємодіяти та досліджувати навколишнє середовище.

Залучення фізичної активності під час вільної гри просто неба пов'язане з розвитком фундаментальної моторної компетенції, особливо локомоторних навичок, проте дослідження показують, що лише близько половини часу такої гри витрачається на фізичну активність [16]. Діти, які беруть участь у активній вільній грі просто неба, можуть розвивати грубу моторику та здатність рухати своїм тілом приємним, неструктурованим способом [17].

Вільна гра надає дітям можливість самостійно вибирати, що, коли і як гратися, визначати правила та ролі під час гри. Вона визначається як неструктурована та весела ігрова діяльність, що включає рухи грубої моторики з використанням усього тіла та енергії дитини. Компонент активності просто неба органічно поєднує фізичну активність і вільну гру, спрямовані на розвиток фізичної форми та стимулювання інтелекту дошкільників [15].

За програмами Вальдорфа та Монтесорі, вільна гра є одним із основних видів діяльності, що базуються на свободі та повазі до дітей, дозволяючи їм формувати гру відповідно до власних інтересів, талантів та творчих здібностей.

У цьому процесі вихователь виконує роль фасилітатора: створює сприятливе середовище, підтримує позитивну атмосферу та забезпечує залучення кожної дитини до змістовної ігрової діяльності. Завдяки цьому діти спостерігають реальність, отримують життєвий досвід та відкривають для себе факти життя через дослідження ігор, створених власними руками [4].

Природне середовище пропонує багато природних елементів (наприклад, палиць та каміння), які можна використовувати як інструмент. Наприклад: Дерево дає можливість лазити чотирирічній дитині, яка вмє лазити, але не однорічній дитині, яка щойно навчилася ходити. Функціональні можливості для змістовної гри, які діти сприймають у природному середовищі, відрізняються від можливостей, які вони

сприймають у неприродному середовищі. Тобто, на відміну від ігрових елементів неприродного ігрового майданчика (таких як пісочниця з лопатками, велосипедами та м'ячем), предмети та матеріали, що знаходяться на природному ігровому майданчику (такі як палиці, пир'я, чагарники та жолуді), не мають навмисного значення [10]. Виходячи з теорії J. Gibson, ми очікуємо, що можливості природного ігрового майданчика не лише впливатимуть на якість гри дітей, але й можуть впливати на фізичний розвиток та екологічне виховання дитини.

Умовами ефективною вільної гри є, передусім, вільний вибір дитини, що реалізується у можливості самостійно визначати зміст, тривалість, учасників, правила та способи ігрової діяльності. Ці умови є універсальними й діють незалежно від віку дітей та форми гри. Вільна гра є успішною за умови, що вихователь свідомо приймає позицію супроводу, створюючи безпечно, розвивальне середовище та утримуючись від надмірного контролю [3].

Вільна гра значною мірою сприяє фізичному розвитку дитини, оскільки забезпечує природну рухову активність, розвиток координації, витривалості та моторних навичок. Водночас соціальна взаємодія під час вільної гри є ефективним засобом формування соціальних умінь, зокрема здатності до спілкування, співпраці, розв'язання конфліктів та організації групової діяльності. Саме в ігровому середовищі діти мають змогу безпечно опановувати складні, але життєво необхідні навички [3].

Під час вільної гри діти навчаються ділитися, чекати своєї черги, дотримуватися та надавати вказівки, що формує основи саморегуляції та відповідальності. Важливим компонентом є також розвиток умінь розв'язувати проблеми, які стають особливо значущими на етапі переходу до шкільного навчання, коли зростає потреба в автономності та самостійності [3].

Діти, які мають достатньо часу для вільної гри, розвивають навички, необхідні для здорового, щасливого та продуктивного життя:

Таблиця 1

Ігри просто неба для дітей дошкільного віку (аналіз автора)

Категорія	Назва гри	Короткий опис / мета
<i>Активні рухливі ігри (біг, швидкість)</i>	Квач (доганялки)	Один ловить, інші тікають. Варіації: квач із «будинком», квач з м'ячем. Розвиває швидкість і витривалість.
	Хвости	Кожен має стрічку/хустинку за поясом. Завдання – зібрати якомога більше «хвостів». Тренує спритність і координацію.
	Світлофор	Ведучий каже: зелений – біжать, жовтий – йдуть, червоний – зупинка. Розвиває увагу та швидкість реакції.
	Вибивний м'яч	Класична гра з м'ячем. Адаптувати силу кидка під вік. Розвиває силу, точність, командну взаємодію.
<i>Ігри на координацію та спритність</i>	Класики	Стрибки по намальованих квадратах. Розвиває баланс, координацію, концентрацію.
	Стрибки через мотузку	Індивідуально або вдвох крутять мотузку. Розвиває ритм і координацію.
	Балансир	Ходіння по лінії, лавці, мотузці на землі. Тренує рівновагу та концентрацію.
<i>Ігри з м'ячем</i>	Передай м'яч	У колі, над головою або між ногами – на швидкість. Розвиває командну взаємодію.
	Влуч у ціль	Кидки м'ячем у відро, обруч, мішень. Розвиває точність та координацію.
	Футбол / міні-футбол	Без воротаря або з малими воротами. Розвиває витривалість, командну роботу.
<i>Командні ігри з правилами</i>	Естафети	Біг з перешкодами, м'ячем, ложкою з предметом. Розвиває координацію, швидкість та командну взаємодію.
	Перетягування каната	Командна сила + азарт. Розвиває силу, витривалість, співпрацю.
	Захопи прапор	Дві команди, завдання – забрати прапор суперників. Розвиває стратегічне мислення та командну роботу.
<i>Спокійніші, але рухливі ігри</i>	Море хвилюється раз	Рух + фантазія + баланс. Розвиває уяву та координацію.
	Живі фігури	За командою діти зупиняються у певній позі. Розвиває увагу, баланс, самоконтроль.

Продовження таблиці 1

<i>Вільні ігри фізичного спрямування</i>	Вільне дослідження майданчика	Діти самостійно обирають рухову активність: біг, лазіння, стрибки, катання, балансування. Розвиває самостійність, координацію та фізичну активність.
	Будівництво та креативна рухова діяльність	Створення хатинок, перешкод, доріжок із природних матеріалів. Розвиває силу, спритність, креативність та командну взаємодію.
<i>Рухливі еко-ігри</i>	Сортувальна естафета	Діти біжать і сортують «сміття» (папір, пластик, скло) у правильні контейнери. Формує екологічну свідомість.
	Врятуй природу	На майданчику розсипане «сміття» (папірці). Завдання – швидко зібрати та розсортувати.
	Екоквац	Квац «забруднює», а «еколог» рятує, торкаючись. Розвиває фізичну активність і екологічні цінності.
<i>Пізнавальні еко-ігри</i>	Знайди рослину	За картками знайти дерево, кущ, квітку. Розвиває спостережливість, знання про природу.
	Хто де живе?	Діти з картками тварин шукають свій «дім» (ліс, річка, поле). Вчить про біосистеми і середовище існування.
	Сліди природи	Впізнати тварину за слідами (малюнки на землі). Розвиває увагу та знання про тваринний світ.
<i>Вільні ігри екологічного спрямування</i>	Дослідження природи	Діти самостійно обирають об'єкти для спостереження: рослини, комахи, птахи, вода. Розвиває екологічну свідомість, спостережливість, самостійність.
	Природний арт та конструювання	Використання листя, гілок, камінців для творчих ігрових завдань. Розвиває креативність та екологічне мислення.
Командні еко-ігри	Ланцюг життя	Кожен – частина екосистеми. Якщо випадає елемент – ланцюг руйнується. Формує розуміння взаємозв'язку в природі.
	Екологічний квест	Станції: вода, повітря, ґрунт, тварини, рослини. Розвиває знання про довкілля та командну взаємодію.
	Зелена естафета	Посадка рослини, полив, перенесення “води” ложками. Навчає турботі про природу та командній роботі.
Творчі еко-ігри	Природний арт	Картини з листя, камінців, гілочок. Розвиває креативність, художні навички та екологічне мислення.
	Музика природи	Відтворення звуків довкілля: вітер, птахи, листя. Розвиває слухове сприйняття та креативність.
	Друге життя речей	Створення іграшок із підручного матеріалу. Навчає екологічній свідомості та творчості.
Спокійні ігри-усвідомлення	Екологічний детектив	Що шкодить природі? Що допомагає? Розвиває мислення, спостережливість та екологічну свідомість.
	Тиха хвилина природи	Прислухатись до довкілля, описати відчуття. Формує уважність, спостережливість, внутрішній спокій.

уміння приймати рішення, регулювати емоції, розпізнавати небезпеку та оцінювати ризики. Надання дітям можливості проявляти ініціативу сприяє тому, що ігрова діяльність стає більш творчою, складною та тривалою [3].

Вільна гра стимулює природну реакцію організму на виклики («бийся або тікай») без активації хронічного стресу, зокрема без надмірного вивільнення кортизолу, що дає змогу дітям тренувати навички подолання труднощів у безпечному середовищі [3].

Коли діти контролюють перебіг власної гри, активізується їхнє внутрішнє прагнення до пізнання, формується сила волі та зростає впевненість у власних можливостях. Такий досвід сприяє вихованню здатності піклуватися про себе, досягати поставлених цілей

і отримувати задоволення від діяльності, що має особистісну значущість [3].

Справжня вільна гра передбачає неструктуровану діяльність, яка заохочує використання уяви та творчого мислення, наприклад, ігри з кубиками, ляльками, іграшковими машинками або спонтанні сюжетно-рольові ігри. Водночас вона не охоплює більшість електронних іграшок та жорстко регламентованих занять. Прикладом вільної гри є ситуація, коли діти самостійно організують гру у футбол на подвір'ї без втручання тренера [3].

Для реалізації вільної гри дітям не обов'язково мати спеціальні або «готові» іграшки. Навпаки, відкриті матеріали стимулюють уяву та креативність. Це можуть бути



Рис. 1. Переваги ігрового простору (рисунок автора)

предмети побуту (дерев'яні ложки, кошики, сумки), текстиль (ковдри, подушки, стрічки), коробки, а також натуральні матеріали.

Отже, надмірне звуження меж дозволеного обмежує можливості розвитку дитини. Чим більше свободи надається дітям у грі, тим ширшими є можливості для їхнього фізичного, соціального, емоційного та екологічного розвитку, що підтверджує доцільність вільної гри як важливого компонента освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Висновки. У результаті теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел установлено, що фізичний розвиток та екологічне виховання дітей дошкільного віку є взаємопов'язаними складниками цілісного становлення особистості дитини. Доведено, що зниження рівня рухової активності та обмеження безпосередньої взаємодії з природним середовищем негативно впливають на фізичне здоров'я, емоційний стан і формування ціннісних орієнтацій дошкільників.

Обґрунтовано, що вільна гра виступає ефективним педагогічним засобом забезпечення природної рухової активності дітей,

розвитку їхньої самостійності, креативності та соціальних умінь. Вільна ігрова діяльність просто неба створює оптимальні умови для інтеграції фізичного розвитку з екологічно спрямованим змістом, сприяє формуванню ціннісного ставлення до природи та набуттю досвіду екологічно доцільної поведінки.

Установлено, що інноваційні освітні практики, орієнтовані на вільну гру, дослідницьку діяльність і використання природного середовища як освітнього простору, підвищують ефективність формування рухової та екологічної компетентностей дітей дошкільного віку. Роль вихователя полягає у створенні безпечного, варіативного та розвивального середовища, фасилітації ігрової діяльності без надмірної регламентації.

Отже, інтеграція фізичного розвитку та екологічного виховання через організацію вільної гри є доцільним і перспективним напрямом удосконалення освітнього процесу в закладах дошкільної освіти та потребує подальшого науково-методичного опрацювання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волкова Л. Екологічне виховання дітей дошкільного віку в процесі праці в природі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 4 (108). С. 335–341.
2. Гориневський В., Вільчковський Е., Денисенко Н., Красюк Л., & Москаленко Н. Завдання фізичного виховання дітей дошкільного віку. Секція 1. Актуальні проблеми розвитку освіти в сфері туризму, 2023. С. 166–167.
3. Дмитрів Р., Тимчишин І. Формування рухової компетентності дітей дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Дитинство XXI століття: інноваційна освіта: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Кременчук: Методичний кабінет, 2021. С. 24–28.
4. Дідун В., Довбня С. Формування природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку: сутність поняття. *Абрамян КН*, 2021. С. 301–303.

5. Замелюк М. Потенціал вільної гри у розвитку особистості дитини дошкільного віку. <https://vseosvita.ua/webinar/potentsial-vilnoi-hry-u-rozvytku-osobystosti-dytyny-doshkilnoho-viku-1087.html>
6. Замелюк М. Вільна гра: значення та переваги для розвитку дитини. <https://vseosvita.ua/webinar/vilna-hra-znachennia-ta-perevahy-dlia-rozvytku-dytyny-984.html>
7. Іванчук С. Сутність поняття екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2020. № 78. С. 74–78.
8. Іванчук С. Екологічне виховання дошкільників у контексті його актуальних дефініцій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 2. С. 54–58.
9. Карук І. Інноваційні технології екологічної освіти дітей : європейський досвід. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : зб. матеріалів. Вінниця : Меркьюрі – Поділля, 2023. С. 447–449.
10. Кошель А., Кошель В., Журавель Т. До проблеми індивідуального оздоровлення дітей дошкільного віку засобами фізичного виховання. *Матеріали конференції МЦНД, (17.03), 2023*. С. 183–188.
11. Крутий К., Деснова І., Замелюк М. Дефініція «гра як провідний тип діяльності дошкільника»: аналіз підходів. *Академічні студії. Серія: педагогіка*. 2021. Вип. 4, ч. 2. С. 84–91.
12. Лисенко Н., Лисенко О., Матішак М. Підготовка майбутніх магістрів до впровадження новітніх технологій в екологічну освіту дітей дошкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2022. № 90. С. 79–84.
13. Михайлова К. Формування природничо-екологічної компетенції у дошкільників. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*. Jerzy Piwowarski. 2022. № 2. С. 145–152.
14. Пангелова Н., Бухтеев А. Організаційно-методичні особливості фізичного виховання дітей дошкільного віку в зарубіжних країнах. *SportScienceSpectrum*, (1), 2025, С. 69–76.
15. Colliver Y., Brown J., Harrison L., Humburg P. (2022). Freeplaypredictsself-regulationyears later: Longitudinalevidencefrom a largeAustraliansampleoftoddlersandpreschoolers. *EarlyChildhoodResearchQuarterly*, 59, 148–161. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.011>
16. Tsuda E., Goodway J., Famelia R., Brian A. (2020). RelationshipBetweenFundamentalMotorSkillCompetence, PerceivedPhysicalCompetenceandFree-PlayPhysicalActivityinChildren. *ResearchQuarterlyforExerciseandSport*, 91(1), 55–63. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1646851>
17. Truelove S., Vanderloo L., Tucker P., DiSebastiano K., Faulkner G. (2020). Theuseofthebehaviourchange wheelinthedevelopmentofParticipACTION’sphysicalactivityapp. *PreventiveMedicineReports*, 20, 101224. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2020.101224>

Дата першого надходження статті до видання: 01.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК376.091(4+477)

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.11>

Володимир ЗЮБІН

Кандидат економічних наук, докторант кафедри публічної служби й управління навчальними закладами, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ziubin01@gmail.com
ORCID: 0009-0002-8314-1011

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЙОГО ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ В УКРАЇНІ

Метою статті є комплексний аналіз європейського та світового досвіду впровадження інклюзивної освіти й визначення перспектив його адаптації в Україні з урахуванням національного нормативного, організаційного та кадрового контексту.

Дослідження ґрунтується на аналізі міжнародних правових актів, зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, стратегічних документів Європейського Союзу, матеріалів Європейського агентства з особливих освітніх потреб та рецензованих наукових публікацій. Використано методи порівняльного аналізу, узагальнення освітніх моделей, систематизації практик інклюзивного навчання, а також інтерпретації емпіричних результатів сучасних досліджень.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному порівняльному аналізі європейських моделей інклюзивної освіти та обґрунтуванні можливостей їх системної адаптації до умов української освітньої системи. У статті систематизовано ключові моделі організації інклюзивного навчання в країнах ЄС (повна інтеграція, трирівнева модель підтримки, комбінована модель, впровадження Universal Design for Learning) у взаємозв'язку з нормативно-правовими, організаційними та фінансовими механізмами їх реалізації. Узагальнено чинники ефективності інклюзивної політики як цільної міжсекторальної системи та обґрунтовано доцільність інтеграції принципів універсального дизайну навчання в українську освітню практику. Розширено наукове розуміння взаємозв'язку між інклюзивною політикою загальної та вищої освіти як безперервного процесу формування інклюзивного освітнього простору.

Європейський досвід демонструє системність і міжсекторальну узгодженість інклюзивної політики, що забезпечує соціалізацію та академічні результати учнів. Для підвищення ефективності української моделі необхідні інтеграція принципів універсального дизайну навчання, розвиток міждисциплінарної підготовки педагогів, стабільне фінансування та послідовна імплементація інклюзивної стратегії на всіх рівнях освіти. Європейські практики можуть бути ефективно впроваджені в Україні за умови врахування специфіки національної освітньої системи.

Ключові слова: інклюзивна освіта, європейський досвід, універсальний дизайн навчання, освітня політика, інклюзивно-ресурсні центри, підготовка педагогів, соціальна інтеграція, освітні реформи.

Volodymyr ZIUBIN. INCLUSIVE EDUCATION: EUROPEAN EXPERIENCE AND PROSPECTS FOR ITS IMPLEMENTATION IN UKRAINE

The purpose of the article is to provide a comprehensive analysis of European and global experience in the implementation of inclusive education and to determine the prospects for its adaptation in Ukraine, taking into account the national regulatory, organizational, and human resource context.

The study is based on the analysis of international legal instruments, in particular the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, strategic documents of the European Union, materials of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, and peer-reviewed scientific publications. The research employs methods of comparative analysis, generalization of educational models, systematization of inclusive education practices, as well as interpretation of empirical findings from contemporary studies.

The scientific novelty of the study lies in a comprehensive comparative analysis of European models of inclusive education and the substantiation of possibilities for their systematic adaptation to the Ukrainian educational system. The article systematizes key models of organizing inclusive education in EU countries (full integration, the three-tier support model, the combined model, and the implementation of Universal Design for Learning) in connection with their regulatory, organizational, and financial mechanisms. The factors ensuring the effectiveness of inclusive policy are generalized as an integrated cross-sectoral system, and the expediency of integrating the principles of Universal Design for Learning into Ukrainian educational practice is substantiated. The study further expands the scholarly understanding of the interconnection between inclusive policies in general and higher education as a continuous process of building an inclusive educational environment.

European experience demonstrates the systemic and cross-sectoral coherence of inclusive policy, which ensures students' socialization and academic achievement. To enhance the effectiveness of the Ukrainian model, it is necessary to integrate the principles of Universal Design for Learning, develop interdisciplinary teacher training, ensure stable funding, and consistently implement an inclusive strategy at all levels of education. European practices can be effectively implemented in Ukraine provided that the specific features of the national education system are taken into account.

Key words: inclusive education, European experience, Universal Design for Learning, educational policy, inclusive resource centers, teacher training, social integration, educational reforms.

Постановка проблеми. Інклюзивна освіта протягом останніх десятиліть стала невід'ємною складовою глобальної освітньої політики. Вона ґрунтується на принципах рівності, прав людини та соціальної справед-

ливості, прагнучи забезпечити дітям із особливими освітніми потребами рівний доступ до навчання та інтеграцію в суспільство. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006) закріпила право на інклюзивну освіту



як базовий стандарт, що має бути реалізований у всіх країнах-учасниках [5].

Світовий досвід демонструє, що інклюзія – не лише юридичне зобов'язання, а й педагогічна інновація, яка дозволяє формувати толерантне та інтегроване суспільство. Європейські країни пройшли тривалий шлях: від науково-теоретичної концептуалізації до створення законодавчих, інституційних та організаційних механізмів для практичної реалізації інклюзії [7; 8].

В Україні інклюзивна освіта активно розвивається після ратифікації Конвенції ООН [5] та прийняття Закону «Про освіту» (2017) [Про освіту]. Створюються інклюзивно-ресурсні центри, впроваджуються інклюзивні класи та посада асистента вчителя. Водночас реалізація стикається з проблемами нерівномірності впровадження, браком ресурсів та недостатньою підготовкою педагогів [9; 10]. Водночас досвід різних країн демонструє різноманіття підходів до організації інклюзивного навчання, що потребує системного аналізу та узагальнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інклюзивної освіти впродовж останніх років активно розробляється у міжнародному та національному науковому дискурсі. Теоретико-правові засади інклюзії ґрунтуються на положеннях Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю [5], яка визначає інклюзивну освіту як обов'язковий стандарт державної політики. У дослідженнях Європейського агентства з особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти [6; 10; 14] акцентовано на системності інклюзивних реформ, необхідності поєднання законодавчого забезпечення, ресурсної підтримки та інституційної координації. Аналітичні матеріали Європейської комісії [7; 15] підкреслюють значення стратегічного планування, моніторингу та стабільного фінансування як ключових чинників успішності інклюзивної політики.

Суттєвий внесок у розвиток теоретико-методичних засад інклюзивної педагогіки здійснили зарубіжні науковці. Зокрема, L. Florian і K. Black-Hawkins [9] обґрунтовують концепцію інклюзивної педагогіки як такої, що орієнтована не на «приспосовування» окремих учнів, а на трансформацію освітнього середовища в цілому. У сучасних дослідженнях значна увага приділяється впровадженню концепції Universal Design for Learning (UDL) як інструменту забезпечення доступності та гнучкості навчального процесу [8]. Систематичний огляд європейських практик доводить, що UDL сприяє підви-

щенню академічних результатів і соціальної інтеграції учнів із різними освітніми потребами.

Окремий напрям досліджень стосується аналізу ефективності інклюзивної політики в контексті окремих нозологій. Зокрема, van Kessel та ін. [17] на основі порівняльного аналізу політик країн ЄС доводять, що комплексність стратегії, наявність підтримувальних структур та міжвідомча координація позитивно впливають на рівень соціальної інтеграції осіб з розладами спектра аутизму. Отримані результати інтерпретуються ширше – як підтвердження ефективності системного підходу до інклюзивної освіти загалом.

У вітчизняному науковому просторі проблематика інклюзії активно досліджується у працях З. Удич [4], Н. Козіброди [11], О. Мартинчук, Т. Скрипник, Ю. Найди [12] та інших учених. Автори аналізують нормативно-правове забезпечення, практику функціонування інклюзивно-ресурсних центрів, питання диференційованого навчання та підготовки педагогів. Дослідження Molchanova і Kovtoniuk [13], а також Sydoriv [16] розширюють проблематику інклюзії на сферу вищої освіти, підкреслюючи необхідність формування інституційної культури підтримки та системної управлінської політики університетів.

Водночас аналіз наукових публікацій [8–13; 16; 17] свідчить, що більшість досліджень зосереджені або на окремих національних моделях, або на специфічних аспектах (педагогічні технології, підготовка кадрів, управління, підтримка окремих категорій здобувачів освіти). Недостатньо розробленим залишається комплексний порівняльний аналіз європейських моделей інклюзивної освіти з урахуванням їх нормативного, організаційного та фінансового забезпечення у взаємозв'язку з українською практикою.

Крім того, потребує подальшого наукового осмислення проблема адаптації європейських підходів (зокрема UDL та трирівневої моделі підтримки) до умов української освітньої системи з урахуванням її ресурсних, кадрових і регіональних особливостей. Невирішеним залишається також питання системного поєднання інклюзивної політики загальної та вищої освіти в єдину цілісну модель.

Отже, незважаючи на значну кількість досліджень, актуальним залишається завдання узагальнення європейського досвіду інклюзивної освіти та визначення науково обґрунтованих напрямів його імплементації в Україні. Саме вирішенню зазначених аспектів і присвячена дана стаття.

Метою дослідження є комплексний аналіз європейського досвіду впровадження інклюзивної освіти та визначення перспектив її ефективного імплементації в Україні.

Завдання дослідження: проаналізувати нормативно-правові засади інклюзивної освіти в Європейському Союзі; охарактеризувати сучасні моделі організації інклюзивного навчання в окремих країнах Європи; визначити основні чинники успішності інклюзивної політики; окреслити перспективи імплементації європейського досвіду.

Методологія та методи. Дослідження ґрунтується на аналізі рецензованих наукових публікацій, офіційних документів Європейського Союзу, матеріалів Європейської комісії та міжнародних організацій. Використано такі методи: аналіз міжнародних та європейських моделей інклюзивної освіти; дослідження організаційних та нормативних аспектів в Україні; аналіз успішних практик та проблемних зон; формування рекомендацій щодо адаптації європейських моделей до національного контексту. Джерельну базу становлять наукові статті у виданнях *Education Sciences*, *Social Work in Public Health*, *Educational Research Journal* та ін., аналітичні звіти ЄС та матеріали Європейського агентства з особливих освітніх потреб [6; 7; 10; 14].

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному порівняльному аналізі європейських моделей інклюзивної освіти та обґрунтуванні напрямів їх адаптації до умов української освітньої системи з урахуванням нормативного, організаційного й кадрового контексту. В межах даного дослідження:

- систематизовано ключові моделі організації інклюзивної освіти в країнах ЄС (повна інтеграція, трирівнева модель підтримки, комбінована модель, впровадження UDL) у взаємозв'язку з механізмами нормативного регулювання та ресурсного забезпечення;

- узагальнено чинники ефективності інклюзивної політики (законодавча визначеність, стабільне фінансування, підготовка педагогів, мультидисциплінарна підтримка, участь батьків і громад) як цілісну систему взаємопов'язаних елементів;

- обґрунтовано доцільність інтеграції принципів *Universal Design for Learning (UDL)* у національну освітню політику як інструменту переходу від фрагментарної практики інклюзії до системної трансформації освітнього середовища;

- розширено наукове розуміння взаємозв'язку між інклюзивною політикою загальної та вищої освіти, що дозволяє роз-

глядати інклюзію як безперервний процес у межах єдиного освітнього простору;

- визначено перспективні напрями імплементації європейського досвіду в Україні, з урахуванням національних ресурсних, кадрових і регіональних особливостей.

Отримані результати поглиблюють теоретичні засади інклюзивної освіти та формують науково обґрунтовані орієнтири для модернізації освітньої політики України відповідно до європейських стандартів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інклюзивна освіта протягом останніх десятиліть утвердилася як стійкий і незворотний глобальний напрям трансформації освітніх систем. У процесі її впровадження європейські держави здійснили комплексну науково-теоретичну концептуалізацію змісту та принципів інклюзії, а також сформували відповідні законодавчі, інституційні, організаційні й фінансові механізми, спрямовані на розбудову ефективного системи та практики інклюзивного навчання.

Європейські країни інтегрували інклюзивну освіту в загальну освітню політику, поєднуючи законодавчі гарантії, педагогічну підготовку, адаптивне навчальне середовище та комплексну підтримку учнів [6; 7].

Правовою основою інклюзивної освіти в Європі є Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю [5], яка закріплює право на освіту без дискримінації. Стаття 24 Конвенції зобов'язує держави забезпечити інклюзивну систему освіти на всіх рівнях.

Особливої уваги заслуговує концепція *Universal Design for Learning (UDL)*, що дозволяє адаптувати навчальні матеріали, методи викладання та оцінювання для всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних, когнітивних чи емоційних особливостей [8]. Впровадження UDL забезпечує:

- доступність навчального процесу;
- інтеграцію дітей з різними освітніми потребами;

- розвиток соціальних навичок та академічної успішності [8; 14].

На рівні ЄС принципи інклюзії відображені в стратегічних документах Європейської комісії та програмі *European Education Area* [7]. Важливу роль відіграє також діяльність Європейського агентства з особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти, яке здійснює моніторинг та науково-аналітичний супровід освітніх реформ [6].

У публікації «Ключові принципи сприяння якості інклюзивної освіти» було визначено наступні головний принцип:

- «освіта та навчання в галузі інклюзивної освіти для всіх вчителів;
- організаційна культура та етос, що сприяють інклюзії;
- структури підтримки, організовані таким чином, щоб підтримувати інклюзію;
- гнучкі системи ресурсів, що сприяють інклюзії;
- політика, що сприяє інклюзії;
- законодавство, що сприяє інклюзії» [10, р. 11].

Аналіз практик дозволяє виділити три основні моделі:

1. Повна інтеграція (Італія, Португалія). Італія ще у 1970-х роках ліквідувала спеціальні школи та впровадила систему повної інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітні класи [14].

2. Поступова інтеграція з підтримкою ресурсних центрів (Фінляндія, Швеція). Фінська система освіти застосовує трирівневу модель підтримки: загальну, інтенсивну та спеціальну допомогу [8].

3. Комбінована модель (Німеччина, Австрія). Поєднання інклюзивних класів із функціонуванням спеціальних закладів освіти [8].

4. Універсальний дизайн навчання (UDL). Систематичний огляд європейських досліджень свідчить про поширення концепції універсального дизайну навчання (UDL), яка передбачає адаптацію освітнього середовища до різноманітних потреб учнів [8]. UDL сприяє гнучкому плануванню навчального процесу, використанню різних способів представлення інформації та оцінювання результатів.

5. Підготовка педагогів. Дослідження вказують на вирішальну роль професійної підготовки вчителів для забезпечення ефективної інклюзії [9]. Європейські університети активно впроваджують модулі з інклюзивної педагогіки та спеціальної освіти у програми підготовки майбутніх учителів.

Інклюзивна освіта в Європі функціонує як комплексна політика, що поєднує нормативні, організаційні та педагогічні механізми.

Згідно з аналітичними звітами Європейської комісії, ефективність інклюзії залежить від системного підходу, який включає: чітке законодавче регулювання; стабільне фінансування; мультидисциплінарну підтримку; алування батьків і громад [7; 15].

Емпіричні дослідження підтверджують, що інклюзивне навчання позитивно впливає на соціалізацію учнів та академічні результати за умов належної підтримки [9; 15; 17].

Дослідження політик щодо аутизму в країнах ЄС демонструє, що держави з комплексними інклюзивними стратегіями мають вищий рівень соціальної інтеграції учнів з розладами спектра аутизму [17]. Хоча аналіз цього дослідження спочатку був зосереджений на аутизмі, вчені інтерпретують результати в більш ширшому контексті, що виходить за рамки аутизму. Змішані масові класи, підтримка педагогічного персоналу й служби підтримки для дітей з особливими потребами, індивідуалізовані результати навчання, участь батьків, політика інклюзивної освіти – були визнані науковцями як важливі чинники послідовного розвитку інклюзивного виховання [17].

Аналіз освітніх практик Німеччини та Італії, здійснений Козібродою Л. [11] засвідчує, що їхні системи освіти орієнтовані на створення умов для засвоєння учнями з особливими освітніми потребами знань, умінь і навичок відповідно до вікових вимог навчальних програм. При цьому враховується індивідуальний рівень порушень розвитку конкретної дитини та необхідність комплексної підтримки, зокрема реабілітаційних заходів, спрямованих на збереження й зміцнення здоров'я, розширення адаптаційних можливостей і, за можливості, корекцію наявних дисфункцій. Освітній процес також передбачає забезпечення соціальної адаптації дитини в інклюзивному середовищі, формування компетентностей, що сприяють її успішній соціалізації та повноцінній інтеграції в суспільство.

Приклади Німеччини та Італії демонструють, що освіта спрямована на освоєння знань відповідно до навчальних програм для учнів з особливими потребами, враховуючи рівень розладів, реабілітацію, адаптаційні можливості та соціальну інтеграцію. У Швеції та Фінляндії додатково застосовуються програми психологічної підтримки, що забезпечують емоційну стабільність учнів [14].

В Україні інклюзивна освіта реалізується відповідно до положень Закону України «Про освіту» (2017) та Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020), які гарантують право осіб з особливими освітніми потребами на навчання у закладах загальної середньої освіти за місцем проживання [2; 3]. Організаційною основою системи підтримки стали інклюзивно-ресурсні центри, діяльність яких регламентується постановами Кабінету Міністрів України та методичними рекомендаціями Міністерства освіти і науки України [1].

Практична реалізація інклюзії передбачає створення інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти, запровадження посади асистента вчителя, розроблення індивідуальної програми розвитку та забезпечення психолого-педагогічного супроводу дитини [3; 1]. Як зазначає З. Удич, інклюзивна освіта в Україні поступово переходить від декларативного рівня до системного впровадження, однак процес залишається нерівномірним у різних регіонах [4].

Серед основних проблем науковці виділяють недостатнє матеріально-технічне забезпечення закладів освіти, дефіцит підготовлених кадрів, обмежені можливості підвищення кваліфікації педагогів та фрагментарне впровадження диференційованого навчання [4; 12]. Дослідження О. Мартинчук, Т. Скрипник та Ю. Найди підтверджують, що ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від рівня сформованості професійних компетентностей учителя та його здатності застосовувати технології диференційованого навчання в інклюзивному середовищі [12].

У сфері вищої освіти питання інклюзії також набуває актуальності. С. Sydoriv підкреслює, що формування інклюзивної культури в університетах потребує цілісної стратегії підготовки викладачів і розвитку інституційної політики підтримки студентів з особливими освітніми потребами [16]. Подібні висновки містяться у дослідженні Е. Molchanova та К. Kovtoniuk, які доводять, що успішність інклюзивних практик у закладах вищої освіти визначається системністю управлінських рішень і ресурсною підтримкою та цілеспрямованою організаційною політикою університетів [13].

За аналізом публікацій останніх років [11–13; 16], серед основних проблем можна виділити: нерівномірний розвиток інклюзивних класів; обмежене фінансування та матеріально-технічне забезпечення; недостатня підготовка педагогів; фрагментарне впровадження диференційованого навчання.

Отримані результати узгоджуються з висновками міжнародних досліджень щодо переваг інклюзивної освіти. Водночас існують виклики: недостатнє фінансування; нестача спеціалістів; психологічна неготовність

окремих педагогів; потреба в модернізації освітнього середовища [7; 8; 15].

Європейський досвід свідчить, що інклюзія є тривалим процесом, який потребує поступових реформ та широкого суспільного консенсусу.

Порівняльний аналіз свідчить:

- ЄС характеризується високою системністю, інтегрованою політикою та стабільним фінансуванням інклюзії;
- Україна розвиває інклюзію, але стикалася з організаційними, ресурсними та кадровими обмеженнями [9–12].

Перспективи розвитку української системи включають: запровадження UDL у навчальні програми; розвиток міждисциплінарної підготовки педагогів; створення цілісного інклюзивного простору у школах та університетах; вдосконалення нормативної бази та стабільне фінансування. Проте адаптація європейських моделей забезпечить соціалізацію учнів, підвищить академічну успішність та сприятиме інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Інклюзивна освіта в країнах ЄС базується на міжнародно-правових зобов'язаннях та принципах прав людини. Успішність її реалізації визначається комплексністю політики та міжсекторальною взаємодією. Концепція універсального дизайну навчання є одним із найбільш ефективних інструментів забезпечення доступності освіти.

Світовий і європейський досвід демонструє системність і ефективність інклюзивної освіти, що забезпечує соціалізацію та академічні досягнення учнів. Українська система активно розвивається, але потребує комплексного удосконалення нормативної, організаційної та кадрової бази. Адаптація світових та європейських практик до національного контексту підвищить ефективність інклюзивної освіти в Україні, яка на сьогоднішній час має такі основні проблеми як нерівномірний розвиток інклюзивних класів; обмежене фінансування та матеріально-технічне забезпечення; недостатня підготовка педагогів; фрагментарне впровадження диференційованого навчання. Європейський досвід може бути адаптований в інших країнах за умови врахування національних особливостей освітньої системи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України № 545 від 12.07.2017 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
4. Удич З. І. Інклюзивна освіта – перспективний напрям розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні. *Педагогічні науки*. 2018. № 95(4). С. 213–219. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(95\).2018.213-219](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(95).2018.213-219)
5. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. United Nations. 2006. P. 37. URL: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
6. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive Education in Europe. 2020. URL: <https://www.european-agency.org>
7. European Commission. European Education Area. 2022. URL: <https://education.ec.europa.eu>
8. Ewe L., Galvin T. Universal Design for Learning across Formal School Structures in Europe: A Systematic Review. *Education Sciences*. 2023. 13(9), 867. <https://doi.org/10.3390/educsci13090867>
9. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011. 37(5), 813–828. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
10. Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2011. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_Key-Principles-2011-EN.pdf
11. Kozibroda N. European experience of socialization of schoolchildren with special educational needs: historical context. *Молодь і ринок* № 6–7 (185–186), 2020. С. 67–72. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.225740>
12. Martynchuk O., Skrypnyk T., Naida Y. Differentiated teaching in inclusive educational environment. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2020. № 6(39). С. 4–9. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2020.216548>
13. Molchanova E., Kovtoniuk K. Advancing Inclusive Education in Ukrainian Higher Education. *Pedagogy and Education Management Review*. 2021. № 1. P. 35–41. DOI: <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2025-1-35-41>
14. Monitoring and Evaluation Systems in Inclusive Education Policy: Focus on existing monitoring and evaluation systems and practices in five European countries. (A. Lecheval and K. Todorova, eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2025. Odense, Denmark. P.79. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/mesiep-report>
15. Promoting diversity and inclusion in schools in Europe :Comparative Reports. European Commission. 2023. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe>
16. Sydoriv S. Training Educators to Foster Inclusion and Resilience: Lessons from Ukraine. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2023. Vol. 10(1). P. 167–186. DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.10.1.167-186>
17. van Kessel R., Hrzic R., Cassidy S., Brayne C., Baron-Cohen S., Czabanowska K., Roman-Urrestarazu A. Inclusive education in the European Union: A fuzzy-set qualitative comparative analysis of education policy for autism. *Social Work in Public Health*, 2021. 36(2), 286–299. <https://doi.org/10.1080/19371918.2021.1877590>

Дата першого надходження статті до видання: 04.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 378.147:33:004

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.12>

Микола КІЧКА

здобувач наукового ступеня доктора філософії кафедри педагогіки та психології,
Міжнародний університет, mykola.p.kichka@gmail.com
ORCID: 0009-0001-9043-910X

ЦИФРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ОНОВЛЕННЯ ПІДХОДІВ ДО ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ

У статті розглянуто вплив цифрового середовища на підготовку студентів економічних спеціальностей. Метою дослідження є обґрунтування змін у підготовці економістів під впливом цифровізації та визначення основних напрямів оновлення освітнього процесу. У роботі використано такі загальнонаукові методи, як аналіз, узагальнення, порівняння та системний підхід. Отримані результати свідчать про те, що підготовка економістів змінюється під впливом цифрових процесів, зокрема посилюється міждисциплінарний характер навчання та розширюється спектр практичних навичок, яких набувають здобувачі освіти. Досліджено ключові проблеми підготовки економістів, серед яких визначено недостатній рівень практичної підготовки, інертність освітніх програм щодо оновлення змісту, обмежену увагу до розвитку комунікаційних та аналітичних навичок, а також слабку взаємодію закладів освіти з бізнесом. Обґрунтовано напрями оновлення підходів до підготовки економістів, зокрема впровадження цифрових освітніх технологій, розвиток дуальної освіти, інтеграцію економічних знань із інформаційними технологіями, орієнтацію на принципи сталого розвитку, розширення міжнародної співпраці та використання інструментів штучного інтелекту. Показано, що сучасний економіст повинен володіти цифровою грамотністю, навичками роботи з великими даними, аналітичним мисленням, здатністю до економічного моделювання, а також розвиненими комунікаційними, підприємницькими та етичними компетентностями. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованих підходів для модернізації освітніх програм підготовки економістів.

Ключові слова: цифровізація, цифрове середовище, економісти, компетенції.

Mykola KICHKA. DIGITAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN UPDATING APPROACHES TO THE TRAINING OF ECONOMISTS

The article is devoted to the analysis of the digital environment as a key factor in the transformation of approaches to the professional training of future economists. The purpose of the study is to substantiate the influence of the digital environment on the modernization of the training of economists and to identify the main directions of the transformation of the educational process in the conditions of digitalization. In the course of the scientific research, general scientific methods of cognition were used, in particular, analysis, synthesis, generalization, comparison and a systematic approach. The results of the study show that the analysis of the features of the training of economists in the digital environment was carried out and it was revealed that it acquired new characteristics related to the integration of digital technologies, strengthening the practical component of training and the development of interdisciplinary connections. The key problems of the training of economists were investigated, among which the insufficient level of practical training, the inertia of educational programs in terms of updating the content, limited attention to the development of communication and analytical skills, as well as weak interaction of educational institutions with business were identified. The directions of updating approaches to the training of economists are substantiated, in particular, the introduction of digital educational technologies, the development of dual education, the integration of economic knowledge with information technologies, the orientation towards the principles of sustainable development, the expansion of international cooperation and the use of artificial intelligence tools. It is shown that a modern economist must have digital literacy, skills in working with big data, analytical thinking, the ability to economic modeling, as well as developed communication, entrepreneurial and ethical competencies. The practical significance of the study lies in the possibility of using the proposed approaches to modernize educational programs for the training of economists.

Key words: digitalization, digital environment, economists, competencies.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку економіки характеризується активним впровадженням цифрових технологій у всі сфери господарської діяльності. Ці процеси охоплюють фінансовий сектор, державне управління, підприємництво та сферу послуг. Внаслідок цього змінюються не лише інструменти економічної діяльності, а й вимоги до фахівців. Як зазначає В.Г. Федоренко, розвиток економічної освіти безпосередньо пов'язаний із трансформаціями економічного середовища, що потребує адаптації підготовки фахівців до нових умов [13]. Йдеться про умови цифровізації

економіки, поширення інформаційних технологій та зростання ролі даних у прийнятті економічних рішень. Водночас важливими є умови глобалізації, підвищення конкуренції на ринку праці та необхідність постійного оновлення професійних знань і навичок.

Цифровізація виходить за межі технічного вдосконалення і перетворюється на ключовий чинник розвитку економіки. Вона змінює підходи до створення доданої вартості, впливає на структуру зайнятості та визначає нові моделі функціонування ринків. На думку автора даного дослідження, саме ці зміни формують підґрунтя для переосмислення

системи підготовки економістів. У таких умовах особливого значення набуває здатність освітньої системи своєчасно реагувати на цифрові виклики та формувати фахівців, які відповідають новим вимогам економіки.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Питання впливу цифрового середовища на оновлення підходів до підготовки економістів є недостатньо повно висвітленим у науковій літературі. Попри це, окремі аспекти даної проблематики досліджуються науковцями. Зокрема, питання розвитку вищої освіти в умовах трансформацій економіки розглядали Ю.Б. Іванов [2], В.Г. Федоренко [13], а також В.Є. Хаустова [14]. Ці автори досліджували стратегічні напрями розвитку освіти, її адаптацію до сучасних економічних викликів та вплив інноваційних процесів на формування освітніх систем.

Що стосується особливостей підготовки майбутніх економістів та забезпечення якості освітнього процесу, то дане питання досліджували декілька авторів. Серед них доцільно виділити О.Л. Кірдан [3], який обґрунтовує механізми забезпечення якості освітньої діяльності у контексті євроінтеграції; О.П. Кірдан [4], який аналізує формування softskills у здобувачів вищої освіти; С.В. Стеблюк [10], яка розглядає педагогічні умови економічної підготовки фахівців; О.В. Новикова [9], яка досліджує практичну складову підготовки економістів; Л.В. Нечипорук [7], яка акцентує увагу на сучасних викликах професійної підготовки; О.Л. Яременко [16], який досліджує проблему невизначеності у підготовці економістів. Зазначені автори зосереджують увагу на змісті навчання, розвитку компетентностей та адаптації освітнього процесу до сучасних умов.

Окрему увагу у наукових дослідженнях приділено взаємодії освіти та бізнесу, а також розвитку дуальної освіти. Дані аспекти досліджували В.В. Компанієць [5], П.П. Недев [8], С.І. Тарасенко [11], Г.Б. Тимохова [12], В. Крячко [6], а також О.В. Шикіна [15]. Дані автори аналізують особливості партнерства між закладами освіти та роботодавцями, проблеми впровадження дуальної освіти та напрями її розвитку в Україні, що сприяє підвищенню практичної підготовки майбутніх фахівців.

Важливу роль у дослідженні відіграють аналітичні звіти та узагальнюючі матеріали, зокрема результати пілотних проєктів у сфері дуальної освіти, представлені у дослідженні О. Бучинської [1]. Такі джерела дозволяють оцінити практичні аспекти впровадження

освітніх інновацій та їх ефективність у сучасних умовах. На сьогодні у науковій літературі відсутній цілісний підхід до дослідження впливу цифрового середовища на підготовку економістів. Саме це зумовлює наукову новизну цього дослідження, яка полягає в узагальненні основних напрямів змін економічної освіти в умовах цифровізації та визначенні того, як трансформуються компетентності майбутніх фахівців.

Мета статті – обґрунтування впливу цифрового середовища на оновлення підходів до підготовки економістів та визначення напрямів трансформації освітнього процесу. Для досягнення мети в ході дослідження будуть виконані наступні **завдання**: визначити особливості підготовки економістів у цифровому середовищі; узагальнити проблеми сучасної економічної освіти; обґрунтувати напрями оновлення підходів та трансформації компетентностей майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу.Цифрове середовище суттєво трансформує підходи до підготовки економістів, зумовлюючи переорієнтацію освітнього процесу з відтворення знань на формування комплексних компетентностей. Як показує дослідження Ю.Б. Іванова, сучасна вища освіта має реагувати на стратегічні виклики розвитку економіки, що передбачає оновлення змісту навчання відповідно до цифрових трансформацій [2]. У цих умовах підготовка економістів набуває інтегрованого характеру. Вона поєднує класичну економічну теорію з цифровими інструментами аналізу, роботою з великими масивами даних та розвитком аналітичного мислення. Особливої ваги набуває формування гнучкості спеціалістів та їх здатності до адаптації, що особливо важливо для цифрового середовища, оскільки воно змінюється швидкими темпами.

Отже, на основі наведених наукових праць можна виокремити ключові особливості підготовки економістів у цифровому середовищі:

– інтеграція цифрових технологій у навчальний процес, що передбачає використання аналітичних платформ, платформ для моделювання, прогнозування економічного середовища [5];

– посилення ролі практичної підготовки, яка реалізується через дуальну освіту, стажування та проєктне навчання, що сприяє набуттю реального досвіду роботи в бізнес-середовищі [1];

– розвиток softskills, серед яких критичне мислення, комунікація та командна взаємодія,

що є необхідними для ефективної діяльності в цифровій економіці [4];

– міждисциплінарний характер підготовки, який передбачає поєднання економічних знань із IT, правом та соціальними науками, що дозволяє краще розуміти комплексність сучасних економічних процесів [12];

– активізація співпраці з бізнесом, що забезпечує актуалізацію освітніх програм відповідно до потреб ринку праці та сприяє формуванню прикладних компетентностей [11].

Разом із тим, попри наявність позитивних зрушень, система підготовки економістів в Україні характеризується низкою проблем, які знижують її ефективність. Як зазначають С.В. Стеблюк та В.І. Староста, освітній процес часто залишається зорієнтованим на теоретичну складову, що обмежує можливості формування практичних навичок [10]. О. Новікова також підкреслює формальний характер проходження практики студентами, що не забезпечує повноцінного занурення у професійне середовище [9]. На основі узагальнення наукових джерел систематизовано ключові проблеми (див. табл. 1).

Сучасна підготовка економістів у цифровому середовищі характеризується поєднанням інноваційних освітніх підходів та наявністю системних проблем. Однак ці ж проблеми більшою мірою можуть вирішуватися за рахунок впровадження цифровізації. Загалом же, цифровізація суттєво змінює під-

ходи до підготовки економістів, формуючи нову логіку організації освітнього процесу та змісту навчання. На основі дослідження Ю.Б. Іванова встановлено, що стратегічний розвиток вищої освіти повинен враховувати трансформації економіки та впровадження цифрових технологій [2]. У цьому контексті підготовка економістів поступово переходить від знаннєвої моделі до компетентнісної. Це означає посилення практичної складової, орієнтацію на реальні економічні процеси.

Оновлення підходів до підготовки економістів у цифровому середовищі реалізується через комплекс взаємопов'язаних напрямів:

– по-перше, впровадження аналітичних платформ, симуляцій ринкових процесів та онлайн-курсів, які дозволяють формувати навички роботи з даними та цифровими інструментами [5];

– по-друге, посилення міждисциплінарності підготовки, що поєднує економіку з інформаційними технологіями, правом і соціальними науками та сприяє формуванню комплексного бачення економічних процесів [12];

– по-третє, розвиток партнерств із бізнесом та впровадження дуальної освіти, що забезпечує поєднання теоретичного навчання з практичною діяльністю та підвищує якість підготовки фахівців [1];

– активізація міжнародної академічної мобільності, яка сприяє удосконаленню кваліфікації майбутніх спеціалістів [3];

Таблиця 1

Проблеми підготовки економістів у цифровому середовищі

Проблема	Характеристика	Наслідки
Відірваність теорії від практики [10; 9]	Обмежені можливості для стажувань та реальної участі у бізнес-процесах. Практика часто має формальний характер і не передбачає виконання професійно орієнтованих завдань	Недостатня готовність випускників до практичної діяльності, складнощі з адаптацією на робочому місці
Повільне оновлення освітніх програм [2; 7]	Зміст навчання не завжди враховує сучасні напрями розвитку економіки, зокрема цифровізацію та новітні технології	Втрата актуальності знань, потреба у додатковому навчанні після працевлаштування
Недостатній розвиток softskills [4]	Переважання фахових дисциплін при обмеженій увазі до комунікації, критичного мислення та командної роботи	Труднощі професійної комунікації, зниження ефективності взаємодії в колективі
Низький рівень взаємодії з бізнесом [5; 8]	Формальний характер співпраці із роботодавцями, обмежене залучення практиків до освітнього процесу	Невідповідність між компетентностями випускників і вимогами ринку праці
Недостатня мотивація здобувачів [13; 16]	Вибір професії без усвідомлення її змісту та перспектив, відсутність внутрішньої мотивації до навчання	Зниження якості підготовки та професійної реалізації
Фрагментарність міждисциплінарної підготовки [12; 14]	Відсутність системної інтеграції економіки з іншими галузями знань, зокрема IT та правом	Обмежене розуміння комплексних економічних процесів, зниження інноваційного потенціалу

Примітка: складено автором на основі джерел [2; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 12; 13; 14; 16].

– використання штучного інтелекту в освітньому процесі, що суттєво покращує викладання, а також дозволяє спростити підготовку до навчання [14].

– орієнтація освітніх програм на принципи сталого розвитку та соціальної відповідальності, що формує у майбутніх економістів здатність враховувати ESG-фактори у прийнятті рішень [13];

Систематизацію ключових шляхів оновлення підходів до підготовки економістів представлено у таблиці (див. табл. 2).

Упровадження зазначених напрямів безпосередньо впливає на трансформацію компетентнісного профілю майбутнього економіста. Як показує дослідження О.Л. Кірдан, сучасна економічна освіта повинна забезпечувати розвиток не лише професійних знань, а й універсальних навичок, що підвищують адаптивність випускників [4]. У результаті цифровізації формується новий тип фахівця, який поєднує аналітичні, цифрові та комунікаційні компетентності. Зростає роль роботи з великими даними, використання інструментів економічного моделювання та здатності до прийняття рішень в умовах невизначеності.

Зміни у компетентнісному профілі економістів проявляються у таких напрямках:

– розвиток цифрової компетентності, що охоплює роботу з інформаційними системами, цифровими платформами та аналітичними інструментами [5];

– формування навичок роботи з даними, зокрема аналізу, візуалізації та інтерпретації великих масивів інформації [14];

– поглиблення розуміння цифрових фінансів, включаючи фінтех, блокчейн та електронні платіжні системи [13];

– інтеграція економічного мислення з ІТ, що дозволяє застосовувати сучасні методи моделювання та прогнозування [2];

– розвиток softskills, зокрема критичного мислення, комунікації та здатності до командної роботи [4];

– формування підприємницьких та управлінських навичок, необхідних для реалізації інноваційних проєктів [11];

– усвідомлення етичних аспектів, кібербезпеки та захисту даних у цифровому середовищі [14].

Узагальнення змін у компетентнісному профілі економістів подано у таблиці (див. табл. 3).

Таким чином, використання цифрових технологій здатне не просто змінити сутність підготовки економістів, але й спричиняє появу якісно нових компетенцій [2; 4; 5; 11; 13; 14]. Загалом це створює підґрунтя для подальшого дослідження механізмів інтеграції цифрових технологій в освітній процес, що в результаті дозволяє вдосконалити підготовку конкурентоспроможних фахівців.

Висновки. Таким чином, в умовах активної цифровізації підготовка економістів набуває нового змісту, який насамперед пов'язаний із посиленням міждисциплінарних зв'язків, а також формуванням адаптивних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах постійно змінюваного середовища з використанням цифрових інструментів. Це дозволяє вирішити низку поточних освітніх проблем, зокрема відірваності теорії від практики, низького рівня взаємодії із бізнесом, недостатньої мотивації.

Оновлення підходів до підготовки економістів у цифровому середовищі пов'язане

Таблиця 2

Шляхи оновлення підходів до підготовки економістів у цифровому середовищі

Напрямок оновлення	Характеристика	Практична реалізація
Цифровізація освітнього процесу [5]	Використання цифрових платформ, аналітичних систем та онлайн-ресурсів	Застосування Power BI у навчанні, використання симуляторів ринку
Міждисциплінарність [12]	Поєднання економіки з ІТ, правом, соціальними науками	Освітні програми з бізнес-аналітики або економічної кібернетики
Орієнтація на сталий розвиток [13]	Інтеграція ESG-підходів та етики бізнесу	Курси зі сталого розвитку та корпоративної відповідальності
Партнерство з бізнесом і дуальна освіта [1]	Поєднання навчання з практичною діяльністю	Стажування, дуальні програми, спільні проєкти
Міжнародна мобільність [3]	Участь у міжнародних програмах та проєктах	Програми подвійних дипломів, академічні обміни
Використання штучного інтелекту [14]	Персоналізація навчання та аналіз освітніх даних	Адаптивні платформи навчання, автоматизоване оцінювання

Примітка: складено автором на основі джерел [1; 2; 3; 5; 12; 13; 14].

Таблиця 3

Трансформація компетентностей економістів у цифровому середовищі

Компетентність	Зміст	Результат формування
Цифрова грамотність [5]	Робота з цифровими платформами та ІТ-системами	Ефективне використання цифрових інструментів у професійній діяльності
Аналітика даних [14]	Обробка, аналіз і візуалізація даних	Прийняття обґрунтованих управлінських рішень
Цифрові фінанси [13]	Знання фінтеху, блокчейну, електронних платежів	Орієнтація у сучасних фінансових інструментах
Економічне мислення з ІТ [2]	Використання моделей і прогнозування	Глибокий аналіз ринкових процесів
Softskills [4]	Комунікація, критичне мислення, командна робота	Підвищення ефективності професійної взаємодії
Підприємницькі навички [11]	Управління проєктами, інноваційність	Здатність створювати та реалізовувати бізнес-ідеї
Етика та безпека [14]	Розуміння цифрової етики та кіберризиків	Забезпечення відповідальної професійної діяльності

Примітка: складено автором на основі джерел [2; 4; 5; 11; 13; 14].

зі змінами змісту та організації освітнього процесу. Визначальним є використання цифрових інструментів, що сприяє формуванню практичних навичок роботи з даними, а також посилення міждисциплінарності та розвиток дуальної освіти, що забезпечує поєднання навчання з реальним професійним досвідом.

Водночас важливими є розширення міжнародної мобільності, використання штучного інтелекту для підвищення ефективності навчання та орієнтація освітніх програм на принципи сталого розвитку. У сукупності це формує сучасну модель підготовки економістів, яка відповідає вимогам цифрової економіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бучинська О., Давліканова О., Дудін В., Іщенко Т., Лилик І., Чайковська А., Яшкіна О. Аналітичний звіт за результатами четвертого року пілотного проєкту. Київ: ТОВ «Вістка», 2023. 190 с. URL: <https://uam.in.ua/wp-content/uploads/2024/06/dualna-osvita.pdf>
2. Іванов Ю.Б. Стратегічні аспекти розвитку вітчизняної вищої освіти. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Конкурентоспроможність та інновації: проблеми науки та практики». 2019. С. 26–37.
3. Кірдан О.Л., Кірдан О.П. Механізми забезпечення якості та ефективності освітньої діяльності в університетах України у контексті євроінтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 2022. № 1. С. 145–149. URL: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.27>
4. Кірдан О.Л., Кірдан О.П. Формування softskills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. № 2. С. 152–160. URL: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.248144](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.248144)
5. Компанієць В.В. Щодо вимог до кадрів для нової економіки в умовах системних змін та пріоритетів освіти. Підготовка економістів в умовах постійної невизначеності: думки професіоналів. Харків: Вид-во НУА, 2020. С. 7–18.
6. Крячко В. Взаємодія бізнесу з професійною (професійно-технічною) освітою для повоєнного відновлення економіки України, 2024, том 6(19). URL: <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/article/view/379>
7. Нечипорук Л.В. Виклики сучасності та професійна підготовка майбутніх фахівців. Підготовка економістів в умовах постійної невизначеності: думки професіоналів. Харків: Вид-во НУА, 2020. С. 48–54.
8. Нецов П.П. Основні напрями підвищення якості підготовки економістів з точки зору роботодавця. Підготовка економістів в умовах постійної невизначеності: думки професіоналів. Харків: Вид-во НУА, 2020. С. 92–94.
9. Новікова О.В. Практична складова в системі професійної підготовки економістів НУА. Підготовка економістів в умовах постійної невизначеності: думки професіоналів. Харків: Вид-во НУА, 2020. С. 67–74.
10. Стеблюк С.В., Староста В.І. Педагогічні умови економічної підготовки майбутніх фахівців сфери кооперації у коледжі. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2017. 168 с., с. 129–149. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/66df437a-e120-4593-b63e-9fa544516b99/content>

11. Тарасенко С.І., Демченко М.Є. Партнерство університетів та бізнесу: форми та перспективи розвитку в умовах підвищення інноваційності економіки. 2017. № 13. С. 302–308. URL: https://economyandsociety.in.ua/journals/13_ukr/49.pdf
12. Тимохова Г.Б. Взаємодія університетів та бізнесу: особливості форм організації. Підготовка економістів в умовах постійної невизначеності: думки професіоналів. Харків: Вид-во НУА, 2020. С. 24–34.
13. Федоренко В.Г., Федоренко С.В. Економічна освіта України в інтеграційно-новітніх різнорівневих системах. *Економіка та держава*. 2017. № 2. С. 4–6. URL: http://www.economy.in.ua/pdf/2_2017/3.pdf
14. Хаустова В.Є., Решетняк О.І. Основні тенденції та проблеми розвитку науки в Україні. *Проблеми економіки*. 2019. № 2. С. 62–72. URL: <https://doi.org/10.32983/2222-0712-2019-2-62-72>
15. Шикіна О.В., Кузнєцова О.В. Сучасний стан, чинники та умови розвитку дуальної освіти України. *Економіка та суспільство*. 2025. № 71. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/download/5482/5421/>
16. Яременко О.Л. Ризики й невизначеність як наскрізна проблема фундаментальної підготовки економіста. Підготовка економістів в умовах постійної невизначеності: думки професіоналів. Харків: Вид-во НУА, 2020. С. 19–23.

Дата першого надходження статті до видання: 30.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 378.147:004:502.131.1

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.13>

Наталія КОТЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інженерії програмного забезпечення та кібербезпеки, Державний торговельно-економічний університет, kotenkono@knute.edu.ua
ORCID: 0000-0002-2675-6514

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування екологічної компетентності майбутніх ІТ-фахівців у контексті сталого розвитку. Актуальність дослідження зумовлена зростанням екологічного впливу цифрових технологій, що виявляється у підвищенні енергоспоживання цифрової інфраструктури, збільшенні вуглецевого сліду програмних продуктів і накопиченні електронних відходів.

Методологія дослідження ґрунтується на теоретичному аналізі, порівнянні, систематизації та узагальненні наукових джерел, присвячених інтеграції екологічного виміру сталого розвитку у професійну підготовку ІТ-фахівців. Наукова новизна полягає в уточненні сутності екологічної компетентності майбутнього ІТ-фахівця як складової його професійної компетентності, визначенні її структури та обґрунтуванні педагогічних умов формування. Визначено, що зміст цієї компетентності охоплює знання про екологічний вплив цифрових технологій, вміння застосовувати принципи зеленого програмування, енергоефективної оптимізації, ресурсозбереження, LCA-методології та циркулярного дизайну, а також ціннісну орієнтацію на відповідальне проєктування і використання цифрових рішень. У її структурі виокремлено когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний і рефлексивний компоненти. Обґрунтовано, що екологічна компетентність має інтегративний характер і пронизує зміст фахових дисциплін, методи й форми навчання, проєктну підготовку та результати навчання. Установлено, що найбільш доцільними для її формування є проблемно-орієнтоване, проєктне та кейс-орієнтоване навчання, а ефективними інструментами оцінювання є аналіз проєктних робіт, кейс-завдань, практичних вправ, портфоліо та рефлексивних завдань.

Результативність формування екологічної компетентності забезпечується системним включенням екологічного аспекту сталого розвитку до змісту фахової підготовки, використанням діяльнісних методів навчання, створенням відповідного освітнього середовища та застосуванням комплексного оцінювання.

Ключові слова: екологічна компетентність, сталий розвиток, професійна компетентність, зелене програмування, ІТ-фахівці, педагогічні умови.

Nataliia KOTENKO. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE IN FUTURE IT SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The purpose of the article is to theoretically substantiate the pedagogical conditions for the formation of ecological competence in future IT specialists in the context of sustainable development. The relevance of the study is determined by the growing environmental impact of digital technologies, manifested in increasing energy consumption of digital infrastructure, the expanding carbon footprint of software products, and the accumulation of electronic waste.

The research methodology is based on theoretical analysis, comparison, systematization, and generalization of scientific sources devoted to the integration of the ecological dimension of sustainable development into the professional training of IT specialists. The scientific novelty lies in clarifying the essence of ecological competence of a future IT specialist as a component of professional competence, determining its structure, and substantiating the pedagogical conditions for its formation. It is established that the content of this competence includes knowledge of the environmental impact of digital technologies, the ability to apply the principles of green programming, energy-efficient optimization, resource conservation, life cycle assessment methodologies, and circular design, as well as a value-based orientation toward the responsible design and use of digital solutions. Its structure includes cognitive, activity-based, value-motivational, and reflective components. It is substantiated that ecological competence has an integrative nature and permeates the content of professional disciplines, teaching methods and forms, project-based training, and learning outcomes.

The study demonstrates that the most appropriate methods for forming ecological competence are problem-based, project-based, and case-based learning, while effective assessment tools include the analysis of project work, case tasks, practical assignments, portfolios, and reflective tasks. The effectiveness of ecological competence formation is ensured by the systematic integration of the ecological dimension of sustainable development into the content of professional training, the use of activity-based teaching methods, the creation of an appropriate educational environment, and the application of comprehensive assessment. Prospects for further research are associated with the development of criteria, indicators, and diagnostic tools for assessing the level of ecological competence formation in future IT specialists.

Key words: ecological competence, sustainable development, professional competence, green programming, IT specialists, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток інформаційних технологій супроводжується зростанням їхнього впливу на довкілля,

що виявляється у збільшенні енергоспоживання цифрової інфраструктури, вуглецевого сліду програмних продуктів, скороченні жит-

тевого циклу електронних пристроїв і накопиченні електронних відходів. За таких умов професійна підготовка майбутніх ІТ-фахівців не може обмежуватися формуванням лише технічних знань і навичок, оскільки потребує розвитку екологічної компетентності, здатності до зеленого програмування, енергоєфективної оптимізації та оцінювання екологічних наслідків цифрових рішень. Водночас у практиці вищої освіти екологічний аспект сталого розвитку часто інтегрується фрагментарно, без належного обґрунтування педагогічних умов, які забезпечували б його системне включення в зміст, методи та результати професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців. Саме це зумовлює необхідність теоретичного осмислення й визначення педагогічних умов формування екологічної компетентності майбутніх ІТ-спеціалістів у контексті сталого розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Упродовж останніх років проблема інтеграції сталого розвитку в підготовку фахівців комп'ютерного профілю виразно змістилася від загального декларування до пошуку конкретних освітніх моделей для *computing education*. Показовим у цьому контексті є систематичний огляд А. К. Peters та співавт. [7], у якому узагальнено великий масив праць із *sustainability in computing education* та запропоновано рамку, що охоплює навчальні результати, змістові напрями і педагогічні методи. Це дає підстави стверджувати, що екологічний аспект у підготовці ІТ-фахівців поступово оформлюється як окремих напрям досліджень у межах сучасної ІТ-освіти, проте ще не набув повної концептуальної і методичної усталеності. У цьому сенсі новіші праці логічно розвивають раніші компетентнісні підходи до освіти для сталого розвитку [3; 10].

Окремий блок сучасних досліджень зосереджений на включенні *green software* та *green computing* до змісту професійної підготовки. Так, J. Saraiva, Z. Zong і R. Pereira [8] наголошують на недостатній представленості зеленого програмування в комп'ютерних навчальних програмах і водночас фіксують запит дослідників та викладачів на цілеспрямоване включення цієї тематики до *curriculum*. Подібну логіку підтримують R. Haldal та співавт. [5], які з індустріальної перспективи показують зростання потреби у *sustainability competencies and skills in software engineering*. У ширшому контексті T. da Costa та співавт. [4] доводять наявність розриву між результатами університетської підготовки та запитом ринку на *green skills*. Це особливо важливо для обґрунтування екологічної ком-

петентності майбутніх ІТ-фахівців як складника їхньої професійної компетентності, а не факультативного доповнення до технічної освіти.

У дослідженні J. Swacha та співавт. [9] показано потенціал ігрового навчального інструменту для інтеграції тематик сталого розвитку в *computer science education*. В. Jara-dat [6] розглядає можливості використання *sustainability cases* у *higher computing education*, акцентуючи значення контекстного та проблемно орієнтованого навчання. У праці С. Bordin та співавт. [2] запропоновано *framework* інтеграції *sustainability* у *computer science education* через модифікацію курсів, проєктне навчання, мікромодулі та гостьові лекції. Додатково досвід інтеграції *sustainability* у практичний *undergraduate software engineering course* засвідчує, що найбільш результативними є саме діяльнісні та практично орієнтовані формати, у яких екологічний вимір поєднується з реальними інженерними завданнями [1].

Разом із тим аналіз новітніх публікацій дає підстави констатувати, що навіть за наявності суттєвих напрацювань проблема педагогічних умов формування екологічної компетентності майбутніх ІТ-фахівців залишається недостатньо розробленою. У більшості праць увага зосереджується або на окремих курсах і локальних освітніх інтервенціях, або на переліку необхідних компетентностей і навичок, тоді як питання їх системної інтеграції в професійну підготовку, поєднання змісту, методів навчання, оцінювання та освітнього середовища розкрито фрагментарно. Недостатньо визначеними залишаються також критерії оцінювання сформованості екологічної компетентності та педагогічні механізми переходу від підвищення екологічної обізнаності студентів до стійкої зміни їхньої професійної поведінки. Саме ці невирішені аспекти зумовлюють потребу подальшого теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування екологічної компетентності майбутніх ІТ-фахівців у контексті сталого розвитку.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування екологічної компетентності майбутніх ІТ-фахівців у контексті сталого розвитку.

Постановка завдання. Основними завданнями даної статті є:

- з'ясування сутності екологічної компетентності майбутніх ІТ-фахівців;
- визначення місця екологічної компетентності майбутніх ІТ-фахівців у структурі професійної підготовки;

– характеристика методів навчання та інструментів оцінювання, доцільних для формування екологічної компетентності майбутніх ІТ-фахівців;

– виокремлення й обґрунтування педагогічних умов інтеграції екологічного аспекту сталого розвитку в освітній процес закладів вищої освіти.

Методи дослідження. Для досягнення мети статті використано комплекс теоретичних методів дослідження: аналіз, порівняння, систематизацію та узагальнення наукових джерел з проблеми формування екологічної компетентності майбутніх ІТ-фахівців у контексті сталого розвитку. Метод теоретичного аналізу дав змогу з'ясувати сутність екологічної компетентності та визначити її місце у структурі професійної підготовки, порівняння – виявити підходи до інтеграції екологічного виміру в ІТ-освіту, систематизація – упорядкувати методи навчання та інструменти оцінювання, а узагальнення – обґрунтувати педагогічні умови її формування в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У контексті цього дослідження **екологічну компетентність майбутнього ІТ-фахівця** розуміємо як складову його професійної компетентності, що поєднує знання про екологічний вплив цифрових технологій, вміння застосовувати зелене програмування, енергоефективну оптимізацію, LCA-методології та принципи циркулярного дизайну, а також ціннісну орієнтацію на відповідальне проектування і використання цифрових рішень у контексті сталого розвитку.

На відміну від загальної екологічної обізнаності, екологічна компетентність має виразну професійну специфіку, оскільки безпосередньо пов'язана з оцінюванням вуглецевого сліду програмних систем, екологічним аудитом цифрових продуктів, вибором енергоефективних рішень і врахуванням довгострокових наслідків функціонування цифрової інфраструктури для довкілля. У її структурі доцільно виокремлювати когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний і рефлексивний компоненти, взаємозв'язок яких представлено на рис. 1. Сукупність зазначених компонентів забезпечує здатність майбутнього ІТ-фахівця не лише усвідомлювати екологічні ризики цифрового середовища, а й приймати професійні рішення, спрямовані на їх мінімізацію. Таке розуміння екологічної компетентності створює підґрунтя для подальшого обґрунтування методів її формування,

інструментів оцінювання та педагогічних умов інтеграції екологічного аспекту сталого розвитку в освітній процес закладів вищої освіти.

Когнітивний компонент охоплює знання майбутніх ІТ-фахівців про екологічний вплив цифрових технологій, принципи сталого розвитку, засади зеленого програмування, енергоефективної оптимізації, LCA-методологій і циркулярного дизайну. *Діяльнісний компонент* виявляється в умінні застосовувати ці знання під час проектування, розроблення й оцінювання цифрових рішень, зокрема в процесі екологічного аудиту програмних продуктів і вибору енергоефективних підходів. *Ціннісно-мотиваційний компонент* відображає орієнтацію майбутнього ІТ-фахівця на відповідальне ставлення до довкілля, усвідомлення екологічних наслідків професійної діяльності та готовність упроваджувати екологічно доцільні рішення. *Рефлексивний компонент* пов'язаний зі здатністю аналізувати власні професійні дії, оцінювати екологічні наслідки прийнятих рішень і коригувати їх відповідно до принципів сталого розвитку.

Визначення місця екологічної компетентності майбутніх ІТ-фахівців у структурі професійної підготовки передбачає розгляд її не як ізольованого додатка до фахової освіти, а як інтегрованої складової професійної компетентності, що пронизує зміст, методи, форми і результати навчання. У такому розумінні екологічна компетентність поєднує технічну підготовку майбутнього ІТ-фахівця з його здатністю оцінювати екологічні наслідки цифрових рішень, застосовувати принципи енергоефективності, ресурсозбереження та відповідального проектування. Її місце у структурі професійної підготовки визначається тим, що вона забезпечує екологічну спрямованість фахових знань, практичних умінь, проєктної діяльності та професійних цінностей, перетворюючи підготовку ІТ-спеціаліста на таку, що відповідає вимогам сталого розвитку.

У такому розумінні формування екологічної компетентності майбутніх ІТ-фахівців потребує не епізодичного звернення до проблематики сталого розвитку, а цілеспрямованої інтеграції екологічного виміру в освітній процес. Йдеться про таку організацію професійної підготовки, за якої екологічні критерії враховуються під час аналізу, проектування, розроблення, тестування та оцінювання цифрових рішень. Це, своєю чергою, зумовлює необхідність добору таких методів навчання, які забезпечують перехід від засвоєння окремих знань про екологічний вплив цифрових

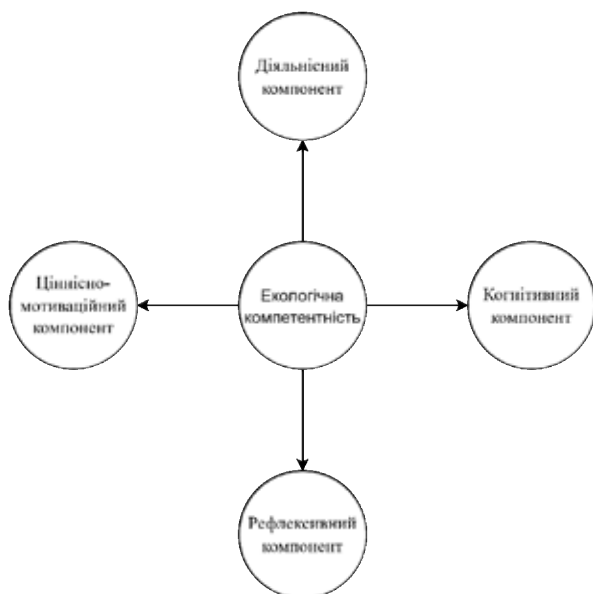


Рис. 1. Компоненти екологічної компетентності майбутнього ІТ-фахівця

технологій до здатності застосовувати їх у професійно наближених ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення та оцінювати їх можливі наслідки в контексті сталого розвитку [7; 8].

З огляду на професійно-діяльнісний характер екологічної компетентності, найбільш доцільними для її формування є проблемно-орієнтоване, проєктне та кейс-орієнтоване навчання. *Проблемно-орієнтовані* завдання дають змогу поставити студента в ситуацію вибору між різними технічними рішеннями з урахуванням їх енергоефективності, ресурсомісткості та довгострокових екологічних наслідків. *Проєктне навчання* забезпечує поєднання теоретичних знань із практикою розроблення цифрових продуктів, у межах яких екологічні критерії інтегруються в етапи аналізу, проєктування та оцінювання результату. *Кейс-метод*, своєю чергою, сприяє осмисленню реальних або наближених до професійної практики ситуацій, пов'язаних із зеленим програмуванням, екологічним аудитор програмних систем, вибором архітектурних рішень і пошуком балансу між технічною ефективністю та вимогами сталого розвитку. Саме діяльнісні та практико-орієнтовані формати навчання створюють найбільш сприятливі умови для переходу від екологічної обізнаності до здатності застосовувати відповідні підходи в майбутній професійній діяльності [1; 2; 6; 9].

Показовим прикладом реалізації таких методів є вивчення дисципліни *UI/UX Design in English* у закладах вищої освіти Укра-

їни. У межах цієї дисципліни проблемно-орієнтовані, проєктні та кейс-орієнтовані завдання можуть бути спрямовані на аналіз інтерфейсних рішень не лише з позицій usability та accessibility, а й з погляду відповідального цифрового проєктування, зокрема мінімізації надлишкових сценаріїв взаємодії, оптимізації візуальних елементів, обґрунтованого використання медіаконтенту та зниження ресурсомісткості цифрового продукту. Викладання дисципліни англійською мовою додатково розширює можливості студентів для опрацювання міжнародного професійного дискурсу, сучасних кейсів, рекомендацій і термінології, пов'язаних із sustainable design, green software та inclusive design, а відтак сприяє поєднанню фахової, комунікативної та екологічно орієнтованої підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Важливим складником формування екологічної компетентності майбутніх ІТ-фахівців є добір таких інструментів оцінювання, які дають змогу виявити не лише рівень засвоєння теоретичних знань, а й здатність застосовувати їх у професійно наближених ситуаціях. З цією метою доцільно використовувати комплексне оцінювання, що поєднує аналіз проєктних робіт, кейс-завдань, практичних вправ, портфоліо та рефлексивних завдань. Такий підхід дає змогу оцінити, наскільки студент уміє враховувати екологічні критерії під час вибору цифрових рішень, обґрунтовувати їх з позицій енергоефективності та відповідального проєктування, а також усвідомлювати можливі наслідки професійної діяльності для довкілля. Отже, інструменти оцінювання мають бути спрямовані не лише на перевірку знань, а й на виявлення діяльнісного, ціннісного та рефлексивного аспектів екологічної компетентності [2; 5; 7].

Ефективність формування екологічної компетентності майбутніх ІТ-фахівців забезпечується сукупністю педагогічних умов, серед яких провідними є системне включення екологічного аспекту сталого розвитку до змісту фахових дисциплін, використання діяльнісних і практико-орієнтованих методів навчання, а також застосування комплексного оцінювання, що охоплює знанневий, діяльнісний і рефлексивний аспекти підготовки. Не менш важливим є створення такого освітнього середовища, у якому екологічні критерії розглядаються як значущі під час аналізу, проєктування та оцінювання цифрових рішень. Саме за таких умов екологічна компетентність формується не як додатковий елемент професійної підготовки, а як її внутрішня складова, безпосередньо пов'язана

з готовністю майбутнього IT-фахівця діяти відповідально в контексті сталого розвитку.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Екологічну компетентність майбутніх IT-фахівців доцільно розглядати як складову їхньої професійної компетентності в умовах сталого розвитку. Її формування пов'язане не лише із засвоєнням знань про екологічний вплив цифрових технологій, а й із розвитком умінь застосовувати принципи енергоефективності, ресурсозбереження та відповідального проєктування у професійній діяльності. Установлено, що ефективність цього процесу підвищується

за умови використання проблемно-орієнтованого, проєктного та кейс-орієнтованого навчання, а також комплексного оцінювання результатів навчання. Визначено, що результативність формування екологічної компетентності забезпечується системним включенням екологічного аспекту сталого розвитку до змісту фахової підготовки та створенням відповідних педагогічних умов. Перспективи подальших розвідок убачаємо в розробленні критеріїв, показників і діагностичного інструментарію оцінювання сформованості екологічної компетентності майбутніх IT-фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bambazek P., Groher I., Seyff N. From Awareness to Impact: Experiences from Integrating Sustainability into Software Engineering Education // Proceedings of the 2025 Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, ITiCSE 2025, Nijmegen, Netherlands, June 30 – July 2, 2025. 2025. Vol. 1. P. 396–402. DOI: 10.1145/3724363.3729079.
2. Bordin C., Tran V. N. N., Pedersen E. Developing a framework to integrate sustainability into computer science education through an ethnographic study. Discover Applied Sciences. 2026. DOI: 10.1007/s42452-026-08246-4.
3. Cebrián G., Junyent M. Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability*. 2015. Vol. 7, no. 3. P. 2768–2786. DOI: 10.3390/su7032768.
4. da Costa T., Aranda Lopez L. I., Perussello C., Quinn F., Crowley Q. G., McMahon H., Holden N. M. Addressing the Demand for Green Skills: Bridging the Gap Between University Outcomes and Industry Requirements. *Sustainability*. 2025. Vol. 17, no. 6. Art. 2732. DOI: 10.3390/su17062732.
5. Heldal R., Nguyen N.-T., Moreira A., Lago P., Duboc L., Betz S., Coroamă V. C., Penzenstadler B., Porras J., Capilla R., Brooks I., Oyedeji S., Venters C. C. Sustainability competencies and skills in software engineering: An industry perspective. *Journal of Systems and Software*. 2024. DOI: 10.1016/j.jss.2024.111978.
6. Jaradat B. A. Integrating Sustainability Cases in Higher Computing Education. Proceedings of the 2024 on Innovation and Technology in Computer Science Education V. 2, ITiCSE 2024, Milan, Italy. New York : Association for Computing Machinery, 2024. P. 836–837. DOI: 10.1145/3649405.3659475.
7. Peters A.-K., Capilla R., Coroamă V. C., Heldal R., Lago P., Leifler O., Moreira A., Fernandes J. P., Penzenstadler B., Porras J., Venters C. C. Sustainability in Computing Education: A Systematic Literature Review. *ACM Transactions on Computing Education*. 2024. Vol. 24, no. 1. Art. 13. P. 1–53. DOI: 10.1145/3639060.
8. Saraiva J., Zong Z., Pereira R. Bringing Green Software to Computer Science Curriculum: Perspectives from Researchers and Educators. Proceedings of the 26th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education V. 1, ITiCSE '21. Virtual Event, Germany : Association for Computing Machinery, 2021. P. 498–504. DOI: 10.1145/3430665.3456386.
9. Swacha J., Maskeliūnas R., Damaševičius R., Kulikajėvas A., Blažauskas T., Muszyńska K., Miluniec A., Kowalska M. Introducing Sustainable Development Topics into Computer Science Education: Design and Evaluation of the Eco JSity Game. *Sustainability*. 2021. Vol. 13, no. 8. Art. 4244. DOI: 10.3390/su13084244.
10. Wiek A., Withycombe L., Redman C. L. Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*. 2011. Vol. 6, no. 2. P. 203–218. DOI: 10.1007/s11625-011-0132-6.

Дата першого надходження статті до видання: 31.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 377:159.9:37.07:316.3

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.14>

Оксана ЛАПА

кандидат педагогічних наук, старший дослідник, докторант,
Інститут професійної освіти НАПН України, oksana.lapa@ukr.net
ORCID: 0000-0002-0964-7674

ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування принципів розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні принципів розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної (професійно-технічної) освіти та визначенні їх ролі у професійному розвитку фахівців і забезпеченні психологічно безпечного освітнього середовища.

Методологія дослідження ґрунтується на теоретичних методах: системно-структурного аналізу (ієрархічної класифікація та диференціації принципів розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної (професійно-технічної) освіти на фундаментальні (загальні) та контекстуальні (специфічні); термінологічного аналізу для уточнення дефініцій; методу моделювання для визначення логічних зв'язків між внутрішніми трансформаціями особистості психолога та зовнішніми вимогами освітнього середовища.

Наукова новизна полягає в обґрунтуванні поділу принципів розвитку професійної культури практичних психологів на загальні та специфічні, розробленні класифікації загальних принципів (методологічні, психолого-педагогічні, організаційно-професійні, особистісно-аксіологічні) та визначенні системи специфічних принципів розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної освіти, які об'єднано у такі групи: етико-професійні, організаційно-функціональні, принципи професійної безпеки та благополуччя, соціально-орієнтовані.

Реалізація загальних і специфічних принципів розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної освіти сприяє підвищенню якості психологічного супроводу освітнього процесу, формуванню психологічно безпечного освітнього середовища, розвитку психологічної культури учасників освітнього процесу, професійному розвитку вищезгаданого фахівця та забезпеченню його професійного благополуччя.

Ключові слова: професійна культура, практичний психолог, заклад професійної (професійно-технічної) освіти, професійний розвиток, принципи розвитку професійної культури, освітнє середовище.

Oksana LAPA. PRINCIPLES FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL CULTURE OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN VOCATIONAL (VOCATIONAL-TECHNICAL) EDUCATION INSTITUTIONS

The article provides a theoretical substantiation of the principles for developing the professional culture of practical psychologists in vocational (vocational-technical) education institutions.

The aim of the article is to theoretically substantiate the principles for developing the professional culture of practical psychologists in vocational (vocational-technical) education institutions and to determine their role in the professional development of specialists and the provision of a psychologically safe educational environment.

The research methodology is based on theoretical methods: systemic-structural analysis (hierarchical classification and differentiation of the principles for developing the professional culture of practical psychologists in vocational (vocational-technical) education institutions into fundamental (general) and contextual (specific) ones); terminological analysis to refine definitions; and modeling to determine the logical connections between the internal transformations of the psychologist's personality and the external requirements of the educational environment.

The scientific novelty lies in the substantiation of the division of professional culture development principles for practical psychologists into general and specific categories; the development of a classification of general principles (methodological, psychological-pedagogical, organizational-professional, personal-axiological); and the definition of a system of specific principles for developing the professional culture of practical psychologists in vocational education institutions, which are grouped into ethico-professional, organizational-functional, professional safety and well-being, and socially-oriented categories.

The implementation of general and specific principles for developing the professional culture of practical psychologists in vocational education institutions contributes to enhancing the quality of psychological support within the educational process, forming a psychologically safe educational environment, developing the psychological culture of all educational process participants, fostering the professional development of the aforementioned specialists, and ensuring their professional well-being.

Key words: professional culture, practical psychologist, vocational (vocational-technical) education institution, professional development, principles of professional culture development, educational environment.

Постановка проблеми. Умови воєнного часу та повоєнного відновлення України суттєво підвищують вимоги до професій-

ної діяльності практичних психологів закладів професійної освіти (надалі – ЗП(ПТ)О), оскільки значна частина здобувачів освіти



належить до вразливих категорій населення, потребує психологічної підтримки, соціально-психологічної адаптації, формування життєстійкості, професійного самовизначення та самореалізації. У зв'язку з цим зростає роль не лише професійної компетентності практичного психолога ЗП(ПТ)О, а також його професійної культури як інтегративної-характеристики особистості. У сучасних наукових дослідженнях професійна культура розглядається як важливий чинник забезпечення якості освіти, розвитку освітнього середовища і сталості освітніх систем. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема визначення методологічних засад професійної культури практичних психологів ЗП(ПТ)О, зокрема, принципів її розвитку. У науковій літературі поняття «принцип» розглядається як одна з базових методологічних категорій наукового дослідження, як основне вихідне положення, керівна ідея, що визначає вимоги до організації певного процесу. У наукових розвідках професійної культури фахівців ця дефініція трактується як методологічна основа її формування і розвитку, яка визначає зміст, організаційні форми, методи і засоби, а також вимоги до професійного саморозвитку фахівця.

Так, О. Дубасенюк обґрунтовує, що формування і розвиток професійної культури педагогів має здійснюватися на основі принципів гуманізації, культуровідповідності, професійної спрямованості, єдності теоретичної і практичної підготовки, безперервності професійного розвитку, творчої самореалізації особистості, які розглядаються як методологічна основа розвитку професійної культури [2]. У дослідженні Ю. Колісник-Гуменюк професійна культура розглядається як умова професійного становлення майбутнього фахівця, а її формування пов'язується з розвитком творчого мислення, професійної спрямованості навчання, розвитку особистісних якостей і професійних здібностей [3]. Наукові розвідки М. Михнюк розглядають принципи розвитку професійної культури викладачів ЗП(ПТ)О як вимоги та правила організації процесу розвитку, які виходять із закономірностей професійної освіти і професійної діяльності. До основних принципів науковиця відносить принципи системності, безперервності, інтеграції теорії і практики, професійної спрямованості, культуровідповідності, інноваційності, підкреслюючи, що вони виконують регулятивну функцію та визначають зміст, форми й методи розвитку професійної культури педагогічних працівників, а також мають системний характер

і охоплюють усі компоненти професійної культури [4]. У працях В. Радкевич простежуються такі методологічні принципи формування і розвитку професійної культури: принцип гуманізації професійної освіти, принцип культуровідповідності, принцип інтеграції загальної і професійної культури, принцип професійної мобільності, принцип безперервності професійного розвитку [7, 8]. У дослідженнях О. Радкевича, присвячених розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти як складової їх професійної культури загалом, окреслено наступні принципи розвитку культури фахівця: мотиваційної зумовленості розвитку, професійної спрямованості, інноваційності, рефлексивності, професійної відповідальності [9]. У працях І. Степанця розвиток професійної культури викладача закладу вищої освіти розглядається на основі принципів інноваційності, професійної спрямованості, інтеграції педагогічної теорії і практики, розвитку творчої активності, професійної самореалізації. Цей автор підкреслює, що принципи розвитку професійної культури мають враховувати сучасні вимоги до професійної діяльності викладача та тенденції розвитку освіти [10]. Особливим акцентом наукових розвідок Л. Гончар є позиціонування професійної культури як ціннісного утворення, яке формується в процесі професійної діяльності. Принципами її розвитку авторка окреслила принципи суб'єктності, професійної діяльності, культурологічної спрямованості та професійної самореалізації [1].

Разом з тим аналіз наукових джерел свідчить, що у дослідженнях визначено окремі принципи формування професійної культури майбутніх фахівців різних галузей, педагогів, керівників закладів освіти, однак відсутні комплексні дослідження, присвячені обґрунтуванню системи принципів розвитку професійної культури практичних психологів З(ПТ)О.

Отже, **мета** нашої статті полягає у теоретичному обґрунтуванні системи принципів розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної (професійно-технічної) освіти та визначенні їх ролі у забезпеченні професійного розвитку психолога.

Методологія. В дослідженні застосовано комплекс теоретичних методів: системно-структурний аналіз, який став інструментальною основою для ієрархічної класифікації та диференціації принципів розвитку професійної культури практичних психологів ЗП(ПТ)О на фундаментальні (загальні), що

базуються на універсальних законах дидактики й психології, та контекстуальні (специфічні), які відображають унікальні особливості функціонування закладів професійної (професійно-технічної) освіти; термінологічний аналіз для уточнення дефініцій; а також метод моделювання для визначення логічних зв'язків між внутрішніми трансформаціями особистості психолога та зовнішніми вимогами освітнього середовища ЗП(ПТ)О.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових праць з проблеми розвитку професійної культури засвідчив, що принципи професійного розвитку мають як універсальний, так і професійно зумовлений характер. *Універсальність* принципів розвитку професійної культури зумовлена тим, що професійна культура є інтегративною характеристикою особистості будь-якого фахівця і включає ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти, розвиток яких підпорядковується загальним закономірностям професійного становлення особистості, професійної освіти та професійної діяльності. Водночас професійна культура фахівця конкретної галузі має професійно зумовлені особливості, які визначаються змістом професійної діяльності, умовами праці, професійними функціями, рівнем відповідальності, особливостями взаємодії з людьми, професійними ризиками та безпосередніми вимогами до особистості фахівця. Так, професійна діяльність практичного психолога ЗП(ПТ)О має низку специфічних особливостей, як от: робота з різними віковими і соціальними категоріями здобувачів освіти; необхідність дотримання принципів професійної етики і конфіденційності; діяльність у ситуаціях психологічної кризи; відповідальність за психологічну безпеку освітнього середовища; необхідність збереження власного ментального здоров'я і професійного благополуччя; участь у формуванні психологічної культури освітнього середовища і громади [5]. Ці особливості професійної діяльності зумовлюють необхідність визначення специфічних принципів розвитку професійної культури практичних психологів, які відображають особливості їх професійної діяльності, професійної відповідальності та професійних функцій. Отже, принципи розвитку професійної культури доцільно поділяти на дві групи: 1) загальні принципи розвитку професійної культури; 2) специфічні принципи розвитку професійної культури.

Загальні принципи розвитку професійної культури мають комплексний характер і охоплюють різні аспекти професійного станов-

лення особистості: ціннісний, особистісний, діяльнісний, освітній та соціальний. У зв'язку з цим вважаємо доцільним класифікувати за їх функціональним призначенням та змістовим спрямуванням і об'єднати у такі групи.

1. *Методологічна група принципів* визначає загальні наукові підходи до розвитку професійної культури як цілісного явища та відображає закономірності професійного розвитку особистості. До них належать: принцип системності, принцип науковості, принцип культуровідповідності, принцип гуманізації, принцип аксіологічної спрямованості. Методологічні принципи визначають загальну концепцію розвитку професійної культури практичних психологів ЗП(ПТ)О, її цілі, зміст і загальні підходи до організації процесу професійного розвитку.

2. *Психолого-педагогічні принципи* розвитку професійної культури фахівця визначають особливості його розвитку в процесі професійної підготовки та професійної діяльності. До цієї групи належать принципи: професійної спрямованості, єдності теорії і практики, безперервності професійного розвитку, саморозвитку і самовдосконалення, рефлексивності, суб'єктності, індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Вищезгадані принципи визначають логіку становлення особистості фахівця та розвиток його професійно значущих якостей.

3. *Організаційно-професійні принципи* розвитку професійної культури окреслюють вимоги до організації цього процесу в системі професійної освіти та діяльності. До них відносимо наступні принципи: інтеграції освіти, науки і практики, професійної взаємодії, професійної відповідальності, інноваційності, професійної мобільності. Ця група визначає організаційні та діяльнісні аспекти розвитку професійної культури фахівця.

4. *Особистісно-аксіологічні принципи* розвитку професійної культури пов'язані з формуванням цінностей, професійної етики, професійної свідомості та професійної ідентичності фахівця. До групи ми відносимо такі принципи: ціннісно-сміслової спрямованості, професійної етики, професійної ідентичності, творчої самореалізації, професійного самоствердження. Вищезгадані принципи визначають розвиток ціннісної сфери особистості фахівця та його професійної культури як особистісної якості.

Специфічні принципи розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної освіти зумовлені особливостями їх професійної діяльності та ґрунтуються на професійному стандарті «Практичний психо-

лог закладу освіти». Відповідно до стандарту, визначимо, що професійна діяльність практичного психолога ЗП(ПТ)О спрямована на психологічний супровід освітнього процесу, надання психологічної допомоги учасникам освітнього процесу, збереження та зміцнення психічного здоров'я, профілактику негативних соціально-психологічних явищ, створення психологічно безпечного освітнього середовища, сприяння розвитку особистості та формуванню психологічної культури учасників освітнього процесу [6]. Зміст професійної діяльності практичного психолога включає психодіагностичну, консультативну, корекційно-розвиткову, профілактичну, просвітницьку та організаційно-методичну роботу та має гуманістичний, соціально орієнтований, етично відповідальний та психологічно безпековий характер.

Новизна дослідження. Саме ці особливості професійної діяльності визначають необхідність обґрунтування специфічних принципів розвитку професійної культури практичного психолога, які повинні відображати етичні, безпекові, соціальні та професійно-функціональні засади його діяльності. Ми об'єднали їх у нижчезазначені чотири групи.

1 група. Етико-професійні принципи визначають морально-етичні засади професійної діяльності практичного психолога ЗП(ПТ)О та розвиток його професійної культури як носія професійних цінностей і норм професійної етики. До цієї групи належать принципи: етичної відповідальності, конфіденційності, професійної ідентичності, гуманістичної спрямованості діяльності фахівця; професійної доброчесності.

Зважаючи на новизну наших наукових розвідок, вважаємо за доцільне коротко обґрунтувати кожен з принципів. *Принцип етичної відповідальності* передбачає усвідомлення практичним психологом ЗП(ПТ)О відповідальності за результати своєї професійної діяльності, психологічний стан учасників освітнього процесу, наслідки психологічного впливу та прийняті професійні рішення. *Принцип конфіденційності* є базовим і визначає необхідність збереження професійної таємниці, нерозголошення інформації, отриманої у процесі професійної діяльності, формування довірливих відносин між фахівцем і учасником освітнього процесу. *Принцип професійної ідентичності* передбачає усвідомлення себе як представника професійної спільноти, прийняття професійних цінностей, норм і стандартів професійної діяльності, формування професійної самосвідомості та

професійної позиції. *Принцип гуманістичної спрямованості* діяльності цього фахівця підкреслює орієнтацію професійної діяльності практичного психолога на розвиток, підтримку, захист прав і гідності конкретної особи, створення умов для особистісного і професійного становлення здобувачів освіти ЗП(ПТ)О. *Принцип професійної доброчесності* передбачає відповідальність, чесність, наукову обґрунтованість професійної діяльності, недопущення маніпуляцій щодо особи, групи осіб, дій чи документів, дотримання професійних стандартів і Етичного кодексу психолога. Таким чином, етико-професійні принципи визначають ціннісну основу розвитку професійної культури практичного психолога ЗП(ПТ)О.

2 група. Організаційно-функціональні принципи обґрунтовують особливості професійної діяльності практичного психолога у закладі освіти та його взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу. До них належать принципи: міждисциплінарної взаємодії, супервізії та професійної підтримки, професійної взаємодії з учасниками освітнього процесу, системності психологічного супроводу, науково-методичного забезпечення діяльності психолога. Далі подамо їх коротку характеристику.

Принцип міждисциплінарної взаємодії передбачає співпрацю практичного психолога з педагогами, соціальними працівниками, медичними працівниками, адміністрацією закладу освіти та іншими фахівцями з метою комплексного вирішення проблем усіх учасників освітнього процесу. *Принцип супервізії та професійної підтримки* наголошує на обов'язковій участі всупервізійних сесіях, інтервізійних групах, професійних спільнотах з метою підвищення якості власної діяльності та розвитку професійної культури. *Принцип професійної взаємодії* з учасниками освітнього процесу визначає необхідність конструктивної взаємодії практичного психолога з педагогами, здобувачами освіти, батьками, адміністрацією ЗП(ПТ)О. *Принцип системності психологічного супроводу* зазначає обов'язковий системний характер усіх видів діяльності практичного психолога (діагностика, профілактика, корекція, консультування, просвіта та психологічний супровід освітнього процесу). *Принцип науково-методичного забезпечення діяльності* передбачає використання науково обґрунтованих методів, засобів, програм; діагностичного, корекційного, розвивального, профілактичного інструментарію; технологій психологічної роботи і постійне підвищення

професійної кваліфікації. Отже, вищезгадана група принципів визначає організацію професійної діяльності психолога.

3 група. Принципи професійної безпеки та благополуччя. Професійна діяльність практичного психолога ЗП(ПТ)О пов'язана з високим рівнем емоційного навантаження, роботою з травматичним досвідом, кризовими ситуаціями, тому розвиток професійної культури повинен забезпечувати збереження ментального здоров'я як фахівця, так і учасників освітнього процесу. До цієї групи ми додали принципи: психологічної безпеки, професійного благополуччя, самозбереження та профілактики професійного вигорання, кризової готовності, розвитку резильєнтності. Отже, *принцип психологічної безпеки* передбачає створення психологічно безпечного освітнього середовища, попередження психологічного насильства, булінгу, дискримінації, забезпечення психологічного комфорту і захисту ментального здоров'я учасників освітнього процесу ЗП(ПТ)О. *Принцип професійного благополуччя* практичного психолога визначає необхідність створення умов для професійного розвитку і самореалізації, психологічного комфорту та задоволеності своєю професійною діяльністю. *Принцип самозбереження та профілактики професійного вигорання* передбачає формування навичок саморегуляції, самопомоги, професійної рефлексії, раціональної організації професійної діяльності з метою збереження власного ментального здоров'я та попередження професійного вигорання. *Принцип кризової готовності* розкриває готовність фахівця до роботи у кризових ситуаціях, надання психологічної допомоги у ситуаціях стресу, травми, втрати, адаптації до складних життєвих обставин. *Принцип розвитку резильєнтності* визначає спрямованість професійної діяльності практичного психолога на розвиток процесу життєстійкості, адаптивності, здатності долати кризові ситуації в усіх учасників освітнього процесу.

4 група. Соціальноорієнтовані принципи визначають соціальну роль практичного психолога ЗП(ПТ)О, спрямованість його професійної діяльності на освітнє середовище, сім'ю, громаду. До цієї групи належать принципи: превентивності та психопрофілактики; соціальної спрямованості діяльності психолога; формування психологічно безпечного освітнього середовища; розвитку психологічної культури освітнього середовища; громадоорієнтованості професійної діяльності. Отже, *принцип превентивності та психопрофілактики* передбачає спрямованість діяль-

ності практичного психолога на попередження негативних явищ в освітньому середовищі закладу, формування безпечної поведінки здобувачів освіти. *Принцип соціальної спрямованості* діяльності визначає орієнтацію фахівця на вирішення соціально значущих проблем, соціалізацію здобувачів освіти, їх професійне самовизначення та адаптацію у суспільстві. *Принцип формування психологічно безпечного освітнього середовища* передбачає системну діяльність практичного психолога, спрямовану на створення безпечного, підтримувального, розвивального освітнього середовища. *Принцип розвитку психологічної культури освітнього середовища* розкриває професійну діяльність практичного психолога щодо підвищення психологічної компетентності усіх учасників освітнього процесу, формування культури спілкування, взаємодії, психологічної безпеки. *Принцип громадоорієнтованості* діяльності вищезгаданого фахівця визначає взаємодію практичного психолога з територіальною громадою, соціальними службами, громадськими організаціями з метою вирішення соціально-психологічних проблем молоді.

Отже, реалізація вищезазначених специфічних принципів розвитку професійної культури практичних психологів ЗП(ПТ)О забезпечить етичні, організаційні, соціальні, безпекові засади професійної діяльності.

Висновки. У нашому дослідженні на основі аналізу наукових джерел встановлено, що принципи розвитку професійної культури практичного психолога ЗП(ПТ)О є методологічною основою професійного становлення фахівця та визначають концептуальні, змістові, організаційні та ціннісні засади розвитку його професійної культури. Нами обґрунтовано доцільність поділу принципів розвитку професійної культури вищезгаданого фахівця на загальні (які відображають універсальні закономірності професійного становлення особистості) та специфічні (характерні для розвитку професійної культури саме практичного психолога ЗП(ПТ)О). Загальні принципи об'єднані у такі групи: методологічні, психолого-педагогічні, організаційно-професійні та особистісно-аксіологічні, а специфічні згруповано в етико-професійні, організаційно-функціональні, професійної безпеки та благополуччя, соціальноорієнтовані. Отже, реалізація загальних і специфічних принципів розвитку професійної культури практичних психологів забезпечує не тільки успішний професійний розвиток вищезгаданого фахівця, але й підвищення якості

психологічного супроводу освітнього процесу, формування психологічно безпечного освітнього середовища, розвиток психологічної культури та резильєнтність освітнього середовища ЗП(ПТ)О.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні педагогічних умов, моделі та технологій розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончар Л. В. Змістова структура культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 73. С. 62–66. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.13>
2. Дубасенюк О. А. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика* : Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 400 с. <https://eprints.zu.edu.ua/28987/1/Дубасенюк%20монографія.pdf>
3. Колісник-Гуменюк Ю. І. Формування професійної культури майбутніх фахівців у професійно-технічних навчальних закладах. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2014. Вип. 8. С. 98–103. <https://lib.iitta.gov.ua/7901/>
4. Михнюк М. І. Принципи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів *Професійна освіта*. 2013. <https://surl.li/mrirtz>
5. *Положення про психологічну службу у системі освіти України* : наказ МОН України від 22.05.2018 № 509. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text>
6. *Професійний стандарт за професією «практичний психолог закладу освіти*: Наказ МОН України від 24.11.2020 № 2425. <https://surl.li/vatdbc>
7. Радкевич В. О. Інститут професійної освіти НАПН України: від наукових досліджень – до кращих освітніх практик. *Вісник НАПН України*, 2022. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4115>
8. Радкевич В. О. Професійна компетентність як складова професійної культури фахівця. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*, 2012. URL: <https://surl.li/kcnoan>
9. Радкевич О. П. Розвиток правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти: теорія і практика: монографія. Київ: Майстер Книг. 2020. 400 с. <https://surl.li/zkwegmd>
10. Степанець І. В. Тенденції та принципи формування професійно-педагогічної культури викладача закладу вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 6 (70). С. 138–147.

Дата першого надходження статті до видання: 31.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 378:364-051-053.6:355.01

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.15>

Ілля ЛИСОКОНЬ

доктор філософії з освітніх, педагогічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри соціології та соціальної роботи, Криворізький державний педагогічний університет, lysokon2697@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1722-1825

Валерій КАРИТКА

доктор філософії з соціології, старший викладач кафедри соціології та соціальної роботи, Криворізький державний педагогічний університет, karitkavvv@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7462-6143

СПЕЦИФІКА НАУКОВО-ПРЕДМЕТНОЇ СКЛАДОВОЇ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО РОБОТИ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті проаналізовано специфіку науково-предметної складової соціально-професійної підготовки молоді до роботи в соціальній сфері в умовах воєнного стану. Обґрунтовано, що трансформація соціальних процесів, спричинена пандемією COVID-19 та воєнними діями в Україні, зумовлює зростання ролі фахівців соціальної сфери та підвищення вимог до їх професійної підготовки. Визначено, що соціально-професійна підготовка молоді виступає важливим чинником формування людського капіталу, розвитку соціальної компетентності, адаптивності та здатності до ефективної діяльності в системі «людина-людина».

Розкрито сутність поняття науково-предметної складової як сукупності нормативних освітніх компонентів, спрямованих на формування професійних знань і компетентностей майбутніх фахівців. На прикладі освітньо-професійної програми «Соціальна робота» Криворізького державного педагогічного університету здійснено аналіз змісту відповідних дисциплін, що забезпечують підготовку здобувачів освіти до діяльності в соціальній сфері. Встановлено, що науково-предметна складова має комплексний та міждисциплінарний характер і включає теоретико-методологічний, організаційно-управлінський, соціально-практичний і кризово-психологічний блоки.

Доведено, що така структура підготовки сприяє формуванню готовності молоді до професійної діяльності в умовах підвищеної соціальної напруженості, невизначеності та зростання соціальних ризиків. Окреслено напрями вдосконалення підготовки, зокрема посилення міждисциплінарності, практико-орієнтованості, розвитку дослідницьких компетентностей і оновлення змісту навчання відповідно до викликів воєнного та післявоєнного періоду.

Ключові слова: воєнний стан, молодь, науково-предметна складова, освітні компоненти, соціальна робота, соціальна сфера, соціально-професійна підготовка.

Ilia LYSOKON, Valerii KARYTKA. THE SPECIFIC CHARACTERISTICS OF THE ACADEMIC COMPONENT OF SOCIAL AND VOCATIONAL TRAINING FOR YOUNG PEOPLE PREPARING TO WORK IN THE SOCIAL SECTOR IN A WAR ZONE

This article analyzes the specific nature of the academic component of social and professional training for young people preparing to work in the social sector under martial law. It is argued that the transformation of social processes caused by the COVID-19 pandemic and military operations in Ukraine has led to an increased role for social sector professionals and higher demands on their professional training.

It is determined that the social and professional training of young people is an important factor in the formation of human capital, the development of social competence, adaptability, and the ability to function effectively in the “person-to-person” system. The aim of this study is to analyze the specific features of the academic component of professional training for young people preparing to work in the social sector under martial law, taking into account the transformation of the content, roles, and functions of professionals working in social services.

The essence of the concept of the academic component is revealed as a set of normative educational components aimed at developing the professional knowledge and competencies of future specialists. Using the educational and professional program “Social Work” at Kryvyi Rih State Pedagogical University as an example, an analysis was conducted of the content of the relevant disciplines that prepare students for work in the social sphere. It has been established that the scientific-subject component is comprehensive and interdisciplinary in nature and includes theoretical-methodological, organizational-managerial, social-practical, and crisis-psychological modules.

It has been demonstrated that such a training structure contributes to preparing young people for professional activity in conditions of heightened social tension, uncertainty, and increasing social risks. Directions for improving training have been outlined, in particular strengthening interdisciplinarity, practical orientation, the development of research competencies, and updating the curriculum in accordance with the challenges of the wartime and post-war periods.

Key words: martial law, youth, academic content, educational components, social work, social sphere, vocational training.



Постановка проблеми. Протягом останніх років в Україні відбулися суттєві трансформації умов професійної підготовки та діяльності для більшості галузей знань, зокрема й кадрів для соціальної сфери. Вказані зміни зумовлені перш за все наслідками зовнішньополітичних обставин – глобальна пандемія COVID-19, запровадження карантинних обмежень, зниженням рівня мобільності та обмеження безпосередньої міжособистісної взаємодії, а з лютого 2022 р. визначальним чинником трансформації соціально-професійної сфери стала також безпекова ситуація, пов'язана з воєнними діями на території України. Кожна з перелічених обставин на початковому етапі сприймалася суспільством як тимчасове явище, оскільки переважно їх можна було характеризувати політизованими.

В умовах підвищеного рівня соціальної напруженості, психологічного навантаження та невизначеності особливого значення набуває діяльність представників соціальної сфери, спрямована на підтримку особистості під час складних життєвих обставин. Важливо зауважити, що соціальна сфера в умовах війни розглядається як одна з провідних сфер життєдіяльності, що забезпечує надання різних видів допомоги (соціальної, психологічної, консультативної), охоплює дослідження соціальних процесів, сприяє вирішенню проблем функціонування людини в суспільстві та пошуку оптимальних механізмів розв'язання цих проблем.

Соціальна сфера, що функціонує на загальноприйнятих засадах «людина-людина», є базовою характеристикою для професійної діяльності представників цієї сфери. Тому, фахівців соціальної сфери виступають не лише як суб'єкти надання соціальних послуг вразливим категоріям населення, а й як провайдер змін в соціальній сфері, який виконує функції наставника або партнера. Така діяльність реалізує суб'єкт-суб'єктивний підхід у роботі сучасних соціальних сервісів в Україні. Водночас соціально-професійна діяльність в цій сфері характеризується багатовекторністю, що передбачає реалізацію широкого спектра функцій, зокрема підтримки, консультування, комунікації та організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика соціономічних професій безпосередньо є предметом наукових досліджень таких учених, як О. Біла, В. Болучевська, О. Гомонюк, О. Гусарова, Г. Дубчак, Р. Каверіна, І. Мельничук, В. Мілакова, Н. Провоторова, Н. Сергієнко, О. Чичук та

ін. Значний внесок у вивчення специфіки соціальних професій здійснили вітчизняні дослідники, зокрема О. Безпалько, І. Богданова, А. Капська, О. Кірдан, Л. Коваль, В. Кремень, М. Лукашевич, І. Мигович, В. Полтавець, С. Харченко тощо. Щодо безпосередньо підготовки майбутніх фахівців для соціальної сфери, зокрема з точки зору педагогіки, то теоретичні аспекти функціонування розглядаються у працях І. Бех, Т. Василюк, С. Вітвицька, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Казаков, І. Лисоконь, І. Макаренко, Т. Мішеніна, І. Размолодчикова, Л. Савченко, І. Шимко і т.д.

Передусім в контексті дослідження варто звернути на праці М. Піддячного. У працях [7; 8; 9] науковця простежується цілісне бачення соціально-професійної підготовки як комплексного, багатовимірного процесу, що поєднує теоретичні, практико-орієнтовані та аксіологічні засади професійного становлення особистості. Ключовим вектором його досліджень, на нашу думку, є акцент на інтеграції різних підходів у підготовці фахівців соціономічного профілю.

На думку І. Савельчук серед об'єктивних умов професіоналізації соціальної роботи має бути «розробка моделей підготовки соціальних працівників на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях «допрофесійний – молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр» на основі вивчення закордонного досвіду, який адаптовано до вітчизняних умов» [10, с. 121]. Вважаємо, що визначена дослідницею умова відображає соціально-професійну спрямованість підготовки фахівців через побудову поступової системи професійного становлення, що інтегрує адаптований зарубіжний досвід і забезпечує поступове формування компетентностей відповідно до освітніх рівнів.

Разом з тим Н. Костенко пропонує вважати, що соціально-професійна специфіка підготовки майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з молоддю з девіантною поведінкою полягає в її багаторівневому та інтегративному характері, що поєднує теоретичну підготовку, практичну готовність і особистісно-професійний розвиток, орієнтовані на роботу з девіантними проявами у молодіжному середовищі [2].

Метою дослідження є аналіз специфіки науково-предметної складової професійної підготовки молоді до діяльності в соціальній сфері в умовах правового режиму воєнного стану з урахуванням трансформації змісту, ролей і функцій фахівців, що працюють в соціальних сервісах.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах правового режиму воєнного стану в Україні суттєво зростає роль фахівців соціальної сфери, діяльність яких набуває стратегічного значення для забезпечення соціальної стійкості, підтримки вразливих груп населення та подолання наслідків кризових явищ. Адже саме вони забезпечують безперервність надання соціальних послуг, а також активно долучаються до волонтерської діяльності, спрямованої на задоволення базових потреб населення. Таким чином, вони виступають важливим елементом соціальної підтримки, поєднуючи професійні функції з суспільно-громадянською активністю.

Посилення соціальних ризиків, зумовлених воєнними діями, актуалізує потребу у висококваліфікованих кадрах, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності, підвищеного психологічного навантаження та обмежених ресурсів. У зв'язку з цим спостерігається поступове зростання уваги держави до розвитку системи підготовки фахівців з соціальної роботи та консультування на рівні вищої освіти, що проявляється у модернізації освітніх програм, розширенні практико-орієнтованих компонентів навчання, а також посиленні кроссекторальної взаємодії. Такий підхід спрямований на формування професійної готовності майбутніх фахівців, особливо молоді, до виконання професійних функцій у кризових умовах та післявоєнний період відновлення.

Зупинімо свою увагу на встановлені переліку професій та посад, які можна віднести до фахівців соціальної сфери [1]: 1210.1 Керівник (директор) установи (закладу) соціального захисту населення; 1483 Менеджер (управитель) у соціальній сфері; 1483 Соціальний менеджер; 2340 Соціальний педагог; 2419.3 Спеціаліст державної служби (місцевого самоврядування); 2442.2 Соціальний патолог; 2446.1 Науковий співробітник (соціальний захист населення); 2446.2 Соціальний аудитор; 2446.2 Фахівець із соціальної роботи; 3443 Інспектор з соціальної допомоги; тощо.

Дещо схожа соціально-професійна конструкція відповідності між навою посади та можливістю працевлаштування в соціальній сфері є у праці [3], де фактично перелік посад і професій поділено за принципом категорії соціальних установ: заклади освіти й наукові установи; органи державної влади та місцевого самоврядування; установи соціального захисту та обслуговування населення; установи охорони здоров'я та інші установи [3, с. 29–30].

Вважаємо, що соціально-професійна підготовка є важливим складником розвитку фахівця, оскільки забезпечує інтеграцію професійних знань із соціальними компетентностями, необхідними для надання на високому рівні соціальних послуг. Її значущість особливо проявляється в контексті широкого спектра професій і посад соціальної сфери, що висвітлені вище. Тому, з огляду на різноманітність функціональних обов'язків і професійних ролей цих фахівців, соціально-професійна підготовка має забезпечувати універсальність і практичну спрямованість, що уможливорює їх ефективну діяльність у різних соціальних сервісах.

На думку М. Піддячного соціально-професійна підготовка має бути спрямована не лише на засвоєння знань, а й на формування практичних умінь, мотивації, цінностей і здатності до професійної взаємодії, що дозволить забезпечити гармонійний розвиток та конкурентоспроможність людини через інтеграцію когнітивної, діяльнісної та соціальної складових підготовки [9]. Водночас, О. Марченко вважає, що соціально-професійна підготовка реалізується через формування професійної культури фахівця як інтегративного феномену, що поєднує професійні компетентності та соціально-ціннісні якості особистості [5].

Не можна оминати увагою думку А. Лобанової та А. Рекала, які у науковій праці стверджують, що соціально-професійна підготовка має орієнтуватися на формування соціально-професійної ефективності як інтегративної характеристики, що поєднує професійну результативність із досягненням соціально значущих цілей [4].

Водночас зауважимо, що соціально-професійна підготовка молоді є ключовим чинником формування людського капіталу та забезпечення сталого розвитку суспільства, особливо в умовах соціально-економічної нестабільності та воєнних викликів. Вона спрямована не лише на оволодіння професійними знаннями й уміннями, але й на розвиток соціальної компетентності, відповідальності, адаптивності та здатності до ефективної взаємодії в системі «людина-людина». В умовах збільшення кількості соціальних проблем підготовка молоді до професійної діяльності в соціальній сфері набуває особливої значущості, оскільки забезпечує готовність майбутніх фахівців до надання комплексної підтримки різним категоріям населення, участі у процесах соціалізації та відновлення суспільства. Тому, на нашу думку, соціально-професійна підготовка виступає не лише

освітнім, але й стратегічним ресурсом зміцнення соціальної згуртованості та підвищення резильєнтності суспільства.

Розглянуті вище теоретичні положення та визначені завдання дослідження створюють підґрунтя для переходу до аналізу практичних аспектів соціально-професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Задля конкретизації окреслених підходів доцільним є звернення до реального досвіду функціонування освітніх програм зі спеціальності П10 Соціальна робота та консультування, що дозволяє оцінити особливості реалізації науково-предметної складової підготовки в умовах сучасних викликів. У цьому контексті важливим є аналіз освітніх компонентів підготовки фахівців для соціальної сфери на прикладі

освітньо-професійної програми «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету у редакції 2025 року [6]. Задля поглибленого аналізу доцільно розглянути цільове спрямування науково-предметної підготовки зазначеної програми, що відображено у таблиці 1.

Поданий у Таблиці 1 перелік дисциплін науково-предметної складової відображає комплексний характер підготовки фахівців соціальної сфери, що поєднує теоретичні, практичні, управлінські й дослідницькі компоненти. Специфіка цих освітніх компонентів полягає в підготовці молоді бути здатними та діяти в умовах соціальних викликів, зокрема кризових і воєнних. Всі

Таблиця 1

Назва освітнього компоненту	Мета	Опис науково-предметної області
Державна молодіжна політика	формування системного розуміння роботи з молоддю (засоби, технології, методи), державної молодіжної політики, механізмів її реалізації та здатності застосовувати їх у професійній діяльності в соціальній сфері	охоплення теоретичних та нормативно-правових засад формування і реалізації молодіжної політики в Україні
Інноваційні моделі надання соціальних послуг	оволодіння сучасними підходами та практиками організації надання соціальних послуг різним категоріям населення у різних соціальних сервісах	передбачає вивчення концептуальних моделей, інноваційних технологій та механізмів модернізації соціальних сервісів
Кризова психологія та екстрене втручання	формування здатності надавати психологічну допомогу в умовах кризових ситуацій та надзвичайних станів, а також виявляти складні життєві обставини та надавати допомогу на ранньому етапі	включає наукові знання про психологію криз, травми та методи екстреного й раннього втручання
Менеджмент в галузі надання соціальних послуг	розвиток управлінських компетентностей щодо організації діяльності установ соціальної сфери	охоплює теоретичні засади менеджменту, управлінські моделі та принципи функціонування організацій соціальної сфери
Організаційно-правові засади гуманітарної політики України	формування правової компетентності та засвоєння основ гуманітарної політики, здатності застосовувати їх у професійній діяльності	передбачає вивчення законодавчої бази, інституційних механізмів і принципів реалізації гуманітарної політики
Організація та методи наукових досліджень в соціальній сфері	формування первинних дослідницьких умінь і навичок у сфері соціальної роботи, зокрема для написання курсових, кваліфікаційних та інших наукових робіт	включає методологію наукового пізнання, методи збору соціальної інформації та аналітику
Теорія та історія соціальної роботи	формування цілісного уявлення про розвиток і сутність соціальної роботи як професійної діяльності	передбачає вивчення еволюції, концепцій і теоретичних підходів соціальної роботи
Управління змінами: реалізація соціальних та освітніх реформ	формування здатності до ефективного впровадження змін у соціальній та освітній сферах	включає теорії змін, інструменти реформування та підходи до управління трансформаційними процесами

Джерело: розроблено автором на основі [6].

дисципліни умовно можна поділити на чотири блоки:

– кризово-психологічний («Кризова психологія та екстрене втручання» забезпечує готовність до роботи в умовах надзвичайних ситуацій, травматичних подій та стресових станів);

– організаційно-управлінський («Менеджмент в галузі надання соціальних послуг», «Інноваційні моделі надання соціальних послуг», «Управління змінами: реалізація соціальних та освітніх реформ» формують навички організації, координації, впровадження та менеджменту інновацій у соціальній сфері);

– соціально-практичний («Психоедукація в соціальній роботі», «Державна молодіжна політика» та «Організаційно-правові засади гуманітарної політики України» орієнтовані на використання сучасних технологій допомоги та профілактики соціальних проблем, підтримку різних груп населення);

– теоретико-методологічний («Теорія та історія соціальної роботи» та «Організація та методи наукових досліджень в соціальній сфері» забезпечують фундаментальне розуміння розвитку соціальної роботи, її концептуальних засад та дослідницького інструментарію).

Виділення окремих функціональних блоків науково-предметної складової підготовки фахівців соціальної сфери створює аналітичне підґрунтя для подальшого оцінювання ефективності соціально-професійної підготовки та надання рекомендацій для його вдосконалення:

Інтенсифікація міждисциплінарного підходу у викладанні освітніх компонентів, що передбачає поєднання соціологічних, психологічних, педагогічних, правових і управлінських знань для формування комплексного бачення соціальних проблем майбутніми фахівцями;

Оновлення змісту освітніх компонентів із урахуванням реалій воєнного стану, зокрема включення тем або модулів пов'язаних із соціальною підтримкою постраждалих груп населення та відновленням громад;

Підкреслення розвитку дослідницьких компетентностей студентської молоді, включаючи аналіз соціальних процесів, проведення прикладних соціально-аналітичних досліджень

і використання їх результатів під час виконання курсових та кваліфікаційних робіт;

Посилення практико-орієнтованої складової здобуття освіти молоддю шляхом розширення баз практик, роботою за технологією кейс-менеджменту і моделювання професійних ситуацій на базі соціальних сервісів або волонтерських організацій.

Висновки. На підставі вище викладеного можемо зробити висновок, що науково-предметна складова соціально-професійної підготовки молоді до професійної діяльності в соціальній сфері в умовах воєнного стану набуває особливої значущості як системоутворюючий елемент формування готовності майбутніх фахівців. Обґрунтовано, що трансформація соціальної сфери під впливом воєнних викликів зумовлює необхідність переосмислення змісту підготовки, зокрема посилення її практико-орієнтованості, міждисциплінарності, адаптивності до умов невизначеності та специфіки здобуття освіти молоддю. Визначено, що сучасний фахівець соціальної сфери має володіти не лише професійними знаннями, а й розвиненими соціальними, комунікативними та кризовими компетентностями. Аналіз освітньої програми підготовки фахівців соціальної сфери на прикладі Криворізького державного педагогічного університету дозволив встановити, що науково-предметна складова є структурованою організованою та представлена комплексом взаємопов'язаних освітніх компонентів. Виокремлення функціональних блоків підтвердило її інтегративний характер і спрямованість на формування багатовекторних професійних компетентностей.

Обґрунтовані у дослідженні напрями вдосконалення соціально-професійної підготовки засвідчують необхідність подальшої модернізації освітніх програм шляхом інтенсифікації міждисциплінарних зв'язків та оновлення змісту навчання відповідно до (пост)воєнних викликів. **Перспективи подальших розвідок** вбачаються у проведенні досліджень ефективності освітніх компонентів, оцінюванні рівня сформованості професійних компетентностей у студентів, а також у розробленні моделей підготовки фахівців соціальної сфери з урахуванням потреб повоєнного відновлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Класифікатор професій ДК 003:2010. Державний комітет України з питань технічного регулювання та споживчої політики. 2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>
2. Костенко Н. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з молоддю з девіантною поведінкою. *Наукові записки Вінницького державного педагогіч-*

ного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2026. Вип. 85. С. 42–46. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2026-85-42-46>

3. Лисоконь І. Теоретичний аналіз актуальних питань вищої соціальної освіти України в освітологічному дискурсі. Концептуально-технологічна модель підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери [монографія] / авт. кол. Т. Василюк, І. Лисоконь, І. Размолодчикова, І. Шимко ; упоряд. І. Лисоконь. Кривий Ріг : КДПУ, 2022. С. 7–50.

4. Лобанова А., Рекало А. Соціально-професійна ефективність як соціологічна категорія: зміст, структура і критерії визначення. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2024. Вип. 50. С. 137–142. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/aprfc_2024_50_25

5. Марченко О. Професійна культура фахівця як соціально-професійний феномен. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 58. Т. 1. С. 161–165. DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/58.1.33>

6. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету. 2025. URL: <https://surl.li/pmxjck>

7. Піддячий М. Освіта і наука України у вимірі громадянських суспільств: соціально-професійна орієнтація. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 3–4. С. 59–65.

8. Піддячий М. Післядипломна педагогічна освіта в підвищенні рівня соціально-професійної орієнтації особистості. *Вісник післядипломної освіти*. 2013. Вип. 9(1). С. 171–177.

9. Піддячий М. Сутність підготовки до праці: особистісний та суспільний виміри. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2019. Вип. 23(2). С. 71–87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2019_23%282%29__8

10. Савельчук І. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1. С. 120–125. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_1_22

Дата першого надходження статті до видання: 30.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 378.091.3

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.16>

Сергій МАМИЧЕНКО

доктор філософії, доцент кафедри педагогіки, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», luguniv.edu.ua
ORCID: 0000-0003-4088-4659

ВПЛИВ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ» НА РОЗВИТОК ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті досліджено вплив трансформації поняття «педагогічні технології» на розвиток понятійно-термінологічної системи педагогіки вищої школи. Актуальність дослідження зумовлена динамічними змінами в освітній сфері, переходом до компетентнісної парадигми, цифровізацією освітнього процесу та необхідністю уточнення і систематизації педагогічної термінології.

Метою роботи є аналіз еволюції поняття «педагогічні технології» та визначення його ролі у формуванні сучасної терміносистеми педагогіки вищої школи.

Методологія дослідження ґрунтується на застосуванні системного, діяльнісного та компетентнісного підходів. Використано методи теоретичного аналізу, порівняння, узагальнення та систематизації наукових джерел, що дозволило виявити основні тенденції розвитку досліджуваного поняття та його функціонування в науковому дискурсі.

Наукова новизна полягає у комплексному обґрунтуванні впливу трансформації поняття «педагогічні технології» на розвиток понятійно-термінологічної системи педагогіки вищої школи. Встановлено, що зміна змісту цього поняття зумовила розширення педагогічної термінології, формування нових термінологічних підсистем, посилення міждисциплінарних зв'язків та інтеграцію вітчизняної педагогічної науки у світовий освітній простір.

Доведено, що еволюція поняття «педагогічні технології» від інструментального до системного та інтегративного розуміння сприяла якісним змінам у структурі педагогічної терміносистеми. Сучасна педагогічна технологія розглядається як цілісна система організації освітнього процесу, що забезпечує досягнення прогнозованих результатів навчання та формування компетентностей здобувачів освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом цифрових педагогічних технологій та процесів стандартизації педагогічної термінології.

Ключові слова: педагогічні технології, вища освіта, терміносистема, освітні технології, цифровізація освіти, компетентнісний підхід.

Serhii MAMYCHENKO. THE IMPACT OF THE TRANSFORMATION OF THE CONCEPT OF “PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES” ON THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL SYSTEM OF HIGHER EDUCATION PEDAGOGY

The article examines the impact of the transformation of the concept of “pedagogical technologies” on the development of the conceptual and terminological system of higher education pedagogy. The relevance of the study is determined by the dynamic changes in the educational sphere, the transition to a competence-based paradigm, the digitalization of the educational process, and the need to clarify and systematize pedagogical terminology.

The purpose of the study is to analyze the evolution of the concept of “pedagogical technologies” and to determine its role in shaping the modern terminological system of higher education pedagogy.

The methodology is based on systemic, activity-based, and competence-based approaches. The research uses methods of theoretical analysis, comparison, generalization, and systematization of scientific sources, which made it possible to identify the main trends in the development of the studied concept and its functioning in scientific discourse.

Scientific novelty lies in the comprehensive substantiation of the influence of the transformation of the concept of “pedagogical technologies” on the development of the conceptual and terminological system of higher education pedagogy. It has been established that changes in the content of this concept have led to the expansion of pedagogical terminology, the formation of new terminological subsystems, the strengthening of interdisciplinary connections, and the integration of national pedagogical science into the global educational space.

It is proved that the evolution of the concept of “pedagogical technologies” from an instrumental to a systemic and integrative understanding has contributed to qualitative changes in the structure of the pedagogical terminological system. Modern pedagogical technology is considered as a holistic system for organizing the educational process that ensures the achievement of planned learning outcomes and the formation of students' competencies. Prospects for further research include the study of digital pedagogical technologies and the processes of standardization of pedagogical terminology.

Key words: pedagogical technologies; higher education; terminological system; educational technologies; digitalization of education; competence-based approach.

Постановка проблеми. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття трансформація трактування поняття «педагогічні технології»

стала одним із визначальних чинників розвитку та переосмислення понятійно-термінологічної системи педагогіки вищої школи.



Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах сучасних глобалізаційних процесів, цифровізації освіти, інтеграції у європейський і світовий освітній простір, а також переходу до компетентнісної, студентоцентрованої та інноваційно-технологічної моделі навчання.

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується активним упровадженням цифрових, змішаних та дистанційних форм навчання, що суттєво розширює зміст поняття «педагогічні технології» та ускладнює його інтерпретацію. У зв'язку з цим відбувається інтенсивне оновлення педагогічної термінології, поява нових понять і категорій, що відображають інноваційні освітні практики (зокрема, «цифрові освітні технології», «змішане навчання», «онлайн-освіта», «адаптивне навчання»). Це зумовлює необхідність їх наукового осмислення, упорядкування та систематизації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в сучасному науковому дискурсі функціонує значна кількість термінів, які поєднують поняття «технологія» з різними аспектами педагогічної діяльності: педагогічна технологія, навчальна технологія, технологія навчання, технологія виховання, технологія розвитку особистості, технологія особистісного впливу, технологія творчої діяльності. Водночас їх змістове наповнення, співвідношення та ієрархія часто трактуються неоднозначно, що ускладнює формування цілісної терміносистеми педагогіки вищої школи.

У вітчизняній і зарубіжній теорії та практиці навчання і виховання термін «технологія» почав використовуватися на початку ХХ століття як запозичення з інженерно-технічної галузі. Первісно він означав сукупність методів, необхідних для здійснення виробничих процесів, а також науковий опис способів організації певного типу виробництва. Згодом це поняття було інтегроване у педагогічний дискурс і поступово закріпилося в ньому як важлива категорія.

Проте на сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема полягає не лише у різноманітності трактувань поняття «педагогічні технології», а й у відсутності єдиного підходу до його визначення, що спричиняє термінологічну варіативність, синонімію та часткову неузгодженість понятійного апарату. Це, своєю чергою, ускладнює наукову комунікацію, розроблення освітніх стандартів і впровадження інновацій у практику вищої освіти.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю системного аналізу

трансформації поняття «педагогічні технології» та визначення її впливу на розвиток і впорядкування понятійно-термінологічної системи педагогіки вищої школи в умовах сучасних освітніх викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема педагогічних технологій є однією з центральних у сучасній педагогічній науці. У сучасній педагогіці поняття «педагогічна технологія» набуло широкого поширення та стало невід'ємною складовою наукового апарату. Як зазначають дослідники, зокрема М. Кларін, А. Капська, В. Євдокимов, П. Самойленко, С. Сисоєва, П. Підкасистий, І. Прокопенко, технологічність освітнього процесу розглядається як показник його ефективності, оптимальності та наукової обґрунтованості [6, с. 4–12].

Теоретичні засади технологізації освітнього процесу розкрито у працях С. Сисоєвої [21], І. Прокопенка [18], О. Дубасенюк [6], Н. Наволокової [9], М. Носка [10], а також у колективних дослідженнях [11; 17].

У науковому дискурсі представлено різні підходи до визначення поняття «педагогічна технологія»: системний, процесуальний, інструментальний, діяльнісний, проєктувальний, результативний та інші [2; 9; 19; 24]. Значну увагу приділено структурі педагогічної технології, її компонентам і критеріям ефективності [6; 18]. У дослідженнях останніх років поширення набув розгляд застосування цифрових й інноваційних педагогічних технологій як умова підвищення якості освіти [4; 7; 15; 25; 26].

Разом із тим, попри значну кількість досліджень, недостатньо висвітленим залишається питання впливу трансформації поняття «педагогічні технології» на розвиток понятійно-термінологічної системи педагогіки вищої школи. Потребує подальшого уточнення взаємозв'язок між еволюцією цього поняття та процесами терміноутворення, систематизації та стандартизації педагогічної термінології.

Метою статті є аналіз трансформації поняття «педагогічні технології» та визначення її впливу на розвиток понятійно-термінологічної системи педагогіки вищої школи.

Для досягнення мети передбачено розв'язання таких завдань: проаналізувати еволюцію поняття «педагогічні технології»; узагальнити основні підходи до його трактування; охарактеризувати структуру та ознаки педагогічних технологій; з'ясувати їх роль у формуванні сучасної педагогічної терміносистеми.

Матеріали і методи дослідження. Методологічною основою дослідження є системний, діяльнісний та компетентнісний підходи. Використано методи теоретичного аналізу, узагальнення, систематизації наукових джерел, порівняння та інтерпретації наукових підходів. Емпірична база дослідження представлена науковими працями вітчизняних і зарубіжних учених у галузі педагогіки вищої школи [6; 9; 18; 21 та ін.].

Дослідження має теоретико-аналітичний характер і передбачає поетапний аналіз: історії становлення поняття «педагогічна технологія»; сучасних підходів до його трактування; структурних характеристик педагогічних технологій; впливу їх трансформації на педагогічну терміносистему.

Основні результати дослідження та їх обговорення. Поняття «педагогічна технологія» почало активно використовуватися ще у 1920-х роках і вже на ранніх етапах розвитку педагогічної науки трактувалося неоднозначно. В одних підходах його розуміли як систему методів і прийомів, спрямованих на раціональну й ефективну організацію навчального процесу, що певною мірою уподібнювалося до виробничих технологій; в інших – як практичні вміння працювати з навчальним обладнанням та використовувати наочні засоби навчання [10].

Масове впровадження технологій навчання, за свідченням дослідників, розпочалося у 1960-х роках і було пов'язане з реформуванням освітніх систем спочатку у США, а згодом і в країнах Європа. До провідних зарубіжних теоретиків педагогічних технологій належать Д. Керрол, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскареллі.

Сучасні педагогічні технології охоплюють широкий спектр теоретичних і практичних аспектів, пов'язаних з управлінням і організацією освітнього процесу, а також із вибором ефективних методів і засобів навчання. Їх розвиток значною мірою ґрунтується на ідеях прагматичної педагогіки та психології, сформульованих наприкінці XIX – на початку XX століття, зокрема В. Джеймс, Д. Дьюї, Г. Холл, Е. Торндайк, а також на засадах раціоналізації діяльності, пов'язаних із працями Ф. Тейлора і Ф. Гілберта.

Поняття «педагогічна технологія» було введено в науковий обіг ще наприкінці XIX століття: зокрема, його використання пов'язують із працями Джеймс Саллі, який застосував цей термін у 1886 році. У подальшому, особливо в середині XX століття, він набув широкого поширення в освітньому середовищі країн Західної Європи та Сполучених Штатів Америки, поступово змінюючи свій зміст відповідно до розвитку педагогічної науки [18].

Еволюцію педагогічних технологій у світовому освітньому просторі дослідники умовно поділяють на кілька етапів [9]:

Перший етап (1920–1960 роки) характеризувався орієнтацією на підвищення якості викладання як головного чинника ефективності навчання. У цей період значна увага приділялася використанню засобів масової комунікації для розширення інформаційного впливу освітнього процесу.

Другий етап (1960–1970 роки) відзначався зміщенням акценту на сам процес навчання. Це було пов'язано з розвитком ідей програмованого навчання, що передбачали врахування індивідуальних і вікових особливостей здобувачів освіти. У результаті саме процес навчання почали розглядати як ключовий чинник визначення ефективності освітньої діяльності.

Сучасний етап розвитку педагогічних технологій характеризується значним розширенням їх функцій, зокрема у сфері планування, організації та управління освітнім процесом. Важливого значення набуває застосування системного підходу, який забезпечує узгодженість усіх компонентів навчання – від постановки цілей до оцінювання результатів. Основним критерієм при цьому виступає оптимальність освітнього процесу [9].

Аналіз наукових джерел свідчить, що сьогодні існує значна кількість трактувань поняття «педагогічна технологія». Це зумовлює необхідність звернення до базового терміна «технологія». У загальному значенні технологія (від грецьких слів *τέχνη* – мистецтво, майстерність і *λόγος* – учення) розглядається як система знань про способи та засоби здійснення певних процесів, насамперед виробничих.

Упродовж тривалого часу цей термін не використовувався в педагогіці, оскільки належав до технічної сфери. Проте його зміст не суперечить завданням педагогічної науки, адже передбачає опис, пояснення, прогнозування та проектування процесів, що повністю відповідає логіці організації навчання [9].

Із розвитком науки і техніки суттєво розширилися можливості освітнього процесу: з'явилися нові інформаційні, електронні та аудіовізуальні засоби навчання. Це призвело до того, що традиційні підходи до організації навчання вже не могли повною мірою забезпечити ефективність освітнього процесу. У зв'язку з цим виникла потреба у впровадженні нових підходів, які інтегру-

ють технічні та методичні ресурси, що, своєю чергою, сприяло формуванню сучасного розуміння педагогічної технології [17].

На сьогодні поняття «педагогічна технологія» стало невід’ємною складовою педагогічного дискурсу, хоча його трактування залишається багатозначним [9]. У науковій літературі виокремлюють низку ключових характеристик цієї категорії, серед яких – цілеспрямованість, результативність, структурованість, керованість і можливість відтворення. Крім того, педагогічну технологію розглядають як системний спосіб організації освітнього процесу, що забезпечує досягнення запланованих результатів навчання.

У сучасному розумінні педагогічна технологія дедалі частіше інтерпретується на засадах системного підходу. Зокрема, відповідно до позиції ЮНЕСКО, вона визначається як цілісний метод проєктування, реалізації та оцінювання процесу навчання з урахуванням взаємодії технічних і людських ресурсів, спрямований на оптимізацію освіти [10].

На сьогодні існує понад триста визначень поняття «педагогічна технологія». Залежно від того, як автори розглядають структуру та складові навчального процесу, це поняття трактується по-різному (табл. 1).

Ми погоджуємося з О. Горашук, Г. Селевко, які вважають, що педагогічна технологія є змістовним узагальненням суті всіх цих визначень. Поняття «педагогічна технологія» може бути представлене трьома аспектами: науковим, процесуально-описовим та процесуально-дійовим. Таким чином, педагогічна технологія «функціонує як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання; як система засобів, принципів і регуляторів, що використовуються у навчанні; а також як реальний процес навчання» [2].

Найбільш цілісним підходом до трактування поняття «педагогічні технології» вирізняється концепція Т. Назарової. Як зазначає дослідниця, зміст цього поняття уточнювався в міру розвитку педагогічної науки, унаслідок чого воно зазнавало певних трансформацій і було представлене в таких катего-

Таблиця 1

Узагальнення підходів до визначення поняття «педагогічні технології»

№	Підхід	Сутність визначення	Представники / джерела	Ключові акценти
1	Системний підхід	Педагогічна технологія розглядається як цілісна система взаємопов’язаних елементів (цілі, зміст, методи, засоби, результат)	С. Гончаренко [19], І. Прокопенко [18], О. Євдокімов, ЮНЕСКО [19;10]; С. Сисоева [21]	Цілісність, структурованість, взаємозв’язок компонентів
2	Процесуальний підхід	Технологія як організація та реалізація освітнього процесу, що забезпечує досягнення запланованих результатів	О. Савченко, М. Чошанов [2], Наволокова Н. [9]	Алгоритмізація, послідовність дій, керованість процесу
3	Інструментальний підхід	Сукупність методів, прийомів, форм і засобів навчання	В. Паламарчук, В. Шепель [23]; М. Ярмаченко [24]	Практичні інструменти діяльності педагога
4	Діяльнісний підхід	Спосіб організації спільної діяльності викладача і здобувачів освіти	Т. Гришина [3], І. Дичківська [5], В. Курило, М. Кратінов, Г. Божко, О. Чиж [2]	Взаємодія суб’єктів навчання, діяльнісна основа
5	Проєктувальний підхід	Модель або проєкт освітнього процесу, що передбачає його конструювання	І. Смолюк, В. Монахов [22]; В. Гузєєв, Л. Занков, В. Рєпкін, А. Кушнір [2]	Проєктування, прогнозування результатів
6	Науковий (галузевий) підхід	Частина педагогічної науки, що досліджує ефективні способи навчання	Г. Селевко [11]; О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак [14]	Теоретичне обґрунтування, науковість
7	Результативний підхід	Засіб гарантованого досягнення запланованих результатів навчання	В. Беспалько [11]; І. Волков, [16, с.12]. Ілійчук Л. [7]	Орієнтація на результат, ефективність
8	Компетентнісний / сучасний підхід	Інструмент формування компетентностей через інтеграцію методів, форм і цифрових засобів	сучасні освітні стандарти, МОН України	Орієнтація на компетентності, цифровізація

ріях, як «освітні технології», «педагогічні технології», «технології навчання». У дослідженні Т. Назарової розкрито зміст кожного з цих понять, визначено їхні цілі, завдання, сутнісні характеристики, а також ієрархічні взаємозв'язки між ними [1].

Освітні технології відображають загальну стратегію розвитку освіти та формування єдиного освітнього простору. Їхнє призначення полягає у прогнозуванні розвитку освітньої сфери, її конкретному проєктуванні й плануванні, передбаченні очікуваних результатів, а також у визначенні стандартів, що відповідають поставленим освітнім цілям. Як приклади освітніх технологій можуть виступати різноманітні концепції освіти та освітні системи. На сучасному етапі такою є, зокрема, гуманістична концепція освіти.

Якщо освітні технології репрезентують стратегічний рівень розвитку освіти, то педагогічні технології, за Т. Назаровою, відображають тактичний рівень її реалізації у навчально-виховному процесі. Це здійснюється шляхом упровадження відповідних моделей організації цього процесу, а також моделей управління ним. Прикладами таких моделей можуть бути модель особистісно орієнтованого розвивального навчання, модульно-розвивального навчання, проблемного навчання та інші [1].

Отже, Т. Назарова доходить висновку, що педагогічна технологія відображає модель організації навчально-виховного та управлінського процесів у закладі освіти й інтегрує в собі зміст, форми та засоби їх реалізації.

Різні підходи до трактування поняття «педагогічні технології» відображають еволюцію педагогічної науки:

- від розуміння технології як сукупності методів
- до її трактування як цілісної системи та моделі освітнього процесу,
- і далі – як інструменту досягнення гарантованих результатів і формування компетентностей.

Структура всіх педагогічних технологій є загальною та включає:

1. Концептуальну основу
2. Змістову частину навчання – цілі та матеріал
3. Процесуальну частину – технологічний процес, організацію навчання, методи й форми роботи вчителя, управління засвоєнням матеріалу
4. Діагностику навчального процесу

Відмінності між технологіями визначаються особливостями змісту їхніх структурних елементів.

За М. Чошановим критеріями технологічності є:

- Концептуальність – спирається на певну наукову концепцію
- Системність – логічна організація процесу та взаємозв'язок його частин
- Ефективність – здатність забезпечувати високий результат
- Відтворюваність – можливість застосування в інших навчальних закладах [8, с. 121].

Характеристика педагогічної технології передбачає передусім аналіз її внутрішньої структури. Зокрема, С. Сисоева визначає структуру педагогічної технології як сукупність взаємопов'язаних компонентів, до яких належать: концептуальна основа; змістовий блок навчання, виховання та розвитку особистості (що включає як загальні, так і конкретні цілі, а також зміст навчального, виховного і розвивального матеріалу); процесуальна частина, тобто технологічний процес. Останній охоплює організацію освітнього процесу, методи і форми діяльності здобувачів освіти, способи професійної діяльності викладача, управління педагогічним процесом і систему його діагностики [21].

Інший підхід до структурування педагогічної технології запропоновано Н. Наволокова, яка виокремлює низку її складових елементів [9]. Передусім передбачається ідентифікація конкретної технології відповідно до загальноприйнятої класифікації. Важливим компонентом є назва технології, яка відображає її сутність, ключову ідею та напрям модернізації освітнього процесу.

Концептуальний компонент охоплює систему провідних ідей, гіпотез і принципів, що визначають логіку побудови технології, її цільові орієнтації, наукові засади засвоєння знань, а також позицію здобувача освіти в освітньому процесі. Змістовий аспект технології включає орієнтацію на розвиток особистості, визначення обсягу та характеру навчального матеріалу, а також особливості його структурування в освітніх програмах.

Процесуальна характеристика педагогічної технології передбачає опис методів, засобів і форм організації навчання, мотиваційних механізмів, особливостей управління освітнім процесом (зокрема планування, діагностики та корекції), а також визначення цільової аудиторії, для якої ця технологія призначена. Важливим елементом є програмно-методичне забезпечення, що включає навчальні плани, програми, підручники, дидактичні матеріали, технічні засоби навчання та інструменти оцінювання результатів [9].

У наукових дослідженнях [1; 12; 17] підкреслюється, що педагогічна технологія повинна відповідати низці методологічних вимог, які визначають її технологічність. До таких критеріїв належить концептуальність, тобто опора на чітко визначену наукову концепцію, яка охоплює філософські, психологічні, дидактичні та соціально-педагогічні засади. Важливою є також системність, що передбачає наявність усіх ознак цілісної системи, а також логічна впорядкованість і взаємозв'язок усіх компонентів технології.

Не менш значущою характеристикою є керованість, яка забезпечує можливість цілепокладання, проєктування освітнього процесу, поетапної діагностики та корекції результатів навчання. Ефективність технології визначається оптимальністю витрат і гарантованістю досягнення запланованих результатів. Відтворюваність передбачає можливість застосування технології в аналогічних умовах іншими суб'єктами освітнього процесу. Окрім того, важливою є єдність змістового та процесуального компонентів, їх взаємозумовленість і узгодженість.

Сучасна педагогічна технологія постає як інтегративне явище, що поєднує досягнення педагогічної теорії та практики, синтезує традиційні підходи та інноваційні ідеї, зумовлені розвитком суспільства, процесами гуманізації та демократизації освіти, а також впливом науково-технічного прогресу [1; 10].

Узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що в сучасній педагогічній науці педагогічна технологія функціонує в кількох взаємопов'язаних вимірах. У наукознавчому аспекті вона розглядається як окрема галузь педагогічного знання, предметом якої є розроблення і дослідження технологій навчання. У процесуально-дієвому вимірі педагогічна технологія постає як реальний освітній процес, організований відповідно до певної моделі з метою досягнення визначених результатів. У процесуально-описовому аспекті вона трактується як алгоритм або модель організації навчання.

Встановлено, що у сучасній освітній практиці педагогічні технології реалізуються на кількох рівнях: загальнопедагогічному (на рівні освітньої системи або закладу освіти), предметному (у межах окремої навчальної дисципліни) та локальному або модульному (при розв'язанні конкретних дидактичних чи виховних завдань). При цьому структура педагогічної технології традиційно розглядається як єдність концептуального, змістового та процесуального компонентів, які перебувають у тісному взаємозв'язку.

Поняття «технологія» у педагогіці розуміється неоднозначно. У більшості джерел під педагогічною технологією розуміють сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір форм, методів, способів і прийомів навчання та виховних засобів, організованих для досягнення ефективного педагогічного результату.

У свою чергу, навчальна технологія або технологія навчання акцентує увагу на методах і засобах організації навчального процесу, тоді як освітня технологія ширша і охоплює не тільки діяльність учителя, а й управлінські, організаційні та соціальні аспекти освітньої системи.

Технологія виховання передбачає систематизовані дії педагога для формування виховних якостей особистості, а технологія розвитку особистості спрямована на розкриття потенціалу учня та розвиток його здібностей.

Терміни технологія особистісного впливу та технологія творчої діяльності відображають сучасні тенденції індивідуалізації навчання та стимулювання креативності, орієнтовані на активізацію творчого потенціалу та особистісне становлення учнів.

Таким чином, педагогічні технології – це не лише технічні засоби навчання, а система організації педагогічного процесу, що включає методи, форми, прийоми та засоби для досягнення прогнозованого результату. Різновиди технологій (навчальні, виховні, розвитку особистості, творчої діяльності) дозволяють адаптувати педагогічний процес до конкретних цілей і потреб учнів.

У сучасній педагогіці домінує інтегративний підхід, у межах якого педагогічна технологія розглядається одночасно як: система, процес, модель, інструмент діяльності.

У сучасній педагогічній науці педагогічна технологія розглядається як інтегративна система, що охоплює цілі, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання. Вона забезпечує цілеспрямоване формування знань, умінь і компетентностей, а також розвиток особистісних якостей здобувачів освіти відповідно до визначених освітніх цілей [14].

Термін «освітня технологія» використовується для позначення загальної стратегії розвитку освітнього простору в цілому. У свою чергу, «педагогічна технологія» відображає тактичні аспекти впровадження освітніх технологій у конкретних умовах навчання. Вона характеризується загальними рисами організації педагогічного процесу, які є спільними незалежно від навчального предмета, наприклад, у випадку модульного, проєктного, індивідуального навчання або рівневої диференціації.

Поняття «технологія навчання» є близьким до педагогічної технології, але не є тотожним. Воно описує конкретний шлях засвоєння навчального матеріалу у межах визначеного предмета.

Зміна трактування поняття «педагогічні технології» наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття стала одним із визначальних чинників трансформації понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки вищої школи. Узагальнений аналіз дозволяє сформулювати такі розширені висновки.

По-перше, відбулася суттєва еволюція змісту самого поняття «педагогічна технологія». Якщо на початкових етапах воно трактувалося переважно як сукупність методів і засобів організації навчального процесу, то згодом набуло системного характеру і почало розглядатися як цілісна модель проектування, реалізації та оцінювання освітнього процесу. Таке розширення змісту поняття спричинило необхідність деталізації термінологічного апарату, що призвело до появи нових взаємопов'язаних категорій (освітні технології, технології навчання, інформаційно-комунікаційні технології, дистанційне навчання тощо).

По-друге, трансформація трактування педагогічних технологій зумовила активізацію процесів термінотворення. У педагогічному дискурсі з'явилася значна кількість нових термінів, що відображають інноваційні освітні практики та підходи: «інтерактивне навчання», «змішане навчання», «кредитно-модульна система», «компетентнісний підхід», «цифрові освітні ресурси». Це свідчить про розширення семантичного поля педагогічної терміносистеми та її адаптацію до нових освітніх реалій.

По-третє, відбулися зміни у структурі терміносистеми. Якщо раніше домінували окремі, відносно ізольовані поняття, то сучасний етап характеризується формуванням ієрархічно організованих термінологічних полів і підсистем. Поняття «педагогічна технологія» стало ядром цілої групи термінів, що функціонують у межах єдиної концептуальної моделі. Це забезпечило більшу системність і логічну впорядкованість педагогічної науки.

По-четверте, значно посилився вплив міждисциплінарних і міжнародних чинників. Запозичення з англomовного наукового простору сприяли інтеграції української педагогічної термінології у світовий контекст. Водночас це призвело до появи варіативності

термінів, синонімії та необхідності їх стандартизації.

По-п'яте, зміни у трактуванні педагогічних технологій сприяли переходу від знанневої до компетентнісної парадигми освіти. Це, у свою чергу, відобразилося у терміносистемі через закріплення нових базових категорій, таких як «компетентність», «результати навчання», «освітня траєкторія», «академічна мобільність». Таким чином, термінологія почала не лише відображати, а й формувати нову освітню реальність.

По-шосте, відбулася інституціоналізація та нормативне закріплення значної частини термінів. Уведення стандартів вищої освіти, освітніх програм і силабусів сприяло уніфікації термінологічного апарату та підвищенню його однозначності у науковому й освітньому вжитку.

Отже, трансформація поняття «педагогічні технології» стала каталізатором глибоких змін у понятійно-термінологічній системі педагогіки вищої школи. Вона спричинила розширення, ускладнення та систематизацію терміносистеми, посилила її міждисциплінарний характер і забезпечила відповідність сучасним освітнім викликам. У результаті термінологічна система педагогіки вищої школи набула динамічного, відкритого та інтегративного характеру, що відображає сучасні тенденції розвитку освіти і науки.

Висновки. Отже, трансформація поняття «педагогічні технології» наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття стала важливим чинником розвитку понятійно-термінологічної системи педагогіки вищої школи. Встановлено, що відбулася еволюція змісту поняття від інструментального до системного й інтегративного розуміння; активізувалися процеси термінотворення та розширення педагогічної терміносистеми; сформувалися ієрархічні термінологічні структури; посилився вплив міжнародних і міждисциплінарних чинників; відбувся перехід до компетентнісної моделі освіти. Таким чином, педагогічна технологія постає як інтегративна система, що забезпечує ефективну організацію освітнього процесу та формування компетентностей здобувачів освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом цифрових педагогічних технологій; дослідженням процесів стандартизації педагогічної термінології; вивченням впливу міжнародних освітніх практик на розвиток української педагогічної науки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
2. Горашук О. С. Сутність поняття «інноваційні педагогічні технології». *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Том 1 № 49 2008. с. 352–356. https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4203?utm_source=chatgpt.com
3. Гришина Т. В. Освітня технологія як об'єкт методичної роботи. Харків : Основа, 2003. 96 с.
4. Гуревич Р., Коношевський Л., Коношевський О., Кобися В., Люльчак, С. Роль цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти у формуванні диджитальної культури студентів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2024. 71, 5–21. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-5-22>
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
6. Дубасенюк О. А. Технологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки: пошуки та перспективи. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: Навчальний посібник [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. Житомир: Житомир. держ. пед.ун-тет, 2001. С. 4–12.
7. Ілійчук Л. Інноваційні педагогічні технології у контексті розвитку системи забезпечення якості освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2024. (3), 16–25. <https://doi.org/10.32782/apv/2024.3.3>
8. Методика викладання психології у вищій школі : [навч. посіб.] / Ю. Ю. Бойко-Бузиль, С. Л. Горбенко та ін. К. : Атіка, 2012. 272 с.
9. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 176 с. (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
10. Носко М. О., Гаркуша С. В., Цигура Г. О. Педагогічні технології: поняття, структура та зміст. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2020. Вип. 8. С. 3–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2020_8_3
11. Носко М.О., Гаркуша С.В., Воєділова О.М. Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні. Монографія. Київ: СПД Чалчинська Н.В., 2014. 300 с.
12. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
13. Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціальнопедагогічний аспект. Монографія. Київ, 1995. С. 197.
14. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології. Навчальний посібник для вузів. К.: «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 1995. 253с.
15. Паска Т. Використання цифрових освітніх ресурсів у формуванні інформаційної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2025. (4), 9–16. <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.2>
16. Педагогічні технології у початковій школі : навчальний посібник для студ. та учителів початкової шк. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; уклад.: О. А. Комар, Л. М. Роєнко. Умань : Візаві, 2021. 287 с.
17. Пометун О. І., Побірченко Н. С., Коберник Г. І., Комар О. А., Торчинська Т. А. Інтерактивні технології: теорія та методика. Умань-Київ. 2008. 94 с.
18. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.
19. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. К. : Вища школа, 2000. 380 с.
20. Сизоненко Г. Концептуальні засади освітніх технологій. *Освіта:UA*. 02.11.2008. ULR: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/361/>
21. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2006. (2). С. 127–131.
22. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 1999. 35 с.
23. Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно зорієнтованої освіти: Модульний посібник / Автори-упорядники: П.І.Матвієнко, Н.І.Білик, О.О.Новак. Полтава: ПОППО, 2006. 292 с.
24. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник / За ред. дійсн. члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
25. Sych T., Khrykov Y., Ptakhina O. Digital transformation as the main condition for the development of modern higher education. *Educational Technology Quarterly (ETQ, Educ. Technol. Q)* 2021 (2), p. 293–309. DOI: <https://doi.org/10.55056/etq.27>

26. Wagner M., Ley T., Kammerer L., & Helm C. Exploring teacher educators' challenges in the context of digital transformation and their self-reported TPACK: a mixed methods study. *European Journal of Teacher Education*, 2026. 49(2), 387–405. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2340689>

Дата першого надходження статті до видання: 30.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 81'243:37.091.3

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.17>

Олексій ОСКИРКО

кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних та природничих дисциплін,
ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», pavlovich@ukr.net
ORCID: 0000-0001-8486-9173

ВИДИ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті досліджується проблема використання нестандартних уроків у контексті реформування сучасної української освіти та впровадження компетентнісного підходу, передбаченого Концепцією Нової української школи. Розкрито сутність поняття «нестандартний урок» та його роль у розвитку ключових компетентностей учнів, зокрема комунікативної, соціальної, громадянської, навчально-пізнавальної та ініціативності. Визначено класифікацію видів нестандартних уроків (інтерактивні, інтегровані, ігрові, рольові, дослідницькі, тренінги), охарактеризовано їхні можливості для розвитку критичного мислення та пізнавальної активності школярів. Проаналізовано теоретичні підходи до організації нестандартного уроку у працях українських педагогів: П. Горохівського, І. Кучеренко, В. Шуляра, які пропонують власні моделі побудови таких занять. Підкреслено, що проведення нестандартних уроків сприяє підвищенню мотивації до навчання, створенню позитивного психологічного клімату, формуванню навичок співпраці та партнерської взаємодії в освітньому середовищі. Доведено, що успішність реалізації нестандартних уроків залежить від професійної майстерності вчителя, його здатності поєднувати традиційні та інноваційні методи, а також від залучення учнів до планування навчального процесу.

Додатково обґрунтовано, що нестандартні уроки сприяють розвитку в учнів умінь працювати в групах, висловлювати власну думку та аргументовано її відстоювати. Наголошено на важливості дотримання принципів діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів під час організації таких занять. У статті наведено приклади ефективного використання ігрових і дослідницьких форм роботи, які дозволяють поєднувати навчальний матеріал із реальними життєвими ситуаціями. Особливо акцентовано на необхідності використання міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту освіти. Зазначено, що впровадження нестандартних уроків відповідає сучасним вимогам суспільства, адже готує учнів до життя в умовах швидких соціальних і технологічних змін. Матеріали дослідження можуть бути корисними не лише вчителям загальноосвітніх закладів, а й авторам освітніх програм і методичних рекомендацій. Отримані результати можуть стати основою для подальших досліджень у галузі педагогічної інноватики.

Ключові слова: нестандартний урок, Нова українська школа, інтерактивні технології, компетентнісний підхід, ключові компетентності, пізнавальна активність, критичне мислення.

Oleksiy OSKYRKO. TYPES OF NON-STANDARD LESSONS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article examines the issue of using non-standard lessons in the context of modern Ukrainian education reform and the implementation of the competency-based approach provided by the New Ukrainian School Concept.

The essence of the term "non-standard lesson" and its role in developing students' key competencies, such as communication, social, civic, learning-to-learn, and initiative, are revealed.

A classification of non-standard lessons (interactive, integrated, game-based, role-playing, research-oriented, and training lessons) is presented, along with their potential for developing students' critical thinking and cognitive activity.

Theoretical approaches to organizing non-standard lessons are analyzed based on the works of Ukrainian educators: P. Horokhivskiy, I. Kucherenko, and V. Shuliar, who propose their own models for structuring such lessons.

It is emphasized that conducting non-standard lessons increases learning motivation, creates a positive psychological climate, and forms cooperation and partnership interaction skills in the educational environment.

The research proves that the success of implementing non-standard lessons depends on teachers' professional skills, their ability to combine traditional and innovative methods, and students' involvement in planning the learning process.

The findings can be used by school teachers to improve lesson methodology within the framework of the New Ukrainian School.

Key words: non-standard lesson, New Ukrainian School, interactive technologies, competency-based approach, key competencies, cognitive activity, critical thinking.

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма, визначена Концепцією Нової української школи, вимагає формування всебічно розвиненої, компетентної, соціально активної особистості, здатної до навчання впродовж життя. Традиційна класно-урочна система, попри свою стабільність, не завжди

забезпечує достатній рівень залучення учнів до пізнавальної діяльності та розвитку їхньої самостійності. Саме тому актуальним стає впровадження нестандартних уроків, які дозволяють реалізувати діяльнісний і компетентнісний підходи, враховувати вікові та індивідуальні особливості школярів.

Проблема організації нестандартних уроків набуває особливої ваги в умовах НУШ, оскільки ці заняття сприяють розвитку ключових компетентностей, визначених Державним стандартом: уміння вчитися впродовж життя, ініціативності, творчості, спілкування державною мовою, соціальної та громадянської компетентності.

Актуальність дослідження. Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні визначають необхідність оновлення змісту та форм організації освітнього процесу відповідно до вимог Нової української школи (НУШ). Головним пріоритетом стає формування ключових і предметних компетентностей учнів, розвиток їхньої творчої активності, критичного мислення, уміння співпрацювати та самостійно здобувати знання. У цьому контексті традиційна класно-урочна система, незважаючи на свою ефективність у засвоєнні базових знань, дедалі більше поступається місцем нестандартним (інноваційним) формам навчання, що відповідають сучасним запитам суспільства та особистісно орієнтованій моделі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації нестандартних уроків активно досліджується сучасними українськими педагогами у контексті реалізації компетентнісного та діяльнісного підходів Нової української школи. П. Горохівський розглядає їх як систему, орієнтовану на створення оптимальних умов для розвитку особистості [6, с. 31]. І. Кучеренко пропонує класифікацію за домінуючим методом навчання: ігрові, дослідницькі, інтерактивні та творчі [8, с. 278]. В. Шуляр наголошує на партнерській взаємодії вчителя й учнів та інтерактивних формах роботи [15, с. 143]. Л. Бондар та О. Пометун підкреслюють важливість розвитку критичного мислення та комунікативних умінь через інтерактивні справи [11, с. 86]. У працях Т. Байбари та О. Савченко акцентується роль емоційно позитивного середовища й гуманізації навчального процесу. На думку О. Осирка, використання нестандартних форм організації навчання сприяє підвищенню інтересу учнів до навчального матеріалу, стимулює їхню самостійну діяльність і творче мислення. Дослідник підкреслює, що такі уроки забезпечують активну участь школярів в освітньому процесі, створюють умови для розвитку пізнавальної активності, комунікативних умінь та формування ключових компетентностей [9]. Попри різні підходи, науковці єдині в думці, що нестандартні уроки є важливим засобом підвищення мотивації та активності учнів.

Мета та завдання дослідження. Мета статті – проаналізувати види нестандартних уроків у контексті НУШ та визначити їхнє значення для формування ключових компетентностей учнів. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

1. Узагальнити теоретичні підходи до визначення сутності та класифікації нестандартних уроків.

2. Розглянути особливості організації основних видів нестандартних уроків у контексті компетентнісного підходу.

3. Визначити педагогічні умови ефективного використання нестандартних уроків у Новій українській школі.

Виклад основного матеріалу. Сучасна школа відповідно до Концепції Нової української школи (НУШ) передбачає перехід від репродуктивного до діяльнісного навчання, нестандартні уроки розглядаються не просто як різновид сучасної педагогічної технології, а як ефективний засіб формування ключових компетентностей учнів. Основним завданням таких уроків є створення умов для активного, усвідомленого і діяльнісного засвоєння знань учнями, їхнього критичного мислення, комунікативної взаємодії, творчого самовираження. Український дидакт Савченко О. наголошує, що «ключовим завданням педагога є створення таких умов, за яких кожен учень стає активним суб'єктом навчання, а не пасивним слухачем» [12]. Саме нестандартні уроки дозволяють реалізувати цей підхід, оскільки активізують пізнавальну діяльність, формують ключові компетентності та стимулюють самонавчання.

Шелехова Г. вказує, що нестандартні форми роботи особливо важливі для мотивації учнів, адже вони враховують їхні інтереси та життєвий досвід [14]. Бібік Н. підкреслює, що сучасний урок у НУШ повинен не просто передавати знання, а створювати «ситуацію успіху» для кожного школяра [3].

Відповідно до положень НУШ та сучасної дидактики, організація нестандартного уроку має ґрунтуватися на таких принципах:

1. Принцип діяльнісного підходу – учень виступає активним суб'єктом навчальної діяльності, а не пасивним споживачем інформації.

2. Принцип особистісно орієнтованого навчання – урахування індивідуальних освітніх потреб, інтересів, здібностей школярів.

3. Принцип компетентнісної спрямованості – основний акцент робиться на формуванні ключових та предметних компетентностей.

4. Принцип інтеграції змісту – об'єднання знань із різних галузей у межах однієї теми або проблеми.

5. Принцип рефлексивності – організація етапу осмислення отриманих результатів, власної діяльності та її оцінки.

6. Принцип співпраці та партнерства – вчитель і учні виступають рівноправними партнерами у навчальному процесі.

7. Принцип емоційної залученості – створення позитивного психологічного клімату на уроці, мотивація через цікаві форми діяльності.

Дотримання цих принципів, на думку багатьох дослідників (О. Савченко, І. Кучеренко, В. Шуляр, О. Пометун), дозволяє створити сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності учнів та їхнього саморозвитку.

Дослідники пропонують різні класифікації нестандартних уроків. О. Пометун і Л. Пироженковиокремлюють інтерактивні уроки, які сприяють формуванню соціальної та громадянської компетентностей. Серед них: дискусії, дебати, проєктні методи, «круглі столи», інтерактивні тренінги [11]. Т. Байбара та Н. Гавриш пропонують активно застосувати ігрові та театралізовані уроки, адже вони відповідають віковим психологічним особливостям дітей і допомагають емоційно засвоювати навчальний матеріал [2]. С. Бондар наголошує на значенні дослідницьких і проєктних уроків, які розвивають критичне мислення та вміння працювати з інформацією [4]. О. Топузов акцентує увагу на інтегрованих уроках, вважаючи їх ключовими для формування цілісної наукової картини світу [13]. Л. Варзацька рекомендує використовувати проблемно-пошукові уроки як засіб формування пізнавальної активності та інтелектуальної автономії учнів [5]. О. Комар підкреслює важливість тренінгових уроків для розвитку комунікативних навичок і лідерських якостей у старшокласників [7]. П. Горохівський поділяє нестандартні уроки за п'ятьма етапами організації: орієнтація, постановка мети, проєктування, організація діяльності, контроль і рефлексія [6]. В. Шуляр пропонує ділити такі уроки на підготовчий (створення проблемної ситуації), основний (розв'язання навчальних завдань) та підсумковий (рефлексія, оцінювання результатів) [15]. Н. Бібік наголошує на поділі таких уроків за їхнім дидактичним призначенням: уроки формування нових знань, розвитку компетентностей, творчі уроки-проєкти, інтегровані заняття [3].

Таким чином, спектр нестандартних уроків є надзвичайно широким, що дозволяє вчи-

телю добирати оптимальні форми залежно від теми, віку та інтересів учнів.

По-різні українські науковці бачать моделі організації нестандартного уроку, і кожен пропонує власний варіант. Горохівський П. переконаний, що ефективність нестандартного уроку буде вищою, якщо учитель буде притримуватися таких етапів уроку як: орієнтація на тему, постановка мети, проєктування діяльності, організація виконання, контроль і корекція [6]. Науковиця Кучеренко І. виділяє три етапи сучасного уроку – мотивація, діяльнісний етап, рефлексія [8]. Шуляр В. аргументовано переконує, що модель уроку має складатися із шести етапів: мотиваційний етап, актуалізація знань, практична діяльність, обговорення, рефлексія [15]. О. Пометун і Л. Пироженко пропонують п'ятиетапну модель інтерактивного уроку: мотивація, оголошення теми й очікуваних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивна вправа, рефлексія та оцінювання [11]. Г. Шелехова акцентує на важливості мотиваційно-ціннісного етапу, коли педагог повинен викликати в учнів інтерес і внутрішню потребу в опануванні теми [14]. Л. Варзацька пропонує включати до структури уроку етап самооцінки, що сприяє розвитку критичного мислення та здатності аналізувати власні успіхи [5].

Беручи до уваги вищезазначені підходи, ми підтримуємо інтегровану п'ятиетапну модель, пропоновану О. Пометун і Л. Пироженко.

1. Мотиваційно-ціннісний етап – створення позитивного настрою, постановка проблемного запитання, стимулювання зацікавленості.

2. Цілевизначальний етап – спільне формулювання цілей уроку учнями та вчителем.

3. Діяльнісний етап – виконання завдань у групах, парах, індивідуально, застосування інтерактивних і проєктних методів.

4. Рефлексивно-аналітичний етап – обговорення результатів, рефлексія, висловлення власної думки.

5. Оцінювально-узагальнювальний етап – колективне оцінювання досягнень, підведення підсумків, визначення перспектив подальшої діяльності.

Спираючись на аналіз наукових джерел та враховуючи вимоги НУШ, пропонуємо власну класифікацію нестандартних уроків, яка об'єднує функціональний, діяльнісний і емоційно-ціннісний підходи:

1. За дидактичною метою:

• Уроки засвоєння нових знань у нестандартній формі (урок-дослідження, урок-екскурсія).

- Уроки закріплення та узагальнення (інтелектуальні ігри, брейн-ринги, вікторини).

- Уроки розвитку критичного мислення (урок-диспут, дебати, «круглий стіл»).

2. За організаційними формами:

- Інтерактивні уроки (робота в групах, у парах, колективні обговорення).

- Проектно-дослідницькі уроки (презентації проєктів, експериментальні роботи).

- Творчо-мистецькі уроки (театралізовані вистави, фестивалі, аукціони).

3. За рівнем творчої активності учнів:

- Репродуктивно-творчі – учні виконують завдання за зразком, але з елементами творчості.

- Продуктивно-творчі – учні створюють власні продукти: есе, колажі, мінідослідження.

- Інноваційно-творчі – учні створюють оригінальні рішення, розробляють авторські проєкти.

4. За емоційно-ціннісною доміантою:

- Мотиваційні (уроки-зустрічі з цікавими людьми, уроки-сюрпризи).

- Соціалізуючі (уроки-рольові ігри, уроки-тренінги).

- Естетико-виховні (уроки-концерти, уроки-конкурси).

Серед педагогічних умов ефективності нестандартних уроків українськi науковці виділяють кілька важливих. Так О. Савченко наголошує на необхідності створення позитивного психологічного клімату й атмосфери співробітництва [12].

Н. Бібік вказує, що ефективність уроку залежить від особистісної взаємодії вчителя й учня, побудованої на засадах партнерства [3]. С. Бондар рекомендує поєднувати традиційні й інноваційні технології, адже нестандартний урок не заперечує класичну дидактику, а доповнює її [4]. Т. Байбара зазначає, що варто враховувати вікові та індивідуальні особливості школярів, добираючи оптимальні методи й види діяльності [2].

Висновки. Нестандартні уроки в НУШ розглядаються багатьма українськими педагогами (П. Горохівський, І. Кучеренко, В. Шуляр, О. Пометун, Л. Пироженко, Н. Бібік, О. Савченко та ін.) як ефективний засіб формування ключових компетентностей. Їхня результативність зумовлена активною участю учнів, використанням інтерактивних методів і створенням ситуацій успіху. Класифікація нестандартних уроків є різноманітною, що дає змогу педагогам добирати найбільш доцільні форми залежно від теми та рівня підготовки класу.

Етапи нестандартного уроку варіюються, проте всі вони передбачають мотивацію, активну діяльність, колективне обговорення результатів і рефлексію.

Нестандартні уроки сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних і дослідницьких навичок, формуванню національної ідентичності та соціальної активності учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bakhov I. Dialogue of Cultures in Multicultural Education. *World Applied Sciences. Journal* 29 (1), 2014.
2. Байбара Т., Гавриш Н. Театралізовані ігри в навчально-виховному процесі: навч.-метод. посіб. Київ: Світич, 2010. 180 с.
3. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
4. Бондар С. П. Інноваційні технології навчання у школі: навч.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2016. 216 с.
5. Варзацька Л. О. Дидактичні цілі, типи, структура уроків рідної мови і мовлення. *Дивослово*. 2011. № 6. С. 9–15.
6. Горохівський П. Нестандартні уроки в сучасній школі: методичні рекомендації. Київ: Освіта, 2018. 120 с.
7. Комар О. А. Педагогічні технології розвитку комунікативних навичок старшокласників: монографія. Київ: Академвидав, 2015. 250 с.
8. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2015. 560 с.
9. Осирко О. П. Нестандартні уроки як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів у сучасній школі. *«Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки»*. Київ. Вип. 4 (67). 2025. С. 36–36.
10. Осирко О. П. Мовна особистість як пріоритет сучасної мовної освіти: концептуальні засади та практичні орієнтири. *«Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки»*. Київ. Вип. 3 (66). 2025. С. 44–47.
11. Пометун О. І., Пироженко Л. А. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
12. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Генеза, 2019. 304 с.

13. Топузов О. М. Інтегроване навчання в сучасній школі: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2017. 272 с.
14. Шелехова Г. Т. Формування мотивації на уроках української мови в учнів основної школи. Київ: Либідь, 2014. 212 с.
15. Шуляр В. І. Сучасний урок у вимірі компетентнісного підходу: навч.-метод. посіб. Миколаїв: Гліон, 2017. 240 с.

Дата першого надходження статті до видання: 08.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 377:37.091.3:004.8:37.015.3

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.18>

Тарас ПАСКА

доктор філософії у галузі знань Освіта/Педагогіка, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, taras.paska@cnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-4579-388X

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено можливості використання технологій штучного інтелекту як чинника розвитку внутрішньої мотивації майбутніх фахівців професійної освіти в умовах цифрової трансформації освіти. Актуальність теми зумовлена необхідністю підвищення ефективності професійної підготовки здобувачів освіти, розвитку їхньої пізнавальної активності, здатності до саморозвитку та готовності до використання інноваційних цифрових інструментів у майбутній педагогічній діяльності. В умовах активної цифровізації освіти особливого значення набуває дослідження потенціалу технологій штучного інтелекту для стимулювання внутрішньої мотивації здобувачів освіти та підвищення їхньої зацікавленості у професійному навчанні.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та аналіз можливостей використання технологій штучного інтелекту як чинника розвитку внутрішньої мотивації майбутніх фахівців професійної освіти. Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення наукових підходів до понять «внутрішня мотивація» та «технології штучного інтелекту», а також педагогічний аналіз досвіду використання інтелектуальних цифрових інструментів у підготовці здобувачів вищої освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні ролі технологій штучного інтелекту як педагогічного інструменту розвитку внутрішньої мотивації майбутніх фахівців професійної освіти та узагальненні практичного досвіду їх використання у освітньому процесі. Проаналізовано інтеграцію інтелектуальних сервісів у професійну підготовку студентів освітньо-професійної програми «Професійна освіта. Цифрові технології» у Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника.

У результаті дослідження встановлено, що використання технологій штучного інтелекту сприяє персоналізації навчання, підвищенню інтерактивності освітнього середовища, розвитку творчого мислення та автономності студентів. Практичний досвід їх застосування підтверджує значний потенціал у формуванні внутрішньої мотивації до навчання та розвитку готовності студентів до використання інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності.

У висновках зазначено, що технології штучного інтелекту виступають важливим чинником модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти та створюють нові можливості для розвитку внутрішньої мотивації майбутніх фахівців професійної освіти.

Ключові слова: штучний інтелект, внутрішня мотивація, професійна освіта, цифрові технології, освітній процес, персоналізація навчання, цифрове освітнє середовище.

Taras PASKA. THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN DEVELOPING THE INTRINSIC MOTIVATION OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION SPECIALISTS

This article explores the potential of artificial intelligence technologies as a factor in fostering intrinsic motivation among future vocational education specialists in the context of the digital transformation of education. The relevance of this topic stems from the need to enhance the effectiveness of vocational training for students, develop their cognitive engagement, foster their capacity for self-development, and prepare them to utilize innovative digital tools in their future teaching careers. In the context of the active digitalization of education, research into the potential of artificial intelligence technologies to stimulate the intrinsic motivation of students and increase their interest in vocational training takes on particular significance.

The aim of this study is to provide a theoretical justification and analysis of the potential for using artificial intelligence technologies as a factor in fostering intrinsic motivation among future vocational education specialists. The methodological basis of the study consists of general scientific methods of analysis, synthesis, comparison, and generalization of scientific approaches to the concepts of "intrinsic motivation" and "artificial intelligence technologies", as well as a pedagogical analysis of the experience of using intelligent digital tools in the training of higher education students.

The scientific novelty of this study lies in substantiating the role of artificial intelligence technologies as a pedagogical tool for developing the intrinsic motivation of future vocational education specialists and in summarizing practical experience regarding their use in the educational process. The integration of intelligent services into the professional training of students in the educational and professional program "Vocational Education. Digital Technologies" at Vasyl Stefanyk Carpathian National University is analyzed.

The study found that the use of artificial intelligence technologies contributes to the personalization of learning, increases the interactivity of the educational environment, and fosters creative thinking and student autonomy. Practical experience with these technologies confirms their significant potential in fostering intrinsic motivation for learning and preparing students to use innovative technologies in their future professional careers.



The conclusions note that artificial intelligence technologies are a key factor in modernizing the educational process in higher education institutions and create new opportunities for fostering intrinsic motivation among future vocational education specialists.

Key words: artificial intelligence, intrinsic motivation, vocational education, digital technologies, educational process, personalized learning, digital learning environment.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується інтенсивною цифровою трансформацією всіх сфер життєдіяльності, зокрема й освіти. В умовах воєнного стану, соціально-економічної нестабільності та глобалізаційних викликів особливої актуальності набуває проблема підготовки конкурентоспроможних фахівців професійної освіти, здатних до саморозвитку, творчого мислення та ефектної професійної діяльності. Водночас спостерігається зниження рівня навчальної мотивації здобувачів освіти, що зумовлено як об'єктивними чинниками (стресові умови, дистанційне та змішане навчання, інформаційне перевантаження), так і суб'єктивними (втрата інтересу до традиційних форм навчання, недостатня індивідуалізація освітнього процесу). За таких умов особливого значення набуває формування внутрішньої мотивації як стійкого особистісного утворення, що забезпечує активну пізнавальну діяльність, самостійність і відповідальність майбутніх фахівців за результати власного навчання.

У цьому контексті актуалізується потреба у впровадженні інноваційних освітніх технологій, серед яких провідне місце займають технології штучного інтелекту. Використання інтелектуальних систем, адаптивних освітніх платформ, чат-ботів та генеративних інструментів відкриває нові можливості для персоналізації навчання, оперативного зворотного зв'язку, розвитку пізнавального інтересу та залучення здобувачів освіти до активної взаємодії з навчальним контентом. Водночас, попри значний потенціал технологій штучного інтелекту, питання їх впливу на формування саме внутрішньої мотивації майбутніх фахівців професійної освіти залишається недостатньо дослідженим. Це зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування та практичного аналізу використання технологій штучного інтелекту як чинника розвитку внутрішньої мотивації в умовах сучасного цифрового освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мотивації як ключового чинника освітньої діяльності особистості перебуває у центрі уваги численних психолого-педагогічних досліджень. Теоретичні засади мотивації, її сутність, структура та функції розкрито у працях таких науковців,

як А. Виговський, С. Виговська, О. Васюк, Т. Голубенко, І. Кипич, І. Крамаренко, А. Квятковська, О. Ковальова, В. Корнієнко, М. Левченко, А. Мельник, Н. Родінова, Н. Скрипник, С. Феденько, В. Шкраб'юк, А. Цапко та ін. У зазначених дослідженнях мотивація розглядається як складне, багатовимірне явище, що визначає спрямованість та активність особистості у процесі освітньої діяльності. Важливими для осмислення внутрішньої мотивації є також наукові підходи Л. Омельченко, яка обґрунтовує її процесуальний характер, та С. Максименка, який підкреслює роль особистісних смислів і самореалізації у структурі мотиваційної сфери.

Окремий напрям сучасних наукових досліджень пов'язаний із вивченням можливостей використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі та їхнього впливу на мотивацію здобувачів освіти. Значний внесок у дослідження потенціалу штучного інтелекту як інноваційного дидактичного інструменту здійснили О. Базлюк, Є. Гайович, Р. Жога, Т. Кузнецова, Ю. Кузнецов, Т. Лугова, В. Назаров, А. Озарчук, Г. Розлуцька, Л. Шарма, М. Шривастава. Важливими для нашого дослідження є також наукові положення І. Булах, В. Глушка, Л. Городянської, М. Кардаша, С. Максименка, В. Михайлець, Л. Омельченко, Є. Резвих, І. Свидрука, Є. Шакурова та ін., у яких розкрито вплив сучасних цифрових технологій, зокрема технологій штучного інтелекту, на формування внутрішньої мотивації, розвиток пізнавальної активності та підвищення ефективності освітньої діяльності здобувачів освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз можливостей використання технологій штучного інтелекту як чинника розвитку внутрішньої мотивації майбутніх фахівців професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Стрімкий розвиток цифрових технологій у ХХІ столітті суттєво трансформує підходи до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. У контексті глобальної цифровізації суспільства важливого значення набуває впровадження інноваційних інструментів, що здатні підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців, а також сприяти розвитку їхньої внутрішньої мотивації до навчання та професійного саморозвитку. Одним із таких інноваційних інструментів

виступають технології штучного інтелекту, які поступово інтегруються в освітній простір та змінюють характер взаємодії між викладачем і здобувачем освіти. У сучасних умовах особливої актуальності набуває дослідження впливу технологій штучного інтелекту на формування мотиваційної сфери студентів, зокрема майбутніх фахівців професійної освіти, для яких цифрові компетентності та здатність використовувати інноваційні технології стають важливими складниками професійної готовності.

У сучасних наукових дослідженнях інноваційні технології розглядаються як комплекс методів і засобів, що застосовуються в освітньому процесі з метою досягнення прогнозованих результатів. Вони характеризуються як процес прямої та опосередкованої взаємодії між здобувачами освіти та викладачами, що забезпечує реалізацію особистісно-орієнтованого підходу. У цьому контексті інформаційно-комунікаційні технології відіграють вагомий роль у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів, сприяючи інтеграції теоретичних знань і практичних навичок у процесі предметного навчання [10].

Інтенсивний розвиток цифрового освітнього середовища зумовлює необхідність активного використання сучасних технологічних рішень, які сприяють модернізації змісту освіти та підвищенню її якості. Одним із найбільш перспективних напрямів розвитку освітніх технологій є використання систем штучного інтелекту, які здатні забезпечувати аналіз великих обсягів інформації, адаптацію освітнього контенту до потреб здобувачів освіти та створення індивідуальних освітніх траєкторій. У цьому контексті важливо враховувати не лише технологічний потенціал штучного інтелекту, але й його вплив на психологічні та мотиваційні аспекти освітньої діяльності студентів.

Дослідники В. Глушко, Є. Шакуров, О. Арделян зазначають, що у XXI столітті технології штучного інтелекту істотно впливають як на організаційні моделі функціонування освітніх систем, так і на саму сутність освітнього процесу. Науковці підкреслюють, що використання інтелектуальних систем відкриває нові можливості для персоналізації навчання, оскільки такі системи здатні аналізувати освітні потреби здобувачів освіти, темп засвоєння матеріалу, виявляти прогалини у знаннях та відповідно адаптувати освітній контент. Завдяки цьому забезпечується більш гнучкий та індивідуалізований підхід до організації освітньої діяльності, що сприяє підвищенню її ефективності та пози-

тивно впливає на мотивацію студентів до навчання [1].

У цьому контексті персоналізація освітнього процесу виступає важливим чинником підвищення внутрішньої мотивації, адже врахування індивідуальних потреб і можливостей здобувачів освіти сприяє формуванню відчуття успішності, самостійності та залученості до навчальної діяльності. Таким чином, технології штучного інтелекту створюють передумови для переходу до індивідуалізованих освітніх траєкторій, що є надзвичайно важливим у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти.

Важливим аспектом дослідження є уточнення сутності поняття «штучний інтелект». Автори монографії «Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні» (Київ, 2023) визначають його як «функцію штучної свідомості, яка представлена створеною та контрольованою нею системою алгоритмів, забезпечує самонавчання згідно з наявною інформацією, набутими знаннями, правилами, законами суспільства та своїм досвідом, створення на цій основі нових знань для виконання доручень людини, а також здатність проводити самодіагностику й обґрунтовувати прийняті нею рішення» [9, с. 62]. Зазначене визначення акцентує увагу на здатності систем штучного інтелекту до самонавчання, аналізу та прийняття рішень, що є принципово важливим для їх використання в освітньому процесі. Саме ці характеристики дозволяють інтегрувати такі технології у професійну підготовку майбутніх фахівців, створюючи умови для розвитку їхніх аналітичних, критичних та творчих здібностей.

У педагогічних дослідженнях поняття штучного інтелекту часто розглядається крізь призму його функціонального призначення у сфері освіти. Зокрема, дослідники Г. Розлуцька, Є. Гайович, В. Назаров визначають штучний інтелект як «системи, що можуть виконувати завдання, які зазвичай вимагають людської інтелектуальної діяльності, такі як розпізнавання мови, прийняття рішень та аналіз даних» [7, с. 204]. Це визначення підкреслює прикладний аспект використання штучного інтелекту, що особливо важливо у професійній освіті, де значна увага приділяється формуванню практичних навичок і вмінь.

З огляду на це, можна стверджувати, що технології штучного інтелекту виконують не лише допоміжну, але й трансформаційну функцію в освітньому процесі, змінюючи підходи до організації навчальної діяльності та взаємодії між учасниками освітнього

процесу. У контексті підготовки майбутніх фахівців професійної освіти використання технологій штучного інтелекту сприяє формуванню професійно важливих якостей, таких як критичне мислення, здатність до аналізу інформації, уміння приймати обґрунтовані рішення та адаптуватися до змінних умов професійної діяльності.

Не менш важливим аспектом дослідження є з'ясування сутності поняття «мотивація», оскільки саме мотиваційні механізми визначають активність здобувачів освіти у процесі професійної підготовки. У психологічній та педагогічній науці мотивація розглядається як складний багатокомпонентний процес, що визначає спрямованість та інтенсивність діяльності особистості. Дослідник І. Зайченко трактує мотивацію як «сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людей до діяльності і, які додають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення певних цінностей» [3, с. 538]. У контексті підготовки майбутніх фахівців професійної освіти мотивація виступає ключовим чинником ефективності їхньої навчально-професійної діяльності.

Важливим для нашого дослідження є розмежування різних видів мотивації, оскільки саме характер мотиваційних чинників значною мірою визначає ефективність освітньої діяльності здобувачів освіти. Дослідниця Л. Омельченко у своїх наукових працях виокремлює два основні види мотивації: зовнішню та внутрішню. Науковиця зазначає, що зовнішня мотивація пов'язана з детермінацією поведінки фізіологічними потребами або стимуляцією з боку зовнішнього середовища. Натомість внутрішня мотивація, яку дослідниця визначає як процесуальну, зумовлюється чинниками, що не пов'язані безпосередньо із впливом середовища або фізіологічними потребами. Внутрішньо мотивована діяльність здійснюється заради самого процесу діяльності, оскільки її зміст викликає інтерес і задоволення [5]. Такий підхід дозволяє розглядати внутрішню мотивацію як більш стійкий і ефективний чинник професійного розвитку особистості.

Особливої уваги заслуговує позиція С. Максименка, який вважає, що внутрішня мотивація є процесом, у якому важливу роль відіграють індивідуальні переконання, прагнення до самореалізації та усвідомлення значущості професійної діяльності. Вона відображає глибоку внутрішню залученість особистості та її відповідальність за результати власної діяльності [4].

З огляду на це, внутрішня мотивація є визначальним чинником успішної професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти, оскільки саме вона забезпечує стійкий інтерес до навчання, готовність до подолання труднощів та прагнення до самовдосконалення. У сучасних умовах розвитку професійної освіти особливої актуальності набуває пошук ефективних засобів формування внутрішньої мотивації, серед яких важливе місце займають технології штучного інтелекту.

Дослідники Є. Резвих та І. Булах розглядають внутрішню мотивацію як один із ключових елементів мотиваційної структури особистості, який безпосередньо впливає на ефективність виконання професійних обов'язків і сприяє процесу самореалізації у професійній сфері. Науковці підкреслюють, що внутрішня мотивація має динамічний характер та формується протягом життя під впливом особистих переконань, життєвого досвіду, професійного середовища і соціальних факторів. Вона сприяє високому рівню залученості до діяльності, формуванню ініціативності, готовності долати труднощі та прагненню до постійного професійного вдосконалення [6].

З урахуванням викладеного можна стверджувати, що формування внутрішньої мотивації майбутніх фахівців професійної освіти потребує створення відповідних педагогічних умов, серед яких особливе місце займає використання сучасних цифрових технологій, зокрема технологій штучного інтелекту, здатних активізувати пізнавальну діяльність і підвищити зацікавленість студентів у навчанні.

У цьому контексті заслуговує на увагу наукова позиція Л. Городянської, яка наголошує на важливості поєднання мотиваційних стратегій та можливостей технологій штучного інтелекту у процесі навчання. Дослідниця зазначає, що «синергія мотиваційних стратегій та інструментів ШІ проявляється у взаємному підсиленні їх впливу: мотиваційні стратегії формують внутрішню готовність особистості до творчості, тоді як технології штучного інтелекту надають студентам потужні інструменти для її реалізації. Застосування ШІ безпосередньо стимулює інтерес студентів, забезпечує можливість експериментувати без ризику реальних втрат і розширює межі для креативного наукового пошуку молоді» [2, с. 40]. Зазначене положення дозволяє стверджувати, що використання технологій штучного інтелекту сприяє не лише підвищенню ефективності освітнього процесу, але й активізації внутрішніх ресур-

сів особистості, формуючи стійкий інтерес до пізнання та саморозвитку. Особливо це важливо у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти, для яких креативність, ініціативність та здатність до самостійного прийняття рішень є ключовими професійними якостями.

Крім того, важливим аспектом впливу штучного інтелекту на мотиваційну сферу є автоматизація рутинних завдань, що дозволяє зосередитися на більш складних і творчих видах діяльності. Як зазначають І. Свидрук та М. Кардаш, «впровадження штучного інтелекту здатне позитивно впливати на мотивацію праці через автоматизацію рутинних завдань, що звільняє від монотонної роботи та дозволяє більше уваги приділяти творчим та високорівневим завданням» [8, с. 52]. У контексті підготовки майбутніх фахівців професійної освіти це означає можливість переорієнтації освітнього процесу з виконання стандартних завдань на розвиток критичного мислення, креативності та професійної рефлексії, що, у свою чергу, сприяє формуванню стійкої внутрішньої мотивації до професійної діяльності.

У підготовці майбутніх фахівців професійної освіти використання технологій штучного інтелекту може реалізовуватися у різних формах: застосування інтелектуальних освітніх платформ, використання чат-ботів для консультаційної підтримки студентів, створення адаптивних навчальних середовищ, а також використання систем автоматичного аналізу освітніх результатів. Такі інструменти дозволяють створити більш інтерактивне освітнє середовище, яке сприяє активному залученню студентів до освітньої діяльності та формує позитивне ставлення до навчання.

Важливим наслідком використання технологій штучного інтелекту є також формування у майбутніх фахівців професійної освіти готовності до використання цифрових інновацій у власній педагогічній практиці. Ознайомлення з можливостями інтелектуальних технологій під час навчання у закладах вищої освіти сприяє формуванню у студентів розуміння потенціалу таких інструментів у професійній діяльності та стимулює прагнення до їх подальшого використання у процесі викладання. Це, у свою чергу, сприяє підвищенню якості підготовки педагогічних кадрів та забезпечує відповідність освітньої системи сучасним вимогам цифрового суспільства.

У процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти освітньо-професійної програми «Професійна освіта. Цифрові тех-

нології» освітнього рівня бакалавр педагогічного факультету у Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника (КНУВС) активно впроваджуються сучасні цифрові інструменти та технології штучного інтелекту, що сприяють розвитку професійних компетентностей студентів, формуванню їхньої цифрової культури, а також підвищенню внутрішньої мотивації до навчання та професійного саморозвитку. Особливо результативним є використання технологій штучного інтелекту під час вивчення таких навчальних дисциплін, як «Мотиваційні стратегії навчання», «Сучасні освітні технології», «Основи професійного навчання». Зазначені дисципліни мають практикоорієнтований характер і спрямовані на формування у студентів умінь інтегрувати інноваційні цифрові інструменти в освітній процес закладів професійної освіти.

Під час опанування навчальної дисципліни «Мотиваційні стратегії навчання» студенти активно використовують інструменти штучного інтелекту для аналізу факторів, що впливають на формування навчальної мотивації здобувачів освіти. У межах виконання практичних завдань та підсумкових проєктів здобувачі освіти застосовують різні інтелектуальні цифрові сервіси, зокрема ChatGPT, Gemini, Copilot, Claude, Perplexity AI, які допомагають моделювати педагогічні ситуації, створювати сценарії мотиваційних занять, формувати дидактичні матеріали та аналізувати психологічні аспекти мотиваційної діяльності студентів. Використання зазначених інструментів дозволяє студентам проводити порівняльний аналіз різних мотиваційних стратегій, прогнозувати результати їх застосування у професійній освіті та формувати власні педагогічні підходи до стимулювання пізнавальної активності здобувачів освіти.

У рамках підсумкового проєкту з дисципліни «Мотиваційні стратегії навчання» студенти розробляють інноваційні педагогічні проєкти, спрямовані на використання технологій штучного інтелекту для розвитку внутрішньої мотивації здобувачів освіти. Серед прикладів таких проєктів можна виокремити: «Інтелектуальний цифровий помічник як інструмент підтримки навчальної мотивації студентів закладів професійної освіти», «Використання генеративних моделей штучного інтелекту для формування мотиваційного освітнього середовища», «Цифрові мотиваційні стратегії у підготовці майбутніх фахівців технічних спеціальностей», «Інтерактивні цифрові середовища як засіб підви-

щення мотивації до професійного навчання» та ін. У процесі реалізації таких проєктів студенти створюють інтерактивні сценарії мотиваційних занять, цифрові кейси, педагогічні симуляції та аналітичні матеріали, що дозволяє їм не лише засвоювати теоретичні знання, але й застосовувати їх у практичній діяльності.

Водночас значний потенціал для розвитку внутрішньої мотивації студентів має використання технологій штучного інтелекту під час вивчення навчальної дисципліни «Сучасні освітні технології». У межах цієї дисципліни студенти опановують різноманітні цифрові інструменти, що дозволяють створювати інтерактивні освітні ресурси, цифрові навчальні матеріали, мультимедійні освітні продукти та адаптивні освітні середовища. Зокрема, активно використовуються такі платформи та сервіси, як Canva AI, Gamma AI, Synthesia, Pictory AI, Midjourney, DALL·E, Runway ML, які дають змогу створювати візуальні освітні матеріали, відеолекції, навчальні інфографіки, інтерактивні презентації, цифрові освітні постери та навчальні відеоролики.

У рамках виконання підсумкових проєктів з дисципліни «Сучасні освітні технології» студенти розробляють комплексні цифрові освітні продукти, які інтегрують можливості штучного інтелекту у професійну підготовку майбутніх фахівців. Зокрема, серед тем студентських проєктів можна виокремити такі: «Створення адаптивної цифрової освітньої платформи для професійної підготовки майбутніх фахівців», «Інтелектуальні освітні системи як засіб індивідуалізації освітнього процесу», «Використання штучного інтелекту для розробки інтерактивних навчальних відео у професійній освіті» та ін. Під час виконання таких проєктів студенти не лише створюють цифрові освітні ресурси, але й проводять аналіз їхнього впливу на мотивацію здобувачів освіти, визначають переваги використання інтелектуальних технологій у педагогічній діяльності та формують власні методичні рекомендації щодо їх інтеграції в освітній процес.

Особливу роль у формуванні професійної мотивації майбутніх фахівців відіграє навчальна дисципліна «Основи професійного навчання», у межах якої студенти досліджують сучасні підходи до організації освітнього процесу у закладах професійної освіти. Використання технологій штучного інтелекту під час опанування цієї дисципліни сприяє формуванню у студентів навичок проєктування освітнього процесу, розробки сучасних

дидактичних матеріалів та моделювання професійних ситуацій. Зокрема, студенти використовують інтелектуальні цифрові інструменти для створення педагогічних кейсів, аналізу освітніх проблем, розробки сценаріїв уроків виробничого навчання та моделювання професійно орієнтованих ситуацій.

У рамках підсумкових проєктів з дисципліни «Основи професійного навчання» студенти розробляють педагогічні проєкти, спрямовані на інтеграцію технологій штучного інтелекту у підготовку майбутніх кваліфікованих робітників. Серед прикладів таких проєктів варто виокремити: «Штучний інтелект як інструмент підтримки професійного навчання у закладах професійної освіти», «Цифрові освітні симуляції на основі штучного інтелекту для підготовки майбутніх фахівців», «Використання чат-ботів штучного інтелекту для супроводу освітньої діяльності студентів» та ін. Реалізація таких проєктів дозволяє студентам не лише поглибити свої теоретичні знання, але й сформувані практичні навички використання інноваційних технологій у професійній діяльності.

Важливою складовою використання технологій штучного інтелекту у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти є застосування інтерактивних платформ для організації спільної діяльності студентів. У процесі виконання колективних проєктів активно використовуються такі сервіси, як GoogleWorkspaceforEducation, Notion AI, Miro AI, Padlet, FigJam, Trello, які забезпечують можливість організації командної роботи, спільного редагування документів, планування освітніх проєктів та візуалізації результатів дослідницької діяльності. Завдяки використанню таких інструментів студенти набувають досвіду організації професійної комунікації в цифровому середовищі, що сприяє розвитку їхньої професійної мобільності та готовності до роботи у сучасному інформаційному суспільстві.

Таким чином, практичний досвід використання технологій штучного інтелекту у процесі підготовки студентів освітньо-професійної програми «Професійна освіта. Цифрові технології» у КНУВС засвідчує значний потенціал таких технологій для розвитку внутрішньої мотивації майбутніх фахівців. Інтеграція інтелектуальних цифрових інструментів у освітній процес сприяє підвищенню зацікавленості студентів у навчанні, стимулює їхню пізнавальну активність, розвиває творчі здібності та формує готовність до використання інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності.

Висновки. Узагальнення результатів проведеного дослідження дає підстави стверджувати, що технології штучного інтелекту виступають важливим чинником розвитку внутрішньої мотивації майбутніх фахівців професійної освіти. Теоретичний аналіз засвідчив, що в умовах цифровізації освіти інтелектуальні технології трансформують освітній процес, забезпечуючи його персоналізацію, адаптивність та інтерактивність, що, у свою чергу, позитивно впливає на мотиваційну сферу здобувачів освіти. Встановлено, що внутрішня мотивація як стійка характеристика особистості формується під впливом як психолого-педагогічних чинників, так і сучасного цифрового освітнього середовища, у якому технології штучного інтелекту відіграють ключову роль. Практичний досвід підготовки студентів освітньо-професійної програми «Професійна освіта. Цифрові технології» у КНУВС підтвердив ефективність інтеграції інструментів штучного інтелекту у освітній процес, зокрема у межах дисциплін «Мотиваційні стратегії навчання», «Сучасні освітні технології», «Основи про-

фесійного навчання». Використання інтелектуальних цифрових сервісів, реалізація проєктної діяльності, створення адаптивних освітніх продуктів та моделювання професійних ситуацій сприяють підвищенню пізнавальної активності студентів, розвитку їхньої автономності, креативності та професійної рефлексії, що в комплексі забезпечує формування стійкої внутрішньої мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі полягають у поглибленому дослідженні педагогічних умов ефективного використання технологій штучного інтелекту у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти, а також у розробленні методичних моделей інтеграції інтелектуальних цифрових інструментів у освітній процес закладів вищої освіти. Важливим напрямом подальших досліджень є також емпіричне вивчення впливу різних типів систем штучного інтелекту на мотиваційну сферу здобувачів освіти, рівень їхньої пізнавальної активності, академічної успішності та професійної готовності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Глушко В., Шакуров Є., Арделян О. Педагогічна трансформація в цифрову епоху: вплив штучного інтелекту на формування критичного мислення та зміну ролі викладача. *Академічні візії*. 2025. № 43. С. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15427898>
2. Городянська Л. Синергія мотиваційних стратегій і технологій штучного інтелекту у формуванні креативних здібностей майбутніх управлінців. *Вісник Полтавського державного аграрного університету. Серія «Публічне управління та адміністрування»*. 2025. № 4. С. 38–41. DOI: <https://doi.org/10.32782/pdau.pma.2025.4.6>
3. Зайченко І. Теорія і методика професійного навчання: навч. посібник. 2-е вид., доповн. і переробл. Київ: Видавництво Ліра-К, 2022. 580 с.
4. Максименко С. Генеза здійснення особистості. К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. 240 с.
5. Омельченко Л. Внутрішня мотивація педагогічної діяльності: сутність та чинники. *Наука і освіта*. 2014. № 7. С. 128–130.
6. Резвих Є., Булах І. Мотивація професійної діяльності дорослих. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2022. № 17(62). С. 96–108. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.17\(62\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.17(62).09)
7. Розлуцька Г., Гайович Є., Назаров В. Штучний інтелект як інноваційний дидактичний засіб. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 63. Т. 2. С. 203–206. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.41>
8. Свидрук І., Кардаш М. Вплив штучного інтелекту на мотивацію праці. *Вісник Львівського торговельно-економічного університету. Економічні науки*. 2024. № 78. С. 49–54. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-1205-2024-78-07>
9. Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні: монографія / За заг. ред. А. Шевченка. Київ: ІПШ, 2023. 305 с.
10. Tovkanets O., Popova L., Ivanytska N., Kmit O. & Paska T. Innovative technologies in the development of teachers' professional competence. *RevistaEduweb*. 2024. No. 18(4). pp. 49–67. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.4>

Дата першого надходження статті до видання: 31.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 796.894.000.57:796.015.1

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.19>

Олександр ПІВЕНЬ

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, завідувач кафедри атлетизму та силових видів спорту, Харківська державна академія фізичної культури, piven_oleksandr@ukr.net
orcid: 0000-0002-2490-5205

Валерія ОРЛОВА

курсант Військового інституту, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, orlovavaleria027@gmail.com
orcid: 0009-0009-3358-1685

Анатолій ОРЛОВ

доктор філософії, доцент кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту, Запорізький національний університет, orlov105@ukr.net
orcid: 0000-0003-1044-7191

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПОБУДОВИ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВАЖКОАТЛЕТОК 15–17 РОКІВ У ДВОРІЧНОМУ МАКРОЦИКЛІ НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНИХ МЕТОДІВ ШВИДКІСНО-СИЛОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Мета дослідження полягала у визначенні ефективності побудови тренувального процесу важкоатлеток 15–17 років у межах дворічного макроциклу на основі застосування різних методів швидкісно-силової підготовки. У дослідженні взяли участь 30 спортсменок, які мали кваліфікацію I розряду та кандидатів у майстри спорту України. Учасниця було розподілено на контрольну та експериментальну групи. Методологія дослідження передбачала використання теоретичного аналізу, педагогічного тестування, педагогічного експерименту та методів математичної статистики. Оцінювання спеціальної фізичної підготовленості здійснювали за показниками змагальних і спеціально-підготовчих вправ: ривок класичний, поштовх класичний, тяга ривкова, тяга поштовхова та присідання зі штангою на плечах. На початку експерименту достовірних відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп не виявлено ($p > 0,05$), що підтвердило їх однорідність і коректність подальшого порівняльного аналізу. Після завершення експерименту встановлено статистично значущі відмінності між групами за всіма досліджуваними показниками ($p < 0,05$). Зокрема, у ривку класичному результат у експериментальній групі був вищим на 8,0 кг ($t=2,40$; $p < 0,05$), у поштовху класичному – на 8,6 кг ($t=2,38$; $p < 0,05$), у тязі ривковій – на 9,0 кг ($t=2,40$; $p < 0,05$), у тязі поштовховій – на 9,4 кг ($t=2,61$; $p < 0,05$), у присіданні зі штангою на плечах – на 9,5 кг ($t=2,33$; $p < 0,05$) порівняно з контрольною групою. Отримані результати свідчать про вищу ефективність застосування різних методів швидкісно-силової підготовки у тренувальному процесі важкоатлеток 15–17 років. Встановлено, що їх цілеспрямоване використання забезпечує більш інтенсивний розвиток спеціальної фізичної підготовленості та підвищення результативності змагальних вправ. Запропонована методика може бути рекомендована для впровадження у практику підготовки спортсменок у дитячо-юнацьких спортивних школах та системі багаторічної підготовки.

Ключові слова: важкоатлетки 15–17 років, тренувальний процес, швидкісно-силова підготовка, дворічний макроцикл, спеціальна фізична підготовленість, змагальні вправи.

Oleksandr PIVEN, Valeriia Orlova, Anatolii ORLOV. EFFECTIVENESS OF STRUCTURING THE TRAINING PROCESS OF FEMALE WEIGHTLIFTERS AGED 15-17 WITHIN A TWO-YEAR MACROCYCLE BASED ON THE USE OF VARIOUS SPEED-STRENGTH TRAINING METHODS

The purpose of the study was to determine the effectiveness of structuring the training process of female weightlifters aged 15–17 within a two-year macrocycle based on the use of various speed-strength training methods. The study involved 30 female athletes with the qualification of First-Class athletes and Candidates for Master of Sports of Ukraine. The participants were divided into control and experimental groups. The research methodology included theoretical analysis, pedagogical testing, a pedagogical experiment, and methods of mathematical statistics. The level of special physical preparedness was assessed using the results of competitive and special preparatory exercises: the snatch, clean and jerk, snatch pull, clean pull, and back squat. At the beginning of the experiment, no statistically significant differences were found between the indicators of the control and experimental groups ($p > 0,05$), confirming their homogeneity and the validity of further comparative analysis. After the completion of the experiment, statistically significant differences were identified between the groups in all studied indicators ($p < 0,05$). In particular, in the snatch, the result in the experimental group was higher by 8,0 kg ($t=2,40$; $p < 0,05$); in the clean and jerk – by 8,6 kg ($t=2,38$; $p < 0,05$); in the snatch pull –

by 9,0 kg ($t=2,40$; $p<0,05$); in the clean pull – by 9,4 kg ($t=2,61$; $p<0,05$); and in the back squat – by 9,5 kg ($t=2,33$; $p<0,05$) compared to the control group. The obtained results indicate a higher effectiveness of using various speed-strength training methods in the training process of female weightlifters aged 15–17. It was established that their targeted application ensures a more intensive development of special physical preparedness and improves the performance of competitive exercises. The proposed methodology can be recommended for implementation in the training practice of female athletes in youth sports schools and long-term athletic development systems.

Key words: female weightlifters aged 15–17, training process, speed-strength training, two-year macrocycle, special physical preparedness, competitive exercises.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку важкої атлетики характеризується зростанням вимог до рівня підготовленості спортсменок, що особливо проявляється у юних важкоатлеток 15–17 років, які перебувають на етапі спеціалізованої базової підготовки. У цих умовах підвищується значення раціональної побудови тренувального процесу, спрямованого не лише на зростання силових показників, але й на формування здатності до ефективної реалізації рухового потенціалу в умовах змагальної діяльності [1, с. 752; 4, с. 332].

Особливості підготовки спортсменок цього віку зумовлені поєднанням процесів морфофункціонального розвитку організму, формування специфічної працездатності та засвоєння складних координаційних структур рухів. Важкоатлетичні вправи характеризуються високою технічною складністю, оскільки їх виконання пов'язане з проявом значних м'язових зусиль у поєднанні з високою швидкістю рухів, точною координацією дій та збереженням рівноваги в опорних фазах. У спортсменок важливу роль відіграють індивідуальні особливості будови тіла, функціональний стан організму та рівень розвитку рухових якостей, що безпосередньо впливає на ефективність виконання змагальних вправ [4, с. 332; 7, с. 27; 16, с. 135].

У структурі підготовленості важкоатлеток провідне місце займають швидкісно-силові якості, які забезпечують можливість реалізації силового потенціалу в умовах обмеженого часу виконання руху. Разом з тим традиційна спрямованість тренувального процесу, орієнтована переважно на використання значних обтяжень, не завжди забезпечує оптимальний розвиток здатності до швидкого прояву сили, що є визначальним чинником результативності у ривку та поштовху [1, с. 752; 4, с. 332; 18, с. 2124].

У зв'язку з цим актуалізується проблема пошуку та обґрунтування ефективних підходів до побудови тренувального процесу важкоатлеток, які передбачають цілеспрямоване поєднання різних методів швидкісно-силової підготовки в межах довготривалого циклу підготовки. Особливої значущості набуває розробка та впровадження таких методичних рішень у межах дворічного макроциклу, що

дозволяє забезпечити поетапне підвищення рівня спеціальної підготовленості та стабільність спортивних результатів.

Водночас аналіз сучасної практики підготовки свідчить про недостатню систематизацію підходів до використання різних методів швидкісно-силової підготовки саме у тренуванні важкоатлеток підліткового віку, що зумовлює необхідність подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових публікаціях швидкісно-силова підготовка розглядається як ключовий компонент системи багаторічного вдосконалення спортсменів, оскільки саме рівень розвитку цих якостей значною мірою визначає ефективність виконання змагальних вправ і досягнення високих результатів [1, с. 752; 4, с. 332; 18, с. 2124]. Особлива увага приділяється підлітковому віку, який є сприятливим періодом для розвитку швидкісно-силових здібностей і формування спеціалізованої рухової структури [11, с. 106; 14, с. 14].

Дослідження у сфері важкої атлетики свідчать, що розвиток швидкісно-силових якостей має здійснюватися у тісному взаємозв'язку з технічною підготовкою, оскільки зростання силового потенціалу без удосконалення техніки не забезпечує підвищення результативності у змагальних вправах [3, с. 86; 4, с. 332; 7, с. 63; 9, с. 100; 11, с. 106]. У зв'язку з цим підкреслюється необхідність поетапного формування техніки – від точності виконання рухів до реалізації вибухового зусилля в умовах зростання обтяження.

У наукових роботах також обґрунтовується ефективність використання різних методів швидкісно-силової підготовки, спрямованих на підвищення потужності м'язового скорочення та швидкості розвитку зусилля [1, с. 752; 4, с. 332; 5, с. 40]. Зокрема, методи, що базуються на попередньому розтягненні м'язів з подальшим їх скороченням, сприяють підвищенню ефективності рухових дій і вдосконаленню функціональних можливостей нервово-м'язового апарату [6, с. 39; 18, с. 2124; 19, с. 411].

Разом з тим аналіз сучасних досліджень показав, що недостатньо висвітленими залишаються питання побудови тренувального процесу важкоатлеток 15–17 років у межах

дворічного макроциклу з урахуванням поєднання різних методів швидкісно-силової підготовки та вікових особливостей організму, що обумовлює актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Проведення дослідження заплановано відповідно до зведеного плану НДР у Харківській державній академії фізичної культури «Шляхи удосконалення тренувального процесу у силових видах спорту, боксі та кікбоксингу» (номер 0124U005088) на 2025 та 2028 рр.

Формулювання мети статті: визначити ефективність побудови тренувального процесу важкоатлеток 15–17 років у межах дворічного макроциклу на основі комплексного застосування методів швидкісно-силової підготовки.

Методологія дослідження. Відповідно до поставленої мети дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів: теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, педагогічне тестування, педагогічний експеримент, а також методи математичної статистики.

Рівень спеціальної фізичної підготовленості важкоатлеток оцінювали за результатами виконання контрольних вправ, що відображають специфіку змагальної діяльності: ривок класичний, поштовх класичний, присідання зі штангою на плечах, тяга ривкова та тяга поштовхова. Оцінювався максимальний результат за трьома спробами відповідно до чинних правил виконання важкоатлетичних вправ. Усі вправи виконувалися в стандартних умовах на важкоатлетичному помості з використанням сертифікованого обладнання.

Педагогічний експеримент був спрямований на перевірку ефективності побудови тренувального процесу важкоатлеток 15–17 років у межах дворічного макроциклу із застосуванням різних методів швидкісно-силової підготовки.

Статистичну обробку результатів здійснювали з використанням методів параметричної статистики. Перевірку нормальності розподілу даних проводили за критерієм Колмогоров-Смірнова. За умови нормального розподілу ($p > 0,05$) для оцінки достовірності відмінностей між показниками застосовували t -критерій Стьюдента. Рівень статистичної значущості приймався на рівні $p < 0,05$. Результати подано у вигляді середнього арифметичного значення та похибки середнього ($M \pm m$), що дозволяє оцінити надійність отриманих даних.

Організація дослідження: Дослідження проводилося на базі комунальних закладів «Комплексна дитячо-юнацька спортивна школа ХТЗ» та «Комплексна дитячо-юнацька спортивна школа імені П. Калнишевського» (м. Ромни). Основний педагогічний експеримент було організовано на навчально-тренувальній базі КДЮСШ ХТЗ.

У дослідженні брали участь 30 важкоатлеток віком 15–17 років, які мали спортивну кваліфікацію I розряду та кандидатів у майстри спорту України. Усі учасниці були розподілені на дві рівнозначні за рівнем підготовленості групи: контрольну ($n=15$) та експериментальну ($n=15$).

Тренувальний процес здійснювався відповідно до навчально-тренувальних програм дитячо-юнацьких спортивних шкіл і передбачав 5–6 тренувальних занять на тиждень. У контрольній групі підготовка проводилася за традиційною методикою, тоді як в експериментальній групі застосовувалися різні методи швидкісно-силової підготовки в межах розробленої програми тренувального процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливістю розробленої методики побудови тренувального процесу важкоатлеток 15–17 років є цілеспрямоване використання засобів швидкісно-силової підготовки в структурі підготовчого періоду. В основу методики покладено принцип індивідуалізації тренувального впливу з урахуванням рівня підготовленості спортсменок, що забезпечує оптимальне поєднання розвитку силових і швидкісно-силових якостей.

Запропонований підхід передбачає підвищення результативності не лише у змагальному, а й у підготовчому періоді за рахунок раціонального співвідношення навантажень різної спрямованості. Доведено, що систематичне включення швидкісно-силових засобів сприяє покращенню показників змагальних вправ уже на етапі загально-підготовчого періоду.

Структура підготовчого періоду включала загально-підготовчий етап, який складався з трьох мезоциклів: втягувального та двох базових. Кожен мезоцикл містив втягувальні, ударні та відновлювальні мікроцикли. Така побудова тренувального процесу забезпечувала хвилеподібну динаміку навантаження в межах 30–90%, що сприяло поступовому підвищенню функціональних можливостей організму спортсменок (рис. 1).

Відмінною особливістю методики є раціональне зниження обсягу навантаження у змагальних та спеціально-допоміжних вправах на фоні поступового збіль-

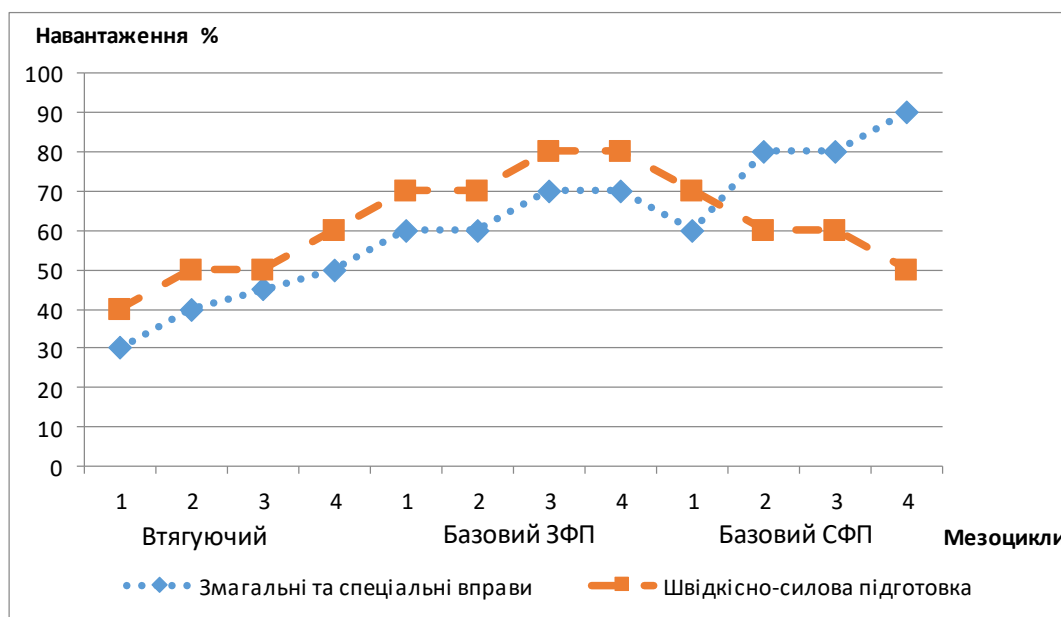


Рис. 1. Динаміка навантаження змагальних вправ та швидкісно-силових засобів (у відсотках від максимуму) у підготовчому періоді загально-підготовчого етапу важкоатлеток 15–17 років

шення частки швидкісно-силових засобів. Це дозволяє стабілізувати тренувальний процес, підвищити ефективність адаптаційних реакцій та забезпечити профілактику перенапруження і перетренованості. Одночасно поступово зростає обсяг вправ швидкісно-силового та статичного характеру, що сприяє підвищенню спеціальної працездатності спортсменок.

У таблиці 1 представлено структуру тренувального процесу важкоатлеток 15–17 років експериментальної групи в ударному мікроциклі базового мезоциклу підготовчого періоду загально-підготовчого етапу.

Аналіз змісту мікроциклу свідчить, що тренувальна програма має чітко регламентовану структуру з чергуванням навантажень різної спрямованості. Упродовж мікроциклу передбачено 5 тренувальних днів із двохразовими заняттями, що включають вправи змагального та спеціально-допоміжного характеру, а також засоби швидкісно-силової підготовки.

Основу тренувального процесу становлять вправи для вдосконалення ривка та поштовху, а також тягові вправи, які виконуються переважно в анаеробному режимі з великим і середнім навантаженням. Швидкісно-силова підготовка реалізується у вигляді окремих тренувальних занять або додаткових блоків у другій половині дня, що забезпечує підвищення потужності м'язового скорочення та швидкості виконання рухів (табл. 1).

У структурі мікроциклу передбачено два відновлювальні дні, що включають застосування відновлювальних засобів (масаж, сауна), а також аеробне навантаження низької інтенсивності (біг), спрямоване на прискорення відновлювальних процесів та зниження функціонального напруження організму (табл. 1).

Таким чином, запропонована структура мікроциклу забезпечує раціональне поєднання навантажень різної спрямованості, сприяє ефективному розвитку швидкісно-силових якостей і створює умови для підвищення рівня спеціальної підготовленості важкоатлеток.

Після впровадження розробленої методики та організації педагогічного експерименту було проведено первинне тестування рівня спеціальної фізичної підготовленості важкоатлеток 15–17 років контрольної та експериментальної груп.

У таблиці 2 представлено середні показники результатів змагальних і спеціально-підготовчих вправ на початку дослідження.

Аналіз отриманих даних свідчить, що на початковому етапі дослідження достовірних відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп не виявлено ($p > 0,05$), що підтверджує їх однорідність та дозволяє коректно порівнювати результати у подальшому (табл. 2).

Зокрема, у вправі «ривок класичний» середній результат у контрольній групі становив $59,1 \pm 1,7$ кг, тоді як в експериментальній –

Таблиця 1

Приклад тренувальної програми важкоатлеток 15–17 років експериментальної групи в ударному мікроциклі базового мезоциклу підготовчого періоду загально-підготовчого етапу

День	Час початку заняття	Тривалість заняття, хв	Засоби тренування	Спрямованість навантаження	Величина навантаження	Основний метод виконання вправ
1	11–00	60	Вправи для ривка класичного та тяги поштовхової	Анаеробна	Вел	Інтервальний
	19–00	30	Вправи з використанням засобів швидкіно-силової підготовки	Змішана	Мал	Інтервальний
2	11–00	60	Вправи для поштовху класичного та тяги ривковій	Анаеробна	Вел	Інтервальний
3	11–00	60	Вправи для ривка класичного та тяги поштовхової	Анаеробна	Вел	Інтервальний
	19–00	30	Вправи з використанням засобів швидкіно-силової підготовки	Анаеробна	Вел	Інтервальний
4	Вихідний		Відновлювальні засоби(массаж)	Відновлення організму спортсменок		
5	1–00	60	Вправи для поштовху класичного та тяги ривковій	Анаеробна	Сер	Інтервальний
	19–00	30	Вправи з використанням засобів швидкіно-силової підготовки	Змішана	Сер	Інтервальний
6	11–00	60	Вправи для ривка класичного та тяги поштовхової	Анаеробна	Вел	Інтервальний
	19–00	30	Біг, шв 8км/год	Аеробна	Мал	Безперервний
7	Вихідний		Відновлювальні засоби (сауна, массаж)	Відновлення організму спортсменок		

Навантаження: Мал. – мале, Сер. – середнє, Зн – значне Вел. – велике.

61,1±2,3 кг (t=0,70; p>0,05). У «поштовху класичному» показники відповідно склали 76,1±2,2 кг у КГ та 78,2±2,7 кг в ЕГ (t=0,60; p>0,05), що також не свідчить про статистично значущі відмінності (табл. 2).

Аналогічна тенденція спостерігається і у спеціально-підготовчих вправах. У тязі ривковій результати становили 87,3±3,2 кг у контрольній групі та 89,1±3,4 кг в експериментальній (t=0,39; p>0,05), у тязі поштовховій – 99,8±3,6 кг і 102,2±4,1 кг відповідно (t=0,44; p>0,05). У присіданні зі штангою на плечах середні значення

склали 104,8±4,6 кг у КГ та 107,3±5,0 кг в ЕГ (t=0,37; p>0,05) (табл. 2).

Таким чином, відсутність статистично значущих відмінностей між групами за всіма досліджуваними показниками на початку експерименту свідчить про їх рівноцінний вихідний рівень підготовленості, що є необхідною умовою для об'єктивної оцінки ефективності запропонованої методики в подальшому дослідженні.

Після завершення педагогічного експерименту було проведено повторне тестування

Таблиця 2

Середні показники результатів змагальних та спеціально-підготовчих вправ важкоатлеток 15-17 контрольної та експериментальної груп на початку дослідження (n₁= n₂=15)

Показники	КГ	ЕГ	t	p
	$\bar{X}_1 \pm m_1$	$\bar{X}_2 \pm m_2$		
Ривок класичний, кг	59,1±1,7	61,1±2,3	0,70	>0,05
Поштовх класичний, кг	76,1±2,2	78,2±2,7	0,60	>0,05
Тяга ривкова, кг	87,3±3,2	89,1±3,4	0,39	>0,05
Тяга поштовхова, кг	99,8±3,6	102,2±4,1	0,44	>0,05
Присідання зі штангою на плечах, кг	104,8±4,6	107,3±5,0	0,37	>0,05

рівня спеціальної фізичної підготовленості важкоатлеток 15–17 років контрольної та експериментальної груп.

У таблиці 3 наведено середні показники результатів змагальних і спеціально-підготовчих вправ у кінці дослідження.

Аналіз отриманих результатів свідчить про наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп за всіма досліджуваними вправами ($p < 0,05$), що підтверджує ефективність запропонованої методики (табл. 3).

Зокрема, у вправі «ривок класичний» результат у контрольній групі становив $62,8 \pm 2,2$ кг, тоді як в експериментальній групі – $70,8 \pm 2,5$ кг, що на 8,0 кг більше ($t = 2,40$; $p < 0,05$). У «поштовху класичному» показники відповідно склали $81,3 \pm 2,5$ кг у КГ та $89,9 \pm 2,6$ кг в ЕГ, приріст становив 8,6 кг ($t = 2,38$; $p < 0,05$) (табл. 3).

Аналогічна тенденція спостерігається у спеціально-підготовчих вправах. У тязі ривкової результати становили $99,6 \pm 2,6$ кг у контрольній групі та $108,6 \pm 2,7$ кг в експериментальній, що на 9,0 кг більше ($t = 2,40$; $p < 0,05$). У тязі поштовхової показники склали $114,5 \pm 2,6$ кг у КГ та $123,9 \pm 2,5$ кг в ЕГ, різниця становила 9,4 кг ($t = 2,61$; $p < 0,05$). У присіданні зі штангою на плечах середні значення дорівнювали $120,1 \pm 2,4$ кг у контрольній групі та $129,6 \pm 3,3$ кг в експериментальній, що на 9,5 кг більше ($t = 2,33$; $p < 0,05$) (табл. 3).

Отримані результати свідчать про суттєво вищі темпи зростання показників спеціальної підготовленості у спортсменок експериментальної групи порівняно з контрольною. Це обумовлено цілеспрямованим застосуванням різних методів швидкісно-силової підготовки, які забезпечили більш ефективну реалізацію силового потенціалу в умовах виконання змагальних вправ.

Таким чином, впровадження експериментальної методики сприяло підвищенню результативності як у змагальних, так і у спеціально-підготовчих вправах, що підтверджує

її доцільність і ефективність у системі підготовки важкоатлеток 15–17 років у межах дворічного макроциклу.

Висновки. Аналіз науково-методичної літератури та практики підготовки спортсменів засвідчив, що підвищення ефективності тренувального процесу важкоатлеток 15-17 років значною мірою залежить від раціонального поєднання розвитку силових і швидкісно-силових якостей у структурі багаторічної підготовки.

Розроблено та експериментально обґрунтовано методику побудови тренувального процесу важкоатлеток 15–17 років у межах дворічного макроциклу, яка передбачає цілеспрямоване використання різних методів швидкісно-силової підготовки з урахуванням етапів підготовчого періоду та індивідуальних особливостей спортсменок.

Встановлено, що на початку дослідження між показниками контрольної та експериментальної груп достовірних відмінностей не виявлено ($p > 0,05$), що підтверджує їх однорідність та забезпечує об'єктивність подальшого порівняльного аналізу.

За результатами педагогічного експерименту виявлено статистично значущі переваги спортсменок експериментальної групи за всіма досліджуваними показниками ($p < 0,05$). Зокрема, у ривку класичному приріст результатів становив 8,0 кг, у поштовху класичному – 8,6 кг, у тязі ривкової – 9,0 кг, у тязі поштовхової – 9,4 кг, у присіданні зі штангою на плечах – 9,5 кг порівняно з контрольною групою.

Доведено, що використання різних методів швидкісно-силової підготовки у структурі тренувального процесу сприяє більш ефективному розвитку спеціальної фізичної підготовленості та підвищенню результативності виконання змагальних вправ важкоатлетками 15–17 років.

Отримані результати підтверджують доцільність впровадження розробленої методики у практику підготовки спортсменок у дитячо-юнацьких спортивних школах та

Таблиця 3

Середні показники приросту результатів змагальних та спеціально-підготовчих вправ важкоатлеток 15–17 років контрольної та експериментальної груп в кінці дослідження ($n_1 = n_2 = 15$)

Показники	КГ	ЕГ	t	p
	$\bar{X}_2 \pm m_2$	$\bar{X}_2 \pm m_2$		
Ривок класичний, кг	$62,8 \pm 2,2$	$70,8 \pm 2,5$	2,40	<0,05
Поштовх класичний, кг	$81,3 \pm 2,5$	$89,9 \pm 2,6$	2,38	<0,05
Тяга ривкова, кг	$99,6 \pm 2,6$	$108,6 \pm 2,7$	2,40	<0,05
Тяга поштовхова, кг	$114,5 \pm 2,6$	$123,9 \pm 2,5$	2,61	<0,05
Присідання зі штангою на плечах, кг	$120,1 \pm 2,4$	$129,6 \pm 3,3$	2,33	<0,05

можуть бути використані для оптимізації тренувального процесу у силових видах спорту.

Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні програм підго-

товки важкоатлеток різних вікових груп із використанням сучасних тренувальних засобів та технологій контролю тренувальних навантажень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Платонов В. Н. Сучасна система спортивного тренування: Київ : Перша друкарня. 2020. С. 752 с.
2. Півень О.Б. Особливості навчально-тренувального процесу важкоатлетів 15–16 років в змагальному періоді річного макроциклу з використанням різних методів швидко-силової підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 9. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* (91) 2017. с. 86–90.
3. Півень О.Б., Дорофеева Т.І. Залежність спортивного результату від фізичного розвитку, морфофункціональної та спеціальної силової підготовленості важкоатлетів на етапі попередньої базової підготовки. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2017. №4 (60) с. 86–90.
4. Олешко В. Г. Теорія та методика тренерської діяльності у важкій атлетиці: підруч. для студ. закл. вищої освіти з фіз. виховання і спорту. К. : *Національний університет фізичного виховання і спорту України, Олімпійська література*, 2018. 332 с.
5. Ровний А.С. Формування системи сенсорного контролю точних рухів спортсменів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра наук з фіз. виховання і спорту: спец. 24.00.02. «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». Київ, 2001. 40 с.
6. Канунова Л.В., Джим В.Ю. Вплив фізичних навантажень на рівень розвитку фізичних якостей спортсменок 12-15 років, які займаються гирьовим спортом на етапі початкової підготовки. *Слобожанський науково-спортивний вісник: Збірник наукових праць. Харків ХДАФК* 2018 № 6 (68), С. 39–43.
7. Канунова Л.В., Джим В.Ю. Побудова тренувального процесу юних гирьовичок 12-13 років протягом річного макроциклу з урахуванням специфічного біологічного циклу. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. Харків, № 6 (74), 2019, С. 63–67.
8. Ковальов Д. О., Бичков О.М., Полулященко Ю.М., Саєнко В.Г., Бичкова О.Ю. Тренувальна програма підготовки студентів-пауерліфтерів до перших змагань. *Сучасні біомеханічні та інформаційні технології у фізичному вихованні і спорті : Матер. V Всеукраїн. електрон. конф. Київ. : НУФВСУ*, 2017. С. 27–29.
9. Канунов Р. А., Джим В. Ю., Півень О. Б. Кореляційний взаємозв'язок між основними елементами техніки поштовху класичного та морфологічними показниками і показниками фізичної підготовки, що забезпечують їх виконання юними важкоатлетами 12 років. *Фізичне виховання та спорт. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023 (4), 100–109. <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-12>*
10. Канунов Р.А., Півень О.Б., Джим В.Ю.. Аналіз технічних помилок при виконанні ривка класичного юними важкоатлетами на етапі попередньо-базової підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* 4 (163) 2023. с. 98–104. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04\(163\).19](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).19)
11. Камаєв О.І., Безкоровайний Д.О. Розвиток силових здібностей 13–15 – річних юнаків у силових видах спорту : навчальний посібник для студентів 3-5 курсів ХДАФК і фахівців з фізичного виховання та спорту. Харків, 2014. 106 с
12. Джим В.Ю., Ленюк Д.Є. Удосконалення спеціальної фізичної підготовки юних пауерліфтерів за допомогою різних тренажерних пристроїв в підготовчому періоді річного макроциклу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* 6 (166) – 2023. с. 59–64. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6\(166\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6(166).12).
13. Джим В.Ю. Аналіз розробленої методики тренувальних занять з пауерліфтингу учнів старшої загальноосвітньої школи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2023, (3), 51–58. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.3.8>
14. Abdel-Reda AJ I. Relationship of some kinematic variables and ratio her contribution accurately Performance of the barbell track in the snatch. *J Sports Sci Nutr*;4 2023. (2), 14–18. <https://doi.org/10.33545/27077012.2023.v4.i2a.178>.
15. Arauz, P., Garcia, G., & Llerena, J. C. Biomechanical analysis of the snatch technique for elite and varsity weightlifters. *Journal of Biomechanics*, 2024, 175, 112291. <https://doi.org/10.1016/j.jbiomech.2024.112291>.
16. Bezkorovainyi, D., Kamayev, O., Tropin, Y., Vlasko, S., Plotnytskyi L., Kravchuk, Y., Sadovska, I., & Kulakov, D. Analysis and generalization of the manifestation of different types of force in competitive exercises of the leaders of the world armwrestling weighing over 100 kg. *Slobozhanskyi Herald of Science and Sport*. 2023. 27(3), 135–144. <https://doi.org/10.15391/snsv.2023-3.004>
17. Cunanan A.J., Hornsby W.G., South M.A., Ushakova K.P., Mizuguchi S., Sato K., Pierce K.C., Stone M.H. Survey of Barbell Trajectory and Kinematics of the Snatch Lift from the 2015 World and 2017 Pan-American Weightlifting Championships. *Sports*; 2020. 8(9), 118. <https://doi.org/10.3390/sports8090118>.

18. Huebner M., Cole T. J. Ranking performances of Olympic-style weightlifters adjusted for body mass on the same scale for both sexes: A novel approach. *Journal of Sports Sciences*, 2024, 42(22), 2124–2130. <https://doi.org/10.1080/02640414.2024.2423138>.

19. Joffe S. A., Price P., Chavda S., Shaw J., Tallent J. The Relationship of Lower-Body, Multijoint, Isometric and Dynamic Neuromuscular Assessment Variables with Snatch, and Clean and Jerk Performance in Competitive Weightlifters: A Meta-Analysis. *Strength and Conditioning Journal* 2023, 45(4), 411–428. <https://doi.org/10.1519/SSC.0000000000000755>.

20. Jon M. H., Rim U.-R. Dynamic analysis and optimization of snatch lift based on barbell trajectory and on an anthropometric model comprised of six links. *Engineering Reports*, 2023, 6(8), e12809. <https://doi.org/10.1002/eng2.12809>.

21. Nagao H, Kubo Y, Tsuno T, Kurosaka S, Muto M. A Biomechanical Comparison of Successful and Unsuccessful Snatch Attempts among Elite Male Weightlifters. *Sports*; 2019, 7(6), 151. <https://doi.org/10.3390/sports7060151>.

Дата першого надходження статті до видання: 31.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 376-053.2-056.2/.3:37.013.77:37.013.82(477)(045)

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.20>

Ганна СОКОЛОВА

доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, директор навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», absokolova@ukr.net
ORCID: 0000-0002-9913-1814

Ольга ФОРОСТЯН

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», forostan@ukr.net
ORCID: 0000-0001-6084-2160

Олена НАЧИНОВА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», nachinov54@ukr.net
ORCID: 0000-0002-9563-2304

СУЧАСНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто сучасні концептуальні підходи до розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні в умовах модернізації національної освітньої політики та впровадження інклюзивного навчання.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної освіти, створення безбар'єрного освітнього середовища та вдосконалення організації освітнього процесу для дітей з різними освітніми потребами.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування сучасних концептуальних підходів до розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні.

Методологію дослідження становлять загальнонаукові та спеціальні методи, зокрема аналіз і узагальнення наукової літератури, систематизація теоретичних положень сучасної педагогічної науки, порівняльний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної освіти.

У процесі дослідження проаналізовано нормативно-правові засади функціонування інклюзивної освіти, визначено роль компетентнісного підходу, інноваційних педагогічних технологій та системи психолого-педагогічного супроводу у забезпеченні ефективності освітнього процесу.

Наукова новизна дослідження полягає в узагальненні сучасних наукових підходів до розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами, а також у визначенні ключових напрямів удосконалення організації інклюзивного освітнього середовища в умовах сучасних соціально-освітніх трансформацій.

У результаті дослідження встановлено, що ефективний розвиток системи освіти дітей з особливими освітніми потребами передбачає поєднання гуманістичних цінностей, компетентнісного підходу, індивідуалізації навчання та використання інноваційних освітніх технологій. Зроблено висновок, що подальше вдосконалення інклюзивної освіти потребує розвитку системи підготовки педагогічних кадрів, розширення ресурсного забезпечення та посилення між-дисциплінарної взаємодії у сфері психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, освітня система України, інклюзивне освітнє середовище, компетентнісний підхід, психолого-педагогічний супровід, організація освітнього процесу.

Hanna SOKOLOVA, Olga FOROSTIAN, Olena NACHYNOVA. MODERN CONCEPTUAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN UKRAINE

The article considers modern conceptual approaches to the development of the education system for children with special educational needs in Ukraine in the context of the modernization of the national educational policy and the implementation of inclusive education.

The relevance of the study is due to the need to ensure equal access to quality education, create a barrier-free educational environment and improve the organization of the educational process for children with different educational needs.

The purpose of the work is to theoretically substantiate modern conceptual approaches to the development of the education system for children with special educational needs in Ukraine.

The research methodology consists of general scientific and special methods, in particular, analysis and generalization of scientific literature, systematization of theoretical provisions of modern pedagogical science, comparative analysis of domestic and foreign experience in the development of inclusive education.

In the process of the study, the regulatory and legal foundations of the functioning of inclusive education were analyzed, the role of the competency-based approach, innovative pedagogical technologies and the system of psychological and pedagogical support in ensuring the effectiveness of the educational process was determined.

The scientific novelty of the study lies in the generalization of modern scientific approaches to the development of the education system for children with special educational needs, as well as in identifying key areas for improving the organization of an inclusive educational environment in the context of modern socio-educational transformations.

As a result of the study, it was established that the effective development of the education system for children with special educational needs involves a combination of humanistic values, a competency-based approach, individualization of learning and the use of innovative educational technologies. It was concluded that further improvement of inclusive education requires the development of a system of training pedagogical personnel, expansion of resource provision and strengthening interdisciplinary interaction in the field of psychological and pedagogical support for children with special educational needs.

Key words: *inclusive education, children with special educational needs, educational system of Ukraine, inclusive educational environment, competency-based approach, psychological and pedagogical support, organization of the educational process.*

Постановка проблеми. Розвиток системи освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні є одним із пріоритетних напрямів модернізації національної освітньої політики та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів.

Сучасні соціально-економічні та гуманістичні трансформації суспільства зумовлюють необхідність переосмислення концептуальних засад організації освітнього процесу для цієї категорії дітей. У контексті впровадження інклюзивної освіти особливої актуальності набуває формування ефективної системи підтримки та супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти. Водночас практика реалізації інклюзивного навчання засвідчує наявність низки організаційних, методичних і кадрових проблем, що потребують наукового осмислення та вдосконалення. Недостатня узгодженість між теоретичними положеннями сучасної педагогічної науки та практикою їх впровадження у діяльність освітніх установ ускладнює забезпечення ефективного освітнього процесу. Це зумовлює необхідність дослідження сучасних концептуальних підходів до розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням міжнародного досвіду та національних освітніх пріоритетів. У зв'язку з цим актуалізується проблема наукового обґрунтування теоретичних і практичних засад удосконалення освітньої системи, спрямованої на повноцінну соціалізацію та всебічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній науково-педагогічній літературі значна увага приділяється проблемі розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами та формуванню кон-

цептуальних засад інклюзивного навчання. Дослідники підкреслюють, що трансформація освітньої системи України відбувається під впливом євроінтеграційних процесів, що передбачають забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій здобувачів освіти [1, с. 12–13]. У наукових працях наголошується на необхідності впровадження інноваційних технологій у практику інклюзивного навчання, які сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та створенню доступного освітнього середовища [2, с. 105–107].

Аналіз сучасних досліджень свідчить, що інклюзивне освітнє середовище розглядається як важливий чинник забезпечення повноцінного розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами [3, с. 6]. Значний внесок у розроблення теоретико-методологічних основ освіти дітей з особливими потребами зробили В. Засенко та Л. Прохоренко, які обґрунтовують доцільність використання компетентнісного підходу як базової методологічної основи розвитку спеціальної та інклюзивної освіти [4]. Науковці наголошують, що компетентнісний підхід спрямований на формування ключових життєвих компетентностей, необхідних для успішної соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство [7, с. 204–206].

У працях українських дослідників також розкрито значення інклюзивної культури як важливого соціокультурного чинника впровадження інклюзивної освіти [9, с. 128].

В. Синьов та А. Шевцов підкреслюють важливість розвитку методологічних засад спеціальної освіти та формування цілісної системи наукових знань про навчання і виховання осіб з особливими освітніми потребами [11].

У сучасних публікаціях наголошується на необхідності створення ефективної системи психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з особливими потребами у закладах освіти [7, с. 208]. Дослідники також звертають увагу на важливість використання європейського досвіду розвитку інклюзивної освіти, що передбачає забезпечення доступності освітнього середовища, індивідуалізацію навчання та активну участь сім'ї у освітньому процесі [8, с. 110–112].

У сучасних наукових працях підкреслюється, що інклюзивна освіта є складною багатокомпонентною системою, яка потребує узгодження педагогічних, психологічних і соціальних механізмів підтримки дітей з особливими освітніми потребами [5]. Разом з тим, у науковій літературі відзначається, що практична реалізація інклюзивної освіти в Україні супроводжується низкою труднощів, пов'язаних із недостатнім рівнем підготовки педагогічних кадрів, обмеженістю ресурсного забезпечення та потребою у вдосконаленні методичного супроводу освітнього процесу [2, с. 111–112]. Окремі дослідження також акцентують увагу на впливі сучасних соціальних викликів, зокрема воєнних подій, на функціонування системи освіти осіб з особливими потребами та необхідність адаптації освітніх стратегій до нових умов [4].

У працях сучасних учених наголошується на важливості розроблення нових концептуальних підходів до розвитку інклюзивної освіти, що враховують принципи гуманізації, доступності та рівності освітніх можливостей [10]. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що окремі аспекти розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами залишаються недостатньо дослідженими. Зокрема, потребує подальшого наукового обґрунтування питання комплексного впровадження сучасних концептуальних підходів до розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні з урахуванням актуальних соціально-освітніх трансформацій, що й зумовлює необхідність проведення даного дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сучасних концептуальних підходів до розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні.

Виклад основного матеріалу. Сучасний розвиток системи освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні відбувається в умовах трансформації освітньої політики, що орієнтована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх громадян. У цьому контексті особливого значення

набуває впровадження інклюзивної моделі навчання, яка передбачає створення безбар'єрного освітнього середовища та врахування індивідуальних освітніх потреб кожної дитини.

Сучасні концептуальні підходи до розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами ґрунтуються на принципах гуманізації, доступності, індивідуалізації навчання та забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу [5]. Важливою передумовою розвитку інклюзивної освіти є формування нормативно-правової бази, яка визначає основні напрями реалізації державної політики у сфері забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами на здобуття освіти.

Важливим стратегічним документом, що визначає напрями розвитку інклюзивної освіти в Україні, є Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти, у якій окреслено пріоритети створення доступного освітнього середовища, удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів та забезпечення ефективного міжвідомчого співробітництва у сфері підтримки осіб з особливими освітніми потребами [6]. Реалізація зазначених напрямів передбачає формування нової освітньої парадигми, у межах якої дитина розглядається як активний суб'єкт освітнього процесу, а освітнє середовище має бути адаптованим до її індивідуальних можливостей та потреб. У сучасній педагогічній науці підкреслюється, що інклюзивна освіта є складною багатокомпонентною системою, яка включає організаційні, педагогічні, психологічні та соціальні складові, спрямовані на забезпечення повноцінного розвитку особистості дитини [11].

Одним із ключових методологічних підходів до розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами є компетентнісний підхід, який орієнтує освітній процес на формування ключових життєвих компетентностей та забезпечення готовності особистості до активної участі у суспільному житті. Дослідники зазначають, що компетентнісний підхід дозволяє поєднати процес засвоєння знань із розвитком практичних умінь, навичок та соціального досвіду, необхідного для ефективної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у соціальне середовище [4]. Важливу роль у реалізації компетентнісного підходу відіграє система психолого-педагогічного супроводу, що передбачає комплексну підтримку дитини в освітньому процесі, спрямовану на подолання труднощів у навчанні та розвитку [7].

У сучасних наукових дослідженнях наголошується, що ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від рівня сформованості інклюзивної культури в освітньому середовищі. Інклюзивна культура передбачає формування позитивного ставлення до різноманітності, визнання цінності кожної особистості та створення умов для рівноправної участі всіх здобувачів освіти у навчальному процесі [9]. У цьому контексті особливого значення набуває підготовка педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, що передбачає формування у них професійних компетентностей, необхідних для організації навчання дітей з різними освітніми потребами. Відповідно, сучасні підходи до підготовки педагогічних кадрів орієнтовані на інтеграцію знань зі спеціальної педагогіки, психології та інклюзивної освіти.

Суттєву роль у розвитку інклюзивної освіти відіграє використання інноваційних педагогічних технологій, які сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та забезпечують індивідуалізацію навчання. Зокрема, сучасні дослідники підкреслюють значення інтерактивних методів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій та адаптивних освітніх програм у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами [2, с. 108–110]. Використання інноваційних технологій дозволяє враховувати індивідуальні особливості розвитку дітей, сприяти активізації їхньої пізнавальної діяльності та формуванню мотивації до навчання.

Важливим напрямом розвитку сучасної системи освіти дітей з особливими освітніми потребами є створення інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує доступність освітніх ресурсів, адаптацію навчальних програм та використання спеціальних педагогічних методик. Дослідники підкреслюють, що інклюзивне освітнє середовище має бути спрямоване на задоволення різноманітних освітніх потреб учнів та створення умов для їхнього повноцінного розвитку [3]. У цьому контексті важливим є забезпечення ефективної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, зокрема педагогами, батьками, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів та представниками соціальних служб.

Особливу увагу сучасні науковці приділяють питанням індивідуалізації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. Індивідуалізація навчання передбачає розроблення індивідуальних освітніх траєкторій, адаптацію навчальних матеріалів та використання диференційованих методів

навчання відповідно до можливостей і потреб кожної дитини. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності навчання та створює умови для розвитку потенціалу кожного учня. У сучасній педагогічній практиці значного поширення набуває використання індивідуальних програм розвитку, які розробляються командою фахівців з урахуванням результатів комплексної оцінки розвитку дитини.

У науковій літературі також підкреслюється важливість використання міжнародного досвіду розвитку інклюзивної освіти, що дозволяє вдосконалити національну систему освіти та впроваджувати ефективні педагогічні практики. Зокрема, європейські країни приділяють значну увагу забезпеченню доступності освітнього середовища, розвитку системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами та підготовці педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії [8, с. 114–116]. Використання такого досвіду сприяє підвищенню якості освітніх послуг та створенню ефективної системи підтримки здобувачів освіти.

Водночас сучасні соціальні виклики, зокрема наслідки воєнних подій, суттєво впливають на функціонування освітньої системи та потребують адаптації освітніх стратегій до нових умов. Дослідники зазначають, що діти з особливими освітніми потребами є однією з найбільш уразливих категорій населення, які потребують додаткової підтримки у процесі навчання та соціалізації [4]. У зв'язку з цим актуалізується необхідність удосконалення системи психолого-педагогічного супроводу, розвитку дистанційних форм навчання та розширення можливостей використання цифрових освітніх ресурсів.

Таким чином, сучасні концептуальні підходи до розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні базуються на поєднанні гуманістичних цінностей, компетентнісного підходу, інноваційних педагогічних технологій та ефективної системи психолого-педагогічного супроводу. Реалізація цих підходів сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує рівні можливості для розвитку, навчання та соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки. Сучасні концептуальні підходи до розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні ґрунтуються на принципах інклюзії, гуманізації освітнього процесу та забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Важливими умовами ефективного функціонування цієї системи є впровадження компетентнісного підходу, створення

інклюзивного освітнього середовища та забезпечення комплексного психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти. Значну роль у модернізації освітнього процесу відіграє використання інноваційних педагогічних технологій, індивідуалізація навчання та підвищення рівня професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Водно-

час подальший розвиток системи інклюзивної освіти потребує вдосконалення нормативно-правового забезпечення, розширення ресурсної бази та активного використання міжнародного досвіду. Реалізація зазначених напрямів сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу та забезпеченню повноцінної соціалізації і розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боряк О. В. Освіта в Україні: євроінтеграційний вектор. Київ, 2023. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi73/0054013.pdf> (дата звернення: 05.03.2026).
2. Волошина О. Ю. Інноваційні технології в інклюзивному освітньому середовищі: контент-аналіз. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 3 (115). С. 103–114. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.188> (<https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.188>).
3. Галицька О. Інклюзивне освітнє середовище: досвід моєї альма матер. *InclusionandDiversity*. 2024. № 4. С. 5–8. DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.4.1>.
4. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна основа розбудови освіти дітей з особливими потребами. *Практична психологія в інклюзивному середовищі: матеріали I Всеукраїнської наук. інтернет-конф., 21 лют. 2019 р., Переяслав-Хмельницький. Переяслав-Хмельницький, 2019*. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715928/> (дата звернення: 05.03.2026).
5. Засенко В. В. Освіта осіб з особливими потребами: проблеми війни і миру. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 3 (115). С. 20–36. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.182>.
6. Інклюзивна освіта в Україні та світі. EDU Cluster. 2023. URL: <https://www.educluster.com.ua/blog-ua/inkluzivna-osvita/inkluzivna-osvita-v-ukrajini-ta-sviti> (дата звернення: 05.03.2026).
7. Кабінет Міністрів України. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки. Київ, 2019. URL: <https://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2019/07/210719-strategiya-inkluziya.pdf> (дата звернення: 05.03.2026).
8. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Теоретичні основи застосування компетентнісного підходу у психолого-педагогічному супроводі школярів з ООП. *Формування компетентностей обдарованої особистості в системі позашкільної та вищої освіти*. 2023. № 2. С. 202–212. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739073/1/202-212.pdf>.
9. Кульбіда С. Інклюзивна освіта осіб з особливими освітніми потребами у європейському досвіді. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 2 (25). С. 108–123.
10. Мартинчук О. В., Миронова С. П., Синьов В. М., Кузава І. Б., Шевцов А. Г., Шульженко Д. І. Інклюзивна культура як соціокультурний чинник успішного впровадження інклюзивної освіти. *Збірник матеріалів*. Львів: Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2022. С. 128.
11. Спеціальна педагогіка і психологія. Сучасний термінологічний словник / уклад. Л. І. Прохоренко, В. В. Засенко. Київ: Генеза, 2024. 272 с.
12. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Сучасні питання методології системи наук про спеціальну освіту. *Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис*. 2021. URL: [<https://journals.edu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/111>].

Дата першого надходження статті до видання: 20.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 796.015:796.323/.325:796.052.2-027.521(045)

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.21>

Ганна ТІТОВА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спортивних ігор і менеджменту фізичної культури, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», titovaanya71@gvail.com
ORCID: 0000-0003-1309-5443

Олег ПІДГІРНИЙ

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спортивних ігор і менеджменту фізичної культури, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Pidhirnyu.OV@pdpu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-5451-0554

Ірина ПАНАСЮК

кандидат педагогічних наук, доцент, керівник фізичного виховання, спеціаліст вищої категорії, Одеський торгівельно-економічний фаховий коледж, Ironchik7@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6976-8232

ІНДИВІДУАЛЬНІ ТАКТИЧНІ ДІЇ БЕЗ М'ЯЧА ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У БАСКЕТБОЛІ ТА ВОЛЕЙБОЛІ

У статті розглянуто особливості індивідуальних тактичних дій без м'яча як важливого чинника підвищення ефективності ігрової діяльності спортсменів у баскетболі та волейболі.

Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі індивідуальних тактичних дій без м'яча у структурі сучасної техніко-тактичної підготовки спортсменів та визначенні їх значення для підвищення результативності ігрової діяльності у командних видах спорту.

Методологія дослідження ґрунтується на застосуванні комплексу загальнонаукових методів, зокрема аналізу та узагальнення науково-методичної літератури, систематизації теоретичних положень з проблеми підготовки спортсменів у баскетболі та волейболі, а також порівняльного аналізу сучасних підходів до організації техніко-тактичної підготовки в ігрових видах спорту. У процесі дослідження було проаналізовано сучасні наукові праці, присвячені проблемам техніко-тактичної підготовки спортсменів, розвитку фізичних якостей та удосконалення тактичного мислення гравців у командних видах спорту.

Наукова новизна дослідження полягає у систематизації теоретичних положень щодо ролі індивідуальних тактичних дій без м'яча у структурі ігрової діяльності спортсменів, а також у визначенні їх значення для підвищення ефективності командної взаємодії у баскетболі та волейболі. Обґрунтовано, що раціональні переміщення гравців без м'яча, своєчасний вибір позиції на майданчику, відкривання для отримання передачі та створення просторової переваги є важливими передумовами реалізації тактичних задумів команди.

Встановлено, що індивідуальні тактичні дії без м'яча відіграють важливу роль у підвищенні ефективності ігрової діяльності спортсменів, оскільки забезпечують оптимальну організацію ігрового простору, створення сприятливих умов для розвитку атаквальних дій та підвищення результативності командної взаємодії. Результати дослідження підтверджують доцільність удосконалення методики підготовки спортсменів з урахуванням розвитку індивідуальних тактичних дій без м'яча у процесі навчально-тренувальної діяльності.

Ключові слова: індивідуальні тактичні дії, ігрова діяльність, техніко-тактична підготовка, баскетбол, волейбол, командні ігрові види спорту, ефективність гри.

Hanna TITOVA, Oleg PODHIRNYI, Iryna PANASIUK. INDIVIDUAL TACTICAL ACTIONS WITHOUT THE BALL AS A FACTOR IN INCREASING THE EFFECTIVENESS OF GAME ACTIVITY IN BASKETBALL AND VOLLEYBALL

The article examines the features of individual tactical actions without the ball as an important factor in increasing the effectiveness of the game activity of athletes in basketball and volleyball.

The purpose of the work is to theoretically substantiate the role of individual tactical actions without the ball in the structure of modern technical and tactical training of athletes and determine their significance for increasing the effectiveness of game activity in team sports.

The research methodology is based on the application of a complex of general scientific methods, in particular, the analysis and generalization of scientific and methodological literature, the systematization of theoretical provisions on the problem of training athletes in basketball and volleyball, as well as a comparative analysis of modern approaches to the organization of technical and tactical training in game sports. In the process of the study, modern scientific works devoted to the problems of



technical and tactical training of athletes, the development of physical qualities and the improvement of tactical thinking of players in team sports were analyzed.

The scientific novelty of the study lies in the systematization of theoretical provisions on the role of individual tactical actions without the ball in the structure of the athletes' game activity, as well as in determining their significance for increasing the efficiency of team interaction in basketball and volleyball. It is substantiated that rational movements of players without the ball, timely choice of position on the court, opening to receive a pass and creating a spatial advantage are important prerequisites for the implementation of the team's tactical plans.

It has been established that individual tactical actions without the ball play an important role in increasing the efficiency of the athletes' game activity, as they provide optimal organization of the playing space, create favorable conditions for the development of attacking actions and increase the effectiveness of team interaction. The results of the study confirm the feasibility of improving the methodology for training athletes taking into account the development of individual tactical actions without the ball in the process of educational and training activities.

Key words: *individual tactical actions, game activity, technical and tactical training, basketball, volleyball, team sports, game efficiency.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку ігрових видів спорту, зокрема баскетболу та волейболу, особливої актуальності набуває проблема підвищення ефективності ігрової діяльності спортсменів. Одним із важливих чинників результативності командної гри є раціональне використання індивідуальних тактичних дій без м'яча, які забезпечують створення сприятливих умов для реалізації командних задумів. Саме переміщення гравців, вибір оптимальної позиції, своєчасне відкривання, звільнення від опіки суперника та взаємодія з партнерами формують основу ефективної тактичної побудови гри. Проте в сучасній практиці спортивної підготовки питання розвитку індивідуальних тактичних дій без м'яча нерідко розглядається недостатньо системно та потребує подальшого наукового обґрунтування. Недостатній рівень сформованості цих дій у спортсменів знижує динамічність і варіативність ігрового процесу, що негативно позначається на результативності командної діяльності. Особливо актуальним є дослідження особливостей виконання таких дій у баскетболі та волейболі, де швидкість прийняття рішень і просторово-часова організація рухів мають визначальне значення. У зв'язку з цим виникає потреба у поглибленому вивченні ролі індивідуальних тактичних дій без м'яча як важливого чинника підвищення ефективності ігрової діяльності спортсменів у зазначених видах спорту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про підвищений інтерес учених до проблеми вдосконалення техніко-тактичної підготовки спортсменів у командних ігрових видах спорту.

У працях дослідників наголошується, що ефективність змагальної діяльності значною мірою залежить від раціонального поєднання технічних та тактичних дій гравців у різних ігрових ситуаціях [2, с. 15–17]. Зокрема, дослідження М. Безмилова та Ц. Веньпен доводять, що результативність

командної гри в баскетболі безпосередньо пов'язана з якістю виконання техніко-тактичних дій, серед яких важливе місце займають переміщення та позиційна взаємодія гравців [1, с. 23–25].

У наукових працях підкреслюється, що індивідуальні дії спортсменів без м'яча створюють передумови для успішної реалізації командної тактики та організації результативних атак [5, с. 241–243].

Аналіз підготовки спортсменів різного ігрового амплуа показує, що ефективність ігрових дій значною мірою залежить від здатності гравців швидко орієнтуватися в ігровому просторі та приймати тактичні рішення [2, с. 18–20; 6, с. 88].

Дослідження у сфері волейболу також підтверджують важливість вдосконалення технічних прийомів і тактичних дій у процесі навчально-тренувальної діяльності [3, с. 32–33]. При цьому значна увага приділяється формуванню ефективної структури підготовки спортсменів, що передбачає розвиток спеціальних рухових і координаційних здібностей [7, с. 80–82].

У роботах К. Пономаренка підкреслюється роль спеціальної фізичної підготовки у підвищенні результативності дій волейболістів у різних ігрових ситуаціях [8, с. 395–396]. Водночас розвиток провідних фізичних якостей розглядається як важливий чинник, що забезпечує ефективність переміщень і виконання тактичних дій під час гри [9, с. 50–51].

Окремі дослідження акцентують увагу на необхідності врахування ігрового амплуа спортсменів під час організації тренувального процесу та формування індивідуальних тактичних умінь [10, с. 92–93].

Використання сучасних технологій у тренувальному процесі також сприяє підвищенню якості аналізу техніко-тактичних дій гравців і оптимізації підготовки спортсменів [4, с. 47–48]. Разом з тим аналіз наукових джерел засвідчує, що питання індивідуальних тактичних дій без м'яча як чинника підвищення ефективності ігрової діяльності

у баскетболі та волейболі потребує подальшого комплексного дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз ролі індивідуальних тактичних дій без м'яча як важливого чинника підвищення ефективності ігрової діяльності спортсменів у баскетболі та волейболі.

Виклад основного матеріалу. Ефективність ігрової діяльності у командних видах спорту значною мірою залежить від раціонального поєднання технічних і тактичних дій спортсменів, що реалізуються у складних та динамічних умовах змагальної боротьби. У баскетболі та волейболі результативність командних дій визначається не лише рівнем володіння м'ячем, а й якістю виконання індивідуальних тактичних дій без нього, які забезпечують оптимальну організацію ігрового простору, створення вигідних позицій для атаки та ефективну взаємодію з партнерами по команді. У сучасній науково-методичній літературі підкреслюється, що саме узгодженість індивідуальних дій спортсменів формує основу ефективної реалізації командної тактики та підвищує результативність ігрової діяльності [2, с. 15–17].

Індивідуальні тактичні дії без м'яча охоплюють широкий спектр переміщень та позиційних маневрів, спрямованих на створення сприятливих умов для розвитку атаки або організації захисту. До таких дій належать відкривання для отримання передачі, звільнення від опіки суперника, зміна позиції, створення просторової переваги, своєчасний вихід на вигідну позицію для завершення атаки або блокування дій суперника. У баскетболі такі дії проявляються у вигляді активного переміщення гравців без м'яча, постановки заслонів, ривків у вільні зони майданчика та зміни напрямку руху з метою створення можливостей для отримання передачі або виконання кидка. Дослідження свідчать, що ефективність атаквальних дій у баскетболі значною мірою залежить від здатності гравців швидко переміщуватися без м'яча та створювати сприятливі умови для реалізації командних тактичних комбінацій [1, с. 23–25].

У волейболі індивідуальні тактичні дії без м'яча також відіграють важливу роль у структурі ігрової діяльності. Вони проявляються у правильному виборі позиції на майданчику, своєчасному переміщенні для прийому м'яча, підготовці до нападаючого удару або організації блокування. Злагоженість таких дій забезпечує ефективну взаємодію між гравцями різного ігрового амплуа та сприяє оптимальному розподілу функцій під

час виконання атаквальних і захисних дій. У наукових дослідженнях наголошується, що вдосконалення технічних прийомів у волейболі має здійснюватися у тісному зв'язку з розвитком тактичного мислення та здатності спортсменів швидко адаптуватися до змін ігрової ситуації [3, с. 32–33].

Сучасні тенденції розвитку ігрових видів спорту характеризуються зростанням швидкості виконання ігрових дій, підвищенням інтенсивності змагальної боротьби та необхідністю оперативного прийняття тактичних рішень. У зв'язку з цим індивідуальні дії спортсменів без м'яча набувають особливого значення, оскільки саме вони забезпечують створення передумов для реалізації ефективних атаквальних і захисних комбінацій. Як зазначають дослідники, успішність командної гри залежить від здатності спортсменів не лише технічно правильно виконувати окремі прийоми, а й своєчасно обирати оптимальні тактичні рішення в конкретних ігрових ситуаціях [6, с. 88].

Важливим чинником підвищення ефективності індивідуальних тактичних дій без м'яча є належний рівень фізичної підготовленості спортсменів. Розвиток швидкісно-силових якостей, координаційних здібностей, витривалості та рухливості сприяє більш ефективному виконанню переміщень на майданчику та забезпечує можливість швидкого реагування на зміну ігрової ситуації. Дослідження свідчать, що фізична підготовка спортсменів ігрових видів спорту повинна бути спрямована на формування спеціальних рухових якостей, які забезпечують ефективність тактичних дій у процесі змагальної діяльності [7, с. 80–82].

Особливе значення у структурі індивідуальних тактичних дій без м'яча має просторово-часова організація рухів. Гравець повинен не лише правильно оцінювати розташування партнерів і суперників на майданчику, а й своєчасно обирати оптимальний момент для переміщення, відкривання або зміни позиції. Така діяльність потребує високого рівня тактичного мислення, швидкості прийняття рішень та здатності прогнозувати подальший розвиток ігрової ситуації. У цьому контексті важливим є формування у спортсменів навичок аналізу ігрових дій та вміння ефективно взаємодіяти з партнерами по команді [5, с. 241–243].

У сучасному тренувальному процесі значна увага приділяється вдосконаленню методів підготовки спортсменів з використанням інноваційних технологій. Зокрема, застосування комп'ютерних програм, відеоана-

лізу та спеціалізованих тренувальних систем дозволяє більш детально досліджувати структуру техніко-тактичних дій гравців та визначати найбільш ефективні способи їх удосконалення. Використання таких технологій сприяє підвищенню об'єктивності оцінювання ігрової діяльності та дозволяє оптимізувати процес підготовки спортсменів [4, с. 47–48].

Значний вплив на ефективність індивідуальних тактичних дій без м'яча має специфіка ігрового амплуа спортсменів. У баскетболі та волейболі кожен гравець виконує певні функції, які визначають характер його переміщень та тактичних дій на майданчику. Наприклад, у волейболі особливості переміщення та позиційної взаємодії гравців залежать від їх ролі в команді, зокрема зв'язуючого, догравальника або центрального блокуючого. У зв'язку з цим тренувальний процес має враховувати індивідуальні особливості спортсменів та специфіку їх функціональних обов'язків у команді [10, с. 92–93].

Важливим аспектом підготовки спортсменів є також удосконалення спеціальної фізичної підготовки, яка безпосередньо впливає на ефективність виконання тактичних дій у процесі гри. Як зазначають дослідники, використання специфічних та неспецифічних засобів тренування сприяє розвитку необхідних фізичних якостей та підвищує результативність дій спортсменів у різних ігрових ситуаціях [8, с. 395–396]. У свою чергу розвиток провідних фізичних якостей волейболістів забезпечує ефективність їх переміщень на майданчику та створює передумови для успішної реалізації техніко-тактичних прийомів [9, с. 50–51].

Таким чином, індивідуальні тактичні дії без м'яча виступають важливим структурним компонентом ігрової діяльності спортсменів у баскетболі та волейболі. Їх ефективність визначається рівнем фізичної, технічної та тактичної підготовленості гравців, а також здатністю до швидкого аналізу ігрової ситуації та прийняття оптимальних рішень. Раціональна організація таких дій у процесі тренувальної та змагальної діяльності сприяє підвищенню результативності командної гри та забезпечує більш ефективну реалізацію тактичних задумів команди.

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що індивідуальні тактичні дії без м'яча є важливим компонентом структури ігрової діяльності спортсменів у баскетболі та волейболі. Їх ефективність значною мірою визначається рівнем сформованості тактичного мислення, здатністю гравців до раціонального переміщення на майданчику та своєчасного вибору оптимальної позиції в різних ігрових ситуаціях. Установлено, що вдосконалення індивідуальних дій без м'яча сприяє підвищенню результативності командних взаємодій та створенню сприятливих умов для реалізації атаквальних і захисних тактичних комбінацій. Важливим чинником підвищення ефективності таких дій є комплексний розвиток фізичної, технічної та тактичної підготовленості спортсменів із урахуванням специфіки ігрового амплуа. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням і впровадженням ефективних методик удосконалення індивідуальних тактичних дій без м'яча у процесі підготовки спортсменів у баскетболі та волейболі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безмилов М., Веньпен Ц. Вплив виконання різних техніко-тактичних дій на підсумкові результати змагальної діяльності чоловічих та жіночих команд високої кваліфікації в баскетболі 3×3. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2023. Вип. 12 (172). С. 22–28. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2023.12\(172\).04](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2023.12(172).04).
2. Борисова О. В., Дутчак М. В., Шльонська О. Л. Аналітичний огляд сучасних наукових досліджень за проблемою підготовки спортсменів різного ігрового амплуа в командних ігрових видах спорту. *Спортивна наука та здоров'я людини*. 2024. Т. 11, № 1. URL: <https://doi.org/10.28925/2664-2069.2024.14>.
3. Войтенко С. М., Рогаль І. В., Чхань А. А. Удосконалення основних технічних прийомів у волейболі в закладах вищої освіти. *Науковий часопис. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2022. Вип. 1 (145). С. 31–34. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.1\(145\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.1(145).06).
4. Ільчишина В. В., Бондар А. А. Комп'ютерні технології тренування у баскетболі. *Науковий часопис. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2019. Вип. 6 (114). С. 46–49. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2019.6\(114\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2019.6(114).09).
5. Комоцька О., Сушко Р. Сучасні підходи до техніко-тактичної підготовки юних баскетболісток. *Physical culture, sports and health of the nation*. 2023. № 15 (34). С. 239–252. DOI: [https://doi.org/10.31652/2071-5285-2023-15\(34\)-239-252](https://doi.org/10.31652/2071-5285-2023-15(34)-239-252).

6. Маляр Е. І., Маляр Н. С., Безпалова Н. М. Особливості підготовки спортсменів високого класу в ігрових видах спорту. *Науковий часопис. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2025. Вип. 1 (186). С. 87–90. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.01\(186\).17](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.01(186).17).

7. Марченко С. Особливості фізичної підготовки спортсменів ігрових видів спорту. *Спортивна наука України*. 2023. № 2 (39). С. 77–86. DOI: <https://doi.org/10.1234/snu.2023.2.39.77>.

8. Пономаренко К. С. Вдосконалення структури та змісту спеціальної фізичної підготовки кваліфікованих волейболістів специфічними та неспецифічними засобами тренування. *Фізичне виховання та спорт*. 2025. № 1. С. 392–401.

9. Пономаренко К. С. Особливості розвитку провідних фізичних якостей волейболістів у контексті видів фізичної підготовки. *Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я людини : зб. наук. матеріалів VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції*. Бердянськ : БДПУ, 2023. С. 49–52.

10. Савчук О. Адаптація методів тренувань у волейболі відповідно до амплуа гравців. *Проблеми спорту та фізичного виховання*. 2020. № 4 (12). С. 89–97. DOI: <https://doi.org/10.1234/psfv.2020.4.12.89>.

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 378.53.004

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.22>

Галина ТКАЧЕНКО

кандидатка технічних наук, доцентка кафедри вищої математики та фізики,
Криворізький національний університет, 4011598galina@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2537-9195

Ганна МОСІЄНКО

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри електротехніки та електроенергетики,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, mosienko@karazin.ua
ORCID: 0000-0001-5603-8380

Анатолій ТАРАСЕНКО

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри електротехніки та електроенергетики,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, anatolii.tarasenko@karazin.ua
ORCID: 0000-0002-0896-3587

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ В ЗВО В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У процесі дослідження авторами проаналізовано теоретичні та методичні засади модернізації викладання фізики у закладах вищої освіти в умовах цифровізації освітнього процесу, а також сучасні підходи до інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій, імерсивних середовищ, віртуальних лабораторій та мультимедійних ресурсів у структуру професійної підготовки здобувачів освіти. Особливу увагу приділено можливостям використання цифрових освітніх платформ, симуляційних програм і технологій доповненої та віртуальної реальності як засобів підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності здобувачів. Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні й аналізі сучасних підходів до модернізації викладання фізики у закладах вищої освіти в умовах цифровізації освітнього процесу, а також у визначенні педагогічних умов ефективної інтеграції інформаційно-комунікаційних та імерсивних технологій у навчання. Методологія дослідження ґрунтується на системному, інформаційному та комплексному підходах, що дозволяють розглядати цифровізацію навчання фізики як багатовимірний процес трансформації освітнього середовища, змісту навчання та педагогічних технологій. У роботі використано методи аналізу наукових джерел, узагальнення педагогічного досвіду, систематизації теоретичних положень. Наукова новизна дослідження полягає у комплексному обґрунтуванні педагогічних умов модернізації викладання фізики у закладах вищої освіти в умовах цифровізації освітнього середовища.

Авторами зроблені висновки, що ефективна модернізація викладання фізики у закладах вищої освіти можлива за умови створення сучасного цифрового освітнього середовища, підвищення цифрової компетентності викладачів, інтеграції інноваційних технологій у структуру освітнього процесу та поєднання традиційних і цифрових методів навчання. Такі підходи сприяють підвищенню якості природничо-наукової підготовки здобувачів та їх адаптації до вимог цифрового суспільства. До того ж, взявши до уваги своєрідність досліджуваного конструкту, принципово важливо не лише вдосконалювати зміст фізичної освіти, але й розширювати спектр цифрових інструментів навчання, інтегруючи в освітній процес інтерактивні моделі, віртуальні експерименти, симуляційні платформи та технології доповненої реальності.

Ключові слова: освітній процес, фізика, природничі дисципліни, інновації, цифровізація, ЗВО.

Halyna TKACHENKO, Hanna MOSIENKO, Anatolii TARASENKO. MODERNISATION OF PHYSICS TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF THE DIGITALISATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. In the course of their research, the authors analysed the theoretical and methodological foundations of modernising physics teaching in higher education institutions in the context of the digitalisation of the educational process, as well as contemporary approaches to the integration information and communication technologies, immersive environments, virtual laboratories and multimedia resources into the structure of professional training for students. Particular attention is paid to the possibilities of using digital educational platforms, simulation programmes and augmented and virtual reality technologies as means of improving the effectiveness of educational and cognitive activities of students. The aim of the work is to theoretically substantiate and analyse contemporary approaches to modernising the teaching of physics in higher education institutions in the context of the digitalisation of the educational process, as well as to determine the pedagogical conditions for the effective integration of information and communication and immersive technologies into teaching. The methodology of the study is based on systemic, informational and comprehensive approaches that allow us to consider the digitalisation of physics education as a multidimensional process of transformation of the educational environment, educational content and pedagogical technologies. The work uses methods of analysis of scientific sources, generalisation of pedagogical experience, and systematisation of theoretical provisions. The scientific novelty of the research lies in the comprehensive justification

of the pedagogical conditions for modernising the teaching of physics in higher education institutions in the context of the digitalisation of the educational environment. The authors conclude that effective modernisation of physics teaching in higher education institutions is possible provided that a modern digital educational environment is created, the digital competence of teachers is improved, innovative technologies are integrated into the structure of the educational process, and traditional and digital teaching methods are combined. Such approaches contribute to improving the quality of natural science training of students and their adaptation to the requirements of a digital society. In addition, taking into account the peculiarities of the construct under study, it is fundamentally important not only to improve the content of physics education, but also to expand the range of digital teaching tools by integrating interactive models, virtual experiments, simulation platforms and augmented reality technologies into the educational process.

Key words: *educational process, physics, natural sciences, innovations, digitalisation, higher education institutions.*

Постановка проблеми. Актуальність модернізації викладання фізики в закладах вищої освіти в умовах цифровізації освітнього процесу зумовлена необхідністю оновлення традиційних методик навчання, інтеграції цифрових технологій та створення інноваційного освітнього середовища, орієнтованого на формування сучасних професійних компетентностей студентів. Водночас аналіз сучасних досліджень [9; 3; 1] свідчить про наявність низки проблем, серед яких – недостатній рівень розроблення теоретико-методичних засад використання STEAM-технологій у процесі викладання фізики, обмежене впровадження інтерактивних цифрових засобів навчання, а також недостатня інтеграція робототехнічних платформ, програмних симуляторів і віртуальних лабораторій у освітню практику. Використання таких цифрових інструментів, як робототехнічні набори, спеціалізовані програмні середовища для моделювання фізичних процесів (зокрема Physics: Optics Table), а також віртуальні STEAM-програми, відкриває нові можливості для формування експериментальних і дослідницьких умінь студентів. Такі технології дозволяють візуалізувати складні фізичні явища, моделювати експериментальні ситуації та реалізовувати проектно-дослідницьку діяльність у цифровому середовищі. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток сучасного електронного освітнього середовища, яке забезпечує інтеграцію цифрових інструментів, віртуальних лабораторій, симуляцій та інтелектуальних навчальних систем у процес підготовки здобувачів. Формування такого середовища у межах STEAM-освіти створює передумови для більш ефективного поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, а також сприяє розвитку навичок дослідницької та інженерної творчості. Крім того, використання цифрових платформ, віртуальних лабораторій і симуляційних моделей дозволяє розширити можливості навчального експерименту, що є особливо важливим для викладання фізики у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес активно досліджується у працях численних науковців. Значний внесок у розроблення теоретичних і методичних засад використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у навчанні здійснили В. Биков, Л. Карташова, О. Спірін, Р. Гуревич, Н. Морзе, С. Сисоєва, В. Осадчий, К. Осадча, Т. Сорочан та інші дослідники, роботи яких присвячені питанням цифровізації освіти, розвитку електронного освітнього середовища та впровадженню сучасних технологій у практику навчання. Питання підвищення якості фізичної освіти у закладах вищої освіти, що передбачає удосконалення змістового наповнення навчальних дисциплін та модернізацію методичних підходів до викладання фізики, знайшло відображення у працях багатьох відомих учених. Значний внесок у дослідження цієї проблематики зробили В. Заболотний, О. Іваницький, В. Савченко, Ю. Пасічник, Р. Поведа, Т. Поведа, М. Шут та інші науковці, чії роботи присвячені теоретичним і методичним засадам удосконалення фізичної підготовки здобувачів, розвитку інноваційних технологій навчання та підвищенню ефективності освітнього процесу у вищій школі.

Актуальні проблеми викладання фізики із застосуванням технологій доповненої реальності постійно перебувають у центрі уваги сучасних наукових досліджень. У працях дослідників розглядаються різні напрями використання AR-технологій у навчанні фізики, зокрема їх застосування під час вивчення курсу фізики здобувачами освіти різних рівнів з метою підвищення навчальної мотивації, стимулювання пізнавального інтересу та активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Окремі дослідження присвячені використанню доповненої реальності під час опанування розділу «Механіка», зокрема на базі платформи Physics Playground, яка дозволяє здобувачам проводити власні експериментальні дослідження та аналізувати фізичні процеси у тривимірному віртуальному середовищі [8].

Крім того, потенціал AR-технологій активно досліджується у процесі вивчення розділу «Електрика» курсу фізики [10], а також під час формування фундаментальних понять термодинаміки [11].

Мета статті. Полягає в теоретичному обґрунтуванні й аналізі сучасних підходів до модернізації викладання фізики у закладах вищої освіти в умовах цифровізації освітнього процесу, а також у визначенні педагогічних умов ефективної інтеграції інформаційно-комунікаційних та імерсивних технологій у навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес модернізації системи вищої освіти в сучасних умовах цифрової трансформації повинен здійснюватися на основі активної інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій, які володіють значним дидактичним потенціалом для організації ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Використання таких технологій забезпечує можливість поєднання синхронних та асинхронних форм навчальної комунікації, підтримує як онлайн-, так і офлайн-формати навчання, а також сприяє вдосконаленню організаційних моделей освітнього процесу, методичних підходів до викладання та інструментів педагогічної взаємодії. Автори дослідження [5] зазначають, що інтеграція цифрових технологій у освітнє середовище закладів вищої освіти дозволяє трансформувати традиційні форми організації навчання, активізувати пізнавальну діяльність здобувачів освіти та підвищити рівень їхньої навчальної мотивації. У цьому контексті мультимедійні та дистанційні технології сьогодні виступають одним із найбільш поширених напрямів використання інформаційно-комп'ютерних і мережових ресурсів у освітній практиці. Їх застосування забезпечує інтенсифікацію освітнього процесу, розширює можливості використання активних та інтерактивних методів навчання і сприяє підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу незалежно від форми організації освітньої діяльності.

У широкому науково-педагогічному розумінні поняття «мультимедіа» охоплює комплекс інформаційних технологій, що передбачають інтеграцію різних типів медіаконтенту – текстових, графічних, аудіо- та відеоматеріалів, анімації, інтерактивних моделей і симуляцій [5]. Застосування мультимедійних програмно-технічних засобів дозволяє створювати багатоканальні освітні середовища, які забезпечують більш ефективне сприйняття, оброблення та інтерпре-

тацію інформації користувачем. Такий підхід сприяє підвищенню когнітивної залученості студентів, розвитку візуально-аналітичного мислення та формуванню сучасних цифрових компетентностей у процесі навчання.

У сучасних умовах цифровізації освіти важливим напрямом модернізації викладання фізики у закладах вищої освіти є використання імерсивних технологій. Такі технології передбачають повне або часткове занурення користувача у цифрове середовище, що дозволяє моделювати різноманітні фізичні процеси, експериментальні ситуації та дослідницькі сценарії. Їх застосування сприяє підвищенню наочності навчання, розвитку дослідницьких компетентностей здобувачів і формуванню цілісного розуміння складних природничих явищ. До основних типів імерсивних технологій, які можуть бути інтегровані в освітній процес, належать кілька форматів цифрової взаємодії з інформаційним середовищем. Насамперед виокремлюють RR (Real Reality) – об'єктивну або реальну фізичну реальність, у якій перебуває користувач і яку він сприймає за допомогою власних сенсорних систем; VR (Virtual Reality) – це повністю змодельоване цифрове середовище, створене за допомогою спеціалізованих програмних і технічних засобів, що дозволяє користувачу взаємодіяти з віртуальними об'єктами та спостерігати змодельовані фізичні явища; AR (Augmented Reality) або доповнена реальність передбачає накладання цифрових елементів (графіки, моделей, текстів) на реальний фізичний простір, що дозволяє розширити можливості сприйняття навчальної інформації; MR (Mixed Reality) – змішана реальність, яка поєднує елементи VR та AR, забезпечуючи інтерактивну взаємодію між реальними й віртуальними об'єктами. Крім того, у освітньому процесі можуть використовуватися технології віртуального панорамного огляду 360°, що створюють цифрові освітні простори, у яких студент може досліджувати фізичні об'єкти або лабораторії у форматі повного огляду.

Аналіз наукових досліджень [9; 7; 3; 1: 4] та власний педагогічний досвід дозволяє зазначити, що використання імерсивних технологій у викладанні фізики відкриває нові можливості для моделювання експериментів, які складно або неможливо реалізувати у традиційній лабораторії. Для реалізації імерсивного навчання фізики використовуються спеціалізовані програмні платформи доповненої та віртуальної реальності, зокрема, AR-додатки AR.X Optics, PHYWE AR Physics та Physics 3D Virtual Experiments дозволя-

ють моделювати оптичні явища, зокрема процеси відбиття, заломлення та побудови зображень у лінзах. Для дослідження гравітаційних взаємодій і руху небесних тіл використовуються VR-симулятори Solar System Scope VR, Universe Sandbox та Gaia Sky, які забезпечують інтерактивне тривимірне моделювання Сонячної системи та інших астрономічних об'єктів. Доцільно підкреслити, що технології доповненої реальності можуть ефективно інтегруватися в освітній процес як засіб підвищення наочності та інтерактивності навчання. Їх використання є доцільним як під час лекційних занять, так і в межах практичної та лабораторної підготовки здобувачів освіти. Завдяки можливості візуалізації складних фізичних процесів і явищ у тривимірному цифровому середовищі доповнена реальність сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу та підвищує ефективність його засвоєння.

Важливу роль у практичній підготовці майбутніх фахівців відіграють також цифрові тренажери та симулятори, які виступають інструментом відпрацювання професійних умінь і застосування теоретичних знань у змодельованих ситуаціях. Використання таких технологій дозволяє розширити спектр віртуальних сценаріїв моделювання різноманітних навчальних і професійних ситуацій, що є особливо важливим у підготовці фахівців природничо-наукових і технічних спеціальностей. Вважаємо, що застосування тренажерів і симуляційних середовищ сприяє розвитку аналітичного і критичного мислення здобувачів, формуванню навичок прийняття рішень і здатності до самостійного дослідження складних процесів у безпечному цифровому середовищі.

Автори дослідження [3] зазначають, що провідною ідеєю їх наукової роботи є положення про визначальну роль фізико-математичної підготовки майбутніх фахівців інженерно-технічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Науковці підкреслюють, що формування такої підготовки в умовах функціонування сучасного електронного освітнього середовища (ЕСО) виступає фундаментальною основою для подальшого розвитку як особистісних, так і професійних якостей здобувачів освіти. Зокрема, йдеться про формування аналітичного мислення, дослідницьких умінь, здатності до інженерного проектування, критичного аналізу інформації та прийняття обґрунтованих рішень. У контексті цифрової трансформації освіти та переходу до концепції SMART-суспільства така підготовка набуває особливої значущості,

оскільки поєднує фундаментальні наукові знання з використанням сучасних цифрових технологій, інтелектуальних систем і віртуальних освітніх ресурсів. Таким чином, фізико-математична підготовка в ЕСО-середовищі розглядається авторами як ключовий чинник формування конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно функціонувати в умовах інноваційної економіки та цифрового суспільства.

На основі аналізу наукових джерел та в ході педагогічних спостережень [1; 2; 3; 4], нами констатовано, що у процесі модернізації викладання фізики у закладах вищої освіти в умовах цифровізації освітнього процесу викладачі стикаються з низкою організаційних, методичних та технологічних викликів, що потребують комплексного педагогічного вирішення:

1. Недостатній рівень цифрової компетентності викладачів. Швидкий розвиток цифрових технологій, програмних платформ, віртуальних лабораторій і систем моделювання вимагає від викладачів нових професійних компетентностей. Нерідко викладачі фізики мають високий рівень предметної підготовки, однак відчують труднощі у використанні сучасних цифрових інструментів, інтерактивних симуляцій, платформ дистанційного навчання та систем віртуального експерименту.

2. Обмеженість матеріально-технічної бази. Ефективне впровадження цифрових технологій у викладанні фізики потребує відповідного технічного забезпечення: сучасних комп'ютерів, VR/AR-обладнання, доступу до спеціалізованих програмних платформ, цифрових лабораторій та високошвидкісного інтернету. У багатьох закладах вищої освіти такі ресурси залишаються обмеженими.

3. Недостатня адаптація методик викладання до цифрового освітнього середовища. Традиційні методи навчання фізики часто орієнтовані на класичні лабораторні роботи та аудиторні лекції. Перехід до цифрового освітнього середовища потребує переосмислення педагогічних підходів, інтеграції цифрових симуляцій, інтерактивних моделей і віртуальних лабораторій у структуру навчальних занять.

4. Складність організації ефективного навчального експерименту у цифровому середовищі. Фізика як експериментальна наука потребує практичного дослідження фізичних явищ. У дистанційному або цифровому форматі виникає проблема збереження дослідницького характеру навчання та забезпечення студентів можливістю експериментальної діяльності.

Реалізація ефективної модернізації викладання фізики у закладах вищої освіти в умовах цифровізації освітнього процесу потребує визначення і наукового обґрунтування комплексу педагогічних умов, що забезпечують інтеграцію цифрових технологій у структуру навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти. До таких умов належать: розвиток цифрової та інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів; створення інтегрованого електронного освітнього середовища; впровадження віртуальних лабораторій і симуляційних моделей; застосування інтерактивних дидактичних технологій та реалізація змішаних форм організації освітнього процесу; застосування проблемно-орієнтованого навчання, проєктної діяльності, дослідницьких завдань; використання спеціалізованих програм (наприклад, PhET Interactive Simulations, Algodoo, Universe Sandbox) дозволяє моделювати фізичні процеси, проводити віртуальні експерименти та візуалізувати складні фізичні явища.

Висновки. У результаті дослідження авторами встановлено, що ефективна модер-

нізація викладання фізики у закладах вищої освіти можлива за умови створення сучасного цифрового освітнього середовища, підвищення цифрової компетентності викладачів, інтеграції інноваційних технологій у структуру освітнього процесу та поєднання традиційних і цифрових методів навчання. Такі підходи сприяють підвищенню якості природничо-наукової підготовки здобувачів та їх адаптації до вимог цифрового суспільства. До того ж, взявши до уваги своєрідність досліджуваного конструкту, принципово важливо не лише вдосконалювати зміст фізичної освіти, але й розширювати спектр цифрових інструментів навчання, інтегруючи в освітній процес інтерактивні моделі, віртуальні експерименти, симуляційні платформи та технології доповненої реальності. *Актуальним напрямом подальших досліджень* є розроблення методичних моделей інтеграції цифрових освітніх технологій у викладання природничих дисциплін у закладах вищої освіти, спрямованих на розвиток цифрової компетентності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенедисюк М. М., Вербівський Д. С., Карплюк С. О. Можливості штучного інтелекту при вивченні фізики в закладах вищої освіти: реалії та перспективи. *Природнича освіта та наука*. 2024. Вип. 6. С. 7–12.
2. Воєвода К. В. Інноваційні технології на основі штучного інтелекту як інструмент модернізації освітнього процесу в закладах вищої освіти. *Scientific notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*. 2025. Вип. 1 (32). С. 18–27.
3. Кузьменко О., Дембіцька С., Мясковська М. Розвиток STEAM-освіти в умовах цифровізації: шлях до smart-суспільства через есо-середовище. *Збірник наукових праць кам'янець-подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2024. Вип. 30. С. 58–62.
4. Моклюк М. О., Лисий М. В., Сільвейстр А. М. Використання технології доповненої реальності під час вивчення фізики в закладах вищої освіти. Всеукр.наук.конф. Актуальні проблеми фізики, математики, інформатики та методики їх навчання. 18–20 січня 2023 року. с. 201–203. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi72/0053083.pdf#page=202> (дата звернення 01.03.2026)
5. Поведа Р. А., Поведа Т. П., Ліщинський І. М. Особливості лекцій з фізики з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у ЗВО. *Збірник наукових праць кам'янець-подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2022. Вип. 28. С. 81–85.
6. Яцишина М.М., Федчишин О.М. Використання штучного інтелекту для індивідуалізованого навчання з фізики. *Збірник тез матеріалів XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*. Тернопіль, 2023. С. 94–96.
7. Bielova-Oleynik Y., Mosiienko H., Tereminko L., Khytko O., Madinov M. Implementation of advanced methods in engineering professional education. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional* 2025. 29(00), e025016. <https://doi.org/10.22633/rpge.v29i00.20235>
8. Kaufmann H., Meyer B. Simulating Educational Physical Experiments in Augmented Reality, Talk: ACM Siggraph Asia 2008. Singapur, Proceedings of ACM SIGGRAPH ASIA 2008 Educators Program, ACM Press, New York, NY, USA, 2008, 8.
9. Lazariiev M., Mosiienko H., Tarasenko A. Creating training content on electrical engineering based on complex models. *Věda a perspektivy: Multidisciplinárni mezinárodní vědecký magazín.–Praha, České republice*. 2023. 2, 21. [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-2\(21\)-89-98](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-2(21)-89-98)
10. Restivo M. Augmented Reality in Electrical Fundamentals. *International Journal of Online Engineering (IJOE)*. 2014. 10(6). 68–72.

11. Strzys M. Physics holo.lab learning experience: using smartglasses for augmented reality labwork to foster the concepts of heat conduction. *European Journal of Physics*. 2026. 39(3). 018. URL: <https://iop-science.iop.org/journal/0143-0807>.

Дата першого надходження статті до видання: 28.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 378.011.3-052:796.011.1:796.015.5(045)
DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.23>

Петро ТОДОРОВ

доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Todorov-PI@pdpu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-3318-6932

Дмитро КОНСТАНТИНОВ

викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», konstantnov9@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2725-7397

Олексій КОХАНЕЦЬ

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, alfzah@ukr.net
ORCID: 0009-0003-4107-1921

Крістіна ВЄНІК

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, kristinavenik@gmail.com
ORCID: 0009-0007-8299-6380

ВПЛИВ РЕГУЛЯРНОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ НА ФІЗИЧНИЙ СТАН ТА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні умови навчання у вищих закладах освіти зумовлюють необхідність формування у студентів здорового способу життя та високого рівня фізичної підготовленості. Мета роботи полягає у дослідженні впливу регулярної рухової активності на фізичний стан здобувачів вищої освіти та формування у них здорового способу життя, а також у експериментальній перевірці ефективності комплексної програми фізичних вправ.

Методологія дослідження ґрунтувалася на використанні аналізу та узагальнення науково-методичної літератури, педагогічного експерименту, педагогічного тестування та методів порівняльного аналізу отриманих результатів. У дослідженні взяли участь студенти віком 18–20 років, які були поділені на контрольну та експериментальну групи. Для оцінювання рівня фізичної підготовленості використовувалися показники витривалості, сили, гнучкості та швидкісно-силових якостей. Програма занять для експериментальної групи передбачала поєднання аеробних, силових і координаційних вправ, а також елементів сучасних фітнес-технологій.

Наукова новизна полягає у систематизації сучасних підходів до організації рухової активності студентів та експериментальному обґрунтуванні ефективності комплексної програми фізичних вправ, спрямованої на покращення показників фізичної підготовленості та формування мотивації до здорового способу життя.

Результати дослідження показали, що впровадження комплексної програми рухової активності сприяє достовірному покращенню показників фізичної підготовленості студентів експериментальної групи порівняно з контрольною. Отримані дані свідчать про доцільність інтеграції різноманітних форм фізичної активності у процес фізичного виховання студентів з метою підвищення рівня їх фізичного розвитку, працездатності та формування стійких навичок здорового способу життя.

***Ключові слова:** фізична культура, рухова активність, здобувачі вищої освіти, здоровий спосіб життя, фізична підготовленість, фітнес-програми, витривалість.*

Petro TODOROV, Dmytro KONSTANTYNOV, Oleksii KOKHANETS, Kristina VIENIK. THE IMPACT OF REGULAR PHYSICAL ACTIVITY ON THE PHYSICAL CONDITION AND HEALTHY LIFESTYLE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Modern conditions of study in higher education institutions necessitate the formation of a healthy lifestyle and a high level of physical fitness among students. The purpose of the work is to study the impact of regular physical activity on the physical condition of higher education students and the formation of a healthy lifestyle in them, as well as to experimentally verify the effectiveness of a comprehensive physical exercise program.

The research methodology was based on the use of analysis and generalization of scientific and methodological literature, pedagogical experiment, pedagogical testing and methods of comparative analysis of the results obtained. The study involved students aged 18–20, who were divided into control and experimental groups. To assess the level of physical fitness, indicators of endurance, strength, flexibility and speed-strength qualities were used. The training

program for the experimental group included a combination of aerobic, strength and coordination exercises, as well as elements of modern fitness technologies.

The scientific novelty lies in the systematization of modern approaches to the organization of students' physical activity and experimental substantiation of the effectiveness of a comprehensive program of physical exercises aimed at improving physical fitness indicators and forming motivation for a healthy lifestyle.

The results of the study showed that the implementation of a comprehensive program of physical activity contributes to a significant improvement in the physical fitness indicators of students in the experimental group compared to the control group. The data obtained indicate the feasibility of integrating various forms of physical activity into the process of physical education of students in order to increase their level of physical development, working capacity and the formation of sustainable healthy lifestyle skills.

Key words: physical culture, physical activity, higher education students, healthy lifestyle, physical fitness, fitness programs, endurance.

Постановка проблеми. Регулярна рухова активність є важливим фактором підтримки фізичного та психічного здоров'я студентів. Сучасні здобувачі вищої освіти часто ведуть малорухливий спосіб життя, що негативно впливає на їх фізичний стан і формування здорового способу життя. Недостатня активність у поєднанні зі стресовими навчальними навантаженнями підвищує ризик розвитку порушень опорно-рухового апарату та серцево-судинних захворювань. У зв'язку з цим актуальним є вивчення впливу систематичних фізичних навантажень на розвиток фізичних якостей та загальний стан здоров'я студентів. Науково обґрунтовані підходи до організації рухової активності сприяють формуванню здорового способу життя та підвищенню життєстійкості молоді.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останні дослідження підтверджують важливість регулярної рухової активності для підтримки фізичного стану та формування здорового способу життя студентів. Зокрема, заняття танцювальною аеробікою з елементами спортивних танців сприяють підвищенню витривалості та координації дівчат 19–20 років [1]. Медико-біологічні аспекти фізичної підготовки студентів визначають оптимальні навантаження для підтримки здоров'я та адаптації до навчального процесу [2]. Секційні заняття з плавання та аквааеробіки показали позитивний вплив на розвиток фізичних якостей молоді [3]. Використання важкої атлетики у фізичному вихованні ІТ-студентів дозволяє підвищити силові показники та загальну підготовленість [4]. Регулярні тренування важкою атлетикою також впливають на соматотип і морфологічні показники студентів [5]. Систематична фізична підготовка сприяє підвищенню витривалості та працездатності [6]. Оздоровчий фітнес ефективно коригує тілобудову та покращує поставу студенток [7]. Заняття атлетичною гімнастикою покращують силові та гнучкісні показники [9]. Секційні заняття тайським боксом дозволяють підвищити фізичну підготовленість студентів з різним рівнем здоров'я [10].

Аналіз сучасних досліджень свідчить про необхідність комплексного підходу, що включає силові, аеробні та координаційні навантаження [1; 3; 6]. Інтеграція сучасних фітнес-програм та спортивних секцій підвищує ефективність фізичного виховання [8; 10].

Попри значну кількість досліджень, залишається актуальною проблема підбору оптимальних форм і режимів занять для різних груп студентів. Систематична рухова активність сприяє зміцненню здоров'я, підвищенню працездатності та формуванню свідомого ставлення до здорового способу життя молоді.

Мета статті полягає у дослідженні впливу регулярної рухової активності на фізичний стан здобувачів вищої освіти та формування у них здорового способу життя, а також у експериментальній перевірці ефективності комплексної програми фізичних вправ, спрямованої на підвищення рівня фізичної підготовленості студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Регулярна рухова активність є одним із ключових чинників підтримки фізичного та психічного здоров'я студентської молоді. Сучасні студенти, попри знання про користь фізичних вправ, часто ведуть малорухливий спосіб життя через високі навчальні навантаження та інтенсивний ритм навчання. Це призводить до зниження рівня фізичної підготовленості, порушень постави, збільшення жирової маси та зниження витривалості [2]. Наукові дослідження останніх років показують, що систематичні заняття фізичною культурою здатні значно покращити фізичні показники студентів і формувати стійку мотивацію до здорового способу життя [1; 6].

Одним із перспективних напрямів є використання танцювально-оздоровчих програм. Демідова та співавт. [1] дослідили вплив занять танцювальною аеробікою з елементами спортивних танців на фізичний стан дівчат 19–20 років. Результати показали підвищення витривалості, покращення координаційних здібностей та загальної фізичної підготовленості. Важливим аспектом є те, що такі заняття сприяють формуванню позитив-

ного емоційного настрою, що підвищує мотивацію до регулярних тренувань та активного способу життя [1].

Медико-біологічні аспекти фізичної підготовки студентів також отримують значну увагу. Денисовець і співавт. [2] підкреслюють необхідність диференційованого підбору фізичних навантажень відповідно до фізіологічного стану студентів та рівня їх фізичної підготовленості. За даними авторів, правильно структуровані програми фізичних вправ сприяють покращенню серцево-судинної функції, зміцненню опорно-рухового апарату та оптимізації маси тіла. Це дозволяє не лише підтримувати здоров'я, а й забезпечує ефективну адаптацію до навчальних та психоемоційних навантажень [2].

Значну увагу приділяють і водним видам фізичної активності. Журавльов [3] показав, що секційні заняття з плавання та аквааеробіки сприяють комплексному розвитку фізичних якостей студентів, включаючи силу, витривалість та гнучкість. Дослідження свідчить, що систематичні водні тренування позитивно впливають на серцево-судинну систему, координацію рухів та психологічний стан молоді [3]. Це підтверджує необхідність включення водних занять до комплексної програми фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Силові види фізичної активності також мають високу ефективність. Мартинов та співавт. [4] відзначають, що використання важкої атлетики у фізичному вихованні студентів IT-спеціальностей дозволяє підвищити силові показники, покращити опірність до стресу та загальний фізичний розвиток. Півень і Орлов [5] у своєму дослідженні підтвердили, що регулярні заняття важкою атлетикою протягом року значно впливають на морфологічні показники та соматотип студентів, що свідчить про комплексний ефект силових тренувань на фізичну підготовленість.

Фітнес-програми є ще одним ефективним засобом формування здорового способу життя. Пічурін і Москаленко [6] підкреслюють, що систематичні заняття фітнесом сприяють підвищенню витривалості, розвитку координаційних навичок та загальної фізичної працездатності студентів. Рудницький [7] досліджував вплив оздоровчого фітнесу на тілобудову студенток і встановив, що такі заняття ефективно коригують поставу та сприяють гармонійному розвитку мускулатури. Сидорчук та Анастасьєва [8] відзначають ефективність програми «Пілоксинг», яка поєднує елементи боксу та фітнесу, у підвищенні фізичної підготовленості та зниженні жирової маси студенток.

Важливим напрямом є розвиток силових та гнучкісних показників через атлетичну гімнастику. Степанова і співавт. [9] показали, що регулярні заняття атлетичною гімнастикою значно покращують силові та гнучкісні характеристики студентів, сприяють зміцненню опорно-рухового апарату та підвищують загальну фізичну підготовленість. Чуйко та співавт. [10] у своєму дослідженні встановили, що секційні заняття тайським боксом дозволяють підвищити рівень фізичної підготовленості студентів з різним рівнем здоров'я, покращити координацію та швидкість реакції, а також сприяють розвитку психоемоційної стійкості.

Аналіз досліджень демонструє, що комплексний підхід до організації фізичної активності, який включає аеробні, силові, координаційні та водні тренування, забезпечує ефективно зміцнення здоров'я студентів та формування у них звички до регулярних занять фізкультурою [1; 3; 6; 8]. У сучасних умовах вищої освіти важливо враховувати індивідуальні особливості студентів, їх рівень фізичної підготовленості та стан здоров'я при підборі оптимальних програм [2; 4; 5]. Крім того, застосування інноваційних фітнес-програм, таких як «Пілоксинг», оздоровчий фітнес та танцювальна аеробіка, дозволяє підвищити мотивацію студентів до занять фізичною культурою та формує усвідомлене ставлення до власного здоров'я [1; 6; 8]. Важливо зазначити, що різні форми рухової активності впливають на різні складові фізичного розвитку: силові тренування покращують м'язову силу, водні та аеробні заняття – витривалість та координацію, фітнес-програми – гнучкість та поставу [3; 7; 9].

Дослідження показують, що регулярні фізичні навантаження позитивно впливають не лише на фізичний стан студентів, а й на їх психологічне благополуччя, сприяють зниженню рівня тривожності та стресу [1; 2; 10]. Особливо ефективним є поєднання різних видів фізичної активності, що дозволяє комплексно впливати на всі основні компоненти фізичної підготовленості та здорового способу життя. При цьому регулярність і системність занять є ключовими факторами досягнення позитивного ефекту [6; 8; 9].

Таким чином, сучасні наукові дані свідчать про необхідність впровадження різноманітних форм рухової активності у навчальний процес студентів з урахуванням їх фізичних можливостей, стану здоров'я та індивідуальних потреб.

Для перевірки ефективності регулярної рухової активності у формуванні фізичного

стану та здорового способу життя здобувачів вищої освіти було проведено педагогічний експеримент. Дослідження здійснювалося на базі закладів вищої освіти за участю 40 студентів віком 18–20 років, які були поділені на дві групи: контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) по 20 осіб у кожній. Учасники дослідження не мали медичних протипоказань до занять фізичною культурою та добровільно погодилися на участь у дослідженні.

На початковому етапі експерименту було проведено тестування фізичного стану студентів, яке включало оцінювання показників витривалості, сили, гнучкості та швидкісно-силових якостей. Для визначення рівня фізичної підготовленості використовувалися загальноприйняті педагогічні тести: біг на 1000 м для оцінювання витривалості, згинання та розгинання рук в упорі лежачи для визначення силових можливостей, нахил тулуба вперед із положення сидячи для оцінювання гнучкості та стрибок у довжину з місця для визначення швидкісно-силових якостей. Отримані результати показали, що більшість студентів мали середній або нижчий за середній рівень фізичної підготовленості, що підтверджує дані сучасних досліджень щодо недостатнього рівня рухової активності молоді [2; 6].

Контрольна група протягом експериментального періоду займалася за традиційною програмою фізичного виховання, передбаченою навчальним планом закладу вищої освіти. Водночас для студентів експериментальної групи була розроблена програма додаткових занять, яка передбачала поєднання різних видів рухової активності: елементів фітнесу, танцювальної аеробіки, силових вправ та функціонального тренінгу. Такий підхід відповідає сучасним рекомендаціям щодо комплексного впливу фізичних навантажень на організм студентів [1; 8].

Заняття в експериментальній групі проводилися три рази на тиждень тривалістю 60 хвилин. Структура кожного заняття включала підготовчу, основну та заключну частини. У підготовчій частині виконувалися вправи загальнорозвивального характеру та елементи аеробної розминки. Основна частина передбачала виконання комплексу вправ, спрямованих на розвиток сили, витривалості та координації рухів. Заключна частина містила вправи на розслаблення, розтягування м'язів та відновлення дихання.

Особливу увагу приділяли використанню сучасних фітнес-технологій, які поєднують елементи різних видів фізичної активності та мають високий мотиваційний потенціал для студентської молоді [7]. Такі заняття сприяють підвищенню інтересу до рухової активності та формуванню позитивного ставлення до занять фізичною культурою.

Після завершення експериментального періоду було проведено повторне тестування показників фізичної підготовленості студентів. Аналіз отриманих результатів показав позитивну динаміку у студентів експериментальної групи. Зокрема, було зафіксовано покращення показників витривалості, сили та гнучкості порівняно з початковими даними. Показники швидкісно-силових якостей також продемонстрували позитивні зміни, що свідчить про ефективність застосованої програми занять.

У контрольній групі також спостерігалися певні позитивні зміни, однак вони були менш вираженими порівняно з експериментальною групою. Це підтверджує доцільність використання комплексних програм рухової активності, які включають різні форми фізичних вправ та фітнес-програм.

Таблиця демонструє, що у студентів експериментальної групи покращення показників фізичної підготовленості є значно вищим, ніж у контрольної групи, що підтверджує

Таблиця 1
Показники фізичної підготовленості студентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп до і після експерименту (n = 40)

Показник	Група	До експерименту (M±m)	Після експерименту (M±m)	Зміна
Біг 1000 м, хв	КГ	4,35 ± 0,12	4,28 ± 0,11	покращення 1,6%
	ЕГ	4,37 ± 0,13	4,10 ± 0,10	покращення 6,2%
Згинання і розгинання рук в упорі лежачи, разів	КГ	21,4 ± 1,2	23,1 ± 1,1	+7,9%
	ЕГ	21,7 ± 1,3	27,6 ± 1,2	+27,2%
Стрибок у довжину з місця, см	КГ	182,5 ± 4,1	186,3 ± 3,9	+2,1%
	ЕГ	183,2 ± 4,3	197,8 ± 4,0	+8,0%
Нахил тулуба вперед із положення сидячи, см	КГ	10,6 ± 0,8	11,9 ± 0,7	+12,3%
	ЕГ	10,8 ± 0,7	15,4 ± 0,6	+42,6%

Примітка: M – середнє арифметичне значення показника; m – похибка середнього.

ефективність впровадженої програми регулярної рухової активності.

Отримані результати узгоджуються з висновками інших дослідників, які зазначають, що систематичні заняття фізичними вправами сприяють підвищенню фізичної працездатності та покращенню функціонального стану організму студентів [3; 9]. Крім того, регулярна рухова активність позитивно впливає на психоемоційний стан студентів, знижує рівень стресу та сприяє формуванню навичок здорового способу життя [10].

Таким чином, результати проведеного педагогічного експерименту свідчать про ефективність використання комплексних програм рухової активності для підвищення рівня фізичної підготовленості студентів та формування у них стійкої мотивації до ведення здорового способу життя.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило важливу роль регулярної рухової активності у формуванні фізичного стану та здорового способу життя здобувачів вищої освіти.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що систематичні заняття фізичною культурою та використання сучасних фітнес-програм спри-

яють підвищенню рівня фізичної підготовленості студентської молоді.

Результати педагогічного експерименту показали, що впровадження комплексної програми рухової активності, яка поєднує аеробні, силові та координаційні вправи, позитивно впливає на розвиток основних фізичних якостей студентів. Зокрема, у студентів експериментальної групи спостерігалося більш суттєве покращення показників витривалості, сили, гнучкості та швидкісно-силових можливостей порівняно з контрольною групою. Отримані результати свідчать про ефективність використання різноманітних форм рухової активності для підвищення рівня фізичної підготовленості та зміцнення здоров'я молоді. Встановлено, що систематичні заняття фізичними вправами сприяють формуванню стійкої мотивації студентів до ведення здорового способу життя та активної рухової діяльності. Отже, інтеграція комплексних програм фізичної активності в освітній процес закладів вищої освіти є важливою умовою підвищення рівня фізичного розвитку, працездатності та загального здоров'я студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Демідова О., Єлісеєва Д., Степанова І., Ковтун А. Використання елементів спортивних танців у процесі фізкультурно-оздоровчих занять танцювальною аеробікою для покращення фізичного стану дівчат 19–20 років. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2021. 1, 100–114.
2. Денисовець Т., Квак О., Гогоць В., Хоменко П. Медико-біологічні аспекти фізичної підготовки здобувачів закладів вищої освіти. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. 2024. 3(175). С. 76–81. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3\(175\).13](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3(175).13)
3. Журавльов Ю. Г. Підвищення фізичного стану студентів в процесі секційних занять з плавання з елементами аквааеробіки [автореферат] Дніпропетровськ, 2019. 24 с.
4. Мартинов Ю. О., Назимок ВВ., Голубева ВА. Перспективи розробки системи фізичного виховання для студентів ІТ-спеціальностей на основі важкої атлетики. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2023. 12(172), 131–134.
5. Півень ОО., Орлов АА. Вплив занять важкою атлетикою на соматотип студентів: однорічне дослідження. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2023. 9(169), 124–126.
6. Пічурін ВВ., Москаленко НВ. Фізична підготовленість студентів: монографія. Дніпро: Свідлер, 2024. 120 с.
7. Рудницький ОВ. Корекція тілобудови студенток засобами оздоровчого фітнесу [автореферат] К. 2016. 24 с.
8. Сидорчук Т., Анастасєва З. Фізична підготовленість студенток під впливом занять за фітнес-програмою «Пілоксинг». *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2018. 1, 233–235.
9. Степанова І., Черевко О., Плошинська А. Фізична підготовленість студентів під впливом занять атлетичною гімнастикою. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2018. 2, 140–144.
10. Чуйко О., Власюк О., Пікінер О., Чернявська О. Токмакова С. Особливості фізичної підготовленості студентів з різними рівнями здоров'я під впливом секційних занять тайським боксом. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2021. 1, 192–200.

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 378.53.004

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.24>

Оксана ХМІЛЬ

викладач кафедри іноземної філології та перекладу,
Державний торговельно-економічний університет, o.khmil@knu.edu.ua,
ORCID: 0000-0003-2304-2273

ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНИХ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У процесі дослідження автором проаналізовано сучасні наукові підходи до формування іноземної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, розглянуті дефініції «компетентність» та «компетенція»; узагальнено досвід упровадження ефективних методів навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. Зазначено, що іноземна комунікативна компетентність виступає ключовою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки забезпечує їхню здатність до ефективної міжкультурної взаємодії, професійної мобільності та інтеграції у глобалізований освітній і професійний простір. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації освітнього процесу в умовах цифровізації, глобалізації і підвищення вимог до рівня іноземної підготовки фахівців. Сучасні виклики освітнього середовища потребують впровадження інноваційних методів навчання, орієнтованих на розвиток практичних мовленнєвих умінь, критичного мислення та автономності здобувачів освіти. Методологія дослідження включала використання системного, компетентнісного та діяльнісного підходів, що дозволило комплексно розглянути процес формування іноземної комунікативної компетентності. У роботі застосовано методи аналізу й узагальнення наукових джерел, порівняльний аналіз сучасних педагогічних технологій. Наукова новизна дослідження полягає у систематизації та обґрунтуванні ефективних методів формування іноземної комунікативної компетентності з урахуванням сучасних освітніх тенденцій, зокрема цифровізації, персоналізації навчання та використання інноваційних технологій.

У результаті дослідження встановлено, що найбільш ефективними є комунікативний, проєктно-орієнтований, інтерактивний навчання, а також метод занурення, які забезпечують активізацію мовленнєвої діяльності здобувачів освіти та формування практичних навичок іноземного спілкування.

Ключові слова: освітній процес, іноземна комунікаційна компетентність, компетенції, інновації, цифровізація, ЗВО.

Oxana KHMIL. EXPERIENCE IN IMPLEMENTING EFFECTIVE METHODS FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS

In the course of the study, the author analyses contemporary scientific approaches to the development of foreign language communicative competence among higher education students, examines the definitions of 'competence' and 'competency', and summarises experience in implementing effective methods of foreign language teaching in higher education institutions. It is noted that foreign language communicative competence is a key component of the professional training of future specialists, as it ensures their ability to engage in effective intercultural interaction, professional mobility and integration into a globalised educational and professional environment. The relevance of the study stems from the need to modernise the educational process in the context of digitalisation, globalisation and increasing demands on the level of foreign language training for specialists. Contemporary challenges in the educational environment require the introduction of innovative teaching methods focused on the development of practical language skills, critical thinking and the autonomy of learners. The research methodology involved the use of systemic, competence-based and activity-based approaches, which enabled a comprehensive examination of the process of developing foreign language communicative competence. The study employed methods of analysis and synthesis of academic sources, as well as a comparative analysis of contemporary pedagogical technologies. The scientific novelty of the research lies in the systematisation and justification of effective methods for developing foreign language communicative competence, taking into account contemporary educational trends, in particular digitalisation, personalised learning and the use of innovative technologies.

The study found that the most effective approaches are communicative, project-based and interactive teaching, as well as the immersion method, which ensure the activation of learners' speech activity and the development of practical foreign language communication skills.

Key words: educational process, foreign language communicative competence, competences, innovations, digitalisation, higher education institutions.

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси, що характеризують сучасний етап розвитку суспільства, зумовили глибоку трансформацію системи вищої професійної освіти, сприяючи її модернізації та інтеграції у світовий освітній простір. У цих умовах відбувається становлення інноваційної освітньої

парадигми, орієнтованої на компетентнісний підхід, академічну мобільність, міжкультурну взаємодію, підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно функціонувати в глобалізованому середовищі.

Особливого значення у цьому контексті набуває іноземна підготовка здобувачів



вищої освіти, яка виступає одним із ключових компонентів професійної освіти [7]. Саме вона забезпечує формування іншомовної комунікативної компетентності як інтегративної характеристики особистості, що включає мовні, соціокультурні, прагматичні та стратегічні компоненти. З огляду на це, актуалізується потреба у впровадженні ефективних методів навчання іноземних мов, здатних забезпечити не лише засвоєння мовних знань, але й розвиток практичних комунікативних умінь у реальних або наближених до реальних умовах спілкування. У сучасному освітньому дискурсі значна увага приділяється пошуку та апробації інноваційних методів і технологій навчання, зокрема комунікативного, інтерактивного, проектного та змішаного навчання, а також використанню цифрових ресурсів і технологій штучного інтелекту. Їх впровадження сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, індивідуалізації освітнього процесу та підвищенню рівня мотивації до вивчення іноземної мови.

Узагальнюючи зазначене, досвід упровадження ефективних методів формування іншомовної комунікативної компетентності свідчить про необхідність комплексного підходу, який поєднує традиційні педагогічні практики з інноваційними технологіями та орієнтується на розвиток здатності здобувачів освіти до міжкультурної комунікації, професійної мобільності та самореалізації у глобальному освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах першого напрямку наукових досліджень доцільно звернути увагу на праці, присвячені методичним аспектам формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Зокрема, у дослідженні Л. Волкової [1] обґрунтовано ефективність використання методу ділових ігор як інноваційного педагогічного інструменту, що сприяє активізації мовленнєвої діяльності студентів, розвитку їхніх комунікативних умінь і моделюванню професійно орієнтованих ситуацій спілкування. Водночас у працях В. Дроздової та К. Рудницької [2] здійснено ґрунтовний аналіз структурних компонентів іншомовної комунікативної компетентності, які розглядаються як теоретико-методологічна основа для розроблення дидактичних засад її формування. Автори акцентують увагу на інтегративному характері цього феномена, що поєднує лінгвістичні, соціокультурні, прагматичні та стратегічні складові. Окрім зазначених дослідників, вагомий внесок у вивчення проблеми формування іншомовної компетент-

ності здійснили українські науковці Н. Гальскова, О. Бігич, С. Ніколаєва, які розглядають іншомовну підготовку як складний багаторівневий процес, спрямований на розвиток здатності до ефективної міжкультурної комунікації. У їхніх працях обґрунтовано необхідність впровадження комунікативно орієнтованих та інтерактивних методів навчання, що забезпечують формування практичних мовленнєвих навичок.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування, узагальнення досвіду впровадження ефективних методів формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення іноземної мови виступає важливим чинником формування іншомовної мовленнєвої діяльності та невід'ємним компонентом професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Воно не лише забезпечує опанування мовних знань, а й сприяє розширенню когнітивного простору особистості, збагаченню загальнокультурного досвіду та поглибленню розуміння універсальних механізмів міжособистісної та міжкультурної комунікації. У цьому контексті іншомовна підготовка набуває інтегративного характеру, поєднуючи лінгвістичні, соціокультурні та прагматичні аспекти. Зазначений процес сприяє формуванню здатності здобувачів освіти не лише до засвоєння та відтворення знань, але й до їх усвідомленого застосування, закріплення і трансформації у практичній діяльності. Особливого значення набуває розвиток комунікативних умінь і навичок, що забезпечують ефективну взаємодію в іншомовному середовищі.

Важливим методичним підходом є створення навчальних ситуацій автентично-проблемного характеру, які моделюють реальні комунікативні умови та стимулюють активну пізнавальну діяльність здобувачів освіти [6]. Такі ситуації передбачають необхідність самостійного прийняття рішень, вибору адекватних стратегій мовленнєвої поведінки та пошуку ефективних способів розв'язання поставлених завдань. Це, у свою чергу, сприяє розвитку критичного мислення, автономності навчання і здатності до рефлексії. У зв'язку з цим актуалізується потреба у впровадженні ефективних педагогічних технологій, зокрема творчих, інтерактивних та інноваційних методик навчання. Їх характерною ознакою є проблемно-орієнтований підхід, який передбачає постановку навчального завдання, його аналіз і пошук оптимальних шляхів розв'язання, що забезпечує

підвищення якості формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Ефективність професійної підготовки значною мірою визначається не лише обсягом засвоєних знань, умінь і навичок, а передусім сформованістю інтегративних особистісно-професійних якостей, які у сучасному науковому дискурсі окреслюються поняттями «компетенція» та «компетентність». Саме ці категорії відображають здатність особистості до успішної діяльності, адаптації до змінних умов професійного середовища, саморозвитку та ефективної взаємодії у соціокультурному просторі. У межах компетентнісного підходу акцент переноситься з накопичення знань на їх практичне застосування, розвиток критичного мислення, автономності та здатності до прийняття рішень у нестандартних ситуаціях. Автори дослідження [8] зазначають, що компетентність розглядається як динамічна характеристика особистості, що інтегрує когнітивні, діяльнісні та ціннісні компоненти. Теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу, а також аналіз традиційних моделей професійної освіти крізь призму компетентнісних моделей представлено у працях як зарубіжних, так і українських науковців. Зокрема, значний внесок у розроблення цієї проблематики здійснили А. Василюк, І. Пометун, І. Татаренко, які обґрунтують необхідність переходу від знанневої до компетентнісної парадигми освіти. Водночас вагомими є дослідження українських учених Н. Бібік, О. Овчарук, Л. Паращенко, С. Сисоєвої, які розглядають компетентність як ключову характеристику результатів навчання та основу модернізації освітніх систем.

Поняття «компетентність» характеризує рівень професійної сформованості особистості, що виявляється у здатності ефективно застосовувати набуті знання, уміння й навички у процесі мислення, оцінювання й прийняття обґрунтованих рішень у професійній діяльності [4]. Більшість вчених єдині в думці про те, що поняття «компетенція» вводиться як спроба класифікації знань, умінь та навичок з урахуванням їхньої важливості та цінності в житті. У європейській традиції як компетенція використовується термін кваліфікація. Сенс кваліфікації полягає у знанні предмета, вмінні застосовувати ці знання у професійній діяльності, що відповідає поняттю професійної компетенції [5]. У нашому розумінні компетентність постає як інтегративна, узагальнена характеристика особистості, що відображає її здатність ефективно діяти в різноманітних життєвих і про-

фесійних ситуаціях. Вона передбачає вміння розв'язувати типові й нестандартні завдання, приймати обґрунтовані рішення та адаптуватися до змінних умов, спираючись на сукупність набутих знань, умінь, практичного досвіду, ціннісних орієнтацій і особистісних якостей. Компетентність має динамічний характер і формується в процесі навчання, соціалізації та професійної діяльності, забезпечуючи здатність до саморозвитку, рефлексії та безперервного вдосконалення. Вона поєднує когнітивний (знання), діяльнісний (уміння і навички), мотиваційно-ціннісний (установки, мотивація) та соціальний компоненти, що дозволяє особистості ефективно взаємодіяти в соціальному та професійному середовищі. Іншомовна компетентність у межах даного дослідження розглядається як складова професійної компетентності фахівця, що характеризується здатністю ефективно використовувати іноземну мову на функціональному рівні в професійній діяльності. Вона забезпечує можливість здійснення результативної ділової комунікації з іноземними партнерами, розширення професійних контактів та інтеграцію у міжнародне професійне середовище. Вважаємо, сформована іншомовна компетентність виступає важливим інструментом безперервного професійного розвитку, оскільки сприяє доступу до актуальних наукових джерел, участі у міжнародних проєктах і професійному спілкуванню із закордонними колегами, що, у свою чергу, забезпечує самовдосконалення фахівця в умовах глобалізації.

У сучасному європейському освітньому просторі значна увага приділяється формуванню ключових і професійних компетентностей, серед яких важливе місце посідає іншомовна комунікативна компетентність. Так, у Німеччині освітня політика орієнтована на якісне формування спеціалізованих знань, умінь і практичних навичок, що поєднуються з розвитком ключових компетентностей. Останні мають міждисциплінарний характер, виходять за межі окремих професій і забезпечують психологічну готовність фахівця до інноваційних змін, професійної мобільності та можливого перепрофілювання. Подібні тенденції простежуються і в інших країнах Європейського Союзу. Зокрема, у Польщі система вищої освіти активно впроваджує компетентнісний підхід відповідно до положень Polish Qualifications Framework [10], який регламентує формування мовних, комунікативних і міжкультурних компетентностей як складових професійної підготовки. У Чехії важливу роль відіграє Czech National

Qualifications Framework [9], що також передбачає інтеграцію іншомовної підготовки у професійну освіту та орієнтацію на практичне застосування мовних знань у міжкультурному середовищі.

На загальноєвропейському рівні базовим документом, який визначає стандарти іншомовної компетентності, є Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти) [3]. Він встановлює рівні володіння мовою (A1–C2), описує мовленнєві компетентності та слугує орієнтиром для розроблення освітніх програм у більшості країн Європи.

Здійснюючи аналітичний огляд та узагальнення сутнісних характеристик зазначених вище дефініцій, можна зробити висновок щодо ефективних методів формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти:

1. Комунікативний метод. Спрямований на формування здатності до реальної мовленнєвої взаємодії через моделювання автентичних комунікативних ситуацій. Забезпечує розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності та орієнтується на функціональне використання мови.

2. Проектно-орієнтоване навчання. Передбачає виконання практико-орієнтованих завдань, що інтегрують мовну та професійну підготовку. Сприяє розвитку автономності, критичного мислення та здатності застосовувати мову у професійній діяльності.

3. Метод ділових ігор базується на моделюванні професійних і соціальних ситуацій, що вимагають активного використання іноземної мови. Сприяє формуванню комунікативних стратегій, мовленнєвої гнучкості та навичок міжособистісної взаємодії.

4. Інтерактивні методи навчання. Включають дискусії, дебати, мозкові штурми, кейс-метод, що активізують пізнавальну діяльність студентів. Забезпечують розвиток аргументованого мовлення, критичного мислення та вміння вести діалог.

5. Змішане та цифрове навчання. Поєднує традиційні форми навчання з використанням цифрових платформ, онлайн-ресурсів та технологій штучного інтелекту. Забезпечує персоналізацію навчання, доступ до автентичних матеріалів і розширення мовної практики.

6. Метод занурення (Immersion / Virtual immersion) передбачає створення умов максимально наближених до іншомовного середовища, зокрема через використання мультимедійних ресурсів, онлайн-комунікації та

віртуальних платформ. Сприяє формуванню природних мовленнєвих навичок і міжкультурної компетентності.

7. Використання методу дискусії у процесі навчання іноземної мови є ефективним інструментом формування прагматичної компетентності здобувачів вищої освіти, оскільки передбачає активне залучення студентів до реального мовленнєвого спілкування в умовах, максимально наближених до автентичних комунікативних ситуацій. Зазначений метод орієнтований не лише на відтворення мовних знань, а й на їх функціональне застосування з урахуванням контексту, комунікативної мети, соціальних ролей та міжкультурних особливостей взаємодії.

Вважаємо, що вищезазначені методи створюють умови для активізації мовленнєвої діяльності, розвитку критичного мислення та формування практичних навичок іншомовного спілкування.

Висновки. У процесі дослідження досвіду впровадження ефективних методів формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти встановлено, що результативність цього процесу визначається інтеграцією сучасних педагогічних підходів, орієнтованих на практичне використання мови, міжкультурну взаємодію та професійну спрямованість навчання. Зокрема, застосування комунікативного, проектно-орієнтованого, інтерактивного та змішаного навчання, а також методів занурення та цифрових технологій забезпечує формування не лише мовних знань, а й здатності до їх ефективного використання у реальних комунікативних ситуаціях. Досвід упровадження зазначених методів засвідчує, що важливим чинником є створення освітнього середовища, яке стимулює активну мовленнєву діяльність, розвиток критичного мислення, автономності та рефлексії здобувачів освіти. Особливої актуальності набуває використання інформаційно-комунікаційних технологій та інструментів штучного інтелекту, які сприяють персоналізації навчального процесу, індивідуалізації освітніх траєкторій та розширенню можливостей міжкультурної комунікації. *Подальших наукових пошуків* потребує проблема оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності з урахуванням сучасних міжнародних стандартів, зокрема компетентнісного підходу та рекомендацій CEFR, а також розроблення валідних інструментів моніторингу результатів навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волкова Л. В. Ділова гра як метод підвищення ефективності формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2019. Вип. 1(28). С. 43–58.
2. Дроздова В. В., Рудніцька К. В. Структура професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету : збірник наукових праць. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. Вип. 2 (49). С. 51–56.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Ключник Р. М., Щолокова Г. В., Кулько В. А., Комліченко А. А., Разінькова М. Ю. Деякі аспекти формування граматичної компетентності при вивченні англійської мови. *Академічні візії*. 2024. Вип. 38. С. 112–115.
5. Когут І. Формування іншомовної компетентності у студентів в процесі навчання: теоретичні засади. *Молодий вчений*. 2022. Вип. 10 (110). С. 106–110. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-10-110-21>
6. Хоменко О. Іншомовна підготовка як невід’ємний складник вищої освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства. *Науковометодичний часопис «Вища освіта України». Національна академія педагогічних наук України*. 2012. №2(45). С. 55–61.
7. Черньонков Я. Розвиток іншомовної комунікативної культури засобом інтегрованих занять з англійської мови на немовних факультетах. *Нова філологія: збірник наукових праць*. 2008. Вип. №30. С. 319–322.
8. Яриновська К., Башманівський О. Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти при вивченні іноземних мов: інструменти, методи й прийоми. *Українська полоністика*. 2023. Вип.21(1). С. 93–102.
9. National Referencing Report of the Czech Republic to the European Qualifications Framework. Prague: Ministry of Education, Youth and Sports, 2015. URL: <https://archiv-nuv.npi.cz> (дата звернення: 18.03.2026).
10. Polish Qualifications Framework. Warsaw: Educational Research Institute, 2013. URL: <https://kwalifikacje.gov.pl> (дата звернення: 18.03.2026).
11. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. 2008. URL: <https://eur-lex.europa.eu> (дата звернення: 18.03.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 23.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

УДК 377:61]:[005.336.2:502/504]

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.25>

Ігор ШУСТИК

аспірант, Інститут професійної освіти Національної академії педагогічних наук України,
shustikigor1993@gmail.com
ORCID: 0009-0002-7112-197X

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Статтю присвячено ключовому аспекту підготовки майбутніх медичних сестер у фахових коледжах в умовах сьогодення – формуванню їхньої екологічної компетентності. У пропонованому матеріалі презентовано аналіз праць сучасних вітчизняних науковців, які становлять підґрунтя розгорнутого дослідження екологічної компетентності молодших спеціалістів медичної галузі, обґрунтовано педагогічні умови сформованості цього феномену. Ці умови виступають складовим елементом педагогічної системи, відображаючи не лише об'єктивні можливості освітнього середовища, а й потенціал його динамічного впливу на освітній процес у фахових коледжах; охоплюють широкий спектр його компонентів – від матеріально-технічного забезпечення та організаційно-методичних заходів – до суб'єктивних характеристик взаємодії між викладачами та здобувачами фахової передвищої освіти.

Мета статті: визначити комплекс педагогічних умов формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах.

Методологія: у результаті експертного оцінювання визначено найвагоміші педагогічні умови, які сприятимуть ефективності процесу формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах.

Наукова новизна: спрогнозовано, що сукупність виокремлених педагогічних умов, які взаємопов'язані та взаємодоповнюють одна одну, сприятимуть оптимізації формування екологічної компетентності.

Висновки: виокремлені й охарактеризовані основні педагогічні умови формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах покликані забезпечити методологічну цілісність досліджуваного феномену. Особливу увагу приділено інноваційним та традиційним формам і методам активізації процесу формування екологічної компетентності студентської молоді як вагомої складової їхнього професійного становлення та розвитку особистості.

Ключові слова: майбутні медичні сестри, екологічна компетентність, фахова передвища освіта, педагогічні умови, коледж, метод експертних оцінок.

Ihor SHUSTYK. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE NURSES

The article is devoted to key aspect of training future nurses in professional colleges in the present conditions – the formation of their ecological competence. The material presents an analysis of the works of modern domestic scientists, which form the basis for a detailed study of the ecological competence of junior specialists in the medical field, substantiates the pedagogical conditions for the formation of this phenomenon. These conditions are an integral element of the pedagogical system, reflecting not only the objective capabilities of the educational environment, but also the potential for its dynamic impact on the educational process in professional colleges; they cover a wide range of its components – from material and technical support and organizational and methodological measures – to the subjective characteristics of interaction between teachers and applicants for professional pre-higher education.

The purpose: to determine the complex of pedagogical conditions for the formation of the ecological competence of future nurses in professional colleges.

Methodology: as result of expert evaluation, the most important pedagogical conditions were identified that will contribute to the effectiveness of the process of forming environmental competence of future nurses in professional colleges.

Analysis of relevant research: it is predicted that the set of identified pedagogical conditions, which are interconnected and complement each other, will contribute to the optimization of the formation of environmental competence.

Conclusions: the identified and characterized main pedagogical conditions for the formation of environmental competence of future nurses in professional colleges are designed to ensure the methodological integrity of the phenomenon under study. Special attention is paid to innovative and traditional forms and methods of activating the process of forming environmental competence of student youth as an important component of their professional formation and personal development.

Key words: future nurses, environmental competence, professional pre-higher education, pedagogical conditions, college, method of expert assessments.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Освітній процес закладу фахової передвищої освіти сьогодні є складною системою, що об'єднує всі ключові компоненти, сприяючи об'єднанню в єдиний вектор процесів формування, розвитку, виховання і навчання особистості здобувача освіти разом

з усіма формами, методами та умовами їх перебігу. Як справедливо зазначає А. Литвин, успіх освітнього процесу, значною мірою, визначають зовнішні та внутрішні обставини, у яких він ведеться, об'єкти навколишньої діяльності, специфіка закладу освіти, особливості суб'єктів освітнього процесу, засоби,

методи і форми організації навчання [6, с. 20]. Власне, завданнями педагогічних працівників фахових коледжів є створення сприятливих чинників та умов продуктивно-творчого здійснення професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів медичної галузі.

Натомість варто вказати, що у чисельних педагогічних працях поки-що досить часто відсутня єдність думок учених щодо суті понять «педагогічний чинник», «педагогічна умова», інколи ці терміни часто ототожнюються. Подібні підходи зустрічаємо не тільки в наукових працях, а і в довідниковій літературі. Наприклад, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» [1] дефініція «чинник» визначається як умова, рушійна сила будь-якого процесу, явища. Натомість, термін «умова» тут тлумачиться як необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чогонебудь або сприяє чомусь.

У Словнику-довіднику з професійної педагогіки термін «педагогічні умови» визначено як обставини, за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [8, с. 193].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Послугуючись результатами наукових пошуків С. Гордійчук, К. Мелеги і Л. Русин [3; 7], у нашому дослідженні розводимо дефініції «чинники» та «умови» наступним порядком: педагогічні чинники як детермінанти або ресурс процесу розвитку професійних здатностей особистості, які маючи потенційні можливості, стають рушійними силами означеного процесу завдяки спеціально створеним умовам (обставинам), які забезпечують їх дієвість засобами певної методики.

У зв'язку із цим постає об'єктивна потреба у переосмисленні та науковому обґрунтуванні педагогічних умов, які безпосередньо впливають на успішність освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти. Одними із ключових виступають педагогічні умови як комплекс цілеспрямовано створених зовнішніх та внутрішніх обставин, які забезпечують ефективну реалізацію конкретних педагогічних завдань освітнього процесу. Вони не лише визначають якість освітньої взаємодії, а й виступають важливим інструментом у формуванні особистості здобувача фахової передвищої освіти, розвитку його інтелектуального, емоційного, морального та професійного потенціалу.

Педагогічні умови виступають також складовим елементом педагогічної системи, відображаючи не лише об'єктивні можливості освітнього середовища фахового коледжу, а й потенціал його динамічного впливу на освітній процес, охоплюють широкий спектр його компонентів – від матеріально-технічного забезпечення та конкретних організаційно-методичних заходів – до суб'єктивних характеристик взаємодії між викладачами та здобувачами фахової передвищої освіти. Їх ефективність визначається не лише змістом, а й структурою, певним взаємозв'язком із педагогічними цілями, технологіями та принципами, що лежать в основі сучасного освітнього процесу.

Окрім цього, педагогічні умови розглядаються сучасними українськими науковцями як: окремий компонент педагогічного процесу, який містить сукупність об'єктивних можливостей та спрямовані на досягнення цілі (Н. Гора) [2]; комплекс обставин життєдіяльності суб'єктів, якими зумовлено розвиток особистості та формування готовності до діяльності в умовах нової соціальної та культурної ситуації (А. Каленський) [10]; комплекс взаємозумовлених та взаємозалежних заходів педагогічного процесу, метою якого є забезпечення реалізації конкретної мети (С. Гордійчук) [3]; обставини, від яких залежить цілісний та продуктивний педагогічний процес, котрий опосередковується активністю особистості (чи групою людей) (Т. Шмоніна, І. Глухов) [9]. У зв'язку із цим неминує виникати потреба в більш поглибленому вивченні сучасних наукових підходів до визначення суті педагогічних умов, їхньої структури, класифікації та ролі в освітньому процесі сучасних закладів фахової передвищої освіти.

Виклад основного матеріалу. В контексті нашого дослідження саме педагогічні умови становлять науковий інтерес як складники педагогічного процесу, від яких залежить організація освітньо-виховного середовища, де відбувається діяльність викладача та студента фахового коледжу й реалізуються заплановані завдання. Педагогічні умови не тільки визначаються, а й усвідомлюються викладачами та студентами, реалізуються в навчально-виховному процесі, активізують його суб'єктів, що призводить до зростання ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців [4, с. 102].

Спираючись на дослідження А. Литвина [6], можна зробити такі узагальнення, що чисельні дослідники намагалися виділити основні складники педагогічних умов, які б

надали змогу класифікувати їх за певними ознаками. Аналізуючи типології педагогічних умов, український дослідник погоджується з таким розподіленням педагогічних умов: за функціями – на мотиваційні, мотиваційно-цільові, змістові, процесуально-змістові, операційні, організаційно-технологічні, суб'єктно орієнтовані тощо; за ієрархією складників – на лінійні (перелік, сукупність, поєднання), однорівневі (композиція, комплекс, система) та багаторівневі (коли кожна з умов розглядають як комплекс або систему взаємопов'язаних чинників); за рівнем впливу – на часткові умови (характеризують конкретне педагогічне явище), загальні умови (визначають ефективність чи можливість здійснення певної групи близьких освітніх процесів, педагогічних явищ) та метаумови (визначають ефективність освітньої системи у цілому).

Наприклад, на думку Т. Закусилової, на процес становлення професіоналізму майбутніх медичних сестер впливають такі педагогічні умови: модернізація освітнього середовища шляхом його адаптації згідно зі світовими стандартами; оновлення підготовки майбутніх медичних сестер за допомогою впровадження інноваційних освітніх технологій та інтерактивних методів навчання; вдосконалення педагогічної майстерності викладачів-клініцистів медичного коледжу; активізація практичних умінь й навичок медичних сестер шляхом імітаційного моделювання у квазіпрофесійній діяльності [5, с. 408].

Серед компонентів педагогічних умов виділяють такі: ставлення до вихованця як до суб'єкта, що здатний на культурний саморозвиток; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійною силою якого є співробітництво учасників у реалізації цілей культурного саморозвитку; ставлення до закладу освіти як до цілісного культурно-освітнього простору, у якому відтворюються культурні взірці життя суб'єктів, здійснюються культурні події, відбувається виховання особистості. Тобто, у структурі педагогічних умов виділяють такі компоненти, від яких залежить ефективність досягнення поставленої мети освітнього процесу: нормативна база, зміст освіти, матеріально-технічна база, технології навчання, навчально-методичне забезпечення, міжособистісна взаємодія учасників освітнього процесу і психологічний мікроклімат [9, с. 66].

Як бачимо, незважаючи на широку представленість поняття «педагогічні умови» у науковому дискурсі, залишається актуаль-

ною потреба у його чіткому концептуальному окресленні, структуризації та систематизації. Це зумовлено як розмаїттям підходів до трактування цього феномена, так і зростаючими вимогами до ефективності освітніх стратегій у фахових коледжах в умовах сьогодення.

Наведені положення спонукають до висновку про те, що для визначення педагогічних умов формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер необхідно, насамперед, вивчити чинники (педагогічні, зовнішні і внутрішні, суб'єктивні і об'єктивні та ін.) як потенційні детермінанти розвитку досліджуваної інтегративної властивості особистості майбутньої медичної сестри.

За результатами експертного оцінювання, враховуючи аналіз матеріалів з досвіду формування екологічної компетентності та специфічні умови навчання у фаховому коледжі медичної галузі, було визначено комплекс педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – стимулювання позитивної мотивації майбутніх медичних сестер до екологічної діяльності та усвідомлення власної причетності до збереження довкілля в контексті охорони здоров'я.

Як відомо, на процес будь-якої діяльності впливає мотиваційний складник. Забезпечення стійкої мотивації до здійснення екологічної діяльності полягає у визначенні потреб студентів фахового коледжу, розвитку ціннісного ставлення, стимулюванні пізнавального інтересу, активізації мотивів до екологозбережувальної діяльності, установки на партнерство в комунікації. Зокрема, це стосується майбутніх медичних сестер, адже недостатній рівень мотивації може негативно вплинути на їхню особисту активність в освітньому процесі, що пов'язано з успішністю у майбутній професійній діяльності. Крім того, велике значення має життєвий досвід, особистісні якості, потреби та цінності, які отримує майбутня медсестра в процесі навчання у фаховому коледжі. При цьому найсильнішим стимулом для майбутньої медичної сестри має бути розуміння того, що стан довкілля прямо впливає на перебіг хвороб пацієнтів.

Стійкій мотивації, на нашу думку, сприяє використання у навчанні методу освітніх кейсів (аналізу реальних історій хвороб, викликаних екологічними чинниками (алергії, патології дихальних шляхів через якість повітря), де зроблено акцент на безпеці (роз'яснення, як правильна утилізація медичних відходів захищає не лише планету, а й безпосередньо медперсонал від інфекцій); використання інтерактивних та ігрових форм навчання (наприклад, екологічних квес-

тів (змагань на швидкість та правильність сортування медичного інструментарію та відходів різних класів небезпеки); тренінгів, що охоплюють тематику екологічної етики або рольові ігри, де студент має переконати пацієнта (або колегу) змінити побутові звички на користь здоров'я та довкілля); участь у реальних акціях (озеленення території лікарні, збір використаних батарейок тощо), що надає відчуття швидкого результату та суспільної користі; впровадження елементів «зеленого» офісу в коледжі (створення середовища, де екологічна поведінка є нормою (наприклад, наявність у закладі контейнерів для роздільного збору сміття; використання енергоощадних технологій); стенди або цифрові екрани з показниками, скільки ресурсів вдалося зберегти закладу завдяки спільним зусиллям; публікації про успіхи студентів у соціальних мережах закладу.

Друга педагогічна умова – екологізація змісту навчання у фаховому коледжі медичної галузі.

Екологізація в цьому аспекті розглядається не просто як додавання, наприклад, окремої дисципліни «Екологія» до плану, а спрямування всього освітнього процесу на ідеї екологічної безпеки та сталого розвитку. Для майбутніх медичних сестер це означає трансформацію кожної професійної теми через призму екологічного мислення; наповнення навчальних дисциплін («Основи медсестринства», «Гігієна», «Біологія» тощо) матеріалами про вплив екологічних факторів на здоров'я людини, правила утилізації медичних відходів та дотримання санітарно-гігієнічних норм.

Основні векторами екологізації змісту навчання вбачаємо у: інтеграції в клінічні дисципліни (екологічні аспекти мають стати частиною вивчення хвороб); внутрішній медицині (вивчення «екологічно залежних» захворювань (бронхіальна астма, онкологія, ендокринні порушення), спричинених пестицидами, важкими металами чи мікропластиком; акценті на впливі довкілля на формування імунітету дитини та профілактику вроджених патологій; розгляді зв'язку між глобальним потеплінням, зміною екосистем та появою нових вірусів (зоонозних інфекцій); акценті на безпеці лікарняного середовища, що виступає прикладним ядром екологічної компетентності медичної сестри; менеджменті медичних відходів (поглиблене вивчення класифікації (категорії А, В, С, D) та алгоритмів безпечної утилізації шприців, систем, залишків ліків та біологічних матеріалів); дезінфектології (вибір найменш

токсичних для персоналу та довкілля засобів дезінфекції та стерилізації); ергономіці та гігієні (створення «здорового» мікроклімату в палатах (освітлення, вентиляція, відсутність алергенів); фармакологічній екології (вивчення наслідків безконтрольного використання антибіотиків, що призводить до появи резистентних бактерій у стічних водах та ґрунті; правила зберігання та знищення протермінованих медикаментів, щоб запобігти їх потраплянню в екосистему; розробці спецкурсів та модулів (введення до варіативної частини програм обов'язкових освітніх компонентів таких тем, як: «Екологічна етика та деонтологія», «Основи фітотерапії та натуропатії» (як альтернатива або доповнення до хімічних препаратів), «Валеологія: екологія людини та здоров'я»); оновленні навчальних матеріалів (використання підручників, де замість застарілих методик пропонуються сучасні «зелені» технології в медицині; складанні збірників задач до практикумів, де професійні ситуації розв'язуються з урахуванням екологічних ризиків тощо.

Третя педагогічна умова – використання інтерактивних методів з екологічним підтекстом та проєктних технологій навчання.

Використання таких методів перетворює студента з пасивного слухача на активного учасника, що критично важливо для медицини, де рішення приймаються швидко та відповідально. Для майбутніх медичних сестер – це міст між теоретичною екологією та реальною клінічною практикою.

Найефективнішими інтерактивними методами при цьому виступають: освітні кейси (студентам пропонуються реальні професійні ситуації з екологічним ризиком, що у результаті забезпечує розвиток їхнього алгоритмічного мислення та навичок швидкого реагування); рольова гра (результатом якої є відпрацювання комунікативних навичок та вміння аргументувати медичні поради екологічними фактами); Simulation (моделювання професійних процесів з використанням фантомів та тренажерів для відпрацювання екологічно безпечних маніпуляцій, що забезпечує доведення навички екологічної безпеки до автоматизму); метод проєктів (групова робота над створенням моделі ідеального відділення лікарні, що здійснює формування лідерських якостей та системного бачення медичного закладу як частини екосистеми); дискусійні методи (дебати, мозковий штурм) (обговорення гострих та неоднозначних питань, що привносить розвиток критичного мислення та здатності бачити проблему з різних сторін (зокрема, медичної, економічної,

екологічної)); використання мобільних додатків, що привносить високу залученість учасників освітнього процесу через ігровий сегмент та здійснює моментальний зворотний зв'язок).

Четверта педагогічна умова – створення еколого-орієнтованого освітнього середовища у фаховому коледжі медичної галузі через залучення студентів до практичної діяльності, зокрема волонтерських екологічних акцій, просвітницької роботи з пацієнтами та досліджень стану навколишнього середовища.

Створення еколого-орієнтованого середовища у медичному фаховому коледжі – це перетворення освітнього простору закладу на «живу», реальну модель екологічної відповідальності. При цьому студент має не просто чути про екологію на лекціях, а щодня бачити її реалізацію в просторі, де він навчається.

Ключовими компонентами такого середовища для майбутніх медичних сестер є: фізична інфраструктура закладу (наприклад, «зелений» кампус) як матеріальна база, що спонукає до екозвичок (роздільний збір відходів через встановлення маркованих контейнерів у коридорах та аудиторіях (папір, пластик, скло), спеціалізовані зони утилізації (наявність контейнерів для відпрацьованих батарейок та безпечних ємностей для імітації утилізації медичних відходів у маніпуляційних кабінетах); ресурсозбереження: використання сенсорних змішувачів у вмивальниках (економія води) та LED-освітлення; вертикальне озеленення (створення «фітозон» у зонах відпочинку, що покращує мікроклімат та знижує рівень стресу); візуально-інформаційний простір (еконавігація фахового коледжу (наявність стендів, QR-кодів на стінах з посиланнями на дослідження, наприклад, зв'язку екології та конкретних хвороб); інфографіка в лабораторіях закладу (наочні алгоритми екологічно безпечного поводження з реактивами та дезінфектантами); змінні експозиції (виставки студентських плакатів на теми екогігієни); навчально-професійна екозона (безпосередньо створення спеціальних локацій для відпрацювання навичок); симуляційні майданчики (наприклад, облаштування

екологічно «чистої» палати, де мінімізовано використання токсичних матеріалів та пластику); навчальна аптечна ділянка (вирощування лікарських рослин на території закладу для вивчення фітотерапії в медицині); соціально-психологічний клімат фахового коледжу (формування спільноти однодумців: щорічні екологічні акції з екологічного здоров'я, конференції з обміну досвідом «зелених» медичних практик тощо); партнерство з медичними закладами регіону (організація практик у лікарнях, які вже активно впроваджують системи енергоефективності та екологічного менеджменту, щоб студенти наочно спостерігали реальні приклади успішної роботи у цьому аспекті).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, підводячи підсумок, можна стверджувати, що саме педагогічні умови є важливими обставинами, що визначають досягнення високого рівня сформованості екологічної компетентності майбутнього фахового молодшого бакалавра сфери медсестринства. З точки зору змісту і технології не кожна педагогічна діяльність забезпечує досягнення позитивних результатів в екологічній освіті особистості, а найкращих можна досягти тільки в тому випадку, коли для цього створені конкретні оптимальні умови для цього.

Педагогічні умови формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер, виступаючи як один з компонентів її педагогічної моделі, відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища фахового коледжу, впливають на особистісний і процесуальний аспекти сформованості екоорієнтованої особистості, забезпечуючи її ефективне функціонування і розвиток в соціумі.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на уточнення структури педагогічних умов у конкретних освітніх контекстах, розроблення моделей їх ефективною реалізації та оцінювання результативності впливу на формування ключових компетентностей здобувачів не тільки фахової передвищої, а й вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов. / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Гора Н. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх товарознавців. *Молодий вчений*. 2018. № 6(1). С. 134–137.
3. Гордійчук С. Створення стандартів нового покоління у забезпеченні якості медичної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Випуск № 1-2(46-47). С. 121–126.

4. Демянчук М., Поліщук О., Романишина Л. Проблеми підготовки медичних сестер в медичних коледжах і академії на сучасному етапі розвитку медичної освіти. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2022. № 3–4. С. 102–107. DOI: 10.31891/pcs.2022.3-4.14
5. Закусилова Т. О. Педагогічні умови формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки. *Молодий вчений*. 2016. № 7. С. 407–410.
6. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: практичний посібник. 3-є вид., доп. Львів: ЛДУБЖД, 2022. 90 с.
7. Мелега К. П., Русин Л. П. Концептуальні засади підготовки магістрів медсестринства у ДВНЗ «УжНУ» в контексті побудови нової моделі медсестринства в Україні. *Україна. Здоров'я нації*. 2019. № 3(56). С. 96–101.
8. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
9. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2011. № 1(59). С. 65–69.
10. Kalenskyi A., Gerliand T., Kravets S., Homeniuk D. & Nagayev V. Dual educational system of professional training of future skilled workers. *Design, Simulation, Manufacturing: The Innovation Exchange*. 2023. P. 369–378. Springer, Cham. DOI:10.1007/978-3-031-32767-4_35

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

UDC 376-056.264:003-028.31(045)

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.26>

Zuzana BUDAYOVÁ,

PhD., M.Ed., Catholic University of Ružomberok

Faculty of Theology, Theological Institute

ORCID: 0000-0002-6171-3384

SPECIFIC LEARNING DISORDERS – DYSGRAPHIA, DYSORTHOGRAPHY – CASE STUDY

Introduction. Specific learning disorders (SLD) are among the most common developmental disorders in childhood and significantly affect children's academic performance as well as their psychological well-being. These disorders manifest in various forms, most commonly as difficulties in reading, writing, and mathematics, despite average or above-average intelligence. Early identification and appropriate educational interventions are crucial for minimizing their negative impact.

Methods. The study is based on a theoretical analysis of professional literature combined with a qualitative case study of a primary school student with special educational needs. The case study includes pedagogical and psychological diagnostics conducted in a counseling center, observation in the classroom, and analysis of recommended intervention strategies and teaching practices.

Results. Findings indicate that SLD arise from a combination of biological, cognitive, and environmental factors, often linked to central nervous system dysfunction. The analyzed case demonstrates typical manifestations such as deficits in attention, fine motor skills, auditory processing, and writing abilities. Effective support includes individualized teaching approaches, re-education methods targeting perceptual and motor functions, use of multisensory techniques, and close cooperation between school and counseling services. The implementation of targeted strategies led to improved student engagement, motivation, and partial compensation of difficulties.

Discussion. Early diagnosis and systematic re-education play a key role in reducing the long-term impact of SLD. Individualized instruction, supportive classroom environments, and appropriate assessment methods contribute to better academic outcomes and improved self-esteem in affected children. Advances in neuroscience, particularly the concept of neuroplasticity, offer new possibilities for intervention. The study highlights the importance of a holistic approach involving teachers, parents, and specialists to support the overall development and success of students with SLD.

Key words: common practice, diagnosis, dysgraphia, dysorthography, case study, specific learning disabilities.

Introduction. Learning disorders are among the most frequently diagnosed developmental disorders in childhood. For several years now, we have been encountering the term specific learning disorder not only in school, but also in everyday life. Specific learning disorders make it difficult for children to acquire knowledge and skills not only in primary school, but also at other levels of education. Learning disorders look very different from one child to another. One child may have problems with reading and spelling, while another loves books but does not understand mathematics. The problems are very different, but they are all learning disorders. Findings indicate that children who have a deficit in one area of learning often show deficits in other domains as well [15].

Learning disorders negatively affect school success and thus also negatively affect the psyche of children. Children tend to have reduced self-esteem, do not want to go to school, suffer from anxiety, often draw attention to themselves with inappropriate behavior, and want to get attention.

It is up to the teacher to recognize the problem in time and start solving it. Thanks to the cooperation of the school and, for example, a pedagogical-psychological counseling center, it is possible to choose appropriate re-education methods and thus make the school years easier

for the child and experience success. Learning disorders are umbrella terms for a wide range of learning problems. The existence of learning disorders has been discussed perhaps since the existence of education itself. John Amos Comenius advocated that students be approached individually. Therefore, he placed great emphasis on the clarity of the material explained and on the use of correct teaching techniques in learning.

Specific Learning Disabilities (SLD). SLD is an umbrella term that can describe many different types of learning problems. "Learning disabilities are a term that refers to a heterogeneous group of difficulties that manifest themselves in the acquisition and use of language, reading, writing, listening and mathematics. These difficulties are individual in nature and arise from dysfunctions of the central nervous system." [22, p. 10].

Specific learning disabilities are often defined as the inability to learn to write, read and count using conventional teaching methods with average intelligence and adequate sociocultural opportunities. Currently, children with this disorder are often referred to as students with special educational needs. This designation probably describes their problem best, because in addition to re-education of their disorders, it is also necessary to use other teaching

methods, special aids and assessment methods. (Jucovičová, Žáčková, 2014, p. 9)

Causes and manifestations of specific learning disorders. Specific learning disorders are specific both in terms of their causes (etiology) and in terms of their manifestations.

Specific learning disorders are congenital or acquired in early childhood. They arise from damage in the prenatal (e.g. maternal infections, bleeding during pregnancy, alcohol or drug use during pregnancy, smoking, etc.), perinatal (head injury during childbirth, lack of oxygen, inhalation of amniotic fluid, etc.) or postnatal period (infectious disease, CNS damage, etc.). The cause of learning disorders can also be heredity, or a combination of heredity and certain damage before birth, during childbirth or soon after the birth of the child.

«These disorders are inherent to the affected individual and presuppose a dysfunction of the central nervous system. Although a learning disability may occur concurrently with other forms of disability (such as sensory impairments, mental retardation, social and emotional disorders) or concurrently with other environmental influences (such as cultural peculiarities, insufficient or inappropriate teaching, psychogenic factors), it is not a direct consequence of such disabilities or adverse influences.» This definition emphasizes that a specific learning disability may occur with non-specific disorders and primarily draws attention to the fact that it is a dysfunction of the central nervous system [2, p. 9]. Several studies [6] show that the main causes of learning disabilities are hereditary causes, genetic causes, neurophysiological and neurobiological causes or brain injury, comorbid disorders, environmental factors.

Autism spectrum disorder (ASD) and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) are recognized as related disorders that affect learning, although not specific learning disorders [21].

Learning difficulties do not always stem from a learning disorder. Anxiety, depression, stressful events, emotional trauma, and other conditions that affect concentration make learning

more challenging. ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) and autism sometimes occur simultaneously or are confused with learning disorders [18].

The intellectual abilities of children with these disorders tend to be average to above average. Their disorder is not caused by reduced intelligence, but results from other causes. These children tend to have impaired cognitive functions that are necessary for learning to write, read, and count. For example, the ability to concentrate, think, remember, speak, and the process of automatization and mathematical imagination is impaired. Sensory perception (visual, auditory) is impaired. And motor functions, when fine and gross motor skills of the hand are impaired, but also, for example, of the mouth [Jucovičová, Žáčková, 2014; Šimek, 20].

Memory can be impaired in both long-term and short-term. With a short-term memory deficit, it appears that the child is listening, but information is not stored in short-term memory. With a short-term memory deficit, a child can only calculate a mathematical example if he writes down subtotals or calculates in writing. In the case of impaired long-term memory, the child does not recall learned knowledge that is not constantly repeated. If the concentration of attention is impaired, the child concentrates only for a short time and does not complete tasks or it takes him a long time to start concentrating. When perceptual functions are weakened, sensory perception is mainly impaired (auditory and visual). With a deficit in visual perception, slow reading occurs, double reading occurs, and problems arise in geometry (distinguishing shapes, lines, etc.). The child confuses numbers (e.g. 6-9, 24-42) or letters (b-d-p). There may also be problems with orientation on a map. The child is unable, or has difficulty, to orient themselves in space. The child is unable to distinguish visually, cannot distinguish size and shape, figure and background. With a deficit in auditory perception, the child is not capable of auditory analysis, synthesis and auditory differentiation. He cannot distinguish sound and tone, rhythm, sounds, syllables, words and sentences. The deficit in motor (movement) functions causes disruption of fine

Table 1

Factors influencing the development of SLD

Biological-medical level	focused on the genetic makeup of a person, the heredity of the main traits and the neurological concept (the structure and functions of the brain).
Cognitive level	deals with deficits in various areas of cognitive processes (phonological, visual, speech and language deficits, in the process of automation, in the field of memory, in time organization).
Social approach	its content is the external conditions (family and school) in which the child grows up.

Source: own processing after Bartoňová, 2013

and gross motor skills, eye movements, rhythm and coordination (interplay) of movements. The weakening of these functions can be manifested by slow writing, difficulties in imitating the shape of letters, problems in geometry, but also problems in physical education. Here, children are in most cases considered clumsy. [Jucovičová, Žáčková, 2014; 8]

In these cases, children have a neurodevelopmental disorder known as a learning disorder, the first part of the name of the disorder „DYS“ (dysfunction) regroups many types of learning and development problems [7], such as:

- a) dyslexia – reading disorder
- b) dysgraphia – writing disorder, graphic expression
- c) dysorthography – spelling disorder
- d) dyscalculia – counting disorder, mathematical functions
- e) dyspraxia – motor disorder, disorder of the ability to perform manual, complex tasks
- f) dysmusia – musical ability disorder
- g) dyspinxia – artistic ability disorder

Of these disorders, dyslexia, dysgraphia, dysorthography and dyscalculia are most common. Dyspraxia, dysmusia and dyspinxia occur less frequently.

Diagnosis of specific learning disabilities.

Learning disabilities are often grouped according to the set of skills in the school area. They are associated with psychological comorbidities. Most children have behavioral and emotional problems. Children with learning disabilities are at increased risk of hyperactivity [19].

Diagnosis of learning disabilities takes place mainly in pedagogical-psychological counseling (PPP), where psychological and special pedagogical examinations are performed. The initiative for examination in PPP can be given by a teacher, another specialist and of course parents can request the examination themselves without any recommendation. The examination in PPP uses intelligence tests, school knowledge tests and tests of other special abilities. Intelligence tests contain items that assess general intelligence. These tests not only assess the child's level of intelligence, but also provide information about his strengths and weaknesses. School knowledge tests are also used. These include reading, spelling, writing and mathematics tests. Special ability tests include language tests, auditory discrimination tests, visual discrimination tests, etc. In the event of confirmation of a specific learning disability, the pedagogical-psychological counseling center makes a recommendation to the school to create an individual educational plan.

When suspecting SPU, teachers, as well as parents, should focus on the following areas:

- writing – handwriting, holding writing utensils, editing, legibility, letter shapes, spelling,
- reading – fluency, speed, reading errors, comprehension of the read text,
- counting – confusing numerical operations, confusing numbers, misunderstanding the concept of number,
- concentration – fluctuations in concentration, lack of concentration,
- auditory and visual perception – distinguishing background and figures, dividing words into syllables,
- speech – small vocabulary, speech disorder,
- determining right and left sides,
- reproduction of rhythm.

Learning disorders can appear at different stages of a child's development. They do not manifest themselves until the child starts attending school. Many children do not show any signs until they engage in tasks that require some kind of cognitive processing [13; 5]. It is most often possible to detect SPU at a younger school age, after starting primary school, when a child begins to read, write and count. The issue of SPU does not develop only during the younger school age, but also at the second level of primary school. The problem occurs especially during the transition from the first level of primary school to the second level of primary school, when pupils with SPU have problems with mastering a large number of academic subjects. A major problem is significant problems in reading, when they are unable to read with understanding. This means that they are unable to learn through reading. The development of secondary problems is typical for the second level of primary school. These are difficulties that do not directly arise from the learning disorder, but are closely related to it. Primary problems include difficulties that are typical for individual types of disorders. In the case of secondary problems, these are learning difficulties, deficiencies in teaching. Primary diagnosis can occur only in the second grade of primary school, in the event that the child has a milder form of learning disability or has compensated for their disability for a long time with high intellectual abilities. Exceptionally, primary diagnosis of SPU can occur in adolescence or adulthood. Most often, these are people who use very good compensation mechanisms. For this reason, learning disabilities did not cause them problems until a certain time (reading speed in written exams for obtaining a driver's license, studying certain subjects at secondary school or university, etc.). For this reason, it cannot be said that there is a certain developmental period when learning disabilities no longer manifest themselves. „However, it always depends on

the type and form of the disorder, on timely and correct diagnosis, completion of special pedagogical reeducation and an appropriate approach by the school and family, whether the disorder is quickly and fully compensated so that it is no longer visible in later age periods and does not affect the child's performance in studies and in life [9, p. 80].“

General principles of re-education of specific learning disorders. Re-education can be called re-education, renewed education. These are work methods and procedures aimed at the development of impaired or undeveloped functions. The re-education process means the gradual improvement of impaired functions necessary for reading, writing and counting. It is also aimed at full or partial compensation of problems arising from learning disorders.

1) It is always an individual matter – each child is different, it is based on the current state and specific manifestations of the disorder.

2) Re-education is not just tutoring. It is a set of methods that aim to eliminate specific difficulties in writing, reading and counting. Here we build the ability to learn.

3) We start at a level that the child can confidently handle, motivate and gradually increase the difficulty.

4) When teaching and assessing, the teacher should respect the current level achieved during the reeducation of the disorder.

5) We always start reeducation by practicing perceptual motor functions. These are playful exercises that are attractive to children.

6) During reeducation, we try to involve as many senses as possible at the same time (sight, hearing, touch) in combination with words, movement, rhythm.

Dysgraphia

Is a writing disorder that affects the graphic aspect of written expression, its readability and editing. Symptoms of a learning disability in written language are associated with the act of writing. They include problems with:

- Clarity and consistency of writing.
- Accurate copying of letters and words.
- Consistency of spelling.
- Organization and coherence of writing [16].

They manifest themselves in various ways:

- the child does not remember the shapes of letters, has difficulty imitating them,
- the font is too small, large, difficult to read,
- the student often rewrites, crosses out,
- unedited written expression,
- slow writing pace,
- inconsistent and illegible writing,
- mixing upper and lower case letters,
- writing on the line and inside margins,

– difficulties with remembering and imitating letters persist even in higher grades.

The underlying cause of this disorder is often a fine motor disorder, but sometimes in combination with gross motor disorders. Motor difficulties refer to problems with movement and coordination, whether they are fine motor skills (cutting, writing) or gross motor skills (running, jumping). Motor impairments are sometimes referred to as “output” activities, meaning they are related to the output of information from the brain. In order for children to run, jump, write, or cut something, the brain must be able to communicate with the limbs needed to complete the action. Signs that a child may have a motor coordination disorder include problems with physical skills that require hand-eye coordination, such as holding a pencil, buttoning a shirt, or coloring a line[17; 14].

This is a disorder of movement automation, motor, and sensory-motor coordination. Dysgraphia may also involve deficiencies in spatial orientation, visual perception, memory, attention, or a sense of rhythm. The process of converting auditory or visual sensations into graphic form may be impaired. Problems with graphic expression also arise in cases of problems with lateralization (crossed or non-crossed laterality, practiced right-handedness or left-handedness). Crossed laterality is often a major problem. Crossed laterality has a negative impact on the perception of information, information processing in the CNS, and also on the conversion of information into performance. This leads to a slower work pace, and the quality of writing and its editing is reduced. The child has problems with connecting letters, the child cannot keep the letter on the line when writing, and does not observe the size of the letters. Problems occur in the direction of writing and in the correct inclination of the letter. Errors can also occur in illogical division or joining of words. The grip is not relaxed, spasmodic, or incorrect (e.g., poor finger position, low grip, etc.). In this case, the writing quality decreases, the writing pace is slower, and the hand tires more quickly when writing. Dysgraphia does not only occur in the writing process. It can also affect other forms of graphic expression. The child may then have problems, e.g. in mathematics, geometry. The drawing of dysgraphic children is inaccurate, children do not tighten or extend the line, do not follow the correct shapes, etc. Problems can also occur when writing numbers incorrectly. Children confuse numbers that are similar in shape or the order of numbers. Dysgraphic children need more time for word problems or geometric notation [22].

Reeducation and compensation for dysgraphia

1) development of gross motor skills – arm movements, waving, circling (bird flight, scythe mowing, crawl swimming), palm movements (waving, swinging, closing and opening the palm)

2) development of fine motor skills – modeling, cutting out, stringing beads, coloring books, finger movements

3) holding writing utensils – pinch grip

4) relaxation exercises – fluidity and rhythm of movements, tracing shapes (single strokes), various graphomotor exercises.

Dysorthography. This disorder affects spelling. It is manifested by an increased number of dysorthographic errors and spelling errors.

Dysorthographic errors: distinguishing long and short vowels, distinguishing hard and soft syllables, distinguishing sibilants, added, omitted, transposed letters or syllables, word boundaries in writing.

Spelling errors are classified as specific if the child knows the grammatical rules and can justify and apply them orally, but still makes errors in written expression. Specific errors can appear not only in dictation, but also when copying or transcribing text. The cause of this disorder may be reduced visual perception. Problems can also occur if the child has a slow working pace. With a combination of dysgraphia and dysorthography, writing is slow because the child concentrates on writing and does not have time to justify the spelling. They have problems wherever the subject matter is dictated to them. The child only hears the text, but does not see it. Problems can start as early as the first grade of elementary school, when a child has problems with writing and composing words. The child omits letters, has problems with diacritics, writes several words together. However, these difficulties may not be a manifestation of dysorthography. It may just be immaturity of perceptual functions. Problems also occur during the period when the child learns to distinguish between voiced and voiceless consonants. He writes words as he hears them, usually incorrectly (e.g. ice-years, snow-snow). Other difficulties occur with listed words. The child knows the listed words, but as soon as these words appear in a dictation in a different form or as derived words, the child usually makes mistakes [22].

Reeducation and compensation of dysorthography

1) distinguishing short and long vowels – e.g. using rhythmic exercises, clapping words, graphic representation, underlining long vowels in the text

2) distinguishing syllables dy-di, ty-ti, ny-ni – learning using a hard cube for hard syllables, soft

cubes or sponges for soft syllables, searching for words with a given syllable, distinguishing words that differ in the hardness of syllables

3) distinguishing sibilants – cards with letters, pictures with words related to sibilants, searching for words with sibilants

4) omitting, adding, rearranging letters – breaking a word into letters, forming words from rearranged letters, underlining correctly spelled words, determining the first and last letter

5) word boundaries in writing – building blocks, various elements depicting a word, pictures, cards with prepositions, determining the number of words in a sentence

6) mastering grammar rules – overviews of grammar curriculum, alphabet table, additional exercises, correction and justification of errors [9].

Case study from practice – Student with special educational needs

Student: Dominik D.

Born: 2014

School: Elementary School Mladá Boleslav

Grade: 2nd (total of 24 students in the class)

Personal history:

Prenatal and perinatal period: born in the 7th month of pregnancy

Motor development: normal

Speech development: normal, incorrectly pronounces the sound r

Health status: common childhood diseases

School history:

Preschool age: regular kindergarten, adaptation without major difficulties, restless, inattentive, hasty, cannot stay in one activity for long

Initial experiences at elementary school: without delay, positive attitude towards school, looked forward to school

First difficulties: 1st grade – distracts him, everything distracts him, cannot sit at a desk, plays with crayons, cannot remember letters, poor pencil grip, writes incorrect shapes and strokes of letters, omits letters, does not distinguish between hard and soft syllables, often crosses out, slow pace.

It is recommended to visit the Pedagogical Psychological Counseling Center (PPP).

Pedagogical diagnostics in PPP:

The examination took place in August 2021.

Conclusion of the examination: Level of support measures: 2

Organizational form of education: without IEP

Subject of special pedagogical care: 1 hour per week

Conclusion of the examination: Lower work-free maturity (variation of attention in the load, fluctuating pace). Weakening of some

partial functions (auditory analysis and synthesis, fine motor skills), unsharpened type of laterality, unfixed letter shapes, does not distinguish between short and long vowels, does not recognize word boundaries in writing, all with a negative impact on the teaching process, especially writing.

The PPP examination shows:

- psychomotor restlessness, impetuosity
- quickly loses motivation to complete work
- pace and attention fluctuate in workload
- below average focused attention, ability to recognize common aspects and differences
- laterality is not sharp (right hand dominant, but eye is not sharp – alternates)
- significant articulatory clumsiness of speakers (writes as they pronounce)
- auditory analysis (word decomposition – they only decompose shorter words) and auditory synthesis (they only put short words together again) are weakened
- fine motor skills are weakened (finger coordination is impaired – affects neatness and pace of writing)
- spasmodic grip with thumb overlap
- writes incorrect shapes and strokes of letters
- some letters are not fixed, they do not remember them
- it is difficult for him to write a sentence

- reads fluently syllable by syllable, he has managed to understand the text
- achieves the best performance in the area of visual perception, auditory memory (retelling a story heard)

Recommended teaching methods:

- individual approach – control and guidance
 - activate attention
 - provide assurance and correctness of the procedure
 - distinguish errors from ignorance and from deconcentration of attention
 - warn the child about the incorrectness of the solution
 - repeat instructions several times and calmly
 - provide brief information
 - alternate the child's activities and positions
 - allow enough time for processing tasks and self-control
 - possibility of reducing tasks
 - do not assign long transcripts and copies
 - provide support tools
 - teach parents how to practice
- Student assessment
- evaluate individual progress
 - evaluate only the material that has been practiced
 - greater tolerance when assessing performance



Fig. 1. Overview of aids suitable for dysgraphia and dysorthography reeducation

Common practice in the classroom:

- Dominik sits in the first desk, next to a girl who occasionally gives him advice, supervises
- I often encourage him with words, a smile, eye contact contact, light touch
- he has a small relaxation ball at hand, he plays with it when he is restless
- he has the opportunity to walk down the hallway
- I shorten his tasks
- he has enough time to work
- when writing, I give him extras rather than copying
- I allow a table with letter shapes
- we relax his hand before writing
- for Dominik, praise is the biggest motivator, a number one
- I include activities in his lessons where he can excel – detective game, word football, math games – he is a good calculator

Dominik has one hour a week of special pedagogical care from a school assistant and he goes to tutoring once a week.

Conclusions. Paying attention to normal developmental milestones in children is very important. Early detection of developmental differences can be an early sign of a learning disability, and problems that are discovered early are easier to correct. Science has made great strides in understanding the inner workings of the brain, and one important dis-

covery that brings new hope for learning disabilities and disorders is called neuroplasticity. It refers to the brain's natural, lifelong ability to change. Throughout life, the brain is able to form new connections and create new brain cells in response to experience and learning. This knowledge has led to groundbreaking new treatments for learning disabilities that take advantage of the brain's ability to change. Innovative programs, such as the Arrowsmith program (Arrowsmith-Young, 2013), use strategic brain exercises to identify and strengthen weak cognitive areas. For example, for children who have difficulty distinguishing different sounds in a word, there are new computer learning programs that slow down the sounds so that children understand them and gradually increase the speed of understanding.

Specific learning disabilities usually have a negative impact on children's school performance and their psyche. We can help children as educators and parents to look forward to school and not be afraid of failure. Let's allow children to apply their knowledge in other ways, such as reading and writing. Let's provide them with increased time reserves for writing down and checking assigned work. Let's respect their slow pace. Let's use the necessary re-educational aids. Let's appreciate effort, small progress. Let's use verbal assessment. We don't teach children for optimal performance, but for life.

BIBLIOGRAPHY:

1. Arrowsmith-Young B. *The woman who changed her brain: How I left my learning disability behind and other stories of cognitive transformation*. London: Simon & Schuster. 2013.
2. Bartoňová M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita. 2007.
3. Bartoňová M. *Specifické poruchy učení: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. 2013.
4. Bednářová J. *Mezi námi pastelkami* (2nd ed.). Brno: Edika. 2015.
5. Bočková K., Lajčín D., Šimek V. Use of colors as a means of diagnostics. In *The relationship between Belbin's team role and color preference* (pp. 43–51). Varšava: Collegium Humanum – Szkoła Główna Menedżerska. 2021.
6. Cottrell J. M. Definition, identification, and cause of specific learning disabilities: A literature review (Report No. 434). *All Graduate Plan B and Other Reports*. 2014. <https://digitalcommons.usu.edu/gradreports/434>
7. Frank J. Theories of specific learning disabilities. In *Oxford textbook*. 2014. (pp. 30–34). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780199862955.003.0003>
8. Hanák M., Šimek V., Bočková K. Secondary socialization of children from home education. In *Proceedings of CBU in Social Sciences* 2021. (Vol. 2, pp. 133–141). Praha: CBU Research Institute. <https://doi.org/10.12955/pss.v2.212>
9. Jucovičová D., Žáčková H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D + H. 2003.
10. Jucovičová D., Žáčková H. *Metody reedukace specifických poruch učení: Dysgrafie*. Praha: D + H. 2005.
11. Jucovičová D., Žáčková H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. 2008a.
12. Jucovičová D., Žáčková H. *Metody reedukace specifických poruch učení: Dysortografie*. Praha: D + H. 2008b.

13. Kohli A., et al. Specific learning disabilities: Issues that remain unanswered. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 2018. 40(5), 399–405. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_86_18
14. Lobotková A., Šimek V., Neuwirth A. *Selected didactic strategies for the preparation of undergraduate teachers*. Gdańsk: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku. 2024.
15. Moll K., et al. Specific learning disorder: Prevalence and gender differences. *PLOS ONE*. 2014. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103537>
16. Nicolson R. I., Fawcett A. J. Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 2011. 47(1), 117–127.
17. Overvelde A., Hulstijn W. Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, 2011. 32, 540–548.
18. Pham V. A., Riviere A. Specific learning disorders and ADHD: Current issues in diagnosis across clinical and educational settings. *Current Psychiatry Reports*, 2015. 17(6), 1–38.
19. Sahoo S. K., Biswas H., Padhy S. K. Psychological co-morbidity in children with specific learning disorders. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 2015. 4, 21–25.
20. Šimek V., Lengyelfalussy T. Zážitkové učení a vyučování v pedagogické praxi. In *Sociální média v oblasti řízení lidských zdrojů*. 2020. (pp. 109–135). Uherské Hradiště: Akademie krizového řízení a managementu.
21. Vinutha U. M., Muktamath P. R., Chand S. Types of specific learning disability. 2021. <https://doi.org/10.5772/intechopen.100809>
22. Zelinková O. *Poruchy učení*. Praha: Portál. 2015.

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.05.2026

Наукове видання

**НАУКОВІ ПРАЦІ
МІЖРЕГІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ.
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Випуск 1 (68), 2026

Видання виходить 4 рази на рік

Коректор *Я. І. Вишнякова*
Комп'ютерне верстання *О. І. Молодецька*

Дата розміщення онлайн: 27.05.2026. Дата друку: 03.06.2026.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 19,99.
Наклад 100 прим. Замовлення № 0526/397.

Надруковано: Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.