

Педагогічні науки

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП



МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



НАУКОВІ ПРАЦІ
МІЖРЕГІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

SCIENTIFIC WORKS
OF INTERREGIONAL ACADEMY
OF PERSONNEL MANAGEMENT

PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 3 (66), 2025



Видавничий дім
“Гельветика”
2025

Редакційна колегія

Бахов І. С., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології та перекладу, ПрАТ ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», Україна (головний редактор)

Безверхня Г. В., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор, професор кафедри фізичної культури, спорту та здоров'я, Луцький національний технічний університет, Україна

Блажко О. А., доктор педагогічних наук, професор, декан природничо-географічного факультету, професор кафедри хімії та методики навчання хімії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна

Бондаренко В. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної фізичної підготовки, Національна академія внутрішніх справ, Україна

Вальчук-Оркуша О. М., доктор габілітований, Факультет географічних і геологічних наук, Університет імені Адама Міцкевича у Познані (Uniwersytet imeni Adama Mickiewicza w Poznaniu), Польща

Василишина Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний авіаційний університет, Україна

Герасименко Л. В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології, педагогіки та філософії, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Україна

Головач Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління персоналом та економіки праці, ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», Україна

Замелюк М. І., кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, Україна

Кисленко Д. П., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри правоохоронної та антикорупційної діяльності Навчально-наукового інституту права імені князя Володимира Великого, ПрАТ ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», Україна

Костікова І. І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики англійської мови, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна

Кравченко Т. П., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Україна

Кравчук О. В., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

Марцева Л. А., доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора Вінницького регіонального центру оцінювання якості освіти, доцент кафедри комп'ютерної інженерії та кібербезпеки, Державний університет «Житомирська політехніка», Україна

Млинарчук-Соколовська Анна (Anna Młynarczuk-Sokołowska), доктор наук, професор, факультет педагогіки, Білостоцький університет (University of Białystok), Білосток, Польща

Москаленко О. І., доктор педагогічних наук, професор кафедри авіаційних робіт та послуг (англомовний проєкт), Національний авіаційний університет, Україна

Осадченко Т. М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

Пліско В. І., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й методики фізичного виховання, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Україна

Побірченко Н. С., доктор педагогічних наук, професор, Державне Вище Професійно-Технічне Училище ім. Вітелона, Польща (голова редакційної ради)

Поліщук Г. В., доктор педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання, Центральноукраїнський національний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Україна

Потапчук Т. В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної та спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

Рибалко П. Ф., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики фізичної культури, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

Рижиков В. С., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник, Військовий Інститут Київського Національного університету імені Тараса Шевченка, Україна

Даріуш В. Скальські (Dariusz V. Skalski), доктор педагогічних наук, кандидат наук з фізичної культури, інженер, професор, Секція плавання та рятування на воді, Академія Фізичного Виховання та Спорту (Academy of Physical Education and Sports), Польща

Солтик О. О., доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту, Хмельницький національний університет, Україна

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

Чернуха Н. М., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної реабілітації і соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

Затверджено Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом
(протокол № 9 від 29 жовтня 2025 року)

Реєстрація 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. 2025. Вип. 3 (66). Київ : Міжрегіональна Академія управління персоналом, 2025. 96 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

Галина БАРСУКОВСЬКА

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ
З ДОШКІЛЬНИКАМИ.....7

Петро БОЙЧУК, Наталія БОРБИЧ, Сергій МАРЧУК, Олена ПУШ

НАСКРІЗНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НУШ.....14

Ірина ГРЕЧИШКІНА, Людмила ВАРЯНИЦЯ

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ 6–7 РОКІВ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ІКТ.....22

Любов ІЛЬНИЦЬКА

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ «РЕФЛЕКСІЙНОГО СПОСОБУ
ОБРАЗОТВОРЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ» З ДИСЦИПЛІНИ «СПЕЦІАЛЬНИЙ ЖИВОПИС».....27

Артем КИЯНОВСЬКИЙ

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОРИСТАННЯ
СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У «ШКОЛІ ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ».....33

Ірина ОРЛЕНКО

ІГРОПРАКТИКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....39

Олексій ОСКИРКО

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ ЯК ПРІОРИТЕТ СУЧАСНОЇ
МОВНОЇ ОСВІТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ.....44

Тарас ПАСКА

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ
ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ.....48

Олександр ПІВЕНЬ, Віктор ДЖИМ, Оксана СОЛОДКА, Євген БУГАЙОВ

ЗМІНИ ПОКАЗНИКІВ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ВАЖКОАТЛЕТOK
ПІД ВПЛИВОМ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗА ПРОГРАМОЮ ДЮСШ
НА РІЗНИХ ЕТАПАХ БАГАТОРІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....55

Ярослава ПУШКАРЬОВА

ІНСТРУМЕНТИ ДІАГНОСТИКИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У
ФАРМАЦЕВТИЧНІЙ ОСВІТІ.....61

Ганна СОКОЛОВА, Валерія ГРИЩЕНКО

ЛОГОПЕДИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....67

Наталія СУХОВІЄНКО

ТЕОРІЯ МОВЛЕННЯ І МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЯК ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ЛОГОПЕДІЇ.....73

Любов ТЕРЛЕЦЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ
ХХІ СТОЛІТТЯ.....78

Ганна ТІТОВА, Володимир БОБОШКО, Олена КУРТОВА

ТАКТИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ СТІМКОГО НАПАДУ В ІГРОВИХ ВИДАХ СПОРТУ:
ОСОБЛИВОСТІ ШВИДКОГО ТА ЕШЕЛОННОГО ПРОРИВУ84

Ольга ФОРОСТЯН, Геннадій КУЧЕРЕНКО, Михайло ОПАЦЬКИЙ

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ СПЕЦІАЛЬНОЇ СИЛОВОЇ ПІДГОТОВКИ
ДІВЧАТ-СПРИНТЕРІВ НА ЕТАПІ СПОРТИВНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ89

CONTENTS

Galina BARSUKOVSKA

USING MULTIMEDIA TOOLS IN SPEECH THERAPY WORK WITH PRESCHOOLERS.....7

Petro BOYCHUK, Nataliya BORBYCH, Serhiy MARCHUK, Olena PUSH

CROSS-CUTTING EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE EDUCATIONAL
PROCESS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL (NUS).....14

Iryna HRECHYSHKINA, Liudmyla VARIANYTSIA

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN AGED 6–7 IN THE PROCESS
OF FAMILIARIZATION WITH ICT (INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES).....22

Liubov ILNYTSKA

METHODICAL RECOMMENDATIONS FOR THE APPLICATION OF THE ‘REFLEXIVE
METHOD OF ARTISTIC EXPERIMENT’ IN THE DISCIPLINE OF ‘SPECIAL PAINTING’27

Artem KIYANOVSKY

THE INTEGRATIVE APPROACH TO USING SOCIAL NETWORKS
IN THE “SCHOOL OF LIBERAL ARTS”.....33

Iryna ORLENKO

PLAY-BASED PRACTICES AS A TOOL FOR SOCIALIZATION
OF CHILDREN WITH SEN IN INCLUSIVE EDUCATION.....39

Oleksii OSKYRKO

LINGUISTIC PERSONALITY AS A PRIORITY OF MODERN LANGUAGE EDUCATION:
CONCEPTUAL PRINCIPLES AND PRACTICAL GUIDELINES.....44

Taras PASKA

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS
OF DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF A FUTURE TEACHER
OF HISTORY AND CIVIC EDUCATION.....48

Alexander PIVEN, Viktor DZHYM, Oksana SOLODKA, Eugene BUGAEV

CHANGES IN INDICATORS OF GENERAL PHYSICAL FITNESS OF FEMALE
WEIGHTLIFTERS UNDER THE INFLUENCE OF THE TRAINING PROCESS ACCORDING
TO THE YOUTH SPORTS SCHOOL PROGRAM AT DIFFERENT STAGES
OF MULTI-YEAR TRAINING.....55

Yaroslava PUSHKAROVA

DIAGNOSTIC TOOLS FOR RESEARCH COMPETENCE
IN PHARMACEUTICAL EDUCATION.....61

Hanna SOKOLOVA, Valeriia HRYSHCHENKO

SPEECH THERAPY TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE
COMPETENCE IN YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL
DEVELOPMENTAL DISORDERS.....67

Nataliia SUKHOVIHENKO

THEORY OF SPEECH AND SPEECH ACTIVITY AS A PSYCHOLOGICAL BASIS
FOR SPEECH THERAPY.....73

Liubov TERLETSKA

FEATURES OF THE TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
CONTENT FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE SECOND HALF
OF THE 20TH- THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY.....78

Hanna TITOVA, Volodymyr BOBOSHKO

TACTICAL ORGANIZATION OF A RAPID ATTACK IN GAME SPORTS:
FEATURES OF A RAPID AND ECHELON BREAKTHROUGH.....84

Olha FOROSTIAN, Gennadii KUCHERENKO, Mykhailo OPATSKY

FEATURES OF THE METHODOLOGY OF SPECIAL STRENGTH TRAINING
FOR FEMALE SPRINTERS AT THE STAGE OF SPORTS IMPROVEMENT.....89

УДК 376.36:004:373.2

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.1>

Галина БАРСУКОВСЬКА

старший викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, barsukovskagalina@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1555-1388

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

У дошкільному віці, коли закладаються основи особистісного розвитку, порушення мовлення можуть суттєво обмежувати інтелектуальний і соціальний потенціал дітей. Зростання кількості дошкільнят із мовленнєвими порушеннями зумовлює потребу в удосконаленні логопедичних методик. Традиційні підходи потребують доповнення сучасними цифровими технологіями, які враховують вікові особливості, інтереси та індивідуальні потреби дітей, сприяючи ефективній корекції мовлення та підвищенню мотивації до навчання.

Метою статті є аналіз можливостей використання мультимедійних засобів у логопедичній роботі з дошкільниками, визначення їх впливу на розвиток мовленнєвих компетентностей та окреслення перспектив інтеграції таких технологій у корекційно-розвиткову практику.

Дослідження базується на аналізі наукової літератури, присвяченої інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у логопедію, та узагальненні практичного досвіду застосування мультимедійних засобів у дошкільній освіті. Використано методи систематизації і класифікації для виокремлення категорій комп'ютерних технологій, придатних для логопедичної роботи, а також аналізу педагогічних умов їх ефективного впровадження.

У статті систематизовано категорії мультимедійних технологій (діагностичні програми, корекційно-розвивальні додатки, інтерактивні платформи, інфографіка) для логопедичної роботи з дошкільниками. Визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність їх використання, зокрема адаптацію контенту до індивідуальних потреб, баланс із традиційними методами та професійну підготовку педагогів. Окреслено роль інфографіки як інструменту візуалізації, що сприяє розвитку креативного мислення.

Використання мультимедійних засобів у логопедичній практиці значно підвищує ефективність корекційно-розвиткової роботи, сприяючи активізації мовленнєвої та пізнавальної діяльності дітей. Цифрові технології, зокрема інтерактивні платформи, мультимедійні презентації та візуальні інструменти, дозволяють індивідуалізувати навчання та створюють мотиваційний ігровий контекст.

Ключові слова: цифрові технології, мовленнєві порушення, корекційно-розвиткове навчання, логопедичні додатки, педагогічні умови.

Galina BARSUKOVSKA. USING MULTIMEDIA TOOLS IN SPEECH THERAPY WORK WITH PRESCHOOLERS

In preschool age, when the foundations of personal development are being laid, speech disorders can significantly limit the intellectual and social potential of children. The growth in the number of preschoolers with speech disorders necessitates the need to improve speech therapy techniques. Traditional approaches need to be supplemented with modern digital technologies that take into account the age characteristics, interests and individual needs of children, contributing to effective speech correction and increasing motivation for learning.

The purpose of this article is to analyse the potential of using multimedia tools in speech therapy work with preschoolers, to determine their impact on the development of speech competencies, and to outline the prospects for integrating such technologies into correctional and developmental practice.

The study is based on an analysis of scientific literature devoted to the integration of information and communication technologies into speech therapy, as well as a summary of practical experience in the use of multimedia tools in preschool education. Methods of systematization and classification were used to identify categories of computer technologies suitable for speech therapy work, as well as to analyze the pedagogical conditions for their effective implementation.

The article systematizes the categories of multimedia technologies (diagnostic programs, correctional and developmental applications, interactive platforms, infographics) for speech therapy work with preschoolers. Pedagogical conditions that ensure the effectiveness of their use are determined, in particular, by the adaptation of content to individual needs, a balance with traditional methods, and the professional training of teachers. The role of infographics as a visualization tool that promotes the development of creative thinking is outlined.

The use of multimedia tools in speech therapy practice significantly enhances the effectiveness of corrective and developmental work, contributing to the activation of children's speech and cognitive development. Digital technologies, in particular, interactive platforms, multimedia presentations, and visual tools, allow for individualized learning and create a motivational game context.

Key words: digital technologies, speech disorders, corrective and developmental education, speech therapy applications, pedagogical conditions.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими завданнями. Мовлення є однією з провідних пси-

хічних функцій людини, що являє собою складну функціональну систему, основою якої є використання мовних знаків у процесі

комунікації. Оволодіння мовленням дитиною в дошкільному віці сприяє формуванню усвідомленої поведінки, розвитку здатності до планування та саморегуляції. Дошкільний вік загалом є унікальним етапом розвитку дитини, що вирізняється підвищеною чутливістю до соціального впливу й активізацією пізнавального інтересу до навколишнього світу. Саме в цей період закладаються основи особистісної цілісності та когнітивного розвитку, а також інтенсифікуються фізичні і сенсорні процеси. Проте, останнім часом спостерігається стрімке зростання кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, які можуть виражатися в кожного по-різному. Затримка формування мовлення негативно впливає на інтелектуальний розвиток дитини, обмежуючи її загальний потенціал і в подальшому може спричинити труднощі в навчанні, формування комплексів і розвиток невротичних проявів.

Організація навчального процесу для дітей з мовленнєвими порушеннями потребує спеціального підходу, який передбачає не лише врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, але і забезпечення постійної емоційної підтримки та стійкого інтересу до навчального матеріалу. Хоча традиційні засоби логопедичного впливу і залишаються важливими, вони все ж таки потребують доповнення сучасними технологіями, які враховують інтереси, вікові особливості та пізнавальні можливості дітей дошкільного віку. У зв'язку з цим актуалізується необхідність удосконалення методів логопедичної роботи з дошкільниками, спрямованої на своєчасну діагностику й ефективну корекцію мовленнєвих порушень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. З різних наукових позицій проблема необхідності інтеграції цифрових технологій у логопедичний супровід дітей дошкільного віку розглядається в контексті актуальної потреби в їх успішному розвитку мовленнєвих навичок. Окремі аспекти цього питання знайшли відображення в численних наукових дослідженнях. Так, Г. Барсуковська відзначила стійку тенденцію до зростання кількості дітей з мовленнєвими порушеннями різного ступеня тяжкості. Це явище, на думку авторки, обумовлене негативним впливом сучасних екологічних, демографічних, економічних і соціальних чинників, а також обмеженою ефективністю традиційних методів, які досі домінують у практиці логопедичної роботи [2]. На переконання Н. Гавриш, роз-

виток мовленнєвої компетентності дитини є одним із пріоритетних завдань сучасного дошкільного виховання. Дослідниця наголошує на необхідності формування особистості, здатної вже з перших років життя творчо й адекватно використовувати мовні засоби для самовираження, взаємодії з оточенням, реалізації власних потреб і намірів у різних життєвих ситуаціях [3].

Оскільки сучасний освітній простір дедалі частіше інтегрує інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), виникає потреба в адаптації логопедичних підходів до нових умов, зокрема шляхом упровадження мультимедійних засобів у корекційну роботу. У статті А. Хіля та А. Король наголошується, що використання ІКТ у логопедичній практиці сприяє комп'ютеризації процесу розвитку та корекції мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями, підвищуючи його ефективність [14]. Логопедична практика Т. Коломоєць підтверджує доцільність застосування цифрових технологій у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Авторкою було встановлено, що порівняно з традиційними методами корекції використання інноваційних засобів забезпечує більш ефективний розвиток фонематичного сприймання, дрібної моторики, просторової орієнтації, активізує розумові процеси, сприяє покращенню пам'яті та уваги, збагаченню активного словника, підвищенню якості мовлення та загальної пізнавальної мотивації дітей [4]. На доцільності використання цифрових технологій у логопедичній роботі з дітьми наголосила і дослідниця А. Курєнкова [6]. Вона зауважила, що такі технології створюють для дітей із порушеннями мовлення непомітний перехід від ігрової діяльності до навчальної, що значно полегшує процес корекції. До того ж, вони сприяють розвитку вищих психічних функцій, зокрема схематизації, символізації мислення та інших когнітивних процесів.

У свою чергу, М. Роганова зазначила, що однією з умов інтеграції цифрових технологій у практику роботи закладу дошкільної освіти (ЗДО) є готовність педагога до інноваційної і креативної професійної діяльності, яка здійснюється на відповідних рівнях: методологічному, теоретичному та технологічному [15]. Нові можливості для підвищення привабливості, результативності та доступності занять для дітей із мовленнєвими порушеннями, на думку Л. Черніченко, може відкрити лише постійний розвиток у сфері цифрових технологій [11].

Таким чином, питання інтеграції мультимедійних технологій у логопедичну роботу

активно розглядається в сучасних наукових дослідженнях, проте деякі аспекти все ж потребують подальшого теоретичного обґрунтування та практичного опрацювання. Зокрема, недостатньо вивченими залишаються педагогічні умови, які уможливають реалізацію завдань логопедичної роботи з дошкільниками засобами мультимедійних технологій.

Формування мети статті (постановка завдання). Мета статті полягає в аналізі можливостей використання мультимедійних засобів у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку, з'ясуванні їх впливу на розвиток мовлення, а також окресленні перспективних напрямів упровадження цих інструментів у логопедію.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток мовлення дитини в оновленій редакції Базового компонента дошкільної освіти визначено як один із ключових освітніх напрямів [1]. Особлива увага приділяється не розв'язанню окремих завдань, а цілісному підходу до формування мовленнєвої компетентності, що охоплює всі її складові та є важливим критерієм, а також необхідною умовою становлення мовленнєвої особистості дошкільника. Для педагогів і батьків є важливим усвідомлення того, що розвиток мовлення відбувається не тільки у результаті наслідування мовленнєвих прикладів, але і завдяки активній мовленнєвій діяльності та накопиченню власного досвіду адекватного використання мови в різних життєвих ситуаціях.

Водночас необхідно враховувати, що для дітей із мовленнєвими порушеннями процес оволодіння мовою супроводжується значними труднощами. Такі діти стикаються з комплексними проблемами у формуванні й артикуляції мовленнєвих одиниць, що ускладнює їхню комунікативну взаємодію, оскільки вони можуть неправильно вимовляти слова, заїкатися або мати складнощі при побудові речень [3, с. 3]. У цьому контексті особливої уваги потребує впровадження комплексних корекційних заходів, спрямованих на покращення мовленнєвих і комунікативних навичок у дітей з відповідними порушеннями.

Одним із головних завдань педагогічних фахівців ЗДО є створення таких умов, за яких дитина сама виявляє бажання брати активну участь у корекційному процесі. Для досягнення цього заняття повинні мати ігровий захопливий характер, бути емоційно забарвленими та мотивувальними, а не сприйматися як рутинна або нудна діяльність. Сучасні

логопедичні заняття мають відповідати актуальним вимогам до навчально-виховного процесу, передбачаючи використання інноваційних підходів [10, с. 53].

Широкі можливості для оперативного створення власного корекційного контенту й ефективної візуалізації акустичних аспектів мовлення педагогам-логопедам надають комп'ютерні технології. Відповідно до основних напрямів лого-корекційної роботи можна виокремити такі їх види (табл. 1).

Загалом, використання таких технологій розширює спектр завдань, що не пов'язані безпосередньо з нервовою системою, а також сприяє підвищенню емоційного тону дітей, що, у свою чергу, полегшує закріплення навчального матеріалу в довготривалій пам'яті [6, с. 253].

Сучасні комп'ютерні технології надають педагогу-логопеду можливість використовувати на заняттях мультимедійні презентації, інтерактивні ігрові вправи та завдання, адаптовані до індивідуальних освітніх потреб і можливостей кожної дитини. Послідовне та дозоване подання дидактичного матеріалу за допомогою інтерактивної дошки сприяє зосередженню виконанню навчальних завдань. Використання анімаційних елементів, помірно яскравих візуальних образів і несподіваних моментів позитивно впливає на активізацію пізнавальної діяльності дітей.

Значному покращенню емоційного стану дитини та формуванню динамічного характеру рухів, що ефективно розвиває слухову увагу, сприяє залучення музичного супроводу до логопедичних занять. Різні відтінки музичного супроводу можуть спричиняти зміну м'язового тону від напруження до розслаблення, стимулюючи розвиток здатності дитини керувати власними м'язами. У цьому контексті використання мультимедійних технологій, зокрема інтерактивних дошок із вбудованими динаміками, планшетів і мобільних додатків для відтворення музики, а також спеціалізованих програм для музичної терапії, може забезпечити якісне та різноманітне звукове оформлення занять, що посилює їх терапевтичний ефект і робить процес корекції більш захопливим для дітей.

Не менш ефективним у роботі з дітьми з порушеннями мовлення є використання візуальної підтримки. Це особливо актуально у випадках, коли діти мають труднощі в оволодінні абстрактними поняттями або зазнають труднощів у вербальній комунікації. Застосування візуальних символів сприяє кращому розумінню інструкцій, підвищує зацікавленість дітей в освітньому процесі та

Таблиця 1

Основні категорії комп'ютерних технологій для логопедичної роботи з дітьми

Категорія	Опис	Приклади
Діагностичні програми	Дозволяють здійснювати первинну або поточну діагностику мовленнєвих порушень, визначати рівень розвитку фонематичного слуху, лексико-граматичних структур, зв'язного мовлення тощо	Логомер (діагностичні модулі), спеціалізовані програми логопедичних центрів
Корекційно-розвивальні програми	Спеціалізовані програмні продукти, що включають ігрові завдання, вправи для автоматизації звуків, розвиток фонематичного слуху тощо	Speech Therapy, Живий звук, комплекси вправ у «Логомер»
Інтерактивні платформи та мобільні додатки	Ресурси, які забезпечують доступ до великої кількості інтерактивних завдань, вправ, карток, відео- та аудіоматеріалів і дозволяють організовувати індивідуалізовану логопедичну роботу в цікавому ігровому форматі	LearningApps, Wordwall, Quizizz, TalkieToys, SymboTalk, Pictello
Онлайн-дошки для візуалізації	Дозволяють створювати візуальні матеріали для занять, формувати картки, тематичні поля, логічні схеми	Miro, Padlet, Jamboard
AR/VR-інструменти	Інноваційні технології, що дозволяють створювати ігрове середовище з високим рівнем занурення, яке стимулює мовленнєву активність і сприяє розвитку комунікативних навичок	Narrator AR, Speech Blubs
Онлайн-тести й опитування	Сервіси для створення логопедичних тестів, моніторингу успішності та зворотного зв'язку	Google Forms, Kahoot

Джерело: узагальнено автором в результаті аналізу [7, с. 173; 15].

робить його більш доступним і захопливим. Для реалізації цього можуть бути використані різноманітні спеціалізовані програми, зокрема TalkieToys (застосунок, що використовує візуальні образи для відображення слів і словосполучень), Pictello (інструмент для створення соціальних історій та візуальних інструкцій із поєднанням тексту, зображень і звуку), SymboTalk (додаток, який дозволяє створювати індивідуальні набори піктограм) тощо.

Одним із популярних засобів візуалізації у логопедичній практиці є інфографіка. Як засіб візуалізації інформації вона є ефективним інструментом під час ознайомлення дітей із предметами, явищами та процесами з різних точок зору. Її використання сприяє розвитку вміння розрізняти головне та другорядне, що створює умови для формування креативного мислення. У ЗДО застосування інфографіки зазвичай є технічно доступним, тому вихователь може легко вивести її на екран за допомогою проєктора або роздрукувати. Візуальні матеріали можуть використовуватися як у роботі з усією групою, так і під час індивідуальної роботи з дитиною на інтерактивній дошці чи демонстраційному екрані [5, с. 32]. Для створення інфографіки

застосовуються як комп'ютерні програми для офлайн-роботи, так і онлайн-сервіси. Серед найбільш популярних та зручних у користуванні можна виокремити такі інструменти, як Canva, ActivInspire, Cadoo, InShot, OpenShot, Piktochart.com, PowerPoint, Prezi.com [13].

У процесі використання мультимедійних технологій у логопедичній роботі необхідно дотримуватись правил безпечної роботи з комп'ютером та смартфоном, а також уникати застосування неперевіраних або науково не обґрунтованих програмних засобів, які можуть негативно впливати на формування мовленнєвої і комунікативної активності дитини. Окрему увагу слід приділити можливим ризикам, пов'язаним із впливом цифрових технологій на дітей із психофізіологічними особливостями. У зв'язку з нестійкістю нервової системи дітей із мовленнєвими порушеннями тривалість безперервної взаємодії з комп'ютером або смартфоном під час корекційного заняття має бути обмеженою – не більше 5–10 хвилин, залежно від віку, рівня розвитку та індивідуального стану дитини [11, с. 81].

Використання комп'ютерних технологій є потужним інструментом інтелектуального, творчого та мовленнєвого розвитку дітей,

тому важливо усвідомлювати, що ці засоби повинні слугувати допоміжним ресурсом у руках педагога-логопеда, а не замінювати його професійну діяльність. У цьому контексті особливого значення набуває визначення педагогічних умов, які забезпечують ефективну реалізацію логопедичної роботи з використанням мультимедійних технологій (рис. 1).

Для підвищення якості та ефективності логопедичної роботи із залученням цифрових технологій важливо не лише забезпечити наявність відповідної ІКТ-інфраструктури, яка відповідала би принципам доступності, зручності, гнучкості та економічності доцільності. Необхідно також передбачити можливість адаптації її компонентів, зокрема щодо рівня складності вправ і завдань, методів корекційного впливу та системи оцінювання досягнень дитини.

Залучення батьків до розвитку мовленнєвої компетентності дитини може бути важливою складовою логопедичного супроводу. Водночас на педагога покладається відповідальність за організацію контролю та підтримки діяльності батьків (як синхронної, так і асинхронної) за допомогою електронної пошти, соціальних мереж (Instagram, Facebook), месенджерів (Skype, Viber, Telegram, WhatsApp) та онлайн-дошки Padlet. Такий формат взаємодії, побудований на дотриманні методичних рекомендацій і використанні інтерактивних інструментів, дає

змогу мінімізувати потенційні ризики для здоров'я та розвитку дітей з порушеннями мовлення. За цих умов особливої ваги набуває партнерське співробітництво педагога з родиною дитини [9, с. 76].

Важливим аспектом є постійний професійний розвиток педагогічних фахівців, адже вони мають орієнтуватися в сучасних технологічних трендах і використовувати у своїй діяльності найновіші інструменти з широким функціоналом. У відповідь на зростаючі потреби закладів дошкільної освіти все більше педагогічних університетів України впроваджують оновлені освітні програми та розширюють спектр спеціалізацій, спрямованих на підготовку фахівців із логопедичного супроводу. Для забезпечення ефективної корекційної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, вихователі ЗДО повинні володіти комплексом ключових компетенцій, серед яких професійно-педагогічна, логопедична, психологічна, комунікативна, організаційно-методична та інклюзивна [12]. Підготовка фахівців для виконання такої роботи зазвичай включає теоретичну та практичну складові. Теоретична підготовка забезпечує здобуття знань про особливості мовленнєвого розвитку, різновиди порушень та ефективні методики їх корекції. Практична складова дає можливість майбутнім вихователям застосовувати отримані знання під час стажувань і безпосередньої роботи з дітьми з мовленнєвими труднощами [8]. Особливе значення

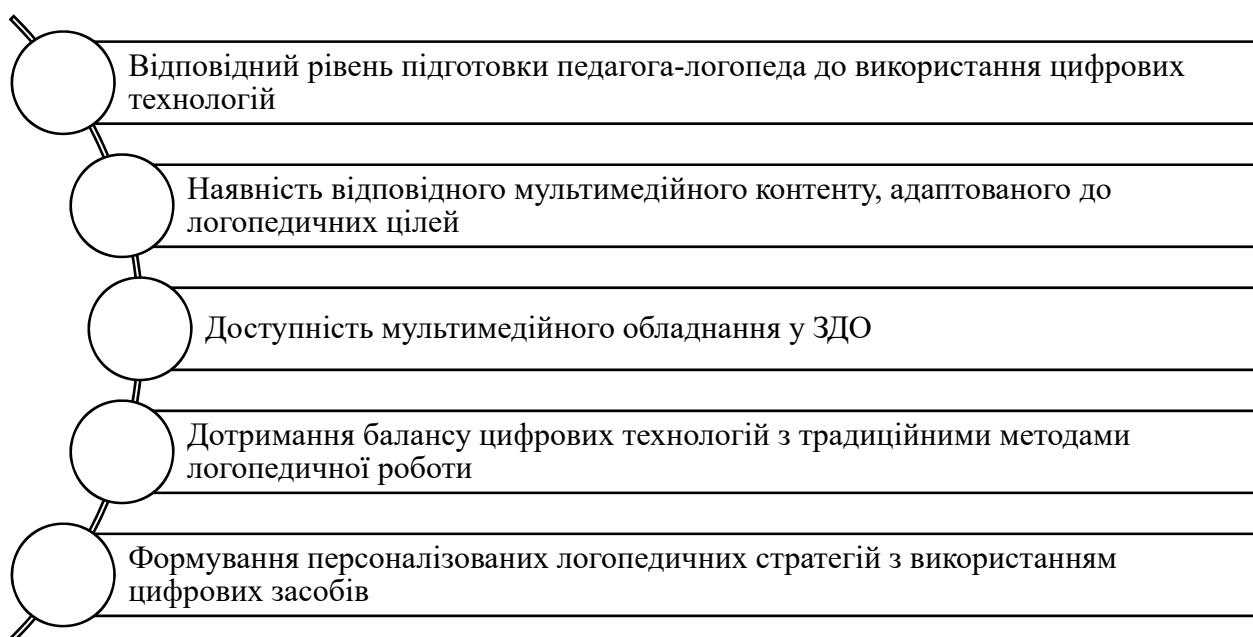


Рис. 1. Умови ефективної реалізації логопедичної роботи за допомогою мультимедійних технологій

Джерело: власна розробка автора.

в підготовці фахівців набувають інформаційні технології, що дозволяють персоналізувати навчальний процес, забезпечувати систематичний моніторинг та об'єктивне оцінювання їхнього прогресу, а також формувати цифрові компетентності для подальшого використання цих інструментів у професійній діяльності.

Загалом, варто пам'ятати, що ефективність логопедичної роботи з дітьми з порушеннями мовлення значною мірою залежить від здатності фахівця грамотно спланувати зміст заняття, обрати відповідні наочні матеріали та методи навчання та гармонійно інтегрувати роботу з комп'ютерними технологіями.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, можна зробити висновок, що використання комп'ютерних технологій, зокрема спеціалізованих програм, інтерактивних і мультимедійних платформ створює умови для підвищення ефективності корекційно-розвиткової діяльності, активізації мовленнєвої та пізнавальної активності,

формування мотивації до навчання й емоційної залученості дітей. Результати проведеного аналізу підтверджують, що комп'ютерні технології не замінюють педагога, а стають ефективним інструментом підтримки та індивідуалізації логопедичної роботи. Водночас їх упровадження потребує дотримання певних педагогічних умов, а саме забезпечення відповідного рівня підготовки педагогів-логопедів до використання цифрових технологій, педагогічна цілеспрямованість і дозованість цифрового контенту, поєднання мультимедійних засобів із традиційними формами логопедичної роботи. Отже, ефективне використання мультимедійних технологій у логопедичній практиці з дітьми дошкільного віку можливе лише за умови їх науково обґрунтованого та педагогічно доцільного впровадження.

Перспективним видається більш детальне дослідження впливу мобільних логопедичних застосунків на динаміку формування правильної звуковимови та лексико-граматичних навичок у дітей із порушеннями мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/bazoviy-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukraini> (дата звернення: 07.07.2025).
2. Барсуковська Г. П. Модель логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 4 (4). С. 234–246. DOI : [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4\(4\)-234-246](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4(4)-234-246) (дата звернення: 07.07.2025).
3. Гавриш Н. Мовлення дитини. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2021. № 3. С. 3–8. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2021/05/11/Dv_2021-03-Gavrysh.pdf#page=6.74 (дата звернення: 07.07.2025).
4. Коломоєць Т. Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2023. № 44. С. 17–23. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.03> (дата звернення: 07.07.2025).
5. Куренкова А. В. Використання методів візуалізації в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Inclusion and Diversity*. 2023. Спецвипуск. С. 30–33. DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.spec.6> (дата звернення: 07.07.2025).
6. Куренкова А. Інноваційні технології мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ в роботі вчителя-логопеда. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 2 (62). С. 248–254. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/62-2-40> (дата звернення: 07.07.2025).
7. Ласточкина О. В. Використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності логопеда. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2018. № 12. С. 169–178. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_12_18 (дата звернення: 03.07.2024).
8. Логопедія : методичні рекомендації для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта освітньо-професійної програми «Логопедія» / уклад.: М. І. Олійник, Я. А. Танявська, І. Р. Перепелюк, Т. В. Марєєва, Т. А. Колтунович, К. С. Кузнєцова. Чернівці: Видавничо-інформаційний центр «Місто», 2025. 129 с. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11660> (дата звернення: 03.07.2025).
9. Мицик Г. М. Використання цифрових ігор у профілактиці порушення процесу читання у дітей старшого дошкільного віку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. № 1 (87). С. 68–80. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739957/> (дата звернення : 03.07.2024).
10. Цегельник Т., Поліщук В. Роль вчителя-логопеда у психолого-педагогічному супроводі дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. № 11 (10). С. 50–55. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-007> (дата звернення: 07.07.2025).

11. Черніченко Л. Інформаційно-цифрова компетентність вчителя-логопеда як сучасні вимога цифрового суспільства. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. № 13 (4). С. 79–83. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-011> (дата звернення: 07.07.2025).

12. Яйленко В. Ф., Дмитрієва І. В., Марєєва Т. В. Підготовка вихователів закладів дошкільної освіти до логопедичного супроводу дітей із порушеннями мовлення в інклюзивному середовищі. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 17. URL: <https://zenodo.org/records/15192789> (дата звернення: 03.07.2024).

13. Bhat S. A., Alyahya S. Infographics in educational settings: A literature review. *IEEE Access*. 2023. No. 12. P. 1633–1649. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3348083> (дата звернення: 03.07.2024).

14. Khilya A., Korol A. V. Features of the use of ICT in Speech Therapy Practice of Preschool Institutions. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2021. Vol. 5. P. 351–359. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol5.6137> (дата звернення: 03.07.2024).

15. Roganova M. V. Pedagogical innovations in preschool education – conditions for successful development of a child. *Spirituality of a Personality: Theory, Methodology and Practice: collection scientific papers*. 2024. No. 3 (110). P. 128–136. URL: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-110-3-128-136> (дата звернення: 03.07.2024).

Дата надходження статті: 11.07.2025

Дата прийняття статті: 11.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

УДК 373.3.015.31:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.2>

Петро БОЙЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник освіти України, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, pboychuk@lpc.ukr.education

ORCID: 0000-0003-486-980X

Наталія БОРБИЧ

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, nborbych@lpc.ukr.education

ORCID: 0000-0002-3423-7319

Сергій МАРЧУК

кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки та психології, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, smarchuk@lpc.ukr.education

ORCID: 0000-0001-8520-822X

Олена ПУШ

кандидат педагогічних наук, старша викладачка кафедри загальної педагогіки, психології та методики початкової освіти, КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, opush@lpc.ukr.education

ORCID: 0000-0002-5838-521X

НАСКРІЗНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НУШ

Освіта виконує кілька функцій: готує робочу силу, якій дозволяє набутися «здібностей, точності та швидкості»: тому вона є частиною інфраструктури та входить до надбудови, оскільки є носієм пануючої ідеології, при цьому виступаючи одночасно інфраструктурою та надбудовою. Сенси освіти не менш важливі, ніж її роль.

Дійсно загальна теорія вимагає поглибленого вивчення взаємних зв'язків між освітою та суспільством у різних типах історичних цивілізацій. Взаємна, тобто вона передбачає вивчення впливу суспільства в його різних вимірах (економіка, ідеї та цінності, соціальні та політичні структури) на освіту (у найширшому сенсі: інтелектуальну, моральну, фізичну, естетичну; сімейну, релігійну, соціально-професійну; формальну та неформальну), а також впливу освіти на суспільство як зі статичної (у певний момент), так і з динамічної (змін) перспективи.

У процесі дослідження були використані такі методи аналізу, синтезу і узагальнення наукових джерел (вітчизняних і зарубіжних) з педагогіки, психології та освітніх технологій. Емпіричну частину виконано з використанням методів опитування (анкетування учнів, батьків, учителів), бесід та спостережень, психодіагностичних методик для оцінювання ціннісних орієнтацій, а також аналізу документів і результатів навчально-виховної діяльності.

Результати дослідження показали, що ціннісні орієнтації різних груп не збігаються повністю. Наприклад, вчителі найбільше акцентують на національних цінностях, тоді як батьки – на загальнолюдських. Школярі демонструють високу емоційну чутливість до морально-етичних та духовних категорій, що важливо враховувати під час виховної роботи. Необхідна цілеспрямована взаємодія між школою та родиною, щоб виробити узгоджену систему цінностей, яка стане опорою для гармонійного розвитку дитини.

Розглянуто психолого-педагогічні засади, які лежать в основі формування ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку. Проаналізовано сучасний стан впровадження наскрізного виховання в практиці НУШ.

Встановлено, що активне залучення батьків до планування і реалізації виховних заходів, просвітницькі зустрічі щодо вікової психології дітей та важливості спільного виховного фронту; стимулювання учнівської ініціативи – давати навіть молодшим школярам посильні ролі в організації класних справ, що формує відповідальність і лідерські якості посилює впровадження наскрізного виховання в практиці НУШ.

Ключові слова: освітній процес, наскрізне виховання, цифрове освітнє середовище, формування якостей і навичок учня.

Petro BOYCHUK, Nataliya BORBYCH, Serhiy MARCHUK, Olena PUSH. CROSS-CUTTING EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL (NUS)

Education performs several functions: it prepares the workforce, which allows it to acquire «abilities, accuracy and speed»: therefore it is part of the infrastructure. But it is also part of the superstructure, since it is the carrier of the dominant ideology. Therefore, it is both infrastructure and superstructure. The meaning of education is no less important than its role.

A truly general theory requires an in-depth study of the mutual relations between education and society in different types of historical civilizations. Mutual, that is, it involves studying the influence of society in its various dimensions (economy, ideas and values, social and political structures) on education (in the broadest sense: intellectual, moral, physical, aesthetic; family, religious, socio-professional; formal and informal), as well as the influence of education on society from both a static (at a certain moment) and a dynamic (change) perspective.

The following methods of analysis, synthesis and generalization of scientific sources (domestic and foreign) on pedagogy, psychology and educational technologies were used in the research process. The empirical part was carried out using survey methods (questionnaires of students, parents, teachers), conversations and observations, psychodiagnostic methods for assessing value orientations, as well as analysis of documents and results of educational activities.

The results of the study showed that the value orientations of different groups do not completely coincide. For example, teachers emphasize national values the most, while parents emphasize universal values. Schoolchildren demonstrate high emotional sensitivity to moral, ethical, and spiritual categories, which is important to consider during educational work. Purposeful interaction between school and family is necessary to develop a coordinated system of values, which will become a support for the harmonious development of the child.

The psychological and pedagogical principles underlying the formation of value orientations in children of primary school age are considered. The current state of the implementation of comprehensive education in the practice of primary schools is analyzed.

It has been established that the active involvement of parents in the planning and implementation of educational activities, educational meetings on the age psychology of children and the importance of a common educational front; stimulation of student initiative – giving even younger students feasible roles in organizing class affairs, which forms responsibility and leadership qualities will strengthen the implementation of comprehensive education in the practice of primary schools.

Key words: educational process, end-to-end education, digital educational environment, formation of student qualities and skills, National Secondary School.

Постановка проблеми. Школа відіграє вирішальну роль у розвитку дитини, формуючи її когнітивний, соціальний та емоційний розвиток і створюючи середовище, що сприяє її загальному благополуччю. Від академічного навчання до розвитку соціальних навичок, школа відіграє значну роль у розвитку дитини. Розвиток дитини стосується процесу зростання, який відбувається у дітей від народження до підліткового віку, охоплює сукупні зміни, що відбуваються в різних сферах, включаючи фізичну, когнітивну, емоційну та соціальну, у міру дорослішання дитини. Інвестиції в освіту та підвищення ролі та якості освітніх систем є однією з ключових цілей нашого майбутнього розвитку, та вимагає, перш за все, покращення якості освіти.

Реформа «Нова українська школа» (НУШ) проголосила пріоритет виховання на цінностях як основу формування компетентної та всебічно розвиненої особистості [4]. Зміни, запроваджені в системі освіти, ставлять перед директорами шкіл та педагогічним колективом нові завдання, пов'язані з управлінням людськими та фінансовими ресурсами школи для забезпечення високоякісних освітніх послуг у розвитку знань, навичок та соціальних компетенцій учнів – відповідно до вимог сучасної економіки. Тому важливо забезпечити школам доступ до системи професійної підтримки їхньої роботи.

Також існують очевидні потреби, пов'язані зі збільшенням використання школами сучасного контенту, інструментів та навчальних ресурсів, а також зміцненням інноваційного підходу до навчання – більший акцент слід робити на практичному та експеримен-

тальному навчанні, тим самим надаючи підтримку вчителям у впровадженні ефективних методів роботи, які розвивають ключові компетенції та універсальні навички учнів [1].

Наскрізний процес виховання визначено одним з восьми ключових компонентів формули НУШ, що покликаний формувати в учнів базові цінності: гідність, чесність, турботу, повагу до себе та інших, повагу до мови і культури, патріотизм.

Таке наскрізне виховання інтегрується в усі аспекти освітнього процесу і є основою для щасливого особистого життя дитини та успішної взаємодії з суспільством [6].

Актуальність проблеми зумовлена суспільними викликами сьогодення – потребою протидії моральній дезорієнтації, відновленням міжпоколінних зв'язків та утвердженням гуманістичних цінностей у підростаючого покоління.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом удосконалення загальної структури особистості. Відбувається процес трансформації існуючих характеристик дитини та виникнення нових та подальший інтенсивний розвиток «особистісних механізмів» поведінки. Особистість дітей також керується досвідом та діяльністю, яку вони розвивають в інших сферах.

Таким чином, дослідження наскрізного виховання молодших школярів є своєчасним і важливим завданням педагогіки та психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості наскрізного виховання молодших школярів стало предметом дослідження багатьох вчених.

У дослідженні Л. Артюшиної аналізується значення методика організації вихов-

ного середовища у НУШ. У працях І. Бега розглядалися психологічні засади виховання особистості, духовно-моральний розвиток. У свою чергу, А. Богуш та О. Киричук досліджували питання виховання цінностей через інтеграцію змісту початкової освіти, гуманістичну педагогіку, вікову психологію молодших школярів. Науковець Л. Коваль розглядає особливості педагогіки партнерства та ролі батьків у вихованні дітей. Наукова розвідка Л. Рибалки та Н. Савінова присвячена питанням наскрізного виховання в умовах НУШ, методики впровадження ціннісного навчання; духовно-морального виховання на християнських засадах, експериментальна робота в НУШ.

У працях О. Савченко підкреслено проблему компетентнісного підходу у початковій освіті, інтеграції виховання в освітній процес. Дослідження С. Сейбіль та Л. Шуленко присвячено аналізу інтеграції морального виховання у зміст уроків та проектної діяльності, ціннісній освіті, технології виховання в початковій школі.

Отже, незважаючи на значну кількість наукових досліджень, недостатньо вивченим залишається питання концепції «наскрізного виховання» в контексті НУШ.

Формулювання мети. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності поняття «наскрізне виховання» у контексті НУШ та міждисциплінарних підходів, а також аналізу практичного досвіду впровадження ціннісного наскрізного виховання у початковій школі. Відповідно до поставленої мети необхідно розв'язати наступні дослідницькі

завдання: здійснити аналіз наукової літератури і нормативних документів щодо виховання на цінностях у початковій школі; уточнити поняття «наскрізне виховання» і охарактеризувати його роль у концепції НУШ; розкрити психологічні засади формування ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку; дослідити сучасний стан впровадження наскрізного виховання в практиці українських шкіл, представити методику й результати емпіричного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Розвиток окремих ключових компетентностей учнів початкової школи неможливо здійснити за допомогою конкретних предметів. Також неможливо призначити певну ключову компетентність певному предмету з навчальної програми, в якій вона буде розвиватися. Наприклад, на уроках інформатики ми розвиваємо цифрові компетентності, а на уроках

математики – математичні компетентності. Ключові компетентності, що розуміються як знання, навички та ставлення, взаємопроникні та нерозривно пов'язані. Тому, якщо їх розглядати цілісно, можна побачити, що кожна з них слід розвивати в кожному предметі в школі. Це досягається завдяки відповідній організації освітнього процесу та цілеспрямованому вибору методів викладання.

Ключові компетенції учнів, відповідно до основної навчальної програми НУШ, повинні розвиватися на всіх етапах навчання.

У концептуальних засадах реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016) виховання на цінностях посідає центральне місце. Наскрізний виховний процес, за визначенням концепції НУШ, являє собою цілеспрямовану педагогічну діяльність, що пронизує весь освітній процес і формує в учнів ключові морально-етичні цінності та громадянські якості [4]. Законодавчо закріплено стратегічну мету освіти: забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, інтелектуальних і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей і формування громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору. Отже, нова школа має не лише давати знання, а й виховувати особистість на засадах гуманістичних і патріотичних цінностей.

Виховний компонент наскрізно інтегрується у всі предмети та діяльність учнів. Державний стандарт початкової освіти (2018) ввів поняття наскрізних змістових ліній – соціально значущих надпредметних тем, що сприяють формуванню в учнів цілісного уявлення про суспільство і здатності застосовувати знання в різних ситуаціях [2]. Ці наскрізні лінії виступають засобом інтеграції ключових компетентностей і вимагають об'єднання зусиль учителів різних предметів та класних керівників для досягнення спільної виховної мети. Зокрема, змістові лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність» впроваджуються через навчальні проекти, групову діяльність, інтерактивні методи, розвиваючи в молодших школярів екологічну свідомість, соціальну активність, навички співпраці, толерантність, здоровий спосіб життя та фінансову грамотність [4].

Таким чином, наскрізне виховання у НУШ реалізується як комплексний підхід: поєднання навчання із вихованням у єдиний освітній процес, де засвоєння знань і формування цінностей відбуваються паралельно.

Вагомим принципом НУШ є педагогіка партнерства – рівноправна співпраця учня, учителя і батьків у виховному процесі [8]. Шкільне середовище розглядається як простір життя дитини, де вона не «готується до життя», а живе повноцінним шкільним життям. Тому виховання базових цінностей повинно відбуватися не епізодично, а постійно – «наскрізно» у кожній взаємодії: на уроках усіх предметів, у позакласних заходах, у спілкуванні та шкільному самоврядуванні. Учитель нової формації виконує роль не лише транслятора знань, а наставника і фасилітатора, який особистим прикладом та методом співпраці сприяє моральному становленню учнів [3]. Нормативно-правову базу сучасного виховання доповнюють концепції національно-патріотичного виховання, програми громадянської освіти та інші документи, що конкретизують ціннісні орієнтири виховної роботи в школі. Усі вони наголошують на необхідності формування у дітей молодшого віку таких чеснот як доброзичливість, толерантність, почуття власної гідності, відповідальність, працелюбність, справедливість тощо [7].

Отже, з погляду педагогіки, наскрізне виховання в НУШ – це цілісний, інтегрований в освітній процес формування особистісних цінностей і соціально важливих якостей учнів. Він спирається на оновлені змісти освіти (ключові компетентності, міжпредметні теми), партнерську взаємодію учасників освітнього процесу та інноваційні методи навчання, що формують у дітей не лише знання, а й світоглядні орієнтири і поведінкові навички відповідно до ідеалів демократичного суспільства.

Молодший шкільний вік (приблизно 6–10 років) характеризується інтенсивним соціально-психологічним розвитком дитини, входженням у нову соціальну роль – роль учня. За Л. Виготським, навчальна діяльність стає провідною у цьому віці, визначаючи напрямки психічного розвитку. На основі учіння формуються основні новоутворення: довільність поведінки, внутрішній план дій, рефлексія, початкові абстрактно-логічні структури мислення [1]. У цей період дитина надзвичайно сприйнятлива до засвоєння моральних норм: закладається фундамент її моральності, відбувається активне накопичення уявлень про добро і зло, справедливість, формується почуття емпатії та совісті [5]. Діти цього віку вже здатні розуміти й приймати базові етичні вимоги дорослих і суспільства, хоча їхнє моральне судження ще конкретне і прив'язане до авторитету дорослого.

Класики психології морального розвитку (Ж. Піаже, Л. Колберг) відносять 6–10-річних дітей до стадії гетерономної моралі та поступового переходу до автономних моральних суджень. На початку молодшого шкільного віку діти схильні оцінювати вчинки за зовнішнім результатом і дотримуватися правил через страх покарання чи бажання схвалення. Проте в процесі навчання і виховання вони починають розуміти внутрішній смисл правил, розвиток іде від зовнішньої дисципліни до внутрішньої. Важливу роль відіграє емоційна сфера: молодші школярі емоційно реагують на схвалення чи осуд, прагнуть отримати позитивне підкріплення від значущих дорослих. Емоційна чуйність дітей цього віку створює сприятливі умови для виховання моральних почуттів – доброти, співчуття, чесності. Дослідження також показують, що в цей період життя формується базис світогляду і ціннісних орієнтацій особистості [5]. Дитина засвоює основи соціальних норм, ідеалів, починає усвідомлювати поняття дружби, колективу, Батьківщини тощо. Тому педагогічний вплив на молодшого школяра має спиратися на позитивні емоційні переживання, ситуації успіху, гри, казки та інші прийоми, що роблять моральні істини близькими і зрозумілими дітям.

Вагомий внесок у розробку психологічних засад ціннісного виховання зробили українські вчені. Згідно з І. Бехом, породжувальною основою духовності особистості є цінність, внутрішній смисл якої визначає її вчинки [1]. Учений підкреслює, що засвоєння дітьми цінностей має перерости у їхнє особистісне надбання – тобто цінності повинні бути присвоєні дитиною, стати частиною її «Я». Для цього виховання повинно носити діяльнісний, особистісно зорієнтований характер: дитина не просто пасивно приймає нав'язані норми, а проживає їх у власному досвіді, вчиться робити моральний вибір. І. Бех та інші дослідники (О. Киричук, Л. Божович, О. Савченко та ін.) наголошують на принципі діалогічної взаємодії: у процесі виховання вчитель має взаємодіяти з дитиною як з рівноправним суб'єктом, поважати її гідність і свободу вибору, спрямовувати, але не примушувати. Саме партнерська, гуманно-особистісна педагогіка здатна забезпечити щире прийняття дітьми моральних норм.

Крім того, молодшим школярам властива відвертість і безпосередність, вони чуйно реагують на несправедливість. Тому шкільний колектив і класний керівник мають підтримувати атмосферу доброзичливості,



Рис. 1. Умови формування ціннісних орієнтацій у молодших школярів

взаємоповаги, щоб діти відчували безпеку і змалку привчалися до норм співжиття [8].

Психологічні дослідження доводять, що цінності формуються не стільки через повчання, скільки через проживання у діяльності. Зокрема, В. Сухомлинський свого часу писав, що моральні якості виховуються в процесі участі дітей у суспільно корисній праці, творчості, спілкуванні з природою. Сучасні педагоги продовжують його ідеї, впроваджуючи метод проектів, волонтерські акції, інтегровані уроки, де учні молодших класів вчать співпрацювати, проявляти ініціативу, допомагати одне одному. Емоційне благополуччя і позитивний морально-психологічний клімат у класі є наріжними умовами успішного виховання цінностей у дітей цього віку [8].

Основою для побудови інноваційної моделі освітньої діяльності в НУШ є співпраця.

У найбільш інноваційних країнах як політики, так і приватний сектор, що займається освітою (постачальники освітніх послуг), все частіше порушують питання застосування наукових знань та перевірки припущень на практиці. Наприклад, «привабливість» оскаржується як найважливіша позитивна риса освітніх програм [3].

Так званий «вау-ефект» під час використання освітніх рішень часто (неправильно) вважається точним показником їхньої високої якості. Те саме стосується застосування різних управлінських концепцій в освіті. Концепція організації, що навчається, вимагає спочатку операціоналізації (що виконується у випадку проінноваційних компетенцій), а потім її перетворення на нормативні акти та

рекомендації. Використання вчителями інноваційних методів у НУШ. Методи навчання, що наголошують на практичних та експериментальних методах, одночасно служать ефективній та результативній предметній освіті, включаючи підготовку до зовнішніх іспитів, та розвитку ключових компетенцій.

Інтеграція сучасних освітніх технологій значно розширює можливості наскрізного виховання. Зокрема, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та інтерактивні методи навчання дозволяють зробити процес формування цінностей більш цікавим та наближеним до реального життя учнів цифрової епохи. У концепції НУШ одним із наскрізних умінь є вільне володіння ІКТ, отже поєднання розвитку цифрової грамотності з вихованням на цінностях є природним.

Практика показує ефективність таких технологій, як цифровий сторітелінг (digital storytelling) у початковій школі, що передбачає створення учнями власних мультимедійних історій на задану тему – зокрема, моральну чи соціальну. Дослідження, проведене в початкових класах Туреччини, встановило, що використання цифрового сторітелінгу у вихованні четвертокласників сприяло кращому засвоєнню й усвідомленню цінності справедливості [9]. Учні із захопленням створювали історії, малювали ілюстрації, озвучували персонажів, і за результатами опитувань вони продемонстрували глибше розуміння поняття справедливості та змогли його застосувати у своїх розповідях [9]. Одночасно розвивалися їхні цифрові навички та творчі здібності. Цей приклад підтверджує, що правильно спроектовані цифрові ігри й медіазасоби здатні не лише розва-

жати, а й виховувати: інтерактивні моральні дилеми в навчальних комп'ютерних іграх, мультфільми та відеоролики з етичними сюжетами, онлайн-проекти, що передбачають колективну творчу діяльність – усе це формує у дітей ціннісні установки в цікавій, ненав'язливій формі [8].

В умовах дистанційного і змішаного навчання (актуального під час пандемії COVID-19 та воєнного стану) цифрові технології також стали каналом підтримки виховної роботи. Вчителі молодших класів активно використовують онлайн-платформи для спілкування з класом та батьками, проводять виховні години у форматі відеоконференцій, залучають учнів до веб-квестів на морально-етичну тематику [3]. Наприклад, існують онлайн-ресурси з моральних казок, завданнями на емпатію та співпрацю, які діти виконують вдома разом із батьками.

Таким чином, освітні технології можуть стати потужним інструментом наскрізного виховання, якщо їх методично грамотно інтегрувати: від мультимедійних презентацій на уроках до повноцінних цифрових проєктів, що розвивають у молодших школярів критичне мислення, креативність, громадянську свідомість. Важливо підкреслити, що технології не замінюють живого спілкування, але доповнюють його, дозволяючи моделювати ситуації, недоступні у класі, та враховувати індивідуальні темпи навчання дитини.

Діагностичне дослідження, проведене студентами 4 курсу спеціальності АЗ «Початкова освіта», дало змогу отримати багатокомпонентну картину рівня вихованості учнів

4 А класу та їх ціннісних орієнтацій. У дослідженні брали участь учні, вчителі та батьки комунального закладу загальної середньої освіти «Луцький ліцей № 4 Луцької міської ради».

У процесі спостереження в освітньому та позаурочному середовищі було виявлено: переважання доброзичливої поведінки, готовності до взаємодопомоги та проявів турботи одне про одного; у деяких учнів простежувалися труднощі у регуляції емоцій, зокрема в конфліктних ситуаціях, що свідчить про потребу розвитку емоційного інтелекту та навичок ненасильницької комунікації.

За (рис. 2) бачимо розбіжності в уявленнях про домінантні цінності між різними учасниками освітнього процесу.

Застосовані проєктивні техніки («Незакінчене речення», «Моральний вибір», «Соціальний портрет») виявили такі тенденції:

Розуміння добра у більшості учнів пов'язане з допомогою, щирістю, турботою. Наприклад: «Добра людина – це та, яка допомагає і не свариться».

Милосердя сприймається здебільшого як жалість, рідше – як активна підтримка: «Милосердя – це коли жалієш бездомну кішку».

Гідність викликала труднощі у формулюванні: учні часто пов'язували її із зовнішніми ознаками (одяг, поведінка), що свідчить про недостатнє глибинне розуміння поняття.

Психологічне тестування показало, що рівень самооцінки в більшості учнів – середній; діти адекватно оцінюють власні можливості.

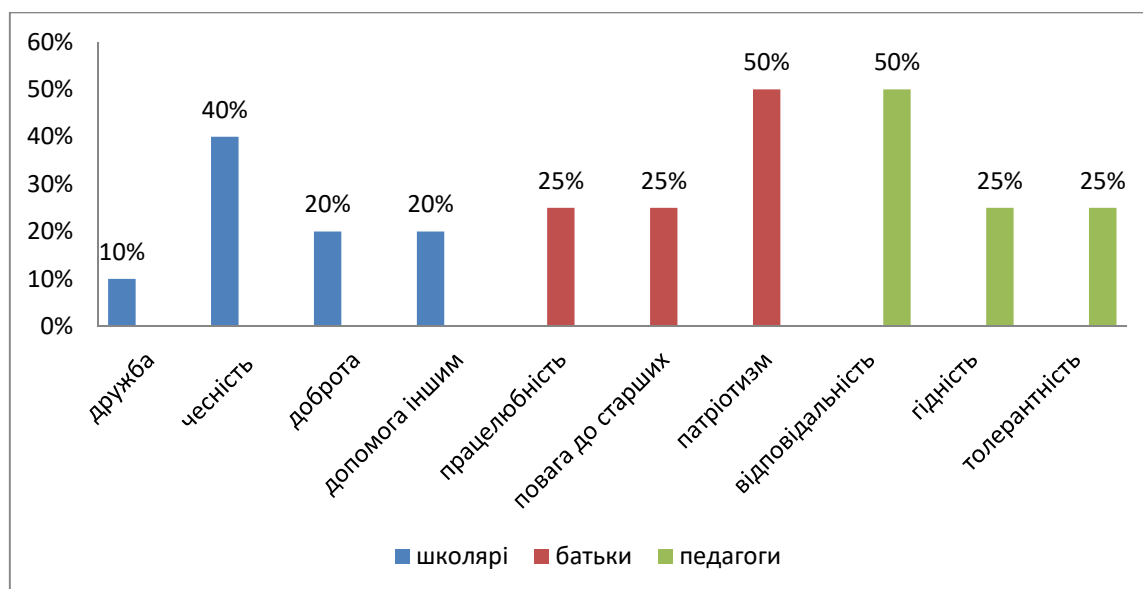


Рис. 2. Аналіз анкетування учнів, батьків і педагогів

Емпатійність виявлена на достатньому рівні, що узгоджується з результатами проєктивних методик.

Схильність до агресії – переважно низька, однак у кількох випадках виявлено ознаки пасивної агресії (через малюнки, словесні реакції).

Якісний аналіз відкритих відповідей та бесід показав, що найчастіше згадувалась учнями у відкритих відповідях тематика доброти, дружби, справедливості. Відчувається сформоване уявлення про етичні категорії, однак потребує подальшого розвитку у плані саморефлексії та відповідального вибору в складних ситуаціях.

Отже, учні 4 класу демонструють загальом позитивний рівень вихованості та гуманістичної спрямованості. Поняття добра та милосердя більш доступні для дітей, ніж поняття гідності, яке вимагає систематичного педагогічного супроводу. Є розбіжності між ціннісними пріоритетами учнів, батьків та педагогів, що варто враховувати у виховній роботі.

Висновки. Проведене міждисциплінарне дослідження дозволяє сформулювати такі висновки. Наскрізне виховання молодших школярів у НУШ – це комплексний педагогічний підхід, що забезпечує формування цінностей і ключових соціально-емоційних компетентностей у тісному зв'язку з освітнім процесом. Він ґрунтується на нормативних засадах (Концепція НУШ, державні стандарти), які визначають виховання на загальнолюдських і національних цінностях

як одну з провідних цілей сучасної школи. Наскрізне виховання інтегрує зміст різних предметів через наскрізні змістові лінії та реалізується за принципом педагогіки партнерства, що об'єднує зусилля школи, сім'ї та громади. Ефективне виховання цінностей потребує врахування вікових особливостей: використання емоційно насичених форм (гра, казка, творча діяльність), підтримки позитивної самооцінки дитини, залучення її до активної діяльності з переживанням морального досвіду. Сучасні освітні технології відкривають нові можливості для наскрізного виховання. Інтерактивні цифрові інструменти, зокрема технології цифрового сторітелінгу, гейміфікації, мультимедійні проєкти, здатні підвищити мотивацію молодших школярів та сприяти глибшому усвідомленню ними моральних понять. Впровадження ІКТ у виховний процес відповідає духу НУШ і дозволяє зробити формування цінностей більш наближеним до інтересів покоління, що зростає в цифровому суспільстві. Водночас технології мають використовуватися дозовано і під контролем педагога, поєднуючись із живим словом і прикладом наставника.

Учні молодших класів за умови правильно організованої роботи виявляють більшу згуртованість, толерантність, відповідальність у справах класу. Проте залишається завдання підвищення кваліфікації вчителів для впевненого використання методик морального розвитку, а також вироблення єдиного підходу всієї шкільної спільноти, щоб подо-

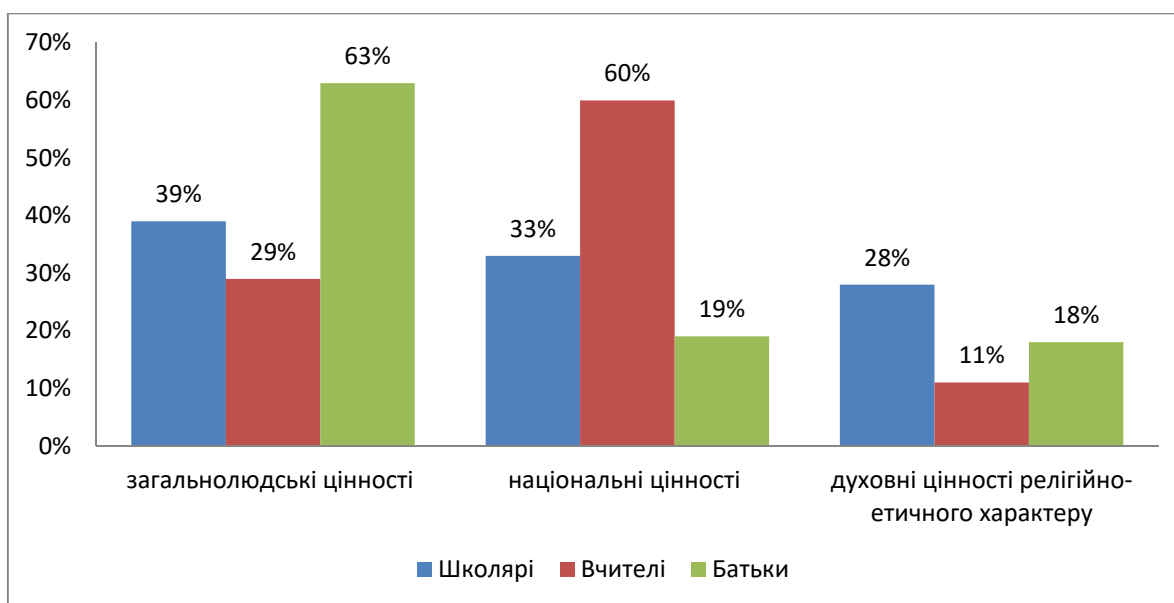


Рис. 3. Результати діагностики вихованості учнів та їхніх ціннісних пріоритетів

лати розбіжності у пріоритетах (як показало опитування, діти і дорослі іноді по-різному акцентують цінності). Необхідно, щоб школа і батьки говорили «одним голосом» щодо

найважливіших життєвих принципів, тоді виховний вплив буде посилюватися взаємодоповненням, а не нівелюватися різними сигналами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Особистість на шляху до духовних цінностей. Київ.: Букрек, 2018. 320 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. Затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018. Київ.: КМУ, 2018.
3. Замелюк М., Пуш О., Яцик Т. Нова українська школа: інформаційно комунікативні технології в умовах карантину. Ред. кол.: В. Черкасов, В. Радул, Н. Савченко та ін. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Випуск 178. Частина II. С.135–138.
4. Концепція Нової української школи. Схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України № 988-р від 14.12.2016. Київ.: МОН України, 2016.
5. Киричок О. Гуманне ставлення до дитини. Київ.: Ніка-Центр, 2003. 240 с.
6. Рибалка Л. Наскрізний процес виховання, що формує цінності: навчально-методичний модуль для педагогічних працівників. Краматорськ: ДОПППО, 2020. 50 с.
7. Пуш О., Замелюк М., Оксенчук Т. Громадянське виховання у закладі вищої освіти: теоретико – практичний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ. 2020. № 70. Т. 1. С. 41–44.
8. Пуш О., Яцик Т., Замелюк М. Супровід розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів: діагностичний аспект. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет. 2021. № 1 (33). С. 135–138.
9. Ayten B., & Polater C. Values Education Using the Digital Storytelling Method in Fourth Grade Primary School Students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2021. 9(2), 66–78.

Дата надходження статті: 15.07.2025

Дата прийняття статті: 15.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

УДК 37.091:004.738.5

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.3>

Ірина ГРЕЧИШКІНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», grechishkina0807@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3669-0731

Людмила ВАРЯНИЦЯ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», luda.varaniza@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4355-1529

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ 6–7 РОКІВ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ІКТ

У статті розкрито роль педагогічного супроводу у процесі впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній простір закладу дошкільної освіти. В умовах цифровізації суспільства питання ефективного використання ІКТ у роботі з дітьми дошкільного віку набуває особливої актуальності, адже саме в цей період формуються основи інтелектуального, емоційного та соціального розвитку особистості. Метою роботи є дослідження сутності, завдань і механізмів реалізації педагогічного супроводу як обов'язкової умови повноцінного використання цифрових засобів у розвитку пізнавальної активності дітей 6–7 років. Методологічною основою стали наукові підходи до розвитку дитини в умовах інтерактивного освітнього середовища, аналіз психолого-педагогічної літератури, а також спостереження за практикою застосування ІКТ у дошкільному закладі.

У статті уточнено поняття «педагогічний супровід», охарактеризовано його функції у контексті взаємодії дитини з цифровим середовищем. Наукова новизна дослідження полягає у визначенні ролі вихователя як медіатора між дитиною та ІКТ, здатного не лише забезпечити технічне ознайомлення, а й сформувати інтелектуальні, комунікативні та творчі навички через емоційно забарвлену взаємодію. Показано, що лише за умов цілеспрямованого педагогічного супроводу цифрові інструменти сприяють активізації пізнавальної діяльності, формуванню інформаційної культури, розвитку логічного мислення та самостійності дошкільника. Запропоновано модель взаємодії «дитина – педагог – батьки» як необхідну умову ефективного впровадження ІКТ у дошкільному віці.

У висновках зазначено, що ефективність цифрового навчання дітей дошкільного віку безпосередньо залежить від професійної підготовки вихователя, змістовного добору цифрового контенту та створення емоційно-безпечного розвивального середовища. Обґрунтовано, що педагогічний супровід є ключовим чинником формування інформаційної культури, розвитку пізнавальної активності та інтелектуального потенціалу дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: супровід, педагогічний супровід, дошкільник, ІКТ, дитина, вихователь.

Iryna HRECHYSHKINA, Liudmyla VARIANYTSIA. PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN AGED 6–7 IN THE PROCESS OF FAMILIARIZATION WITH ICT (INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES)

The article reveals the role of pedagogical support in the process of integrating information and communication technologies into the educational environment of preschool institutions. In the context of the digitalization of society, the issue of effective use of ICT in working with preschool children is becoming increasingly relevant, as it is during this period that the foundations of intellectual, emotional, and social development of the individual are formed. The purpose of the study is to explore the essence, tasks, and implementation mechanisms of pedagogical support as an essential condition for the meaningful use of digital tools in developing the cognitive activity of children aged 6–7. The methodological basis includes scientific approaches to child development in an interactive educational environment, analysis of psychological and pedagogical literature, and observation of communication technologies practices in preschools.

The article clarifies the concept of «pedagogical support» and describes its functions in the context of a child's interaction with the digital environment. The scientific novelty of the study lies in defining the educator's role as a mediator between the child and communication technologies, capable not only of providing technical guidance but also of developing intellectual, communicative, and creative skills through emotionally rich interaction. It is shown that only under conditions of purposeful pedagogical support do digital tools enhance cognitive activity, foster information culture, and promote the development of logical thinking and independence in preschoolers. A model of interaction – “child – educator – parents” – is proposed as a necessary condition for effective communication technologies implementation in early childhood education.

The conclusions emphasize that the effectiveness of digital learning for preschoolers directly depends on the educator's professional competence, the meaningful selection of digital content, and the creation of an emotionally safe developmental environment. It is substantiated that pedagogical support is a key factor in shaping information culture, stimulating cognitive activity, and developing the intellectual potential of older preschool children.

Key words: support, pedagogical support, preschooler, communication technologies, child, educator.

Постановка проблеми. У сучасному світі, що стрімко цифровізується, інформаційно-комунікаційні технології дедалі активніше

проникають у всі сфери життя, до системи дошкільної освіти висуваються нові вимоги. В епоху інформаційних технологій головним

пріоритетом стає не обсяг засвоєних знань, а здатність дитини самостійно здобувати інформацію, аналізувати її, робити висновки. Це обумовлює потребу у цілеспрямованому формуванні інтелектуальних навичок у дітей дошкільного віку. Проте ефективність взаємодії дитини з цифровими ресурсами значною мірою залежить від педагогічного супроводу, що виступає гарантом цілеспрямованості та осмисленості такої взаємодії. Сучасний педагог має не лише озброїти дитину елементарними навичками взаємодії з цифровими пристроями, а й забезпечити безпечне, доцільне та розвивальне середовище для цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя дослідження ґрунтується на положеннях культурно-історичної теорії розвитку Л. Виготського, де підкреслюється провідна роль соціального середовища та дорослого у формуванні пізнавальної активності дитини. Ідеї когнітивного розвитку, активного мислення та формування творчих здібностей висвітлено у працях Т. Анохіна, Е. Зеєра, О. Єрьоменко, О. Казакової, Л. Кондратенко, М. Мітіної, І. Семененко та ін. Проблему організації педагогічного супроводу, як умови забезпечення розвитку дитини в освітньому процесі, розкрито у роботах О. Газмана, Л. Капустіна, В. Маралова, І. Якиманської. Учені наголошують, що знання є не лише результатом пізнавальної діяльності, а й чинником активізації інтелектуального потенціалу, розвитку мислення, когнітивної та творчої сфер особистості. В контексті сучасної дошкільної освіти окремі автори звертають увагу на необхідність оновлення методів педагогічного впливу, зокрема – через поступове впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що підсилюють самостійність, ініціативність і пізнавальну активність дитини.

Водночас ефективність використання віртуальних технологій безпосередньо залежить від наявності правильно організованого педагогічного супроводу. Саме педагог виступає медіатором між дитиною і цифровим контентом: добирає відповідні ресурси, враховує індивідуальні потреби, мотивує до активної пізнавальної діяльності, підтримує інтерес і контролює рівень складності завдань. Педагогічний супровід у віртуальному середовищі передбачає: добір змістовно наповнених та зрозумілих цифрових ресурсів (ігри, моделі, інтерактивні платформи); пояснення алгоритмів дій, допомогу у формулюванні висновків; створення умов для рефлексії, закріплення нового досвіду

через бесіди, малювання, сюжетно-рольову гру; підтримку емоційної безпеки допомога у подоланні труднощів, зменшення тривожності, уникнення перевантаження; співпрацю з батьками з метою узгодженості впливів та продовження дослідження вдома. Залучення вихователя як фасилітатора дозволяє уникнути механічного споживання інформації, натомість формує у дитини навички аналізу, рефлексії, самостійного мислення й співпраці [5, с. 32–34].

Мета цієї статті – дослідити роль педагогічного супроводу в інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у дошкільну освіту.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі дослідження важливим є уточнення сутності основних термінів, зокрема понять «супровід» та «педагогічний супровід», що формують концептуальну основу теми.

З метою розкриття сутності супроводу використовують поняття «супроводження», «підтримка», «взаємодія», «створення умов», «допомога», «спрямованість на діяльність» тощо. Поняття «супровід» у широкому розумінні трактується як система дій, спрямованих на підтримку, розвиток та адаптацію особистості в процесі її взаємодії з оточенням. За І. Бехом, супровід – це діяльність, що має гуманістичну спрямованість і орієнтується на розкриття внутрішнього потенціалу дитини, забезпечення умов для її особистісного самовизначення та самореалізації [1].

Сутність поняття «педагогічний супровід» визначають автори по-різному. Т. Поніманська визначає педагогічний супровід як складову освітнього процесу, що передбачає гнучку систему підтримки дитини в індивідуальному русі її розвитку, становлення особистісної автономії та активної пізнавальної діяльності [12].

О. Сухомлинська наголошує, що педагогічний супровід має ґрунтуватися на принципах поваги до особистості дитини, врахування її вікових і психологічних особливостей, що є особливо актуальним у дошкільному віці, коли відбувається формування основ світогляду та мотиваційної сфери [14].

Не менш важливим є визначення О. Козирєвої згідно з яким «педагогічний супровід – це система професійної діяльності педагога-психолога, спрямована на створення умов для позитивного розвитку стосунків дітей і дорослих в освітній ситуації». Дослідниця акцентує увагу на соціально-комунікативному аспекті супроводу, що є особливо значущим у дошкільному віці, коли форму-

ються базові моделі взаємин з дорослими та однолітками [6].

Так І. Семененко розглядає педагогічний супровід як цілісну, системно організовану діяльність педагога, що спрямована на підтримку студента в процесі його навчання. У цьому контексті створюються відповідні соціально-психологічні та педагогічні умови, які забезпечують ефективний розвиток особистості у вищому освітньому середовищі й сприяють прийняттю оптимальних рішень у ситуаціях життєвого вибору [13, с. 111–117]. На думку дослідника, ключовим принципом технології педагогічного супроводу є взаємодія між тим, хто надає підтримку, і тим, хто її отримує.

Узагальнюючи наведені підходи, педагогічний супровід можна охарактеризувати як цілеспрямовану й безперервну взаємодію між педагогом та дитиною, що повинна ґрунтуватися на принципах суб'єкт-суб'єктних відносин, бути спроектована з урахуванням системної діагностики інтересів, здібностей і прагнень майбутнього фахівця дошкільної освіти. Реалізується вона через створення умов, що сприяють виявленню та розвитку особистісного потенціалу дитини в умовах закладу дошкільної освіти та у подальшому на всіх етапах безперервної освіти. У дошкільному віці це набуває особливої актуальності, оскільки саме тоді закладаються основи емоційного, інтелектуального та соціального становлення особистості. Таким чином, педагогічний супровід виступає ключовим засобом забезпечення індивідуального розвитку дитини в умовах сучасного освітнього середовища, включаючи й інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій.

Педагогічний супровід дітей 6–7 років у процесі ознайомлення з ІКТ є стратегічно важливим напрямом модернізації дошкільної освіти. Він передбачає не лише навчання користуванню технікою, а й глибоке розуміння впливу цифрових засобів на розвиток дитини. За умов грамотного супроводу ІКТ можуть стати ефективним інструментом формування пізнавальної активності, розвитку комунікативної компетентності, творчого потенціалу та інформаційної культури дітей.

У віці 6–7 років у дітей активно розвиваються когнітивні процеси: сприймання, пам'ять, мислення, уява, мовлення. Водночас формується навчальна мотивація, здатність до саморегуляції, зростає інтерес до нового, зокрема – до технічних і цифрових об'єктів. Саме в цей період доцільно розпочинати ознайомлення з ІКТ як з елементами

освітньої діяльності, а не лише як засобами розваги.

ІКТ все ширше інтегруються в освітній процес дошкільних закладів – зокрема, через інтерактивні панелі, мультимедійні презентації, цифрові казки та навчальні програми. Для дітей 6–7 років це – не лише засіб гри, а й потужний інструмент пізнання. Водночас саме педагог має визначати освітню цінність ІКТ, добирати матеріал, організовувати взаємодію та супроводжувати кожен етап ознайомлення дитини з новими цифровими елементами.

Успішність цього процесу залежить від готовності вихователя до роботи з технологіями, його здатності трансформувати технічні засоби в інструменти розвитку. Без належної участі дорослого ІКТ може не реалізувати свій потенціал як засіб навчання, що може звести освітній потенціал ІКТ до формального засвоєння матеріалу без глибокого осмислення.

Важливою складовою педагогічного супроводу в процесі роботи з ІКТ є налагодження трикутника взаємодії: дитина – педагог – батьки. Батьки мають бути ознайомлені з принципами цифрової безпеки, розуміти значення ІКТ у розвитку, а також підтримувати освітні ініціативи дошкільного закладу. Залучення сім'ї до спільних проєктів (наприклад, створення сімейної електронної книжки чи презентації) сприяє посиленню ефективності навчального процесу й формуванню єдиного виховного середовища.

Незважаючи на численні переваги, використання ІКТ у дошкільному віці пов'язане з низкою ризиків: перевантаження зорової системи, зниження фізичної активності, емоційна залежність від екрана. Тому педагогічний супровід має включати елементи моніторингу психофізіологічного стану дитини, контролю за дозуванням часу взаємодії з цифровими пристроями, впровадження активних форм діяльності поза екранами.

У процесі активної пізнавальної діяльності у дітей формується комплекс інтелектуальних дій, серед яких: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо. Саме ці операції лежать в основі інтелектуальної активності старших дошкільників, сприяють розвитку здатності до самостійного мислення, творчості та адаптації до складного інформаційного середовища.

Одним із ефективних шляхів активізації інтелектуального розвитку є використання віртуального середовища. Сучасні діти все частіше стикаються з комп'ютерними моде-

лями реальних процесів і явищ. Взаємодія з цифровим середовищем – за умови педагогічного супроводу – стимулює розвиток пізнавальних дій, сприяє виникненню мотивації до дослідження, моделювання, аналізу.

Завдяки інтерактивним цифровим платформам, освітнім іграм та мультимедійним програмам, дитина має змогу експериментувати в безпечному середовищі, перевіряти гіпотези, досліджувати причинно-наслідкові зв'язки. Усе це створює умови для формування логічного мислення, пізнавальної самостійності та вміння працювати з інформацією. Наприклад, під час тематичного тижня «Космос» було використано інтерактивну гру «Подорож до планет» (National Geographic Kids), яка дала змогу дітям у віртуальному просторі ознайомитися з будовою Сонячної системи. Після проходження гри діти створювали тематичні малюнки, ділилися враженнями, обговорювали побачене та виконували логічні завдання, пов'язані з новими знаннями. Така діяльність сприяла розвитку уяви, комунікативних навичок, логічного мислення та закріпленню інформації через емоційне залучення.

Крім того, віртуальні середовища дозволяють індивідуалізувати освітній процес, адаптуючи його до темпу та особливостей розвитку кожної дитини. Це відкриває нові можливості для реалізації компетентнісного підходу в дошкільній освіті та забезпечує поступовий перехід від наочно-дійового до образного й логічного мислення.

Зокрема, у працях С. Лапаєнко та О. Довганюк акцентується увага на важливості формування інформаційної культури дошкільника як необхідної складової сучасної дошкільної освіти. Дослідниці обґрунтовують доцільність впровадження інформаційно-комуніка-

ційних технологій (ІКТ) у практику роботи закладів дошкільної освіти, підкреслюючи, що ефективне використання цифрових ресурсів можливе лише за умови методично-обґрунтованого педагогічного супроводу. Такий підхід сприяє розвитку у дітей базових інтелектуальних навичок, пізнавальної активності, а також формуванню вміння орієнтуватися у віртуальному середовищі в освітньо-безпечному форматі [9].

Натомість, Н. Гавриш, О. Рейпольська зазначають, що ефективне використання сучасних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку можливе лише за умови створення педагогом емоційно-безпечного, образного, мотиваційно насиченого середовища, яке забезпечує реалізацію пізнавального інтересу дитини та сприяє розвитку її самостійної творчої діяльності. Дослідниці підкреслюють роль вихователя як організатора дитячої активності, який не лише демонструє інструмент чи платформу, але й супроводжує процес пізнання, допомагаючи дитині осмислити, зіставити, зробити висновки та узагальнення [2].

Таким чином, поєднання віртуального середовища з педагогічним супроводом створює умови для всебічного інтелектуального розвитку дошкільника, сприяє становленню його пізнавальної самостійності, інформаційної культури та здатності мислити критично. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на створення моделей цифрової компетентності дітей дошкільного віку, розробку програм підвищення кваліфікації вихователів з упровадження ІКТ, формування цифрової культури батьків. Також актуальним є вивчення впливу ІКТ на розвиток конкретних пізнавальних функцій: пам'яті, уваги, логічного мислення, уяви.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: науково-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Гавриш Н. В., Рейпольська О. В. Проектування освітнього середовища ЗДО на засадах індивідуалізації та диференціації. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2019. Вип. 23, кн. 1. С. 53–64.
3. Гречишкіна І. А. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вихователя як основа вдосконалення педагогічної майстерності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2025. № 1. С. 181–189.
4. Запорожченко О. В. Розвиток пізнавальної сфери дошкільників: методика та практика. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019.
5. Карнаух Л. Сучасні інноваційні технології у дошкільній освіті: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції (14–15 травня 2020 року) / за заг. ред. В. М. Кушнір. Умань: ВПЦ «Візаві», 2020. С. 32–34.
6. Козирев М. П. Соціальна педагогіка: навчальний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2020. 352 с.
7. Кононко О. Л. Дитина в дошкільні роки: теорія і практика розвитку. Київ: Літера ЛТД, 2012.

8. Лапасенко С. О., Довганюк О. В. Формування інформаційної культури дошкільника засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77, № 3. С. 65–72.
9. Лазаренко А. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування цифрової компетентності у дітей старшого дошкільного віку: дис. ... д-ра філософії: 01 Освіта/Педагогіка, спец. 012 Дошкільна освіта. Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2024. 184 с.
10. Мадзігон В. О., Кобзар О. І. Психолого-педагогічні засади розвитку пізнавальної активності дошкільників. Ужгород: Карпати, 2015.
11. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2031 року. МОН України. URL: <https://mon.gov.ua>
12. Поніманська Т. Г. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ: Академвидав, 2008.
13. Семененко І. Є. Технологія педагогічного супроводу у процесі фахової підготовки іноземних студентів в умовах вищого технічного навчального закладу. *Педагогіка та психологія*. 2013. Вип. 44. С. 111–117.
14. Сухомлинська О. В. Педагогічна підтримка особистості: зміст, структура, технології. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 2.

Дата надходження статті: 30.07.2025

Дата прийняття статті: 20.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

УДК 37.01/75

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.4>

Любов ІЛЬНИЦЬКА

кандидат філософських наук, доцент кафедри дизайну, ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом»

ORCID: 0000-0002-2163-7751

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ «РЕФЛЕКСІЙНОГО СПОСОБУ ОБРАЗОТВОРЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ» З ДИСЦИПЛІНИ «СПЕЦІАЛЬНИЙ ЖИВОПИС»

Прерогатива викладання образотворчих предметів більшого ускладненого вияву реалізованого змісту надає практичним засадам педагогічної пропозиції рекомендаційний спосіб віднаходити експериментальну основу для методичного формування необхідної квінтесенції творчого відзначення спроможностей майбутніх митців. Застосування рефлексії, з навчальною метою спрямування образотворчого експерименту до підсумкового практичного опанування професійним вдосконаленням художньої майстерності, дозволяє розширити освітні задачі такого предмету, як «Спеціальний живопис».

Мета статті відзначається методичною необхідністю встановлення практичного значення «рефлексійного способу образотворчого експерименту» до проведеного навчального курсу «Спеціальний живопис».

Методологія дослідження спирається на продуктивний аналіз педагогічного опису та узагальнення фахового опанування студентами експериментальними пріоритетами рефлексійного способу відзначення творчих пошуків. Також, акумулятивний метод віднаходження аргументованих позицій, з приводу зведеної систематизації отриманих освітніх даних, дозволяє якісно виявити методичний вимір рекомендаційного характеру. Принагідно, залучений філософський аналіз понятійної сутності рефлексії слушно увійшов до представленого методологічного комплексу.

Наукова новизна розкривається рекомендаційною основою до методичного опрацювання «рефлексійного способу образотворчого експерименту» конкретно для сприятливого підсумку проведеного авторкою дослідження курсу «Спеціальний живопис», що входить до опанування магістерського рівня здобуття професійної мистецької кваліфікації.

Висновки з поставленого методично-рекомендаційного напрямку роботи над специфікою курсу «Спеціалізований живопис» констатують необхідність науково-педагогічного обґрунтування образотворчої сутності рефлексійного способу застосування освітньо-творчого експерименту під час призначеного періоду навчання.

Ключові слова: методичні рекомендації, спеціальний живопис, рефлексія, образотворчий експеримент.

Liubov ILNYTSKA. METHODOICAL RECOMMENDATIONS FOR THE APPLICATION OF THE 'REFLEXIVE METHOD OF ARTISTIC EXPERIMENT' IN THE DISCIPLINE OF 'SPECIAL PAINTING'

The prerogative of teaching visual arts subjects with a more complex demonstration of the realized content provides practical principles in educational offerings with a recommended approach to finding an experimental basis for methodical formation of the necessary quintessence of creative acknowledgment of the abilities of future artists. The application of reflection, with the educational goal of directing visual experimentation towards the final practical mastery of professional improvement in artistic skill, allows for an expansion of the educational tasks of such a subject as 'Special Painting'.

The purpose of the article is marked by the methodological necessity of establishing the practical significance of the «reflexive method of artistic experiment» for the conducted course «Special Painting».

The research methodology is based on a productive analysis of pedagogical description and the generalization of professional mastery of students in experimental priorities of a reflexive approach to marking creative searches. Additionally, the cumulative method of finding reasoned positions regarding the consolidated systematization of the obtained educational data allows for a qualitative identification of the methodological dimension of a recomendatory nature. Incidentally, the involved philosophical analysis of the conceptual essence of reflection rightly entered the presented methodological complex.

The scientific novelty is revealed through the recommendations for the methodological elaboration of the "reflexive method of visual experiment" specifically for the favorable outcome of the study course "Special Painting", which is part of the master's level acquisition of professional artistic qualification.

Conclusions from the methodological-recommendatory direction of work on the specifics of the course "Specialized Painting" establish the necessity for a scientific-pedagogical justification of the artistic essence of the reflexive method in applying an educational-creative experiment during the designated period of study.

Key words: methodical recommendations, special painting, reflection, fine art experiment.

Постановка проблеми. Опанування живописними вміннями високого рівня майстерності – це цілеспрямований процес наставництва над самовимогливістю здобувачів мистецької освіти. Академічний рівень стаціонарного опрацювання натурних поста-

новок стає для студентів-магістрів апробованим шляхом технічного оволодіння образотворчими можливостями. Відтак, попередньо набутий навчальний досвід однотипного тривання з мистецькими вправами не співвідноситься із функціональним нормативом

творчих прагнень такої дисципліни, як «Спеціальний живопис». Розширений погляд на актуальний мистецький мейнстрім переконливо засвідчує той факт, що самотутня креативність відбувається поза схоластичним вмінням якісного відтворення академічних постановок. З цієї причини, рекомендаційні методичні намагання привнести до навчальної роботи педагогічно реалізований підхід викладання курсу «Спеціальний живопис» для освітньої програми «Графічний дизайн» мають розкрити відпрацьований механізм застосування «рефлексійного способу образотворчого експерименту» для його подальшого фахового впровадження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До представлення проведеної методичної роботи з відповідної проблематики були відібрані фахові наукові джерела, до списку яких залучено видатний твір Конфуція «Бесіди та судження» [4] для відповідної пізнавальної площини спрямування аналізу. До переконливого виведення поняття «експеримент», у поза технічно-лабораторний сенс, використовувалися опрацювання соціально-психологічного напрямку аргументації, якими апелює видання «Соціальна робота в Україні» [6]. При застосуванні поняття «інтелектуально-пізнавальні особливості» була взята до уваги монографія І. С. Бахова [1]. Образотворчий компонент проблематики обґрунтовувався завдяки об'ємному дослідженню А. Пасічного [5]. Рефлексійна складова експериментального способу нововведення осмислювалася на основі шкільної методичної розробки від О. Комаровської, Т. Козак [3] та попередньо виконаного авторського дослідження з колірної рефлексії [2].

Мета статті полягає у методичному виявленні практичних особливостей та рекомендацій щодо застосування «рефлексійного способу образотворчого експерименту» задля компетентнісного забезпечення планомірної реалізації творчих завдань на основі попередньо проведеного навчального курсу «Спеціальний живопис».

Виклад основного матеріалу дослідження. «Спеціальний живопис» є особливою дисципліною, яка відшліфовує у студентів конфігурацію якісних професійних спроможностей креативно розвивати досвідне ставлення до нового фахового підґрунтя у дизайнерській спеціальності. Творча складова узгодженості прикладного налаштування цього практичного предмету, з низкою інших спеціальних курсів таких, як «Спеціальний рисунок», «Мистецькі стилі та напрямки в дизайні», вагомо поглиблює у сту-

дентів споглядальну структуру інваріантного бачення розширеного спрямування вправного застосування супутніх живописних технік до цілеспрямованої висхідної індивідуального гатунку особистісного зростання.

Під час навчання враховується процес ознайомлення студентів з необхідним базисом понятійно-термінологічного обсягу образотворчих знань, зі спеціальним лексичним входженням до функціональної частини комунікативного мистецького ареалу ресурсних еквівалентів художньої діяльності. Також слушне додавання інформації з історико-теоретичної частини, в огляді на живопис з академічної та експериментальної точок зору, збагачує реалізацію підсумкових студентських робіт, з розумінням винятковості унікальних світових внесків до живописної скарбниці людства.

Слід нагадати, що при такому еквівалентному значенні спеціального виведення живопису до експериментальних ланок творчості, знання з історії мистецтва XX століття дають певний базис для співставлення унікальних живописних досягнень, що відокремлено позиціонуються в рамках закономірного становлення класичного мистецтва від академічних закономірностей нарощування технічних спроможностей. У цьому контексті, наукова точка зору А. Пасічного виводить експериментальну сутність арт ходи минулого століття до історико-мистецької конкретизації. «У мистецтві експеримент – основа авангардизму, модернізму» [5, с. 56]. Непересічність авангардного внеску започатковувалась усупереч образотворчій ортодоксальності, де експериментальність в індивідуальному прагненні підпорядковувалась академічним намірам зафіксувати реалістичні риси при дескриптивному зображуванні. В рамках соціально-психологічного вивчення застосування експерименту в мистецькій освіті варто розглянути визначення експерименту, як науково-методичного відповідника. «Експеримент – активна співучасть в соціальній ситуації з боку дослідника, з метою реєстрування змін» [6, с. 167]. Відтак, звертається увага не на результат, а на зміни. Тобто, експериментальні зміни, в першу чергу, відображають попередні відмежування від звичного креативно-навчального шляху, поступ оновленого погляду на стилістичні розбіжності мистецьких модусів. Тобто, позначається рудиментність експериментальних прагнень у змінах творчого віднаходження нестандартного у значенні спеціалізованого бачення живописних пошуків. Звертаючи увагу на встановлення безпосереднього спорідненого

мистецько-педагогічного значення експерименту, варто звернути увагу й на такий різновид експерименту, як «природний експеримент». «Природний експеримент» на пряму розкриває призначення експериментальних спроб фіксувати «перевірку гіпотез через вивчення особливостей» [6, с. 167]. Такий різновид експерименту в соціально-педагогічній сфері відзначається оцінюванням «поведінки індивідів в умовах повсякденного життя» [6, с. 167]. Отже, якщо розгляд внутрішнього стану індивіда, який схильний до високих екстраполяцій, апробаційно-додатково включати саме до витоків «природного експерименту», то підхід загального рефлексійного започаткування для теоретико-методичного способу перевірки гіпотетично можливого природно-вільного наближення до вивчення авангардних спрямувань в мистецтві стає дотичним до творчого пошуку.

Разом з тим, спеціалізований статус живопису при співвіднесеності з навчальними вимогами до опанування цього предмету має викристалізовувати, окрім продовження професійного виконання студентами планових завдань, внутрішні творчі наміри невідворотного пошуку свого індивідуального висловлювання. Тому, мета та завдання дисципліни «Спеціальний живопис» пов'язуються з педагогічною специфікою цього курсу, де закладається мотивація знайти мистецькі підвалини, які мають стати супутніми дороговказами до власного довершеного спрямування, в межах художніх пріоритетів, стилістичних пошуків студентами арт-підходів, цікавого синтезування творчих прийомів у вимірах сучасних мистецьких практик. У світлі встановленої навчальної специфіки щодо живописного експериментування, пролонговано складаються практичні завдання до винайдення світоглядних винаходів самобутньої виразності, завдяки неординарним креативним вирішенням остаточного творчого замислу творчих робіт. В рамках дизайнерського фаху дисципліна «Спеціальний живопис» має закласти мистецькі усвідомлення до креативного оформлення та представлення власних розробок, з урахуванням можливостей художніх узагальнень та багатозначності живописної пластики.

Якщо зважати на унормований **формат навчального курсу**, який складається тільки з практичних занять та відведених годин для самостійної роботи з індивідуальними консультаціями, то варто враховувати, що зазначена дисципліна передбачає творчий напрям прояву професійних дизайнерських здібностей, з нахилом до креативного експеримен-

тування. Проте, необхідна світоглядність образотворчого вирішення має віднаходити індивідуальну самобутність, за рахунок спроб наближення до оригінальності з неоднозначним змістом. Тому насамперед, важливо методично засвідчити вплив рефлексійності на спеціалізований контекст творчих намагань студентів не перемальовувати натуру, а кордоцентрично прагнути розкривати каверзність схоплення оточуючої реальності.

На цьому етапі рекомендаційного виведення «рефлексійного способу образотворчого експерименту» слід доцільніше розглянути призначення рефлексії у сучасній навчальній практиці. Відтак, методична розробка уроків для сьомого класу з предмету «Мистецтво» О. Комаровської та Т. Козак, якраз застосовує рефлексію не тільки як понятійну сутність філософського плану компетентності, а і як «організацію рефлексії пізнаного» [3, с. 5]. У розробці до кожного уроку у цьому методичному посібнику додається самостійна рубрика «рефлексія», що структурно розміщується опісля виокремленої «практичної роботи» та попереду завершального «завдання», рекомендованого як «домашнє». Отже в даному разі, «рефлексія» виступає позначенням теоретичного виведення учнівського обмірковування з приводу викладеної теми уроку. Окремо від звичних планових шкільних уроків, О. Комаровською та Т. Козак вводяться «уроки-рефлексії». Насправді, під час цих форм навчальної роботи календарно передбачено «тематичне оцінювання, презентації виконаних творчих завдань» [3, с. 12]. Тобто, підсумкова робота у формі рефлексії зважено надає право вчителям виявляти не стільки точність опанованого матеріалу, скільки ставлення здобувачів певного освітнього кваліфікованого рівня до аналізу «з метою узагальнити набуті учнями під час вивчення тем знання та перевірити уміння, спонукати учнів до саморефлексії» [3, с. 84]. У такому разі, якщо в основу рефлексії покладено пізнавальну сутність, то саморефлексія, у підсумковій частині навчального сходження до оволодіння певним предметом, виявляє узагальнення саморефлексійного набуття згідно з античним закличком: «Пізнай самого себе!» Напевно, що у середній школі «спонукальність до саморефлексії» є навчальним наміром. Проте, вже на спеціалізованому рівні прагнення до професійної майстерності виявляються не додаткові призначення рефлексії, а безпосередньо природні, як гіпотетичні, що вже попередньо розглядалися на експериментальному з'ясуванні методичної інноваційності залучення рефлекс-

сії до педагогічної кодифікації опрацювання внутрішнього наскрізного виявлення світоглядного перевтілення роздумів у первинній джерельності рефлексії пізнавального супутника вдумливої діяльності. Дійсно, якщо при викладанні навчального предмету з мистецтва не передбачена лекційна частина, відповідно, це уточнення стосується курсу «Спеціальний живопис», то вже саморефлексійний бік пізнавальності процесу творчої світоглядності у підсумку експериментальних спроб різноманітного насиченого пошуку має призвести до відчутного зрушення, при дотриманні узгодженого планомірного підкорення образотворчої непізнаності.

Вважається, що Фалесу Мілетському належить епічний вираз: «найважче пізнати самого себе». Згідно із цим значним сенсом, в рамках виведення конкретизованих рекомендацій, готовність до відтворення рефлексійних способів можна досягнути не завдяки плеканню, що у супроводі обережності спирається на вчительський досвід, а вже схилившись на власну самодостатність, як сконцентрованість. Тому, при педагогічному аналізі курсу «Спеціальний живопис» не йдеться про виплекане малювання у традиційному підході до перенесення натюрмортової постановки академічного бачення. Перш за все обговорюється, як досягти розкриття художньої рефлексії з поступовим виконанням супутніх вправ. Якраз для цього найдоцільніше використовувати експериментальні засади креативного бачення, які варто розглядати на понятійній основі «інтелектуально-пізнавальних особливостей», що «надають можливість по-особливому сприймати й оцінювати довкілля» [1, с. 28]. Цим підґрунтям досягається не взірцевість наслідування виконання завдань з живопису, а пізнання через експериментальне розкриття внутрішнього творчого імпульсу, який слід спеціалізовано відточувати. Вказані І. С. Баховим «інтелектуально-пізнавальні особливості» в рамках дослідження полікультурної освіти слід застосовувати також до рефлексійного способу образотворчого експерименту, де креативність у навчальному середовищі поступово переходить у індивідуальну студентську висхідну. Відтак, творчі роздуми над власним живописним змістом у підсумку мають розгорнути пізнавальний спосіб інтелектуальної рефлексійності до витинання спеціальної художньої вимови. Разом з тим, якщо процес пізнання вже шляхом живописного експериментування стає спеціальною навчальною основою, то слід замислитися якою має бути думка творчого наповнення без академіч-

ної естетичності, з відкритим тлумаченням рефлексійних засад власного внутрішнього напрямку відтворення невід'ємної змістовності? Великий твір Конфуція «Лунь Юй» якраз з цього приводу констатує не апробативність намірів, в тому числі й творчих, а безкінечність думки, яка має бути не тільки ствердною і планомірною, але й запитальною. «Коли дивиться, то думає, чи ясно побачив?», «марне навчання без думки, небезпечна думка без навчання» [4, с. 11]. Традиційність китайської культури у ставленні до пізнання покладається на споконвічний східний характер споглядання внутрішнього світу, а не зовнішнього різноманіття. З цими рисами відточеного пізнання, що переходили при навчанні із покоління у покоління, розвивався і китайський живопис, де відтворення атмосферності, внутрішнього стану медитативності є характерним змістом традиційного зображення. В українській образотворчості в найбільшій мірі наближеною до такого рефлексійного ставлення до живопису, на думку автора цього дослідження, є поодинокі когорти талановитих митців, серед яких варто виокремити Якова Басова, Андрія Чебикіна, Матвія Вайсберга та Ольгу Гриценко. Спільними для динамічної акварельності Я. Басова, графічної невичерпності А. Чебикіна, творчої ортодоксальності М. Вайсберга та колірної апофеозності О. Гриценко становлять такі риси, як самовіддача, наполегливий пошук непізнаного тривання погляду, що передається глядачам. Тим не менш, саме непізнана загадковість, що кличе людську думку до рефлексійних перипетій і згадується Конфуцієм: «дивлюся – воно все вище, придивлюся – усе більше приховане, дивлюся – переді мною, але раптом опиняється позаду. Учителю одразу все не розкриває, уміє захоплювати людей. Він усебічно просвіщає нас і стримує ритуалом» [4, с. 61]. Відтак, ще непізнана загадковість внутрішнього світу думки у живописі слід розглядати, як спеціально зображення у невимуженості дескриптивного способу рефлексії, до якої слід намагатися підходити експериментально, серйозно вивчаючи відповідні образотворчі зразки на практиці творчої самореалізації.

Тому, саме під час **опанування практичної частини цього курсу** студенти повинні набути, згідно із нормативними положеннями до мистецької освіти, певний перелік вмінь. Проте, з дотриманням якісної мистецької приналежності дисципліни «Спеціальний живопис» для майбутніх дизайнерів, в рамках методичного характеру рекомендаційної форми, слід загальний вектор для отримання

очікуваної результативності розподілити на два підвиди фахово орієнтованих вмінь: базових культурно-професійних, де оприлюднюється значення рефлексії при опануванні мистецького спадку та творчо-орієнтованих вмінь, де експеримент самодостатньо наповнює образотворчі прагнення студентів відшліфовувати художню подачу рефлексійного змісту.

Відтак, до культурно-професійних вмінь відносяться наступні:

- вправно орієнтуватися у жанрово-видових засадах образотворчого мистецтва, розуміти як у живописі проявляється рефлексія;
- наголошувати на значеннях модерних напрямків світового мистецтва двадцятого століття;
- віднаходити синтезовані перетини між класичними зразками живопису та сучасними експериментальними практиками;
- використовувати професійні назви деяких компонентних елементів образотворчої діяльності, які безпосередньо застосовуються під час творчого опрацювання;
- підвищувати рівень культурного спілкування з вагомої низки питань сучасного розвитку живопису з наміром висловлювати саморефлексійну плінність у мистецькому контексті світоглядності.

До групи творчо-орієнтованих вмінь, які у своїй основі більш сприятливо акумулюють експериментальну природу «Спеціального живопису» належать:

- виконання етюдної частини швидких замальовок з натури з інтроспекційною алегоричністю, але, при цьому, із застосуванням підходу етюдного експериментування з одночасним вмінням розподіляти виконання живописної роботи на декілька етапів;
- опановування прийомами живописної пластики з інтерпретаційним нарощуванням багатозначності зображення;
- стилізоване відтворення поставлених художніх завдань з експериментальним намаганням передати змістовність у поступі неординарного бачення реальності;
- креативне віднаходження композиційного вирішення власним роздумам;
- оволодіння багатшаровим нанесенням колірної текстури при завданні на проведенні експериментальних підходів до художньої рефлексії у різних техніках;

Вивчення навчальної дисципліни «Спеціальний живопис» передбачає формування та розвиток у студентів наступних компетентностей, серед яких виокремлюються загальні та фахові здатності спеціального вдосконалення.

До переліку загальних компетентностей відносяться наступні здатності:

- здатність до творчої самовіддачі при наполегливому творчо-експериментальному пошуку;
- здатність до креативного способу узагальнення засобами живопису;
- здатність до образно-нетривіального мислення;
- здатність до сконцентрованого виведення деталізованого змісту;
- здатність до акцентування на багатозначності обраної художньої теми.

Перелік фахових компетентностей складають наступні здатності:

- здатність до творчого переосмислення засобами живопису оточуючої дійсності;
- здатність до якісного розуміння сучасних мистецьких експериментів;
- здатність до компетентного аналізу класичних творів високого мистецтва з урахуванням культурних своєрідностей;
- здатність до конструктивного експериментування завдяки дизайнерському переосмисленню, наприклад, творів народно-декоративного мистецтва.

Практичні результати навчання з фахової дисципліни «Спеціальний живопис» для спеціальності «Графічний дизайн» полягають у наступних функціональних застосуваннях:

- реалізовувати наскрізні ідеї живописного плану для творчого пошуку при втіленні власних дизайнерських підходів;
- використовувати практичні знання з експериментальних можливостей сучасного живопису для особистого креативного оформлення майбутніх проєктів;
- виконувати засобами живопису серії оригінальних замальовок для виокремлення самостійних стилістичних напрацювань;
- залучати отриманий живописний досвід для підсилення власного прагнення до постійного творчого самовдосконалення.

Відтак, навчальна мистецька дисципліна «Спеціальний живопис» спрямована на креативне засвоєння пройденого малярського штудіювання у попередні роки зі спеціальним нахилом до розкриття індивідуальної живописної самобутності, в тому числі, шляхом наполегливого творчого експериментування, за рахунок практичного вдосконалення власного пізнавального бачення.

Висновки. Запропонований методичний спосіб впровадження новаторського ставлення до викладення засадничої творчої основи рефлексійного експериментування стосовно дисципліни «Спеціальний живо-

пис» цілеспрямовано відображає нагальність педагогічного наміру віднайти оновлений та компетентнісний погляд на академічне домінування при затверджені навчальному впорядкуванню цього курсу. Слід враховувати і студентські креативні очікування, а також програмні результати навчання. Тому, представлені методичні рекомендації разом з викладацьким досвідом проведення подібного експериментального застосування до курсу «Спеціальний живопис» образотворчого підходу пов'язаного з художньою

рефлексією має допомогти виявити, як цей спосіб впливає на комплекс фахових здатностей. Також у рекомендаційній формі наголошується на важливості розподілу фахово-орієнтованих вмінь на підгрупи, у зв'язку з виокремленням рефлексійної складової творчо-експериментального наповнення. Такий науково-методичний поступ буде сприяти у подальшому продуктивному досягненню реалізованих педагогічних прагнень на покращення організації творчого пошуку при якісному налаштуванні навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахов І. С. Тенденції розвитку полікультурної освіти в професійній підготовці фахівців Канади і США. Київ: Центр учбової літератури, 2022. 420 с.
2. Ільницька Л. «Колірна рефлексія» у процесі художньо-комунікативного виховання. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2022. Вип. 1. С. 132–139.
3. Комаровська О. А., Козак Т. В. Мистецтво: розробка уроків. 7 клас. Харків: «Ранок», 2025. 256 с.
4. Конфуцій. Бесіди і судження. Київ: Арій, 2023. 224 с.
5. Пасічний А. М. Образотворче мистецтво. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2003. 216 с.
6. Соціальна робота в Україні / І. П. Бідзюра, М. А. Алфьоров, В. М. Верещак, Н. В. Грабовенко. Київ: «Видавничий дім «Персонал», 2016. 448 с.
7. Cavanagh P., Chao J., Wang D. Reflections in art. *Spatial vision*. 2028. Vol. 21(3–5).

Дата надходження статті: 29.07.2025

Дата прийняття статті: 20.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

УДК 373.3:004.738.5

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.5>

Артем КИЯНОВСЬКИЙ

кандидат педагогічних наук, заслужений працівник освіти України, директор КЗ «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради, shgt@ukr.net
ORCID: 0009-0009-9762-8366

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У «ШКОЛІ ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ»

У статті представлено результати науково-педагогічного дослідження, присвяченого інтегративному використанню цифрових комунікаційних платформ у діяльності Школи гуманітарної праці (ШГП) в умовах війни. На тлі поширеної критики соціальних мереж як джерела інформаційної фрагментації та психологічних ризиків, автори демонструють альтернативну модель – гуманітарно орієнтоване освітнє середовище, побудоване на принципах емпатії, культури й взаємодії. Розкрито функціональні можливості Telegram, Instagram, Facebook, YouTube і методичного порталу як інструментів не лише дистанційного навчання, а й емоційної підтримки, естетичного впливу, культурної ідентифікації учнів. Проаналізовано результати педагогічного експерименту з участю учнів, учителів і батьків, які свідчать про зростання мотивації, креативності, суб'єктності учнів. Обґрунтовано концепцію «педагогіки душі», що реалізується через активне залучення дітей до створення авторського освітнього контенту. Здійснено порівняльний аналіз із міжнародними підходами (blended learning, open pedagogy), який засвідчує унікальність моделі ШГП у контексті сучасної цифрової гуманітарної освіти. Запропонована методика демонструє потенціал соціальних мереж як простору гуманітарного розвитку, а не лише технічного інструмента, що дозволяє формувати сталі практики навчання в умовах кризи.

Ключові слова: соціальні мережі, освіта під час війни, педагогіка душі, гуманітарна ідентичність, ШГП.

Artem KIYANOVSKY. THE INTEGRATIVE APPROACH TO USING SOCIAL NETWORKS IN THE “SCHOOL OF LIBERAL ARTS”

This article presents the findings of a pedagogical study on the integrative use of digital communication platforms by the School of Humanitarian Labor (SHGP) under wartime conditions. Against the backdrop of widespread criticism of social networks as sources of distraction, misinformation, and psychological risks, the study offers a unique educational model that transforms these platforms into tools of empathy, cultural engagement, and educational integrity. The article examines the pedagogical potential of Telegram, Instagram, Facebook, YouTube, and SHGP's methodical portal as a unified digital ecosystem supporting not only remote learning but also emotional resilience and cultural identity formation. A pedagogical experiment involving students, parents, and educators demonstrated increased motivation, creativity, and learner agency. The concept of the «pedagogy of the soul» is substantiated through student participation in creating humanistically driven educational content. A comparative analysis with international approaches (blended learning, open pedagogy) highlights the distinctiveness of the SHGP model within the global discourse on humanitarian digital education. This authorial methodology reveals the constructive potential of social networks as a medium for humanistic transformation and sustainable pedagogical response in times of societal disruption.

Key words: social networks, education during war, pedagogy of the soul, humanitarian identity, SHGP.

Інтегрований підхід до виховання, навчання і підтримки в умовах війни: досвід Школи гуманітарної праці у цифровому середовищі.

Постановка проблеми. Соціальні мережі та цифрові платформи стали не лише викликом, а й потужним ресурсом для освіти у XXI столітті. В умовах повномасштабної війни в Україні зросла потреба у формах педагогічної підтримки, що одночасно забезпечують навчання, емоційну стабілізацію та гуманітарне виховання дитини. Школа гуманітарної праці (ШГП) м. Херсона розробила та впровадила інтегрований цифровий підхід, який охоплює освітній, виховний, мистецький та психоемоційний компоненти через багатоформатну медіаекосистему. У статті досліджується роль соціальних мереж і цифрових ресурсів як педагогічного середовища

та інструмента мотивації, взаємодії й реабілітації учнів у кризовий період.

Мета дослідження. Метою статті є аналіз системи цифрової педагогічної взаємодії, створеної ШГП, з акцентом на структуру, зміст і функціонування соціальних мереж у межах освітнього процесу, їх роль у підтримці дітей під час війни та визначення педагогічних принципів, на яких ґрунтується такий підхід.

Об'єкт і предмет дослідження. Об'єктом дослідження є цифрова гуманітарна модель ШГП. Предметом – структура, зміст і результати педагогічної діяльності, реалізованої через соціальні мережі та інтернет-ресурси.

Завдання дослідження:

1) описати структуру соціальних медіа ШГП та визначити педагогічну мету кожного сегменту;

2) класифікувати види діяльності за формами участі, змістом та освітнім потенціалом;

3) проаналізувати особливості використання соцмереж для виховання, мотивації та психоемоційної підтримки;

4) порівняти досвід ШГП з міжнародними дослідженнями (metaliteracy, critical pedagogy);

5) запропонувати висновки та перспективи розвитку цифрової педагогіки гуманітарного профілю.

Медіаплатформи ШГП як інструмент інтегрованого навчання, виховання та підтримки. Школа гуманітарної праці (ШГП) вибудувала унікальну цифрову медіасистему, яка включає Instagram, Facebook, Telegram, YouTube, офіційний сайт (sgt.ks.ua) та авторський методичний портал. Кожен канал має чітку педагогічну функцію та інтегрований у навчально-виховний процес. В умовах війни ці інструменти стали не лише засобами комунікації, а простором співтворення та підтримки.

Ці платформи не функціонують ізольовано – вони інтегровані у педагогічну структуру школи як єдина екосистема гуманітарного впливу. Так, інформація про театральний конкурс публікується в Telegram, фотозвіт потрапляє в Instagram, відео – на YouTube, а рефлексія – у Facebook. Соціальні мережі ШГП як інструмент емоційно-естетичного та виховного впливу.

У контексті воєнного часу соціальні мережі ШГП стали засобом морального єднання, підтримки, натхнення, а також збереження публічної гуманітарної традиції. Вони створюють ефект постійної присутності учня у ціннісному, естетичному і культурному середовищі. Соцмережі стали продовженням школи – в іншій формі, з іншими засобами, але з незмінною сутністю: бути простором виховання, краси й думки.

Instagram (school_1_a) на платформі візуалізується найкраще з учнівської творчості: декламація, рисунки, ілюстрації, виставки, флешмоби. Публікації супроводжуються влучними цитатами вчителів, коментарями батьків, щирими репліками дітей. Кожна публікація виконує функцію емоційного послання, натхнення, акценту на красі. Це – своєрідний цифровий альбом шкільної душі [3].

Facebook – це простір педагогічної публіцистики. Тут учителі публікують глибокі есе про виховання, щоденники педагогічних спостережень, аналітику навчальних подій. Учні читають, ставлять запитання, коментують.

Це вже не просто сторінка – це клуб думки. І водночас – це простір вдячності: згадки про вчителів, спогади про події, визнання досягнень дітей [9].

Telegram-канал (ШГП OFFICIAL) – це внутрішній голос школи. Кожен день – звернення до дітей: з порадою, думкою, підтримкою. Окрім розкладу й завдань – рубрики «Слово дня», «Людина тижня», «Сімейна ідея». Telegram у ШГП – не просто інструмент: це щоденна практика довіри та ціннісної присутності [7].

YouTube (ШГП Медіа) підписники отримують не лише записи уроків і виступів, а й справжні естетичні переживання: озвучені вірші, філософські мініфільми, театральні замальовки. Проєкт «1000 друзів» – це голос ШГП під час війни. У кожному випуску – емоції, думки, надія. Учень, учитель, батько – всі рівноправні творці цього контенту. YouTube став літописом педагогіки добра [11].

Сайт та методичний портал ШГП як цифрове освітнє середовище.

Цифрова екосистема ШГП включає офіційний сайт (<https://sgt.ks.ua/>) та методичний портал, які виконують функцію повноцінного освітнього середовища. Ці платформи стали інструментами організації дистанційного та змішаного навчання, збереження педагогічної тяглості, доступу до авторських методик і розробок. Вони поєднують функції інформаційної системи, електронної бібліотеки, відеоархіву та творчої лабораторії.

Офіційний сайт (<https://sgt.ks.ua/>) сайт містить структуровану інформацію про роботу всіх підрозділів школи, новини, афіші подій, фотозвіти, досягнення учнів та педагогів. Важливим компонентом є сторінки методичних об'єднань, де представлені щотижневі плани, матеріали уроків, результати тематичних тижнів, міжпредметні проєкти. Це інтерактивна вітрина внутрішнього життя школи [13].

Методичний портал – цей ресурс є професійною платформою для поширення педагогічного досвіду. На ньому зібрано: авторські підручники та навчальні посібники; презентації до уроків; відеолекції (наприклад, цикл філософських розмов Уколова Є.Ю., історичні лекції Замараєвої І.В.);

– інтерактивні онлайн-завдання;

– мультимедійні сценарії інтегрованих уроків [4].

Матеріали подаються не лише як методичні інструменти, а як приклади глибокої гуманітарної традиції, що поєднує класику, новітні педагогічні методи та цифрові інструменти.

Форми участі учнів. Учні не лише споживають освітній контент, а й беруть активну участь у його створенні: озвучують уривки з літературних творів, монтують відео, створюють ілюстрації, презентують власні виступи. Така взаємодія формує цифрову компетентність, творчі навички, навички самоорганізації, сприяє внутрішній мотивації до навчання.

Підсумок. І сайт, і методичний портал ШГП є унікальними прикладами неформального цифрового педагогічного середовища, яке працює одночасно як засіб навчання, осередок культури, інструмент психологічної підтримки. Вони дозволяють транслювати цінності ШГП у зовнішній світ та зберігати ідентичність школи навіть у критичні моменти історії.

Методичний портал ШГП як цифрова лабораторія авторської педагогіки. Методичний портал ШГП є унікальним освітнім ресурсом, який не тільки акумулює методичні розробки вчителів, а й формує цифрову культуру авторської гуманітарної педагогіки. Це середовище, де кожен педагог має можливість впроваджувати власну методiku, оформлену в сучасному мультимедійному форматі, доступну учням і колегам [4].

Авторські курси: структура, зміст, формат. На порталі представлені повноцінні тематичні курси, які охоплюють ключові сфери гуманітарної освіти. Зокрема, цикл лекцій з філософії Уколова Є.Ю., розкриває етико-естетичні категорії крізь призму культури та тексту, поєднуючи фрагменти класичних творів, відеокоментарі та візуальний супровід.

Історичний курс Замараєвої І.В., інтегрує політичну, культурну і персоналістичну історію, орієнтуючись не на переказ фактів, а на розвиток критичного мислення.

Методичні інструменти

До складу кожного курсу входять:

- Відеолекції та відеопрезентації;
- Текстові матеріали (есе, фрагменти першоджерел);
- Інтерактивні завдання (онлайн-тести, відкриті запитання);
- Сценарії інтегрованих занять;
- Візуальні елементи: інфографіка, ілюстрації, схемотворення.

Ці інструменти дозволяють учням опрацьовувати матеріал у зручному темпі, формувати індивідуальну освітню траєкторію.

Педагогічна логіка подання матеріалу. Курси розроблені не як набір тем, а як гуманітарна подорож – із концептуальним вступом, розвитком і кульмінаційною точкою. Педагог орієнтується не лише на результат, а й на про-

цес: формування внутрішніх запитань, ціннісних суджень, естетичної чутливості. Це реалізує принципи антропоцентризму, діалогічності та культурної глибини.

Взаємодія учнів і педагогів у створенні цифрового контенту. Особливістю цифрової педагогіки ШГП є активне залучення учнів до процесу створення навчального та культурного контенту. Вони не є пасивними споживачами знань, а повноцінними співтворцями освітнього середовища. Це дозволяє реалізувати принципи партнерства, суб'єктності та особистісного залучення до гуманітарного простору школи.

Озвучення та інтерпретація. Учні беруть участь в озвученні фрагментів до відеолекцій, читають вірші, есе, уривки з літературних і філософських творів. Цей процес супроводжується попереднім аналізом тексту, обговоренням із педагогом інтонацій, смислових акцентів, настрою. У такий спосіб відбувається глибоке занурення в зміст, розвиток мовлення й естетичного слуху.

Мультимедійне оформлення. Під керівництвом педагогів старшокласники створюють ілюстрації, схеми, відеофрагменти для супроводу лекцій та презентацій. Це вимагає не лише технічних навичок, а й розуміння змісту, символіки, історичного або культурного контексту. Робота над такими матеріалами перетворюється на справжню дослідницьку діяльність.

Проекти «1000 друзів» та шкільне медіа. Унікальним прикладом є радіопроєкт «1000 друзів», де учні виступають авторами сценаріїв, ведучими, акторами озвучення. У коротких випусках вони порушують важливі етичні, філософські, культурні теми. Ці матеріали звучать щиро й глибоко, вони формують атмосферу єдності в спільноті, особливо в умовах війни [3].

Цифрове виховання як спільна дія. Таке співтворення сприяє формуванню цифрової етики, відповідального ставлення до інформації, умінь мислити у візуальних і мультимедійних форматах. Учень навчається не лише фільтрувати контент, а й створювати власний із гуманітарною глибиною, що є рідкісним явищем в сучасному освітньому просторі.

Порівняння моделі ШГП з міжнародними підходами до гуманітарної онлайн-освіти. Освітня модель Школи гуманітарної праці, зокрема її цифрова складова, має численні точки дотику з сучасними міжнародними тенденціями в гуманітарній освіті. Водночас вона має унікальні риси, які відрізняють її як у контексті українського освітнього середовища, так і глобального.

Blended Learning та Flipped Classroom. Методичний портал ШГП фактично реалізує підхід змішаного навчання (blended learning), коли частина контенту – лекції, тести, інтерактиви – засвоюється дистанційно, а подальше обговорення і рефлексія відбуваються у класі. У форматі перевернутого класу (flipped classroom) учні можуть заздалегідь переглядати відеоматеріали Уколова Є.Ю. та Замараєвої І.В., готувати власні інтерпретації, озвучення або презентації.

Open Pedagogy і гуманітарна етика. Система ШГП близька до принципів open pedagogy – відкритої, етичної, студентоцентричної освіти. Проте на відміну від деяких міжнародних практик, які зосереджуються лише на доступності, ШГП зберігає акцент на глибокій культурній, філософській та емоційній підготовці. Учень у ШГП – це не просто користувач платформи, а учасник культури, співавтор гуманітарного поля.

Унікальні риси ШГП. На відміну від багатьох цифрових платформ, що прагнуть стандартизації, ШГП зберігає індивідуальність кожного педагога і кожного класу. У лекціях – живе слово, у проєктах – особистісна присутність, у мережах – щирість. Це не масовий контент, а персоналізована, майже камерна освіта, що несе в собі дух української гуманітарної традиції.

Потенціал інтеграції. Модель ШГП може стати основою для нових підходів до гуманітарної онлайн-освіти в умовах війни, кризи або еміграції. Її змістова насиченість, емоційна підтримка, творча гнучкість є запорукою гуманістичної трансформації шкільної цифрової освіти.

Педагогічний експеримент ШГП: методологічні засади. З метою вивчення ефективності використання соціальних мереж у навчально-виховному процесі було проведено педагогічний експеримент у Школі гуманітарної праці. Основним завданням стало виявлення впливу різних форм цифрової взаємодії на мотивацію до навчання, емоційний стан учнів та активність у творчій діяльності.

Методи збору даних:

- Анкетування учнів (N=87), батьків (N=63), педагогів (N=28);
- Контент-аналіз публікацій у соціальних мережах ШГП за 2022–2024 роки;
- Спостереження за участю дітей у конкурсах, відеопроєктах, озвучках, презентаціях;
- Якісні інтерв'ю з вчителями та кураторами класів.

Етапи дослідження:

1. Підготовчий етап – аналіз медіаресурсів школи, узагальнення досвіду, формування гіпотез (осінь 2022);

2. Практичний етап – активне залучення учнів до контенту, фіксація динаміки активності, збору відгуків (2023 рік);

3. Аналітичний етап – обробка результатів, виявлення педагогічних закономірностей, побудова висновків (перше півріччя 2024).

Результати педагогічного експерименту ШГП: кількісний аналіз

Після завершення практичного етапу педагогічного експерименту було проведено узагальнення кількісних даних, отриманих внаслідок анкетування учнів, педагогів та батьків. Метою стало виявлення ефективності використання соціальних мереж та методичного порталу у формуванні навчальної мотивації, емоційного благополуччя та активної участі у навчальному процесі.

Анкетування учнів (N=87)

- 81% учнів зазначили, що регулярні публікації в Instagram та Telegram підвищують інтерес до подій у школі;

- 76% брали участь у конкурсах, озвучці або медіапроєктах і назвали це найцікавішою частиною дистанційного періоду;

- 69% відзначили, що медіаматеріали (відео, есе, тексти) допомогли краще зрозуміти гуманітарні предмети.

Анкетування вчителів (N=28)

- 93% педагогів вважають соцмережі ефективним інструментом гуманітарного виховання;

- 82% відзначають зростання ініціативності учнів у підготовці презентацій, творчих робіт;

- 68% регулярно взаємодіють із класами через Telegram, Instagram або методичний портал.

Анкетування батьків (N=63)

- 89% батьків зазначили, що комунікація в соцмережах школи дозволяє краще розуміти внутрішнє життя дитини;

- 72% вказали на позитивний емоційний вплив контенту ШГП під час війни;

- 67% вважають, що участь у медіапроєктах позитивно вплинула на самооцінку та відкритість дітей.

Порівняльна таблиця участі учнів у цифрових активностях.

Аналітичні висновки. Участь учнів у цифрових формах діяльності значно зросла під час реалізації експерименту. Найвищу динаміку показали форми співтворчості – конкурси, озвучення, створення матеріалів. Водночас батьки та вчителі відзначили поси-

лення зв'язку між школою та родиною, що особливо важливо в умовах дистанційного та кризового навчання. Методичний портал ШГП відіграв ключову роль як стабілізатор, носій гуманітарних сенсів і мотиваційний центр для учня.

«Педагогіка душі» в умовах війни: досвід ШГП. У період війни, коли освітнє середовище України зазнало глибокої трансформації, Школа гуманітарної праці запропонувала не просто альтернативу офлайн-навчання, а цілісну гуманітарну систему підтримки, освіти й особистісного зростання дитини. У центрі цього досвіду – соціальні мережі, цифрові інструменти та педагогіка, що звернена до серця.

Медіапроекти як інструмент реабілітації. Озвучення літературних творів, театралізовані відео, конкурс «1000 друзів», онлайн-флешмоби до пам'ятних дат стали не лише освітніми формами, але й терапевтичними. Учні, особливо молодших класів, через творчість отримували безпечне середовище для емоційної саморегуляції, соціалізації та самовираження [3].

Цитати та думки учасників. Учениця 6-Б класу: «Я озвучувала твір про маму. Коли записувала, почала плакати, бо згадала свою. Але потім стало легко». Батько учня 8-А: «Ми дивились з сином конкурсні ролики, і я побачив, як він гордо показує друзям – це моє відео». Учителька української мови: «Telegram-група – це мій щоденник віри. Я не відпускала дітей, навіть коли вони боялися вмикати екран».

Спільнота як педагогічний інструмент. Педагоги ШГП зуміли створити цифрове середовище, де панувала не ізоляція, а взаємність. Кожен клас мав Telegram-групу, де щодня публікувались не лише завдання, а й листи, привітання, афіші, слова підтримки. У Facebook і Instagram з'являлись есе учнів, афіші подій, відео з виступів. Це створювало атмосферу єдності попри фізичну роз'єднаність.

Моральний і культурний вимір. Зміст проєктів ШГП – не нейтральний. Він про свободу, гідність, історію, красу і людину. У відео й текстах звучали голоси Шевченка, Лесі Українки, сучасних героїв. Це формувало не лише знання, а й гуманітарну ідентичність. Учні – не просто глядачі контенту, а його співавтори і носії смислів.

Педагогіка як турбота. У цьому досвіді вчитель – це не лише фасилітатор чи модератор, а лідер людяності. Він підтримує, слухає, підбадьорює. У відео, коментарях, особистих повідомленнях проступає не формальна

увага, а справжня емпатія. Це і є педагогіка душі – коли освіта не відокремлена від співчуття.

Висновок. Соціальні мережі, відео, методичний портал, радіо «1000 друзів» у ШГП – це не лише технічні засоби. Це платформи для гуманітарної дії, простори сенсу й реабілітації. У складних умовах війни вони стали містком між страхом і довірою, тривогою і творчістю. Саме в цьому й полягає гуманітарна місія сучасної школи.

Методика використання соціальних мереж у ШГП. У Школі гуманітарної праці було розроблено й апробовано авторську методику цілісного педагогічного використання соціальних мереж. Цей підхід став відповіддю на виклики дистанційної освіти в умовах війни, але швидко перетворився на сталу педагогічну систему.

Принципи методики:

1. Соціальні мережі як простір гуманітарної взаємодії, а не лише сповіщення;
2. Інтеграція навчального контенту з емоційно-культурним фоном дитини;
3. Особистісна присутність учителя в кожній формі взаємодії (відео, повідомлення, коментар);
4. Творчий зворотний зв'язок – учні стають авторами контенту, а не тільки його споживачами.

Форми реалізації методики:

- Telegram-групи класів – щоденні повідомлення, привітання, творчі завдання, поради;
- Instagram – афіші заходів, відеоролики учнів, творчі звіти, участь батьків;
- Facebook – публікації освітніх матеріалів, виступів, есе, промов директорів і вчителів;
- Методичний портал – структуроване подання уроків, інтегрованих завдань, матеріалів, конкурсів;
- Радіо «1000 друзів» – платформа дитячих голосів, щирості, рефлексії та музичних вітальних форматів.

Роль учителя-новатора: Учителі ШГП не лише адаптувались до нових умов, а стали ініціаторами глибоких педагогічних змін. Вони створювали сценарії відео, записували лекції (історія, українська мова, література), модерували онлайн-зустрічі, заохочували дітей до читання у прямому ефірі, формували емоційну культуру комунікації. Кожен предмет у ШГП мав свою форму відображення у цифровому просторі.

Методика як модель майбутнього. Запропонована у ШГП система є не лише реакцією на кризу, а проєкцією педагогіки майбутнього. Вона інтегрує гуманітарні цінності,

технологічні інструменти та емоційну близькість у цілісний освітній досвід.

Висновки. Педагогічний досвід Школи гуманітарної праці свідчить про ефективність інтегративного підходу до використання соціальних мереж, цифрового медіа-контенту та методичного порталу як засобу не лише навчання, а й виховання, моральної підтримки та культурного самоствердження дитини. Унікальність моделі полягає в поєднанні високих гуманітарних ідеалів із сучасними інструментами комунікації. Соціальні

мережі у ШГП стали інструментом розвитку творчості, співтворчості, соціалізації та реабілітації дитини під час війни.

Отримані кількісні та якісні результати експерименту засвідчили, що участь у творчих онлайн-активностях значно підвищує мотивацію до навчання, рівень емоційної стійкості, сформованість гуманітарної ідентичності. Авторська методика ШГП може стати основою для національних і міжнародних програм гуманітарної освіти в цифровому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Anderson T., Dron J. Learning in a Digital World. Athabasca University Press, 2020.
2. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ. Чернівці : Букрек, 2018. 296 с.
3. Кириленко А., Чумак Т. Інноваційний досвід роботи шкільного радіо в умовах дистанційного навчання : На прикладі авторського навчально-виховного комплексу «Школа гуманітарної праці». *Український педагогічний журнал*. 2024. № 3. С. 271–277.
4. Методичний портал ШГП. URL: <https://methodological.sgt.ks.ua/>
5. Радіо «1000 друзів» ШГП. URL: <https://www.sgt.ks.ua/radio-1000-druziv/>
6. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. Bloomsbury Academic, 2021.
7. Telegram-канал ШГП. URL: <https://t.me/schoolkhersonsla>
8. Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. І. В. Таможської. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024.
9. Facebook ШГП. URL: <https://www.facebook.com/SGTschooLife>
10. Instagram ШГП. URL: https://www.instagram.com/school_1_a/
11. YouTube-канал ШГП. URL: https://www.youtube.com/channel/UCMIL2m_kwPZ3BPwZ-1Do_eg
12. ЮНЕСКО. Роль освіти під час кризи: глобальний огляд 2022. Париж : UNESCO Publishing, 2022.
13. ШГП. URL: <https://www.sgt.ks.ua/>

Дата надходження статті: 21.07.2025

Дата прийняття статті: 11.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

УДК 376.1–056.34:372.3

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.6>

Ірина ОРЛЕНКО

доктор філософії, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
irinaorlenko901@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6322-0217

ІГРОПРАКТИКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано потенціал ігропрактик як ефективного інструменту соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у контексті розвитку інклюзивної освіти в Україні. Визначено, що впровадження інклюзивних практик вимагає від педагогів не лише адаптації навчального процесу, а й створення соціально комфортного середовища для формування комунікативних та емоційно-вольових навичок дітей з ООП. Особлива увага приділена аналізу гри як провідного виду діяльності у молодшому шкільному віці, здатного поєднувати природну пізнавальну активність дитини з цілеспрямованими педагогічними впливами. Обґрунтовано переваги ігропрактик порівняно з традиційними методами соціалізації, зокрема їхню здатність враховувати індивідуальні особливості розвитку та рівень готовності до соціальної взаємодії. У статті представлено авторську модель застосування ігропрактик у закладах інклюзивної освіти, яка передбачає поетапне формування соціально-комунікативних компетентностей дітей та створення умов для їхньої активної участі у спільній діяльності з однолітками. Результати експериментального впровадження моделі засвідчили позитивну динаміку в розвитку комунікативної активності, зниження рівня соціальної ізоляції та підвищення емоційного комфорту дітей. Підкреслено, що запропонований підхід має перспективи адаптації до різних категорій ООП і може бути використаний у ширшій практиці інклюзивної освіти. Зроблено висновки про необхідність подальших досліджень, спрямованих на створення диференційованих програм ігропрактик та оцінку їхнього довготривалого впливу на процес соціалізації дітей.

Ключові слова: ігропрактики, соціалізація, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, комунікативні компетентності, ігрові технології.

Iryna ORLENKO. PLAY-BASED PRACTICES AS A TOOL FOR SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SEN IN INCLUSIVE EDUCATION

This article analyzes the potential of play-based practices (or game-based practices) as an effective tool for the socialization of children with special educational needs (SEN) within the context of inclusive education development in Ukraine. It is determined that the implementation of inclusive practices requires educators not only to adapt the learning process but also to create a socially comfortable environment for fostering communication and volitional-emotional skills in children with SEN.

Particular attention is paid to the analysis of play as a leading activity in early school age, capable of combining a child's natural cognitive activity with purposeful pedagogical influences. The advantages of play-based practices over traditional socialization methods are substantiated, particularly their ability to account for individual developmental characteristics and readiness for social interaction.

The article presents an original model for the application of play-based practices in inclusive educational settings. This model involves the staged formation of socio-communicative competencies in children and the creation of conditions for their active participation in joint activities with peers. The results of the model's experimental implementation demonstrated positive dynamics in the development of communicative activity, a reduction in the level of social isolation, and an increase in children's emotional comfort.

It is emphasized that the proposed approach has prospects for adaptation to various categories of SEN and can be used in broader inclusive education practices. The article concludes with the necessity of further research aimed at creating differentiated play-based practice programs and evaluating their long-term impact on the child socialization process.

Keywords: play-based practices, socialization, children with special educational needs, inclusive education, communicative competencies, play technologies.

Постановка проблеми. Система інклюзивної освіти в Україні переживає період активного оновлення, що вимагає від педагогів пошуку інноваційних підходів до інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у суспільство. У цьому контексті ігропрактики постають як один з найефективніших інструментів, що органічно поєднують природну для дитини ігрову діяльність з цілеспрямованими педагогічними впливами.

Гра є значущим видом діяльності, особливо для дітей молодшого шкільного віку. Вона не лише розважає, а й відіграє ключову роль у формуванні життєво важливих комунікативних навичок, розвитку емпатії та здатності до конструктивної взаємодії з однолітками. Для дітей з ООП, які нерідко стикаються з проблемою соціальної ізоляції, ці аспекти є критично важливими. Ігропрактики дають змогу адаптувати освітнє середовище до індивідуальних потреб кожної дитини, створюючи безпечний простір для її емоційного та соціального зростання.

Використання ігропрактик набуває особливого значення з огляду на сучасні виклики, що стоять перед українською освітою: зростаюча потреба в інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальну освітню систему, розвиток їхніх соціальних навичок тощо. Ігропрактики пропонують ефективний шлях до досягнення цих цілей, надаючи дітям можливість навчатися в комфортній та підтримуючій середовищі.

Використання ігропрактик набуває особливого значення з огляду на сучасні виклики, що стоять перед українською освітою: зростаюча потреба в інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальну освітню систему, розвиток їхніх соціальних навичок тощо. Ігропрактики пропонують ефективний шлях до досягнення цих цілей, надаючи дітям можливість навчатися в комфортній та підтримуючій середовищі.

тання кількості дітей з різними видами порушень, необхідність їхньої повноцінної інтеграції до шкільного колективу, а також загальна потреба у формуванні толерантного та інклюзивного суспільства. Таким чином, дослідження та впровадження ефективних ігропрактик як засобу соціалізації дітей з ООП є не лише актуальним, а й відповідає нагальним науковим та практичним потребам сучасної педагогічної науки та практики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Інклюзивна освіта є наріжним каменем реформування сучасної української освітньої системи. Вона ґрунтується на фундаментальних принципах рівності, доступності та недискримінації. Згідно з Концепцією розвитку інклюзивної освіти (МОН України, 2020), кожна дитина, незалежно від її психофізичних особливостей, має право на навчання у середовищі своїх однолітків. У цьому контексті соціалізація – процес активного засвоєння соціального досвіду та інтеграції особистості в систему суспільних відносин, що є ключовою умовою успішної адаптації дітей з ООП.

Сучасні наукові дослідження переконливо свідчать, що діти з ООП нерідко стикаються із соціальною ізоляцією, обмеженими комунікативними навичками та труднощами у взаємодії з однолітками [7; 8; 9; 11]. Булах А., Кравчук Н. у своїх розвідках окреслюють теоретичні основи формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку в умовах освітньої інклюзії [1]. В той час як Стовбун Л. у своєму дослідженні підкреслює важливість створення спеціальних умов виховання і навчання, спрямованих на коригування поведінкових недоліків дітей з аутизмом, просування у загальному розвитку і соціалізації у закладі освіти [4]. Саме тому впровадження педагогічних інструментів, що забезпечують м'яку інтеграцію, стимулюють розвиток соціальних компетентностей та формують позитивний досвід взаємодії, є надзвичайно актуальним. Серед таких інструментів ігропрактики посідають чільне місце, надаючи дітям з ООП унікальну можливість розвиватися та соціалізуватися в природній та захопливій формі.

Мета статті – здійснити аналіз ігропрактик як засобу соціалізації дітей з ООП у закладах інклюзивної освіти та окреслити авторську модель їх впровадження.

Виклад основного матеріалу. Досягнення поставленої мети потребує розуміння того, як саме відбувається соціалізація дітей з особливими освітніми потребами та які чинники впливають на її ефективність. У цьому кон-

тексті ігропрактики розглядаються як інноваційний інструмент, здатний гармонізувати процеси включення дітей у соціальне середовище. Потрібно відмітити, що соціалізація дітей з особливими освітніми потребами (ООП) має низку специфічних рис. Відомо, що обмеження у фізичному чи когнітивному розвитку часто зумовлюють труднощі формування соціально схвальних моделей поведінки, що призводить до вторинної дезадаптації [8]. У свою чергу, відсутність належних умов у шкільному середовищі може посилювати прояви соціальної ізоляції та впливати на психоемоційний стан дитини. Враховуючи той факт, що провідним чинником соціального розвитку дитини є взаємодія з однолітками та дорослими у процесі спільної діяльності, для дітей з ООП особливого значення набувають цілеспрямовані педагогічні впливи, що створюють безпечні, прийнятні та стимулювальні умови для інтеграції в колектив.

Зарубіжні вчені адаптували одну з ігор, що була вигадана вчителькою четвертого класу для боротьби з деструктивною поведінкою в її класі, як інструмент педагогічного впливу. Так, Марія Йорневальд, Лиза Петтерссон-Ролл, Ханна Хау описують гру в «Гарну поведінку» (GBG), що є стратегією управління класом, яка послідовно демонструє свою здатність заохочувати позитивну поведінку та стосунки з однолітками серед учнів, що дає негайні та довгострокові переваги. GBG призначена для підтримки просоціальної та дисциплінарної поведінки та зниження збоїв у класі шляхом конкуренції за привілеї у класі. Інтегративні результати кількісних та якісних досліджень вказують на те, що GBG приносить користь більшості учнів з ООП в умовах загальної освіти, тоді як результати для учнів із серйозними соціально-поведінковими труднощами неоднозначні [10].

Таким чином, ми бачимо, що одним із стимулюючих умов інтеграції дитини з ООП в шкільний колектив є використання ігропрактик. Ігропрактики визначаються як система цілеспрямованих ігрових методів і технологій, спрямованих на розвиток особистісних і соціальних компетентностей дітей через активну, емоційно залучену діяльність [2]. Їхня особливість полягає в інтеграції гри як природного способу пізнання світу та педагогічного задуму, спрямованого на досягнення конкретних соціальних результатів. В умовах інклюзивної освіти ігропрактики забезпечують розвиток соціальних ролей та моделей поведінки; формування почуття приналежності до групи; зниження страху від-

торгнення та агресивних реакцій; зростання впевненості у власних силах [3]. Існує безліч ігропрактик, які можуть ефективно використовуватися в інклюзивній освіті для розвитку соціальних, емоційних та комунікативних навичок у дітей з ООП. Основними видами яких є рольові ігри, соціально-комунікативні, корекційно-розвивальні.

Так, рольові ігри моделюють соціальні ситуації («магазин», «поліклініка», «сім'я»), що допомагає дітям із порушеннями соціальної поведінки відпрацьовувати правила взаємодії у реальному житті. Це допомагає розвивати емоційний інтелект, розуміння соціальних ролей та правил, вчить висловлювати свої думки та почуття, а також «читати» емоції інших. Для дітей з розладами аутистичного спектру це чудовий спосіб відпрацьовувати соціальні сценарії в безпечному середовищі.

Соціально-комунікативні ігри включають вправи на знайомство, командування, вміння слухати партнера, розподіляти ролі. Як зазначає Л. Флоріан (Florian, 2017), такі ігри створюють умови для формування емпатії та довіри між дітьми. Особливо корисні для дітей з порушеннями мовлення або труднощами у соціальній взаємодії. Вони допомагають подолати сором'язливість, страх перед спілкуванням та розвинути впевненість у собі.

Корекційно-розвивальні ігри: сенсорні, моторні, емоційні практики (ігри з піском, водою, музикою), спрямовані на зниження тривожності та розвиток емоційного інтелекту. Дуже важливі для дітей із сенсорними особливостями (наприклад, при аутизмі або СДУГ). Допомагають заспокоїтись, сконцентруватися, розвивають дрібну моторику та тактильні відчуття. Сприяють емоційній розрядці. Рухливі ігри з правилами допомагають розвивати координацію рухів, орієнтацію у просторі, самоконтроль та вміння працювати в команді. Знижують гіперактивність та покращують соціальну адаптацію.

На сьогодні в українських закладах освіти вже успішно апробовано та імplementовано низку програм, що інтегрують ігропрактики для оптимізації освітнього процесу та соціалізації дітей з ООП. Серед них варто виокремити такі ініціативи, як «Інклюзивне навчання: крок за кроком» – комплексна програма, що системно підходить до впровадження інклюзивних практик, а також використання програми LEGO Education, яка, завдяки своїй конструктивній та інтерактивній природі, стимулює когнітивний розвиток, дрібну моторику та соціальну взаємодію.

Результати численних експериментальних досліджень, проведених вітчизняними науковцями, зокрема Капською та Романюк, переконливо засвідчують високу ефективність застосування ігропрактик у роботі з дітьми з ООП [2; 6]. Зокрема, спостерігається значне зростання кількості міжособистісних контактів та якості взаємодії дітей з ООП з їхніми однолітками, що є ключовим показником успішної соціальної інтеграції, зниження рівня тривожності у дітей та підвищення навчальної мотивації та зацікавленості до освітнього процесу, що є наслідком природного для дитини ігрового формату, який робить навчання більш захоплюючим та доступним. Ці емпіричні дані не лише підтверджують теоретичні передумови ефективності ігропрактик, але й створюють міцний науковий фундамент для подальшого вдосконалення методологій інклюзивної освіти. Інклюзивне навчання потребує пошуку сучасних підходів до соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

З огляду на успішний досвід впровадження ігропрактик та підтверджену їхню ефективність, виникає обґрунтована потреба у систематизації та подальшій оптимізації цих підходів [11]. Саме тому, спираючись на всебічний аналіз сучасних наукових розробок у галузі інклюзивної освіти та передового педагогічного досвіду, а також враховуючи необхідність індивідуалізації та диференціації підходів до навчання та соціалізації, мною була розроблена авторська модель ігропрактик. Модель ґрунтується на принципах нейрорізноманітності, холістичного розвитку та активного залучення, забезпечуючи створення гнучкого, адаптивного та стимулюючого середовища для кожної дитини. Запропонована модель є системою поетапної організації ігрових технологій, спрямованих на розвиток комунікативних і соціальних навичок, підвищення рівня адаптивності дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та формування досвіду безпечної взаємодії з однолітками. Її структура складається з трьох взаємопов'язаних етапів, що забезпечують поступовий перехід від виявлення індивідуальних труднощів до формування стійких соціальних компетентностей і рефлексії отриманого досвіду.

У своєму дослідженні ми отримали результати апробації авторської моделі ігропрактик, що передбачає триетапний підхід: діагностика, ігрово-тренувальна діяльність, рефлексивно-аналітичне оцінювання. Етап діагностики передбачає визначення індивідуального рівня соціалізації за допомогою

соціометрії та психологічних тестів (методика «Сходінки соціального розвитку»). В той же час, ігрово-тренувальний етап передбачає впровадження спеціально підібраних ігор (наприклад, «Дерево дружби» для розвитку емпатії, «Команда мрії» для формування командних навичок). І на рефлексивно-аналітичному етапі відбувається оцінювання результатів через анкетування педагогів, самооцінку дітей і спостереження за взаємодією у класі. Вибірку дослідження склали учні перших інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл міста Одеси, 93 дитини, з яких 11 дітей з ООП. Тривалість 8–12 занять по 30–40 хвилин (2–3 рази на тиждень). Склад групи: 6–10 дітей, що забезпечує можливість спільної взаємодії без перевантаження уваги. Важливу роль відіграє педагогічний супровід: участь асистента вчителя та психолога дозволяє індивідуалізувати підтримку.

Після проведення першого етапу ми отримали інформацію щодо індивідуальних особливостей дітей з ООП, їх соціальних потреб та рівень сформованості базових навичок спілкування, визначили особливості комунікативних стратегій (вербальних та невербальних) та виявили рівень прийняття дитини колективом і її ролі у групі. Проаналізувавши отриману інформацію, ми створили індивідуальний соціальний профіль кожної дитини з ООП та визначення основних цілей ігрового впливу.

Другий етап спрямований на розвиток соціальних навичок через ігропрактики. На основі соціального профілю дитини з ООП ми створюємо тренінгову програму, метою якої є формування і закріплення соціальних компетентностей (комунікація, співпраця, емпатія, відповідальність, толерантність) шляхом активної ігрової діяльності. Основними принципами цього етапу є добровільність участі у грі, що забезпечує позитивну мотивацію; диференціація ігор за рівнем складності відповідно до віку і можливостей дітей та інтегрованість з навчальним процесом і корекційно-розвивальною роботою.

Для вирішення завдань цього етапу нами було використано такі ігропрактики, як «Дерево дружби» – діти символічно «виросчують» дерево, прикріплюючи листочки із власними позитивними якостями або рисами друзів. Це сприяє розвитку емпатії та самооцінки. «Команда мрії» – учні виконують спільні завдання (побудова конструкцій з кубиків, створення плакатів), що формує навички співпраці та розподілу ролей. «Світ емоцій» – ігрові вправи на розпізнавання і вираження емоцій (імітація міміки, невербальні вправи), які допомагають у розвитку емоційного інтелекту. А також, «Соціальні ролі» – сюжетно-рольові ігри (магазин, лікарня, школа), що моделюють реальні соціальні ситуації та відпрацьовують сценарії соціальної поведінки. Результати дослідження ми внесли у зведену (табл. 1), яка відображає динаміку показників соціалізації дітей з ООП в інклюзивному класі.

Як ми бачимо з таблиці, отримані результати свідчать про помітне зростання усіх показників соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) після впровадження авторської моделі ігропрактик в інклюзивному класі. Середній загальний показник зріс із 15% до 37%, що є підвищенням на 22 відсоткові пункти.

Тобто, за даними шкали «Комунікативна активність» учні стали значно активнішими у спілкуванні з однолітками та педагогами. Це є результатом використання комунікативних ігропрактик, розвитку навичок альтернативної та допоміжної комунікації. За шкалою «Соціальна інтегрованість» спостерігається зростання показника, що вказує на кращу адаптацію дітей у колективі, встановлення взаємин із класом, підвищення рівня прийняття серед однолітків. Позитивна динаміка за шкалою «Емоційна стабільність» свідчить про зниження рівня тривожності, поліпшення емоційного самопочуття, кращу здатність контролювати поведінкові реакції. Найнижчим рівнем показника була шкала «Соціальні уміння». Після проведеної програми ігро-

Таблиця 1
Динаміка показників соціалізації дітей з ООП в інклюзивному класі (у %)

Показник	До впровадження	Після впровадження
Комунікативна активність	12%	36%
Соціальна інтегрованість	18%	40%
Емоційна стабільність	16%	38%
Соціальні уміння	10%	29%
Мотивація до взаємодії	18%	41%
Особистісний розвиток	14%	36%
Середній загальний показник	15%	37%

практик він зріс майже втричі, що вказує на ефективність спеціально організованих тренінгів, рольових ігор та командних завдань. Шкала «Мотивація до взаємодії» вказує на зростання інтересу до спільної діяльності та бажання встановлювати контакт із іншими, що свідчить про позитивний вплив інклюзивного середовища. Загальний результат вказує на суттєве підвищення рівня самостійності, самосприйняття та впевненості у власних силах.

Для перевірки достовірності змін використано t-критерій Стюдента для парних вибірок: $t = 4,21$, $p < 0,01$ (різниця статистично значуща).

Отже, авторська модель ігропрактик довела свою ефективність у підвищенні рівня соціалізації дітей з ООП у першому класі. Відбулося значне зростання показни-

ків комунікативної активності, соціальної інтегрованості та емоційного комфорту дітей. Запропонований підхід є перспективним для використання в інших класах і може бути адаптований під різні категорії ООП.

Висновки. Таким чином, ігропрактики доводять свою ефективність як засіб соціалізації дітей з ООП у контексті інклюзивної освіти. Вони дозволяють враховувати індивідуальні особливості розвитку дитини, забезпечують формування необхідних соціальних компетентностей і створюють умови для позитивного досвіду спільної діяльності з ровесниками. Подальші наукові дослідження повинні бути спрямовані на створення адаптивних програм ігропрактик для різних категорій ООП, а також на вивчення їх довготривалого впливу на процес соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Булах А., Кравчук Н. Теоретичні основи формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку в умовах освітньої інклюзії. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*. Вип. 7 : Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика : матеріали 7-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (25 березня 2021 р.) / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; [голов. ред. Малишевська І. І. [та ін.]]. Умань: Візаві, 2021 р. 219 с. С. 33–36.
2. Романюк І. М. Використання ігрових технологій у вищій школі. *Вісник Національного університету оборони України*, 2013. (6), 131–136.
3. Спеціальна педагогіка і психологія: сучас. термінол. словник / за ред. Л. Прохоренко, В. Засенка. Київ : Генеза, 2024. 272 с.
4. Стовбун Л. Чинники соціалізації дітей з аутизмом у закладі дошкільної освіти. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*. Вип. 7 : Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика : матеріали 7-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (25 березня 2021 р.) / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; [голов. ред. Малишевська І. І. [та ін.]]. Умань: Візаві, 2021 р. 219 с. С. 161–165.
5. Смук О. Т., Миян Ж. І., Мачабелі Т. М. Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти. *Pedagogy unusual methods of development of science and thoughts*. С. 130–134.
6. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / За заг. ред. проф. А.Й. Капської. К., 2000. 372 с.
7. Чупахіна С. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Ів.-Франківськ: Видавництво Кушнір Г.М., 2020. 96 с.
8. Шевченко Ю. В. Соціалізація дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти в Україні. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724425/1/1.pdf>
9. Florian L. The Sage Handbook of Special Education. London: SAGE Publications. 2017.
10. Maria Jornevald, Lise Pettersson-Roll, Hanna Hau. The Good Behavior Game for students with special educational needs in mainstream education settings: A scoping review. *Psychology in the Schools*. Volume 61, Issue 3Mar 2024. Pages 787–1279. <https://doi.org/10.1002/pits.23086>
11. Toda A. M., Valle, P. H., Isotani S. The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. In Higher Education for All. *From Challenges to Novel Technology-Enhanced Solutions: First International Workshop on Social, Semantic, Adaptive and Gamification Techniques and Technologies for Distance Learning*, HEFA 2017, Maceió, Brazil, March 20–24, 2017, Revised Selected Papers 1 (pp. 143–156). Springer International Publishing.

Дата надходження статті: 28.07.2025

Дата прийняття статті: 20.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

УДК 81'243:37.091.3

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.7>

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

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ ЯК ПРІОРИТЕТ СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ

У статті розглянуто мовну особистість як ключову мету та пріоритет сучасної мовної освіти в умовах трансформації освітньої парадигми. Автор акцентує увагу на необхідності переосмислення цілей викладання української мови в контексті формування комунікативної, культурної, соціальної та духовної компетентностей. Аналізуються теоретичні засади становлення мовної особистості, зокрема концепції провідних українських лінгводидактів, які обґрунтовують важливість особистісно орієнтованого й діяльнісного підходу до мовного навчання. У центрі дослідження – взаємозв'язок мови й мовлення, їх роль у формуванні національної ідентичності та соціокультурної адаптації учня. Особливу увагу приділено ролі текстоцентричного навчання, а також впливу навчального середовища на розвиток мовної особистості. Висвітлено значення компетентнісного підходу, що передбачає інтеграцію знань, умінь, цінностей та особистісних якостей учнів.

У статті також проаналізовано психолого-педагогічні чинники, що впливають на ефективне мовленнєве зростання учнів. Підкреслюється значення мотивації, інтересу до навчання, внутрішньої потреби самореалізації через мову. Обґрунтовано зміну ролі вчителя в умовах Нової української школи – від транслятора знань до фасилітатора, тьютора та організатора навчальної взаємодії. Розкрито можливості інтеграції медіаосвіти, інноваційних освітніх технологій та цифрових ресурсів у формуванні мовної особистості. У статті наводяться практичні орієнтири щодо застосування комунікативних методик, проєктного навчання, творчих вправ та аналізу медіатекстів. Зроблено висновок, що лише цілісний, культуротворчий та гуманістичний підхід до мовної освіти сприятиме формуванню активного, національно свідомого громадянина, здатного ефективно комунікувати в сучасному соціокультурному просторі.

Ключові слова: мовна особистість, мовна освіта, компетентнісний підхід, мовна компетентність, шкільне навчання, лінгводидактика, НУШ, комунікативні методики.

Oleksii OSKYRKO. LINGUISTIC PERSONALITY AS A PRIORITY OF MODERN LANGUAGE EDUCATION: CONCEPTUAL PRINCIPLES AND PRACTICAL GUIDELINES

The article examines the concept of linguistic personality as a key goal and priority of contemporary language education within the context of an evolving educational paradigm. The author emphasizes the need to rethink the objectives of teaching the Ukrainian language with a focus on developing students' communicative, cultural, social, and spiritual competencies. Theoretical foundations of linguistic personality formation are analyzed, particularly the concepts developed by leading Ukrainian linguodidacts, who justify the importance of a student-centered and activity-based approach to language instruction. Central to the study is the interrelation between language and speech, and their roles in shaping national identity and facilitating students' sociocultural adaptation. Special attention is given to the role of text-centered learning and the influence of the educational environment on the development of linguistic personality. The significance of the competence-based approach is highlighted, which integrates knowledge, skills, values, and personal traits of learners. The transformation of the teacher's role in the New Ukrainian School is substantiated – from a transmitter of knowledge to a facilitator and organizer of educational interaction. The article provides practical guidelines for forming a linguistic personality through communicative methods, project-based learning, and media text analysis. It concludes that only a holistic, culture-forming, and humanistic approach to language education can foster the development of active, nationally conscious citizens. The findings of this study can be applied in the theoretical training of future teachers, the development of curricula and textbooks, and everyday teaching practice.

Key words: linguistic personality, language education, competence-based approach, language competence, school education, linguodidactics.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування української освіти ключовим завданням стає формування мовної особистості – носія національної культури, мислячого, комунікативно активного, рефлексивного громадянина. Потреба переосмислення освітніх пріоритетів зумовлена глобальними соціокультурними змінами, необхідністю інтеграції особистості в сучас-

ний комунікативний простір та формування ціннісних орієнтирів на основі національної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування мовної особистості досліджується у працях відомих українських науковців: Л. Мацько, С. Єрмоленко, О. Біляєвої, М. Пентиліук, С. Карамана, О. Хорошковської, Т. Донченко, О. Горошкіної. Зокрема,

М. Пентилюк розробила концепцію п'яти компетентностей, які забезпечують функціональну повноцінність мовної особистості: мовної, мовленнєвої, предметної, прагматичної та комунікативної [8, с. 65]. А. Богуш акцентує на важливості національно маркованої мови у продукуванні висловлювань учнів [2, с. 13]. У працях Дж. Брунера підкреслюється значення мовлення у формуванні ідентичності особистості та її соціокультурній інтеграції.

Актуальність дослідження зумовлена зростаючою потребою у формуванні мовної особистості в контексті сучасних освітніх трансформацій. У процесі глобалізації та активного інформаційного обміну зростає значення здатності особистості ефективно й адекватно комунікувати, усвідомлювати себе як представника української національної культури. Сучасний здобувач освіти має не лише опановувати мовні норми, а й формувати навички критичного мислення, риторичної майстерності, соціокультурної адаптації. Саме тому мовна освіта повинна бути орієнтована не лише на знання, а й на формування інтегральних компетентностей, що забезпечують мовленнєву автономність і креативність. Розвиток мовної особистості дає змогу школярам бути активними суб'єктами комунікативного простору, ефективно взаємодіяти в полікультурному середовищі. У зв'язку з цим особливої уваги набуває переосмислення цілей, змісту та методів викладання української мови. Це завдання особливо актуальне для сучасної школи, яка має стати осередком формування особистості, здатної до життєвого самовизначення через мову. Отже, проблема формування мовної особистості є не лише дидактично важливою, а й соціально значущою.

Теоретичні засади дослідження. У центрі сучасних лінгводидактичних досліджень перебуває поняття мовної особистості, яке в різні періоди осмислювалося в працях українських і зарубіжних учених. Методологічною основою аналізу виступили праці Л. Мацько, С. Єрмоленко, О. Біляєвої, М. Пентилюк, А. Богуш, О. Хорошковської, С. Карамана, О. Горошкіної, які заклали підґрунтя для концептуалізації мовної особистості як інтегративної якості, що формується в освітньому процесі.

Крім того, дослідження спирається на когнітивно-дискурсивні підходи до аналізу мови (Дж. Брунер, М. Халлідей), концепцію культурної ідентичності, теорію комунікативної компетентності Д. Хаймса та інтегративну модель мовленнєвої діяльності (О. Леонтьєв, В. Маранцман).

Також у роботі враховано положення компетентнісного підходу, визначеного в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, і принципи гуманізації, демократизації та особистісної орієнтації навчання, що є ключовими у сучасній освітній парадигмі.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження є обґрунтування концептуальних засад і практичних орієнтирів реалізації ідеї мовної особистості в системі сучасної шкільної освіти.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**: визначити сутність мовної особистості в контексті сучасної лінгводидактики; охарактеризувати компетентнісний потенціал мовної особистості; проаналізувати ефективні педагогічні стратегії реалізації концепції мовної особистості в шкільній практиці; визначити роль учителя як фасилітатора у процесі формування мовної особистості учня.

Методологія дослідження. У процесі дослідження використано системний, діяльнісний, особистісно орієнтований та компетентнісний підходи, що дозволили комплексно розглянути формування мовної особистості в освітньому процесі.

Основними методами виступили:

- аналіз психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури, що дозволив визначити понятійно-термінологічний апарат;
- порівняльний аналіз навчальних програм і підручників української мови (5–11 класи), з метою виявлення дидактичного потенціалу формування мовної особистості;
- структурно-функціональний аналіз освітніх практик, орієнтованих на формування комунікативної, риторичної та соціокультурної компетентностей;
- моделювання освітніх ситуацій і проектування методичних рекомендацій щодо реалізації концепції мовної особистості в освітньому середовищі.

Методологічною інновацією дослідження є інтеграція традиційних лінгводидактичних принципів із сучасними освітніми технологіями (проектним, кейс-методом, медіаосвітніми практиками), що відповідає завданням нової української школи.

Виклад основного матеріалу. У сучасних соціокультурних умовах мовна освіта набуває особливої ваги як інструмент формування особистості, здатної до ефективної мовної взаємодії, усвідомлення себе як носія національної культури, активного учасника громадянського суспільства. Однією з ключових категорій нової освітньої парадигми виступає мовна

особистість, що у лінгводидактичному дискурсі розглядається як інтегрована якість, яка формується в процесі засвоєння мови й реалізується в мовленнєвій діяльності. Така особистість здатна не лише відтворювати мовні норми, а й продукувати власні, осмислені, доречні, креативні висловлювання, адаптовані до соціальних і комунікативних умов.

Поняття «мовна особистість» увиразнюється через наявність у суб'єкта п'яти основних компетентностей, виділених М. Пентилюк: мовної, мовленнєвої, предметної, прагматичної та комунікативної [6]. Саме така структура дозволяє здійснювати комплексну мовну підготовку учнів, орієнтовану не лише на засвоєння мовних норм, а й на оволодіння функціональними способами мовленнєвого впливу. Учень повинен не лише знати граматику, лексику, стилістику мови, а й вміти аргументовано висловлюватися, будувати зв'язні тексти, вести діалог, дискусію, публічний виступ. Таким чином, мова перестає бути ізольованим предметом, а трансформується в засіб соціалізації, самореалізації та когнітивного розвитку.

Особливу роль у цьому контексті відіграє текстоцентричне навчання, яке ґрунтується на роботі з різножанровими автентичними текстами. Це дозволяє не лише розширювати мовний досвід учнів, а й формувати читацьку культуру, критичне мислення, розуміння контексту, міжтекстових зв'язків, авторської позиції. Такий підхід забезпечує формування навичок критичного аналізу, мовленнєвої компетентності, стилістичного чуття. Згідно з позицією Л. Шиянюк, саме текст виступає ефективним засобом розвитку риторичної культури учнів, зокрема їхнього вміння адаптувати мовлення до комунікативної ситуації, враховуючи мету, адресата, контекст і очікуваний результат [11, с. 372].

Сучасна мовна освіта передбачає впровадження інноваційних педагогічних технологій, які забезпечують особистісно зорієнтований та діяльнісний підходи. Це зумовлює необхідність моделювання навчально-комунікативних ситуацій: участь учнів у дискусіях, дебатах, створення проєктів, написання есе, робота з медіатекстами, ведення блогів, подкастів тощо. Така діяльність сприяє формуванню в учнів комунікативної гнучкості, аргументаційних навичок, вміння формулювати та відстоювати власну позицію [7, с. 18]. Учні навчаються не лише правильно говорити, а й слухати, ставити питання, узагальнювати, узгоджувати позиції, досягати компромісу – тобто функціонувати у справжньому мовному середовищі.

Не менш важливою є трансформація ролі вчителя. В умовах Нової української школи педагог виступає фасилітатором, тьютором, організатором комунікативної взаємодії, що забезпечує підтримку учня в процесі пізнання мови як живого явища. Завдання вчителя – створити ситуацію, яка активізує пізнавальний інтерес, мотивує до діяльності, забезпечує співпрацю та взаємодію. Згідно з концепцією А. Хуторського, методи навчання повинні бути гнучкими, варіативними, такими, що враховують як індивідуальні особливості учнів, так і специфіку мовного матеріалу [5].

Показово, що в змісті сучасних підручників і програм поступово відбувається орієнтація на формування мовної особистості: збільшено кількість комунікативно спрямованих завдань, удосконалено структуру мовного матеріалу, передбачено роботу з медіатекстами, інтерактивними платформами, творчими видами діяльності, що сприяє реалізації концепції компетентнісного підходу. Освітні програми містять чітко окреслені результати навчання, які передбачають не лише знання, а й уміння їх застосовувати у практичному мовленні.

Особливе місце в освітньому процесі посідає розвиток медіаграмотності. Аналіз і критичне осмислення сучасних медіатекстів дозволяють учням розпізнавати фейки, маніпуляції, формувати власну інформаційну позицію. Це є важливою частиною формування свідомої мовної особистості, здатної до адекватної реакції в інформаційному просторі.

Таким чином, формування мовної особистості є складним інтегративним процесом, який вимагає переосмислення цілей, методів і змісту навчання мови, орієнтації на гуманістичні та культуротворчі цінності, а також активного використання потенціалу міждисциплінарних зв'язків. Реалізація цього процесу можлива лише за умови системної підготовки вчителя, підтримки учнівського інтересу, постійного оновлення навчального змісту та методичного інструментарію. Мовна особистість – це не лише результат навчання, а й ціль, процес і перспективний вектор мовної освіти в умовах змін.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У межах сучасної лінгводидактики мовна особистість визначається як головна мета й водночас центральний суб'єкт мовної освіти, здатний ефективно функціонувати в полікультурному суспільстві. Формування мовної особистості передбачає інтеграцію мовної, мовленнєвої, комунікативної,

соціокультурної, риторичної та прагматичної компетентностей. Найефективнішим засобом реалізації цієї мети є текстоцентричний підхід, що забезпечує комунікативну спрямованість навчального процесу, виховує риторичну культуру, розвиває критичне мислення та креативність. Комунікативна діяльність, змодельована на уроці, створює умови для набуття учнями практичного мовного досвіду, наближеного до реального життя. Успішне формування мовної особистості можливе лише за умови комплексної взаємодії усіх учасників освітнього процесу та зміненої ролі вчителя, який повинен виступати фасилітатором, модератором і партнером у навчальній діяльності.

Важливим є врахування індивідуальних особливостей учнів, їхнього мовного досвіду, інтересів і потреб, що забезпечує реалізацію особистісно зорієнтованого підходу. В умовах динамічного розвитку інформаційного суспільства мовна освіта має бути відкритою до інновацій, гнучкою та культуротворчою. Отже, компетентісна, особистісно та діяльнісно зорієнтована модель навчання української мови є передумовою формування повноцінної мовної особистості, що здатна до соціальної активності, критичного мислення та національно-культурного самовираження.

Ураховуючи складність і багатовимірність феномена мовної особистості, перспективними напрямками подальших досліджень є:

Емпіричне вивчення процесу формування мовної особистості в реальному освітньому середовищі на різних етапах навчання (початковий, базовий, профільний рівні).

Розроблення і апробація дидактичних моделей навчання, що інтегрують текстоцентричний, проєктний і компетентнісний підходи.

Дослідження впливу цифрового контенту, соціальних мереж і штучного інтелекту на формування мовних і комунікативних практик учнівської молоді.

Оцінка рівня сформованості мовної особистості через створення спеціалізованих діагностичних інструментаріїв (тестів, опитувальників, мовленнєвих портфоліо).

Узагальнення досвіду впровадження інноваційних технологій навчання української мови в межах регіональних і всеукраїнських педагогічних експериментів.

Актуальним також залишається завдання підготовки вчителя-фасилітатора, здатного організувати освітній процес відповідно до потреб особистості, що формується. У цьому контексті необхідне оновлення змісту фахової освіти педагогів-філологів, зокрема в частині практичного оволодіння інноваційними методиками.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bakhov I. Dialogue of Cultures in Multicultural Education. *World Applied Sciences. Journal* 29 (1), 2014.
2. Богуш А. М. Вплив середовища на формування мовної особистості. *Інноваційні технології викладання української мови та літератури в школі і ВНЗ: проблеми і пошуки*. Житомир, 2004. С. 12–17.
3. Горошкіна О. М., Кузьмішина О. С., Мордовцева Н. В. Формування мовної особистості учня. Луганськ, 2009. 304 с.
4. Енциклопедія освіти: Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. 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.
6. Культура української фахової мови: навчальний посібник / за ред. Л.І. Мацько. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 360 с.
7. Оскірко О. П. Нестандартні уроки української мови: інноваційний підхід до навчання в сучасній українській школі. Одеса. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 80. Т. 2. 2025. С. 17–20.
8. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.
9. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / за ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2003. 149 с.
10. Фурсова Л. Від літературної компетенції – до життєвої компетентності. *Українська мова й література в середніх школах*. 2005. № 5. С. 12–21.
11. Шиянюк Л. Текст як основа формування риторичної культури студентів-нефілологів. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 30. С. 371–377.

Дата надходження статті: 29.07.2025

Дата прийняття статті: 20.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

УДК 37.091.3:004:373.5:37.013.73

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.8>

Тарас ПАСКА

доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, taras.paska@pnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-4579-388X

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено можливості інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як засобу розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів історії та громадянської освіти в умовах цифровізації освітнього середовища. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка ефективності цілеспрямованого використання ІКТ для стимулювання креативного мислення, ініціативності та педагогічної інноваційності.

У теоретичній частині уточнено зміст понять: «інформаційно-комунікаційні технології», «творчий потенціал», «інформаційно-комунікаційна компетентність». Доведено, що ІКТ є не лише технічним інструментом, а й дієвим дидактичним засобом, що сприяє самореалізації, розвитку творчого мислення та інноваційного стилю викладання. Проаналізовано позиції вітчизняних дослідників щодо цифрової трансформації освіти в контексті реалізації концепції Нової української школи.

Наукова новизна роботи полягає в обґрунтуванні ІКТ як чинника формування творчого потенціалу саме майбутніх учителів історії та громадянської освіти, що дотепер залишалося недостатньо вивченим. Розкрито структуру творчого потенціалу як інтегративного утворення, що включає пізнавальний, емоційно-мотиваційний, комунікативний та рефлексивний компоненти. Визначено умови ефективного застосування ІКТ у цьому процесі, зокрема сформованість інформаційно-комунікаційної компетентності, критичне ставлення до цифрових ресурсів і здатність до педагогічного проєктування.

У висновках підкреслено, що використання ІКТ у професійній підготовці вчителів історії та громадянської освіти сприяє розвитку креативного стилю викладання, здатності до створення інноваційного контенту та педагогічного самовираження. Водночас наголошено на необхідності системної методичної підтримки, оновлення змісту освітніх програм і створення цифрового освітнього середовища, що стимулює творчу активність. Перспективи подальших досліджень пов'язані зі створенням моделей цифрово-креативної підготовки майбутніх учителів історії, орієнтованих на розвиток їхніх дослідницьких і проєктних компетентностей.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, творчий потенціал, майбутній учитель історії та громадянської освіти, цифрове освітнє середовище, інформаційно-комунікаційна компетентність, сучасні освітні технології, середня освіта (історія).

Taras PASKA. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF A FUTURE TEACHER OF HISTORY AND CIVIC EDUCATION

The article explores the possibilities of information and communication technologies (ICT) as a means of developing the creative potential of future teachers of history and civic education in the context of digitalization of the educational environment. The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of the targeted use of ICT to stimulate creative thinking, initiative and pedagogical innovation.

In the theoretical part, the content of the concepts is clarified: «information and communication technologies», «creative potential», «information and communication competence». It is proved that ICT is not only a technical tool, but also an effective didactic tool that promotes self-realization, development of creative thinking and innovative teaching style. The positions of domestic researchers on the digital transformation of education in the context of the implementation of the New Ukrainian School concept are analyzed.

The scientific novelty of the work lies in the substantiation of ICT as a factor in the formation of the creative potential of future teachers of history and civic education, which has remained insufficiently studied so far. The structure of creative potential as an integrative formation, which includes cognitive, emotional and motivational, communicative and reflective components, is revealed. The conditions for the effective use of ICT in this process are determined, in particular, the formation of information and communication competence, critical attitude to digital resources and the ability to pedagogical design.

The conclusions emphasize that the use of ICTs in the professional training of history and civic education teachers contributes to the development of a creative teaching style, the ability to create innovative content and pedagogical expression. At the same time, the author emphasizes the need for systematic methodological support, updating the content of educational programs and creating a digital educational environment that stimulates creative activity. Prospects for further research are related to the creation of models of digital and creative training of future history teachers focused on the development of their research and project competencies.

Key words: information and communication technologies, creative potential, future teacher of history and civic education, digital educational environment, information and communication competence, modern educational technologies, secondary education (history).

Постановка проблеми. Система вищої педагогічної освіти України перебуває у процесі трансформації під впливом зовнішніх викликів (російсько-українська війна, глобалізація, цифровізація) та внутрішніх потреб оновлення змісту й методів підготовки майбутніх учителів. В умовах інформаційного суспільства зростає значення розвитку творчого потенціалу педагогів, здатних не лише адаптуватися до змін, а й ініціювати їх, особливо це стосується вчителів історії та громадянської освіти, які формують критичне мислення і громадянську свідомість молоді. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у цьому контексті розглядаються не лише як технічні засоби, а як важливий чинник розвитку креативності, дослідницьких і проєктних навичок майбутніх педагогів. Вони сприяють роботі з цифровими джерелами, візуалізації історичних подій, створенню мультимедійних матеріалів, використанню онлайн-ресурсів, що дозволяє реалізовувати індивідуальний стиль викладання та творчий потенціал майбутніх учителів.

Незважаючи на зростання уваги до цифровізації освіти, проблема розвитку творчості майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін за допомогою ІКТ залишається недостатньо дослідженою. Програми підготовки все ще ґрунтуються на традиційних підходах, які не стимулюють використання цифрових інструментів для креативної педагогіки. У світлі реформ і впровадження Концепції «Нової української школи» (2016) та Державного стандарту базової середньої освіти (2020) важливо готувати педагогів, здатних інтегрувати ІКТ у методичну діяльність та формувати сучасне освітнє середовище. Саме це зумовлює актуальність досліджуваної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя в системі педагогічної освіти розглядається у контексті таких понять, як педагогічна майстерність, професіоналізм, креативність і готовність до інноваційної діяльності. Значний внесок у розроблення цього напрямку зробили такі вітчизняні науковці, як І. Бех, Н. Бібік, Л. Вознюк, Н. Гузій, О. Дубасенюк, В. Загвазинський, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Моляко, О. Пехота, В. Рибалка, С. Сисоева, Т. Сорочан, Т. Танько та ін.

Упродовж останніх років усе більшу наукову увагу привертає проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу розвитку креативності майбутніх учителів. Зокрема, питання цифрової транс-

формації освіти, формування цифрової грамотності та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх педагогів розкрито у працях Т. Близнюк, І. Богданової, О. Бойцуна, О. Будник, О. Власій, О. Головіної, І. Гончарової, А. Гури, Р. Гуревич, А. Єфремової, В. Звекової, Н. Казакової, С. Литвинової, О. Маслової, В. Марченко, Є. Маринченко, Л. Панченко, М. Пригодія, Л. Романишиної, М. Федорченко, О. Шквир, О. Юденкової та ін. У фокусі їхніх досліджень – пошук ефективних шляхів інтеграції ІКТ в освітній процес, визначення педагогічних умов цифровізації підготовки вчителя, розроблення електронних освітніх ресурсів, створення інноваційного цифрового середовища.

Питання активізації діяльності учнів на уроках історії та громадянської освіти в умовах інтерактивного та цифрового навчання комплексно вивчено українськими науковцями та методистами, серед яких К. Баханов, В. Безпалько, І. Бондар, Н. Венцева, П. Вербицька, Т. Галицька-Дідух, А. Королько, В. Мисан, О. Наровлянський, В. Островський, Б. Паска, Л. Пироженко, О. Пометун, С. Ратушняк, Т. Ремех, В. Сутковий, Т. Філіпенко, В. Химинець та ін. Зокрема, дослідниця І. Бондар підкреслює, що інтерактивні технології навчання слугують «базисом формування креативної особистості..., ключових і предметних компетентностей» [3, с. 145]. Вони постають як система методів, прийомів та засобів навчання, що забезпечують оптимальну реалізацію завдань освітнього процесу, розширення форм і засобів опрацювання навчальної інформації, активізацію формування в учнів рефлексії власної освітньої діяльності [3]. Водночас, попри значну кількість напрацювань у сфері цифровізації освіти та розвитку педагогічної креативності, недостатньо досліджено саме можливості ІКТ у розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя історії та громадянської освіти як цілісного інтегративного явища.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів історії та громадянської освіти в умовах цифрового освітнього середовища. У межах поставленої мети визначено завдання: уточнити змістове наповнення базових понять дослідження (інформаційно-комунікаційні технології, творчий потенціал, інформаційно-комунікаційна компетентність); з'ясувати, які ІКТ-інструменти найбільш ефективно сприяють формуванню креативного, аналітичного та візуального

мислення студентів; а також визначити рівень їхньої готовності до творчого використання ІКТ у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку системи освіти України визначається глибокими трансформаційними процесами, які охоплюють усі рівні освітньої діяльності. Особливої актуальності набуває завдання формування нового покоління вчителів, здатних креативно мислити, приймати нестандартні рішення, адаптуватися до змін і ефективно використовувати цифрові інструменти в освітньому процесі. У цьому контексті розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів історії та громадянської освіти набуває стратегічного значення, адже саме ці фахівці покликані формувати у молоді громадянську свідомість, ціннісне ставлення до держави, історії та соціальних інститутів. Розвиток творчого потенціалу майбутніх педагогів неможливий без цілеспрямованого використання інноваційних освітніх технологій, серед яких провідну роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології.

На думку сучасних науковців, формування професійної компетентності вчителя в умовах цифровізації освіти потребує не лише засвоєння знань, але й розвитку здатності застосовувати ці знання в нестандартних педагогічних ситуаціях. Як зазначено у сучасних дослідженнях, компетентнісний підхід передбачає «формування здатності майбутніх учителів творчо застосовувати набутий досвід і знання та інноваційно діяти в практичній діяльності» [1]. Таким чином, ІКТ стають не лише технічним засобом, але й каталізатором розвитку творчих здібностей, критичного мислення, ініціативності, рефлексивних умінь студентів педагогічних спеціальностей, у тому числі вчителів історії та громадянської освіти.

У межах нашого дослідження доцільно зосередити увагу на уточненні змісту понять, які становлять концептуальне підґрунтя досліджуваної проблеми. Одним із таких базових термінів є «інформаційно-комунікаційні технології». Згідно з тлумаченням, наведеним у словнику «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» (2019), під ІКТ розуміють «сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання, подання різних повідомлень і даних за допомогою засобів обчислювальної техніки та зв'язку» [7, с. 53]. Водночас у педагогічному контексті особливого значення набуває дефініція «інформаційно-комунікаційні технології в освіті», що тлу-

мачиться як «сукупність методів, прийомів, виробничих процесів і програмно-апаратних засобів, інтегрованих з метою розроблення інформаційно-цифрових освітніх систем, електронних освітніх ресурсів та побудови комунікаційних мереж, а також технології розв'язування задач в галузі освіти з використанням таких систем, ресурсів і мереж» [7, с. 53].

У контексті підготовки вчителя історії та громадянської освіти важливо не лише володіти цифровими інструментами, а й усвідомлювати їхній потенціал для розвитку власної творчої активності. У цьому аспекті доречно звернутися до позицій вітчизняних науковців. Так, дослідниця А. Гура акцентує увагу на тому, що ІКТ у педагогіці слід розглядати як «педагогічні технології, що використовують спеціальні програмні та технічні засоби для роботи з інформацією» [6, с. 64]. Такий підхід орієнтує на переосмислення ролі ІКТ в освітньому процесі: вони постають не лише як інструмент, а як повноцінний дидактичний ресурс, що трансформує структуру взаємодії між викладачем і здобувачами освіти, створюючи нові умови для реалізації педагогічного потенціалу.

Застосування ІКТ у закладах освіти здійснюється на основі технічних засобів навчання, які, за визначенням дослідниці О. Буйницької, є «обладнанням (специфічними носіями навчальних матеріалів) й апаратурою, що застосовуються в навчальному процесі з метою підвищення його ефективності» [4, с. 117]. У свою чергу, ефективне використання такого обладнання вимагає від майбутнього вчителя історії гнучкості мислення, технологічної обізнаності, здатності адаптувати навчальний матеріал до умов цифрової взаємодії.

Застосування ІКТ, за висновками науковців Л. Романишиної, О. Шквир, Н. Казакової, «підвищує мотивацію до освітньої діяльності, розвиває креативне мислення, дозволяє оптимально розподілити навчальний час» [11, с. 354]. Таким чином, ІКТ створюють умови для розвитку як когнітивних, так і метапізнавальних умінь, що є основою для виявлення та реалізації творчого потенціалу здобувача освіти.

Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя в умовах цифрового освітнього середовища безпосередньо пов'язаний із рівнем сформованості його інформаційно-комунікаційної компетентності. Відповідно до положень Концепції «Нова українська школа», ця компетентність охоплює «критичне застосування інформаційно-комуні-

каційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні» [9, с. 11]. Таким чином, ІКТ не лише розширюють інструментарій учителя, але й стають фундаментом його професійної самореалізації в інноваційному середовищі.

У тісному зв'язку з інформаційно-комунікаційною компетентністю розглядається поняття «творчий потенціал». Згідно з визначенням «Великого тлумачного словника української мови», він охоплює «уміння творчо мислити та діяти, проявляти себе й робити вірний вибір у нестандартних ситуаціях, виконувати проблемні завдання, як оригінальність, критичність мислення, креативність» [5]. У педагогічному контексті творчий потенціал є інтегративним утворенням, що включає пізнавальну, емоційно-мотиваційну, комунікативну, рефлексивну, діяльнісну компоненти.

Наукові підходи до розуміння творчого потенціалу педагога поглиблює дослідник В. Моляко, який вважає його «творчою обдарованістю, готовністю до творчої діяльності» [8, с. 7]. Така позиція підкреслює не лише природні передумови креативності, а й необхідність системної підготовки, яка б дозволила педагогові трансформувати власний творчий потенціал у результативну освітню діяльність.

У свою чергу, науковці О. Білик, І. Синевич, Я. Феньов наголошують на тому, що «творчий потенціал педагога уможливорює інноваційну, креативну реалізацію різнопланових професійних завдань, що сприяє підвищенню якості освіти, рівня знань здобувачів освіти» [2, с. 171]. Саме завдяки розвиненому творчому потенціалу педагог здатний проєктувати освітній процес як динамічну взаємодію, де здобувач освіти є активним співтворцем знання, а не пасивним реципієнтом інформації. Таке середовище стимулює самостійність, пошукову активність, мотивацію до саморозвитку, що особливо важливо для майбутнього вчителя історії, предмет якого оперує складними поняттями, суперечливими поглядами та потребує рефлексивного аналізу історичних явищ.

Науковиця І. Донцова наголошує, що на сучасному етапі формування суспільства виникає нагальна потреба «використання інноваційних освітніх технологій в освітній діяльності педагога, що спонукає до систематичного розвитку творчого потенціалу педагога» [10, с. 19]. Такий педагог не лише адаптується до нових викликів, а й ініціює зміни, є агентом трансформацій, що вкрай акту-

ально в умовах цифрової модернізації освіти.

Особливої уваги заслуговує підхід, викладений у дослідженнях П. Якименко, яка підкреслює, що творчий підхід до навчання сприяє розвитку критичного мислення, уяви, ініціативності й здатності до самостійного вирішення проблем. За її словами, «майбутні вчителі мають не лише оволодіти знаннями предметів, а й уміти організовувати освітній процес так, щоб сприяти розвитку творчих здібностей своїх учнів» [13, с. 376]. Цей принцип може бути реалізований лише за умов високої інформаційно-комунікаційної культури вчителя, що передбачає здатність інтегрувати технології в педагогічну діяльність на творчих засадах.

Науковці В. Ходунова, А. Олексієнко, О. Назарчук, Т. Калініченко підкреслюють, що ефективне впровадження ІКТ в освіту передбачає оновлення підходів у педагогічній практиці, розвиток критичного мислення і творчого потенціалу здобувачів освіти, що, своєю чергою, сприятиме їхній адаптації до цивілізаційних змін [12]. Такий підхід підтверджує необхідність зміщення акцентів у підготовці вчителя від трансляції знань до створення умов для самореалізації, творчого зростання і відповідального ставлення до соціальних викликів.

На основі аналізу наукових джерел, практичного досвіду та результатів власних досліджень, доцільно виокремити низку напрямів використання інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяють розвитку креативного мислення, аналітичних і візуалізаційних умінь, здатності до створення авторських дидактичних матеріалів та інтеграції міждисциплінарного контенту в процесі підготовки майбутніх учителів історії та громадянської освіти.

Одним із важливих напрямів застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх учителів історії та громадянської освіти є розвиток їхнього креативного мислення. ІКТ стимулюють інтелектуальну активність здобувачів вищої освіти, дозволяють будувати освітній процес на засадах проблемності, дослідництва, міждисциплінарності. Робота з мультимедійними платформами, створення візуальних матеріалів, розробка авторських дидактичних інструментів – усе це активізує процес мислення, спонукає майбутнього педагога шукати нові, нестандартні способи подачі матеріалу, прогнозувати реакцію здобувачів освіти, формувати освітню траєкторію на основі індивідуальних та групових запитів. Креативне мислення майбутнього вчителя формується

через практику застосування цифрових сервісів, зокрема таких як Canva, Prezi, Miro, StoryMapJS, які дають змогу створювати нетипові презентації, ментальні карти, історичні візуалізації. Ці інструменти дозволяють відійти від традиційної, лінійної подачі історичного матеріалу, надаючи змогу структурувати його за принципами асоціативності, тематичних зв'язків, просторової логіки.

Ще одним важливим вектором є розвиток здатності до аналізу історичних джерел. Завдяки цифровим інструментам студенти можуть працювати з оцифрованими архівами, музеями, базами даних, що значно розширює коло доступної інформації. Робота з джерелами набуває дослідницького характеру: студенти не лише читають і переказують текст, а й порівнюють джерела, встановлюють авторство, реконструюють події, віднаходять історичні паралелі. Наприклад, завдяки Google Workspace студенти можуть працювати одночасно над аналізом джерела, фіксуючи свої гіпотези, обговорення, доповнення в реальному часі.

Цифрові інструменти також сприяють розвитку навичок візуалізації історичних подій. Одним із прикладів є використання інтерактивних карт, які дозволяють поєднати географічний, хронологічний і подієвий аспекти в єдиному освітньому середовищі. За допомогою сервісів StoryMapJS, Google Earth чи Thinglink можна створювати візуальні маршрути історичних подій, що формує у студентів просторову уяву, розвиває вміння інтерпретувати історичні процеси з позиції їхньої територіальної динаміки.

Окремої уваги заслуговує створення авторських дидактичних матеріалів за допомогою цифрових технологій. Сьогодні існують численні інструменти, які дозволяють майбутньому вчителю історії самостійно конструювати завдання, тести, візуальні схеми, таймлайни, комікси, цифрові книжки тощо. Серед них особливо популярні Canva, Padlet, Genially, Miro, а також спеціалізовані таймлайнові інструменти на кшталт TimelineJS. Так, наприклад, майбутній учитель може створити авторську інтерактивну шкалу часу з переліком ключових подій, підкріплену відео, фото, мапами та гіперпосиланнями. Така діяльність потребує від здобувача вищої освіти системного мислення, здатності до узагальнення, логічного структурування матеріалу, тобто формує ті самі навички, що є основою творчого потенціалу.

ІКТ відіграють важливу роль і в інтеграції міждисциплінарного контенту. За допомогою хмарних сервісів (Google Workspace,

Microsoft 365), а також платформ для спільного редагування документів і презентацій (наприклад, Miro, Jamboard, Padlet) майбутні вчителі можуть організовувати міжпредметні проекти, залучаючи знання з історії, географії, літератури, права, соціології. Такий формат розширює світогляд студентів, дозволяє побачити явища в контексті різних галузей, а отже – сприяє формуванню цілісного образу світу.

Таким чином, цілеспрямоване та системне використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів історії та громадянської освіти створює потужні умови для розвитку їхнього творчого потенціалу, формування здатності до креативного осмислення навчального змісту, інноваційної педагогічної діяльності та активної професійної самореалізації в умовах цифрового освітнього середовища.

З метою виявлення рівня готовності майбутніх учителів історії та громадянської освіти до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як засобу розвитку творчого потенціалу, вивчення рівня їхньої поінформованості про можливості цифрових інструментів в освітньому процесі, а також удосконалення методики фахової підготовки студентів суспільствознавчого профілю на основі впровадження ІКТ кафедрою педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика упродовж 2024-2025 рр. було проведено експериментальне дослідження. У межах дослідження методом анкетування було охоплено 58 студентів спеціальності «Середня освіта (історія)» факультету історії, політології і міжнародних відносин Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (ПНУ ім. В. Стефаника). Анкета під назвою «Інформаційно-комунікаційні технології як чинник розвитку творчого потенціалу в професійній підготовці педагогів суспільствознавчого профілю» включала як закриті запитання, так і запитання, що стимулювали до рефлексії, формулювання власних суджень, пропозицій та зауважень.

Аналіз результатів показав, що 52% респондентів продемонстрували високий або вище середнього рівень усвідомлення ролі ІКТ у розвитку творчого потенціалу педагога, 43% – середній рівень, і лише 5% – низький рівень цифрової обізнаності в контексті формування творчих професійних якостей.

Серед цифрових інструментів, які студенти використовують найчастіше для реалізації власного креативного потенціалу в освітньому процесі, лідирують: Canva (78%), Google Workspace (72%), Padlet (65%),

Prezi (62%), Miro (57%), StoryMapJS (41%), Thinglink (36%). Менш популярними виявилися LearningApps (22%), Genially (19%), Edmodo (12%), TimelineJS (10%). Найнижчі показники спостерігаються у використанні платформ Glogster (5%), Moodle (5%), Blackboard (3%).

На запитання щодо ефективності застосування ІКТ для візуалізації історичних подій, 49% респондентів обрали варіант «висока ефективність», 46% – «помірна ефективність», лише 5% оцінили цей інструментарій як «малоефективний». Це свідчить про переважно позитивне сприйняття можливостей цифрових платформ для креативної реконструкції історичних процесів, подій, персоналій.

З'ясовано, що 81% студентів вважають, що застосування інтерактивних карт, хронологічних конструкторів, візуальних редакторів стимулює розвиток їхнього аналітичного мислення, дозволяє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, логічно структурувати навчальний матеріал. Водночас 12% визначили ці інструменти як корисні переважно для організації командної роботи, і лише 7% не бачать прямої залежності між використанням ІКТ і формуванням аналітичних навичок.

Особливу увагу було приділено питанню щодо доцільності створення авторських дидактичних матеріалів з використанням цифрових сервісів. Переважна більшість опитаних (69%) стверджує, що ІКТ значно розширюють можливості для креативного підходу до підготовки навчальних матеріалів. 21% оцінили свій рівень як початковий і зазначили потребу в додатковому методичному супроводі, ще 10% респондентів вважають цей напрям складним у реалізації без спеціальної технічної підготовки.

На запитання щодо ролі ІКТ у формуванні міждисциплінарних зв'язків 62% опитаних відповіли, що цифрові платформи полегшують інтеграцію знань з історії, права, географії, соціології в межах єдиних навчальних проєктів. 28% зазначили, що інструменти на кшталт Miro чи Padlet сприяють спільному мисленню та моделюванню міждисциплінарного контенту, 10% вказали на складність реалізації такого підходу через брак навичок.

Відповідаючи на відкрите запитання про власне бачення доцільності використання ІКТ як засобу розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя історії, більшість студентів наголосила на потребі систематичного впровадження цифрових технологій у навчальні дисципліни історичного та педа-

гогічного циклів. Серед найчастіше повторюваних пропозицій: «розширити практику створення інтерактивних навчальних проєктів»; «впровадити спеціальні курси з цифрового дизайну освітніх матеріалів»; «більше працювати з таймлайнами, інтерактивними мапами, платформами для створення історичних візуалізацій»; «здійснювати міжкафедральні міждисциплінарні проєкти з використанням цифрових сервісів» та ін.

Таким чином, результати експериментального дослідження у ПНУ ім. В. Стефаника підтверджують доцільність широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів історії та громадянської освіти як важливого засобу розвитку їхнього творчого потенціалу, зокрема креативного, аналітичного, проєктно-конструктивного мислення та міждисциплінарної інтеграції.

Висновки. Узагальнення результатів теоретичного аналізу засвідчило, що інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі не лише виступають інструментом цифровізації, але й стають вагомим чинником розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя історії та громадянської освіти. Розкрито концептуальні підходи до розуміння сутності ІКТ, творчого потенціалу й інформаційно-комунікаційної компетентності педагога. Акцентовано на дидактичних можливостях цифрових сервісів у контексті формування креативного, критичного, візуального й аналітичного мислення. Теоретичні положення обґрунтовують потребу в системній інтеграції ІКТ у зміст фахової підготовки вчителів суспільствознавчого профілю як засобу педагогічної інноваційності та особистісної самореалізації.

Результати експериментального дослідження, проведеного серед студентів спеціальності «Середня освіта (історія)» ПНУ ім. В. Стефаника, підтвердили високий рівень зацікавленості майбутніх педагогів у використанні цифрових інструментів для творчої самореалізації та професійного зростання. Переважна більшість опитаних виявила здатність до аналітичної роботи з ІКТ, створення авторських дидактичних матеріалів, використання інтерактивних карт та візуалізацій. Високі показники засвоєння таких сервісів, як Canva, Padlet, Google Workspace, свідчать про активну цифрову практику студентів і її значущість у формуванні ключових професійно-творчих компетентностей. Водночас зафіксовано потребу у додатковій методичній підтримці та підвищенні рівня цифрової грамотності щодо використання малопоширених платформ.

У подальших розвідках доцільно поглибити дослідження ефективності інтеграції ІКТ у міждисциплінарні освітні проекти, а також проаналізувати динаміку змін у творчому розвитку студентів за умов системного використання цифрових технологій. Перспективним є вивчення кореляцій між рівнем цифрової креативності та здатністю до

педагогічного новаторства, розробка методичних моделей розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів із використанням ІКТ. Важливим напрямом подальших досліджень є також виявлення бар'єрів у цифровій інтеграції в освітнє середовище та шляхів їх подолання в умовах трансформації педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Tovkanets O., Popova L., Ivanytska N., Kmit O. & Paska T. Innovative technologies in the development of teachers' professional competence. *Revista Eduweb*. 2024. No. 18(4). pp. 49–67.
2. Білик О., Синевич І., Феньов Я. Творчий потенціал педагога як ознака професіоналізму. *Молодь і ринок*. 2023. № 9(217). С. 168–171.
3. Бондар І. Особливості застосування інтерактивних технологій у формуванні креативності учнів на уроках історії. *Молодь і ринок*. 2024. № 6. С. 142–146.
4. Буйницька О. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / гол. ред. В.Т. Бусел. 5-те вид. Київ: Перун, 2005. 1728 с.
6. Гура А. Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Молодий вчений*. 2018. № 7(59). С. 64–66.
7. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: словник. Київ: ЦП Компрінт, 2019. 134 с.
8. Моляко В. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Психологія і суспільство*. 2007. № 4. С. 6–10.
9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 27.07.2025).
10. Розвиток творчого потенціалу педагога шляхом упровадження інноваційних освітніх технологій на уроках історії та суспільствознавчих дисциплін (з досвіду роботи вчителів історії, правознавства та громадянської освіти Кіровоградщини): метод. посіб. для вчителів історії, правознавства та громадянської освіти / уклад.: Н. Черткова, І. Відіборенко. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2021. 100 с.
11. Романишина Л., Шквир О., Казакова Н. Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 6(110). С. 352–360.
12. Ходунова В., Олексієнко А., Назарчук О., Калініченко Т. Роль освіти в сучасному світі: дослідження трансформації професії педагога. *Академічні візії*. 2023. Вип. 18. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/311/285> (дата звернення: 27.07.2025).
13. Якименко П. Роль педагогічного самовдосконалення у формуванні творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 5-6(129-130). С. 375–382.

Дата надходження статті: 27.07.2025

Дата прийняття статті: 20.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

УДК 796.894.000.57:796.015.1

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.9>

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

Віктор ДЖИМ

доктор наук з фізичного виховання та спорту, доцент, професор кафедри атлетизму та силових видів спорту, Харківська державна академія фізичної культури, djimvictor@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4869-4844

Оксана СОЛОДКА

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри боксу, боротьби і важкої атлетики, УДУНТ ННІ ПДАФК і С, solodkaov@ukr.net
ORCID: 0000-0003-3434-8139

Євген БУГАЙОВ

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, старший викладач кафедри атлетизму та силових видів спорту, Харківська державна академія фізичної культури, spartak.bug@gmail.com
ORCID: 0009-0005-0428-2572

ЗМІНИ ПОКАЗНИКІВ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ВАЖКОАТЛЕТOK ПІД ВПЛИВОМ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗА ПРОГРАМОЮ ДЮСШ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ БАГАТОРІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Мета дослідження полягала у визначенні змін показників загальної фізичної підготовленості важкоатлеток віком 12-20 років під впливом систематичних занять важкою атлетикою за класичною програмою, що реалізується в умовах дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ). У дослідженні взяли участь 64 спортсменки першої групи вагових категорій (до 53 кг), які протягом чотирьох етапів багаторічної підготовки (від початкового етапу до етапу підготовки до вищих досягнень) проходили навчально-тренувальний процес у комплексних ДЮСШ м. Харкова та м. Ромни. Для оцінки рівня загальної фізичної підготовленості використовували тести: біг на 30 м, човниковий біг 4×9 м, стрибок у довжину з місця, станова динамометрія та нахил тулуба вперед з положення сидячи. Педагогічне тестування проводилось на завершенні кожного етапу підготовки, результати оброблялись методами математичної статистики з використанням критерію Ст'юдента. Результати дослідження показали виражену позитивну динаміку розвитку основних рухових якостей. Показники швидкості у бігу на 30 м зменшилися від $5,80 \pm 0,05$ с на початковому етапі до $4,48 \pm 0,03$ с на етапі підготовки до вищих досягнень ($t_{1,4}=7,44$; $p<0,05$). Аналогічно, у човниковому бігу 4×9 м час виконання вправи покращився з $13,41 \pm 0,31$ с до $12,03 \pm 0,21$ с ($t_{1,4}=3,90$; $p<0,001$). Вибухова сила, оцінена за стрибком у довжину з місця, зросла з $163,2 \pm 2,75$ см до $190,4 \pm 3,47$ см ($t_{1,4}=6,14$; $p<0,001$). Найбільш відчутні зміни відзначено у розвитку максимальної сили за показниками станової динамометрії – від $34,6 \pm 5,91$ кг до $93,5 \pm 3,66$ кг ($t_{1,4}=8,47$; $p<0,001$). Показники гнучкості за тестом нахилу тулуба вперед з положення сидячи підвищилися з $13,5 \pm 0,70$ см до $19,8 \pm 0,75$ см ($t_{1,4}=6,14$; $p<0,001$). Отримані результати підтверджують ефективність класичної програми тренувань ДЮСШ, яка передбачає поступове збільшення обсягів та інтенсивності навантажень, поєднання розвитку сили, швидкості, координації та гнучкості. Динаміка змін відповідає віковим нормам фізіологічного розвитку та не виходить за межі допустимої варіативності, що свідчить про безпечність програми для юних спортсменок. Встановлені закономірності узгоджуються з результатами сучасних українських та міжнародних досліджень і створюють підґрунтя для подальшої індивідуалізації тренувального процесу з урахуванням віку та морфологічних особливостей спортсменок. Перспективи подальших робіт полягають у вивченні взаємозв'язку між загальною фізичною підготовленістю та ефективністю змагальної техніки.

Ключові слова: загальна фізична підготовленість, важка атлетика, юні спортсменки, тренувальний процес, багаторічна підготовка, станове зусилля, вибухова сила.

Alexander PIVEN, Viktor DZHYM, Oksana SOLODKA, Eugene BUGAEV. CHANGES IN INDICATORS OF GENERAL PHYSICAL FITNESS OF FEMALE WEIGHTLIFTERS UNDER THE INFLUENCE OF THE TRAINING PROCESS ACCORDING TO THE YOUTH SPORTS SCHOOL PROGRAM AT DIFFERENT STAGES OF MULTI-YEAR TRAINING

The study aimed to determine the dynamics of general physical fitness indicators in female weightlifters aged 12–20 years under the influence of systematic training based on the classical program implemented in Ukrainian Children and Youth Sports Schools (CYSS). Methods. The study involved 64 female athletes in the first weight category (up to 53 kg) who progressed through four stages of long-term training – from initial training to the stage of preparation for higher achievements – within the framework of CYSS programs in Kharkiv and Romny. Assessment of general physical fitness was conducted using standardized pedagogical tests: 30 m sprint, 4×9 m shuttle run, standing long jump, standing dynamometry, and trunk forward flexion from a sitting position. Measurements were performed at the end of each training stage, and results were processed using mathematical statistics methods, including Student's t-test to determine the significance of differences. Results. A pronounced positive dynamic of physical fitness indicators was recorded throughout the study period. Sprint performance improved from $5,80 \pm 0,05$ s to $4,48 \pm 0,03$ s ($t_{1,4}=7,44$; $p<0,05$), shuttle run times decreased from $13,41 \pm 0,31$ s to $12,03 \pm 0,21$ s ($t_{1,4}=3,90$; $p<0,001$), and explosive strength (standing long jump) increased from $163,2 \pm 2,75$ cm to $190,4 \pm 3,47$ cm ($t_{1,4}=6,14$; $p<0,001$). The most significant changes were observed in maximal strength assessed by standing dynamometry, which improved from $34,6 \pm 5,91$ kg to $93,5 \pm 3,66$ kg ($t_{1,4}=8,47$; $p<0,001$). Flexibility indicators (trunk forward flexion) also showed positive growth, increasing from $13,5 \pm 0,70$ cm to $19,8 \pm 0,75$ cm ($t_{1,4}=6,14$; $p<0,001$). Conclusions. The obtained data confirm the effectiveness of the classical CYSS training program, which integrates progressive load increments and the simultaneous development of strength, speed, coordination, and flexibility. The improvement dynamics correspond to physiological norms of adolescent development and do not exceed permissible variability, indicating the safety of the program for young female athletes. These results align with findings of modern Ukrainian and international studies and substantiate the feasibility of further individualizing training loads based on age and morphological characteristics.

Key words: general physical fitness, weightlifting, female athletes, training process, long-term preparation, standing dynamometry, explosive strength.

Постановка проблеми. Розвиток загальної фізичної підготовленості є фундаментальною передумовою багаторічної підготовки спортсменок у важкій атлетиці, оскільки цей компонент визначає базовий рівень рухових можливостей, на якому формується спеціальна сила та техніко-тактична майстерність. В умовах сучасної системи дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ) ключовим завданням є забезпечення гармонійного розвитку сили, швидкості, координаційних здібностей та гнучкості на ранніх етапах багаторічної підготовки, що створює підґрунтя для подальшого вдосконалення результатів у змагальних вправах ривка та поштовху [1, с. 752; 4, с. 332].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження вітчизняних фахівців [1, с. 752; 4, с. 332; 6, с. 128; 10, с. 106] акцентують на необхідності диференційованого підходу до розвитку загальної фізичної підготовленості з урахуванням морфофункціональних особливостей спортсменок різних вагових категорій. Зокрема, підкреслюється, що у підлітковому віці 10–12 років організм спортсменок характеризується високою пластичністю нервово-м'язової системи, що створює сприятливі умови для розвитку швидко-силових якостей і координації рухів при належному контролі тренувальних навантажень.

Сучасні міжнародні дослідження підтверджують ці положення, зокрема вказуючи на існування так званих «сенситивних періо-

дів» – фаз підвищеної чутливості організму до тренувальних подразників, під час яких оптимально розвивати певні фізичні якості [1, с. 752; 4, с. 332; 6, с. 128; 10, с. 106]. Ряд робіт [3, с. 86; 4, с. 332; 7, с. 27; 17, с. 118; 18, с. 2124] демонструють, що систематичне виконання базових вправ – присідань, тяг та стрибкових елементів – є необхідною умовою для формування нейром'язової основи, яка надалі забезпечує ефективність техніки змагальних підйомів.

Особливого значення у підготовці дівчат набуває поєднання силових вправ із розвитком гнучкості та координації. За даними В.М. Платонова та В.Г. Олешко [1, с. 752; 4, с. 332], поєднання стретчингу з ексцентричними вправами під час силової підготовки дозволяє суттєво розширити амплітуду рухів без зниження силових показників, що має значення для техніки ривка та поштовху.

Крім того, дослідження останніх років підкреслюють взаємозв'язок між розвитком загальної фізичної підготовленості та зниженням травматизму в спортсменок. Роботи В.М. Платонова та В.Г. Олешко [1, с. 752; 4, с. 332] та [14, с. 14–18; 15, с. 175; 17, с. 118; 18, с. 2124] доводять, що впровадження багатокomпонентних програм, які включають вправи на мобільність, стабілізацію та координацію, дозволяє знизити ризик перенавантажень та підвищити стійкість до пікових навантажень у силових видах спорту.

Таким чином, вивчення динаміки показників загальної фізичної підготовленості важ-

коатлеток різних вагових категорій на різних етапах багаторічної підготовки за програмою ДЮСШ має не лише теоретичне, а й практичне значення. Воно дозволяє обґрунтувати вдосконалення методичних підходів до тренувального процесу, виявити критичні періоди для розвитку базових фізичних якостей та визначити шляхи індивідуалізації підготовки спортсменок для підвищення їхньої конкурентоспроможності на національній та міжнародній аренах.

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: встановити динаміку зміни показників загальної фізичної підготовленості важкоатлеток під впливом тренувального процесу за програмою ДЮСШ на різних етапах багаторічної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилися з учнями Комунального закладу «Комплексної дитячої юнацької спортивної школи ХТЗ» та Комунальному закладі «Комплексної дитячої юнацької спортивної школи ім. П. Калнишевського» (м. Ромни). У дослідженні взяли участь 64 спортсменки-важкоатлетки віком від 10 до 21 років, першої групи вагових категорій (до 53 кг), з яких було сформовано чотири групи спортсменок, відповідно до етапів багаторічної підготовки. Перша група – (12 – річні спортсменки) етапу початкової підготовки: (22 спортсменки); друга група етапу попередньо-базової підготовки – (14-річні спортсменки) – 18 дівчат. Третя група етапу спеціалізованої-базової підготовки – (17-річні спортсменки) – 13 дівчат. Четверта група етапу підготовки до вищих досягнень – (20-річні спортсменки) – 11 дівчат. Спортсменки дали згоду на участь у дослідженні.

Під час дослідження використовувалися такі методи: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; педагогічне тестування; педагогічний експеримент та методи математичної статистики.

Визначення рівня загальної фізичної підготовленості здійснювалося з використанням спеціальних вправ.

1. Біг на 30 м – за командою «На старт!» учасниці тестування стають перед стартовою лінією у положення високого старту. За командою «Руш!» починається біг. Спорт-

сменки повинні намагатися пробігти дистанцію якомога швидше. Враховується час подолання 30-метрового відрізка.

2. Човниковий біг 4×9 м – за командою «На старт!» спортсменка стає у положення високого старту перед стартовою лінією. За командою «Руш!» у максимальному темпі пробігає 9 м до другої лінії, бере один із двох дерев'яних кубиків, що лежать у півколі, бігом повертається назад і кладе його в стартове півколо (кидати кубик не можна), знову біжить у зворотному напрямку, повертається з другим кубиком і кладе його у стартове півколо. На цьому тест закінчується.

3. Стрибок у довжину з місця – виконувався у приміщенні на килимі з неслизькою поверхнею. Спортсменки, які беруть участь у тестуванні, займають вихідне положення: ноги на ширині плечей, пальці ніг за стартовою лінією. Зігнувши ноги в колінах, виконував мах руками назад, потім різко виносив уперед і, відштовхнувшись двома ногами, стрибав уперед. Результат визначався від стартової лінії до точки дотику килима п'ятами. Довжина стрибка вимірювалася в сантиметрах у кращій з двох спроб.

4. Станова динамометрія – тестування сили нижніх кінцівок і м'язів спини проводилося у положенні стоячи. Спортсменка ставала на платформу динамометра так, щоб стопи були паралельними та розташованими на ширині плечей. Ручку динамометра регулювали за зростом спортсменки так, щоб руки були випрямлені вниз і утворювали кут близький до 10–15° у ліктьових суглобах. За сигналом експериментатора спортсменка виконувала два максимальні зусилля вертикального піднімання рукоятки вгору (імітація частини руху станової тяги) з інтервалом відпочинку 5 секунд. Фіксувався найкращий результат із двох спроб. Після цього виконували 10 повторних зусиль із частотою 1 раз на 5 секунд, що дозволяло оцінити рівень силової витривалості. Результати кожного зусилля фіксували окремо. Результати записати. Рівень працездатності м'язів визначити за формулою 2.1:

$$P = \frac{(f_1 + f_2 + f_3 + \dots + f_n)}{n} \quad (2.1)$$

де P – рівень працездатності; f1, f2, f3 і т.д. – показники динамометра під час окремих м'язових зусиль; n – кількість спроб.

5. Нахил тулуба вперед з положення сидячи – здійснювався в положенні сидячи на підлозі з нахилом вперед до межі, не згинаючи ніг в колінах. Гнучкість хребта оцінювалася за допомогою лінійки або стрічки по

відстані в сантиметрах від нульової відмітки до третього пальця руки. Якщо при цьому пальці не дістають до нульової позначки, то вимірювана відстань позначається знаком «мінус» (–), а якщо опускаються нижче за нульову позначку – «плюс» (+).

Отримані результати підлягали використанню методів математичної статистики (X, t, p за критерієм Ст'юдента) <https://www.scribbr.com/statistics/t-test/>; <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>; https://plex.page/Shapiro%E2%80%9393wilk_Test; <https://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/>.

Протягом чотирьох етапів багаторічної підготовки було проведено систематичне дослідження показників загальної фізичної підготовленості 64 спортсменок віком 12–20 років, які регулярно займалися важкою атлетикою за класичною програмою підготовки. Тестувальний контроль здійснювалися наприкінці кожного етапу багаторічної підготовки з метою простеження змін показників загальної фізичної підготовки під впливом систематичних силових навантажень.

Упродовж дослідження зафіксовано достовірне покращення показників загальної фізичної підготовленості важкоатлеток першої групи вагових категорій на всіх етапах багаторічної підготовки.

Показники швидкості у бігу на 30 м зменшилися від $5,80 \pm 0,05$ с у спортсменок першої групи до $4,48 \pm 0,03$ с у четвертій, що становить приріст 1,32 с; достовірні відмінності спостерігалися між першою та третьою групами ($t_{1,3} = 3,71$; $p < 0,001$), першою та четвертою ($t_{1,4} = 7,44$; $p < 0,05$) та другою і четвертою ($t_{2,4} = 5,43$; $p < 0,001$) (табл. 1).

Аналогічна тенденція відзначена у показниках спритності в човниковому бігу 4×9 м, де час виконання вправи зменшився від $13,41 \pm 0,31$ с у першій групі до $12,03 \pm 0,21$ с у четвертій, приріст становив 1,38 с; достовірні відмінності визначено між першою та третьою групами ($t_{1,3} = 2,21$; $p < 0,05$), першою та четвертою ($t_{1,4} = 3,90$; $p < 0,001$) і другою та четвертою ($t_{2,4} = 2,79$; $p < 0,01$) (табл. 1).

Таблиця 1

Зміни показників загальної фізичної підготовленості важкоатлеток першої групи (з вагою тіла до 53 кг) на етапах багаторічної підготовки, які займалися за програмою ДЮСШ (n1=n2=n3=n4=64)

№	Показники	Етапи багаторічної підготовки/кількість			
		Спортсменки I етапу n=22	Спортсменки II етапу n=18	Спортсменки III етапу n=13	Спортсменки IV етапу n=11
		$\bar{\delta}_1 \pm m_1$	$\bar{\delta}_2 \pm m_2$	$\bar{\delta}_3 \pm m_3$	$\bar{\delta}_4 \pm m_4$
1.	Швидкість: біг на 30 м/с	$5,80 \pm 0,05$	$5,54 \pm 0,06$	$5,21 \pm 0,03$	$4,48 \pm 0,03$
1.	Швидкість: біг на 30 м/с, t, p	$t_{1,2}=1,66$ ($p_{1,2}>0,05$); $t_{1,3}=3,71$ ($p_{1,3}<0,001$); $t_{1,4}=7,44$ ($p_{1,4}<0,05$); $t_{2,3}=2,03$ ($p_{2,3}>0,05$); $t_{2,4}=5,43$ ($p_{2,4}>0,001$); $t_{3,4}=3,70$ ($p_{3,4}>0,001$)			
2.	Спритність: човниковий біг 4×9 м/с	$13,41 \pm 0,31$	$12,85 \pm 0,24$	$12,53 \pm 0,25$	$12,03 \pm 0,21$
2.	Спритність: човниковий біг 4×9 м/с, t, p	$t_{1,2}=1,43$ ($p_{1,2}>0,05$); $t_{1,3}=2,21$ ($p_{1,3}<0,05$); $t_{1,4}=3,90$ ($p_{1,4}<0,001$); $t_{2,3}=0,92$ ($p_{2,3}>0,05$); $t_{2,4}=2,79$ ($p_{2,4}<0,01$); $t_{3,4}=1,65$ ($p_{3,4}>0,05$)			
3.	Вибухова сила: стрибок у довжину з місця, см	$163,2 \pm 2,75$	$171,4 \pm 3,51$	$180,8 \pm 2,63$	$190,4 \pm 3,47$
3.	Вибухова сила: стрибок у довжину з місця, t, p	$t_{1,2}=1,84$ ($p_{1,2}>0,05$); $t_{1,3}=4,15$ ($p_{1,3}<0,001$); $t_{1,4}=6,14$ ($p_{1,4}<0,001$); $t_{2,3}=1,97$ ($p_{2,3}>0,05$); $t_{2,4}=3,85$ ($p_{2,4}<0,01$); $t_{3,4}=2,03$ ($p_{3,4}>0,05$)			
4.	Максимальна сила: станова динамометрія, кг	$34,6 \pm 5,91$	$51,2 \pm 5,26$	$76,3 \pm 4,21$	$93,5 \pm 3,66$
4.	Максимальна сила: станова динамометрія, t, p	$t_{1,2}=2,10$ ($p_{1,2}<0,05$); $t_{1,3}=5,57$ ($p_{1,3}<0,001$); $t_{1,4}=8,47$ ($p_{1,4}<0,001$); $t_{2,3}=3,73$ ($p_{2,3}<0,001$); $t_{2,4}=6,60$ ($p_{2,4}<0,001$); $t_{3,4}=3,08$ ($p_{3,4}<0,01$)			
5.	Гнучкість: нахил вперед тулуба з положення сидячи, см	$13,5 \pm 0,70$	$15,3 \pm 0,65$	$17,10 \pm 0,59$	$19,8 \pm 0,75$
5.	Гнучкість: нахил вперед тулуба з положення сидячи, t, p	$t_{1,2}=1,88$ ($p_{1,2}>0,05$); $t_{1,3}=3,93$ ($p_{1,3}<0,001$); $t_{1,4}=6,14$ ($p_{1,4}<0,001$); $t_{2,3}=2,05$ ($p_{2,3}<0,05$); $t_{2,4}=4,53$ ($p_{2,4}<0,001$); $t_{3,4}=2,83$ ($p_{3,4}>0,01$)			

Примітка: I етап – початкової підготовки, II етап – попередньої базової підготовки, III етап – спеціалізованої базової підготовки, IV етап – підготовки до вищих досягнень.

У тесті на вибухову силу – стрибку у довжину з місця – показники збільшилися з $163,2 \pm 2,75$ см у першій групі до $190,4 \pm 3,47$ см у четвертій, що відповідає приросту 27,2 см; найбільші відмінності зафіксовано між першою та третьою групами ($t_{1,3} = 4,15$; $p < 0,001$), першою та четвертою ($t_{1,4} = 6,14$; $p < 0,001$) і другою та четвертою ($t_{2,4} = 3,85$; $p < 0,01$) (табл. 1).

Максимальна сила, вимірювана за допомогою станової динамометрії, зросла найвідчутніше – від $34,6 \pm 5,91$ кг у першій групі до $93,5 \pm 3,66$ кг у четвертій, що становить приріст 58,9 кг; достовірні відмінності спостерігалися між усіма групами ($t_{1,2} = 2,10$; $p < 0,05$; $t_{1,3} = 5,57$; $p < 0,001$; $t_{1,4} = 8,47$; $p < 0,001$; $t_{2,3} = 3,73$; $p < 0,001$; $t_{2,4} = 6,60$; $p < 0,001$; $t_{3,4} = 3,08$; $p < 0,01$) (табл. 1).

Показники гнучкості за тестом нахилу тулуба вперед з положення сидячи покращилися з $13,5 \pm 0,70$ см у першій групі до $19,8 \pm 0,75$ см у четвертій, що становить приріст 6,3 см; достовірні відмінності виявлені між першою та третьою групами ($t_{1,3} = 3,93$; $p < 0,001$), першою та четвертою ($t_{1,4} = 6,14$; $p < 0,001$) і другою та четвертою ($t_{2,4} = 4,53$; $p < 0,001$) (табл. 1).

Загалом простежується чітка позитивна динаміка розвитку швидкості, спритності, вибухової сили, максимальної сили та гнучкості у спортсменок від початкової підготовки до етапу підготовки до вищих досягнень. Такі зміни пояснюються поетапною реалізацією класичної програми ДЮСШ, яка передбачає поступове збільшення обсягів і інтенсивності навантажень, акцент на загально-фізичну та спеціальну підготовку, удосконалення техніки виконання вправ та розвиток нервово-м'язової координації. Зростання силових і швидкісних показників зумовлене систематичним використанням багато-повторних вправ, вправ на вибухову силу та поступовою адаптацією до підйому штанги, що підтверджується як вітчизняними, так і міжнародними дослідженнями [3, с. 86; 4, с. 332; 7, с. 27; 14, с. 14–18; 15, с. 175; 17, с. 118].

Висновки. Проведене дослідження показників загальної фізичної підготовленості важкоатлеток віком 12–20 років, які систематично займаються важкою атлетикою за програмою ДЮСШ, дало змогу встановити позитивну динаміку розвитку швидкісних, координаційних, вибухово-силових та гнучкісних характеристик на різних етапах багаторічної підготовки.

Виявлено достовірне покращення показників швидкості у бігу на 30 м з $5,80 \pm 0,05$ с до $4,48 \pm 0,03$ с ($t_{1,4} = 7,44$; $p < 0,05$), спритності в човниковому бігу 4×9 м з $13,41 \pm 0,31$ с до $12,03 \pm 0,21$ с ($t_{1,4} = 3,90$; $p < 0,001$), вибухової сили за стрибком у довжину з місця з $163,2 \pm 2,75$ см до $190,4 \pm 3,47$ см ($t_{1,4} = 6,14$; $p < 0,001$) та максимальної сили за показниками станової динамометрії з $34,6 \pm 5,91$ кг до $93,5 \pm 3,66$ кг ($t_{1,4} = 8,47$; $p < 0,001$). Також відзначено приріст показників гнучкості (нахил тулуба вперед з положення сидячи) з $13,5 \pm 0,70$ см до $19,8 \pm 0,75$ см ($t_{1,4} = 6,14$; $p < 0,001$).

Зафіксовані зміни свідчать про ефективність класичної програми ДЮСШ, що передбачає поступове підвищення інтенсивності та обсягів тренувальних навантажень у поєднанні з комплексним розвитком рухових якостей. Важливо, що зростання показників відбувалося рівномірно та не виходило за межі фізіологічно допустимих норм, що підтверджує безпечність обраної методики для спортсменок.

Отримані результати узгоджуються з сучасними науковими даними українських та міжнародних авторів [3, с. 86; 4, с. 332; 7, с. 27; 14, с. 14–18; 15, с. 175; 17, с. 118], які відзначають критичне значення раннього розвитку загальної фізичної підготовленості для подальшого спортивного вдосконалення.

Перспективи подальших досліджень передбачають визначення взаємозв'язків між показниками загальної та спеціальної фізичної підготовленості та їх вплив на ефективність змагальної техніки у важкоатлеток різних вагових категорій.

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 швидкісно-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., Ленько Д. Є. Удосконалення спеціальної фізичної підготовки юних пауерліфтерів за допомогою різних тренажерних пристроїв в підготовчому періоді річного макроциклу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* 2023. 6 (166), 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 A.J. 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/sns.v.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 надходження статті: 29.07.2025

Дата прийняття статті: 20.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

УДК 378.147:378.046.4:615

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.10>

Ярослава ПУШКАРЬОВА

кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії,
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, yaroslava.pushkarova@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9856-7846

ІНСТРУМЕНТИ ДІАГНОСТИКИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ФАРМАЦЕВТИЧНІЙ ОСВІТІ

Сучасна фармацевтична освіта дедалі більше орієнтується на розвиток у здобувачів вищої освіти здатності до наукового пошуку, критичного мислення та обґрунтованого прийняття рішень. Формування дослідницької компетентності потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу та надійної системи оцінювання. Метою дослідження є здійснення аналізу та типологізації основних інструментів діагностики, релевантних для оцінювання дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації.

У статті систематизовано інструменти діагностики дослідницької компетентності, що включають як кількісні методи (тестування, опитувальники, анкети), так і якісні підходи (структуроване спостереження, кейс-метод, портфоліо). Описано можливість оцінювання рівнів сформованості дослідницьких умінь та навичок за допомогою різних педагогічних методів.

Встановлено, що ефективна діагностика дослідницької компетентності у фармацевтичній освіті потребує цілісного базатовимірного підходу, що поєднує кількісні та якісні методи оцінювання, а також враховує особливості кожної зі складових дослідницької компетентності. Приділено увагу адаптації висвітлених методів до специфіки фармацевтичної освіти, з урахуванням практикоорієнтованого характеру навчання та різних організаційних форм здобуття освіти. Запропонована типологія інструментів сприяє ефективному узгодженню методів діагностики з освітніми завданнями та очікуваними результатами навчання, забезпечуючи комплексну та гнучку оцінку рівня сформованості дослідницької компетентності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням стандартизованих інструментів для оцінювання окремих компонентів дослідницької компетентності у фармацевтичній освіті та експериментальною перевіркою їхньої валідності, надійності та практичної застосовності в освітньому процесі.

Ключові слова: дослідницькі уміння, магістр фармації, педагогічні інструменти, рівні сформованості компетентності.

Yaroslava PUSHKAROVA. DIAGNOSTIC TOOLS FOR RESEARCH COMPETENCE IN PHARMACEUTICAL EDUCATION

Modern pharmaceutical education increasingly focuses on developing students' capacity for scientific inquiry, critical thinking and evidence-based decision-making. The formation of research competence requires targeted pedagogical support and a reliable assessment system. The aim of this study is to analyse and typologize the main diagnostic tools relevant for assessing the research competence of future Master's students in pharmacy.

The article systematizes diagnostic tools for assessing research competence, including both quantitative methods (testing, questionnaires, surveys) and qualitative approaches (structured observation, case method, portfolio). It outlines the possibilities of assessing different levels of research skills and abilities using various pedagogical methods.

It is established that effective diagnostics of research competence in pharmaceutical education requires a holistic, multidimensional approach that integrates quantitative and qualitative assessment methods and considers the specific features of each component of research competence. Attention is given to the adaptation of these methods to the specific context of pharmaceutical education, taking into account the practice-oriented nature of training and the diversity of educational formats. The proposed typology of diagnostic tools facilitates the effective alignment of assessment methods with educational goals and expected learning outcomes, ensuring a comprehensive and flexible evaluation of the level of research competence development. Prospects for further research involve the development of standardized tools for assessing individual components of research competence in pharmaceutical education, as well as experimental verification of their validity, reliability and practical applicability in the educational process.

Key words: research skills, pharmacy master's student, pedagogical tools, competence development levels.

Постановка проблеми. Сучасна фармацевтична освіта дедалі більше орієнтується на розвиток у здобувачів вищої освіти здатності до наукового пошуку, критичного мислення та обґрунтованого прийняття рішень. У цьому контексті дослідницька компетентність розглядається як ключова характеристика професійної підготовки майбутніх магістрів фармації [4]. Її формування потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу

та надійної системи оцінювання, що дає змогу виявляти рівень сформованості відповідних знань, дослідницьких умінь, мотивації та здатності до самостійного дослідження здобувачів освіти.

Попри наявність низки підходів до оцінювання навчальних результатів у медичній та фармацевтичній освіті [9; 12], відсутні чіткі орієнтири щодо вибору та практичного застосування відповідних інструментів саме в кон-

тексті розвитку дослідницької компетентності. Це ускладнює не лише проектування змісту освітніх компонентів, а й розбудову внутрішньої системи забезпечення якості освіти, орієнтованої на розвиток дослідницького потенціалу майбутніх фахівців фармацевтичної галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі проблема діагностики дослідницької компетентності набуває дедалі більшої актуальності, що зумовлено посиленням ролі наукової діяльності в професійній підготовці фахівців. Сучасні дослідження демонструють значну варіативність підходів до її оцінювання, що залежить від галузевих особливостей, профілю освітньої програми та навчальних цілей. У педагогічні науки активно аналізуються методики для оцінювання рівня сформованості дослідницьких умінь, здатності до аналізу, планування та виконання наукового пошуку [1; 2].

Phillip Ianni та співавтори у систематичному огляді щодо оцінювання дослідницьких умінь клінічних фахівців показали, що для комплексної діагностики доцільно використовувати мультиметодичний підхід: комбінувати об'єктивні інструменти (тестування) та суб'єктивні формати (самооцінювання, експертне оцінювання), адже жоден із методів не охоплює усіх важливих складових дослідницької компетентності [10].

У дослідженні Oscara Vázquez-Rodríguez аналізуються інструменти для оцінювання дослідницької компетентності здобувачів освіти. Автор використовує протокол PRISMA для систематичного огляду літератури та оцінює інструменти за такими критеріями: мета застосування, цільова аудиторія, змістове наповнення, формат та валідність. Автор наголошує, що дослідницька компетентність включає різні складові (від умінь мислити до розуміння умов проведення дослідження) і тому рекомендує поєднувати різні підходи (тестування, анкетування, спостереження) задля більш повної та достовірної діагностики [14].

Таким чином, наявні наукові напрацювання створюють теоретичну основу для проектування системи діагностики дослідницької компетентності у фармацевтичній освіті.

Мета статті: здійснити аналіз та типологізацію основних інструментів діагностики, релевантних для оцінювання дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації.

Виклад основного матеріалу. Методи діагностики будь-якої компетентності традиційно поділяються на кількісні, якісні та змішані. Кількісні методи передбачають засто-

сування стандартизованих інструментів, що дозволяють отримати числові характеристики рівня сформованості компетентності. До них належать тестові завдання, анкети, що забезпечують об'єктивну оцінку знань, мотиваційних аспектів та базових дослідницьких навичок. Якісні методи зосереджені на глибокому аналізі поведінки, когнітивних процесів, рефлексивних суджень і передбачають використання інтерв'ю, кейс-методу, спостережень, портфоліо. Вони дозволяють враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, рівень аналітичного та критичного мислення, здатність до самостійного пошуку та інтерпретації даних. Змішані методи поєднують кількісні й якісні підходи, забезпечуючи багатовимірну оцінку компетентності, що особливо важливо у складних освітніх контекстах, зокрема у фармацевтичній освіті [8].

Фармацевтична освіта має низку особливостей, що слід враховувати при виборі та адаптації методів діагностики. По-перше, дисципліни, що формують дослідницьку компетентність, мають виражений практикоорієнтований характер. Це зумовлює потребу в інструментах, що охоплюють не лише рівень знань, а й здатність здобувачів застосовувати методи експерименту, аналізу, статистичної обробки результатів, роботи з лабораторним обладнанням. По-друге, підготовка магістрів фармації здійснюється в різних організаційних формах (денна, вечірня, дуальна, заочна), що вимагає розроблення гнучких, адаптивних інструментів, придатних до різних форм взаємодії зі здобувачами освіти [5].

Розглянемо основні педагогічні методи для діагностики дослідницької компетентності здобувачів другого (магістерського) рівня за освітньою програмою «Фармація» з урахуванням їхніх особливостей, переваг та обмежень.

Тестування є базовим і широко застосовуваним методом діагностики когнітивного компонента дослідницької компетентності. У фармацевтичній освіті тести можуть охоплювати знання з методології наукових досліджень у фармації, валідації методів аналізу, інтерпретації результатів експериментів тощо. Перевага цього методу – стандартизованість і можливість порівняння результатів між здобувачами різних курсів або навчальних груп. Проте важливо не редукувати дослідницьку діяльність до репродуктивного рівня, обмеженого запам'ятовуванням термінології та алгоритмів. Саме тому тестові інструменти мають бути зорієнтовані не лише на знання, а й на розуміння процесів

дослідження, здатність до аналізу, критичне мислення [6].

Рівні сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності за результатами тестування наведено у (табл. 1).

У контексті різних організаційних форм навчання тестування є гнучким методом, що може бути адаптованим до онлайн-форм, мобільного тестування, асинхронного оцінювання.

Опитувальники та анкети є ефективним інструментом для діагностики мотиваційно-ціннісного компонента дослідницької компетентності. Вони дозволяють виявити рівень зацікавленості здобувачів освіти у проведенні наукових досліджень, ставлення до дослідницької діяльності, самооцінку власних умінь і навичок, а також досвід участі у проєктах [7].

Доцільність цих інструментів значною мірою залежать від їх адаптації до специфіки фармацевтичної освіти. Слід включати запитання, що охоплюють досвід роботи з аналітичними методами контролю якості, технологіями виробництва твердих, рідких та м'яких лікарських форм тощо.

Застосування анкет та опитувальників у динаміці (на початку, середині й завершенні освітнього курсу або програми) дозволяє здійснювати моніторинг індивідуального прогресу здобувачів освіти. Результати таких анкет потребують якісного аналізу з урахуванням контексту, зокрема навчаль-

ного середовища, індивідуального досвіду та освітнього етапу здобувача.

Структуроване спостереження є ефективним методом діагностики операційно-діяльнісного компонента дослідницької компетентності, особливо в умовах лабораторних, практичних занять і практикумів (зокрема з аналітичної, фізичної та колоїдної, органічної хімії тощо) [3]. У процесі спостереження викладач фіксує як здобувач формулює мету і гіпотезу дослідження, здійснює вибір методів, взаємодіє з лабораторним обладнанням, веде дослідницький журнал чи протокол експерименту, інтерпретує результати та обґрунтовує висновки. Такий підхід дозволяє оцінити не лише технічні дії, а й рівень критичного мислення та методологічної послідовності. З метою підвищення об'єктивності використовуються чек-листи або стандартизовані протоколи спостереження, адаптовані до контексту фармацевтичної освіти.

Рівні сформованості операційно-діяльнісного компонента дослідницької компетентності за результатами структурованого спостереження наведено у (табл. 2).

Кейс-метод є ефективним інструментом оцінювання здатності здобувачів застосовувати знання в умовах невизначеності, що є важливою характеристикою дослідницької компетентності. У фармацевтичному контексті кейси можуть охоплювати аналіз реальних або змодельованих ситуацій: інтерпретацію побічних ефектів лікарського засобу, вибір

Таблиця 1

Оцінювання сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності за результатами тестування

Інструмент	Орієнтація	Рівень	Характеристика результатів
Тестові завдання	Розуміння теоретичних основ і методів	Низький	Більшість відповідей неправильні або пропущені; основні поняття не засвоєні
		Середній	Частина відповідей правильна; базове розуміння ключових тем присутнє, але є суттєві прогалини
		Високий	Відповіді майже всі правильні; продемонстровано засвоєння понять, термінології, логіки методів

Таблиця 2

Оцінювання сформованості операційно-діяльнісного компонента дослідницької компетентності за результатами структурованого спостереження

Інструмент	Орієнтація	Рівень	Характеристика результатів
Структуроване спостереження	Практичні навички, організація експериментальної роботи, критичне осмислення процесів	Низький	Потребує постійної підтримки, припускається типових помилок, не усвідомлює причинно-наслідкових зв'язків у діях
		Середній	Виконує основні дії з частковою самостійністю, допускає помилки, частково усвідомлює методики та їх застосування
		Високий	Самостійно планує і проводить дослідження, критично аналізує помилки, аргументує вибір методів і рішень

Таблиця 3

Оцінювання сформованості операційно-діяльнісного компонента дослідницької компетентності за результатами кейс-методу

Інструмент	Орієнтація	Рівень	Характеристика результатів
Кейс-метод	Аналітичні навички, критичне мислення, здатність застосовувати знання на практиці	Низький	Відповідь поверхнева, проблеми визначені частково або неправильно; пропозиції рішень відсутні або не обгрунтовані
		Середній	Визначає ключові проблеми, пропонує базові рішення, але без глибокого аналізу
		Високий	Чітко ідентифікує проблеми, пропонує логічно послідовні, обгрунтовані рішення, враховує ризики та альтернативи

оптимальної технології для отримання стабільної лікарської форми тощо. Оцінюванню підлягає вміння працювати з джерелами, критично аналізувати дані, формулювати аргументовані висновки [13].

Методика передбачає формулювання відкритих, проблемно орієнтованих завдань, що спонукає здобувачів освіти до аналітичного мислення й пошуку альтернатив. Рівні сформованості операційно-діяльнісного компонента дослідницької компетентності за результатами кейс-методу наведено у (табл. 3).

У денній формі навчання кейс-метод доцільно реалізовувати через групову дискусію, моделювання ситуацій, інтегровані заняття. У вечірній формі навчання – через самостійний аналіз кейсів із подальшим обговоренням в аудиторії. У заочній формі навчання – у форматі контрольних робіт з письмовою презентацією результатів аналізу. У дуальній формі навчання кейси можуть розроблятися на основі реальних практичних ситуацій із професійного середовища, а їх розв'язання обговорюється з наставником або викладачем.

Портфоліо відіграє роль інструмента накопичення, самоаналізу та візуалізації індивідуального розвитку майбутнього магістра фармації в процесі формування дослідницької компетентності. Його структура охоплює як продукт дослідницької діяльності (есе, протоколи досліджень, реферати, презентації, постери, приклади участі у наукових конференціях, конкурсі студентських наукових робіт), так і процесуальні елементи (журнали самооцінки, щоденники дослідження, рефлексивні звіти) [11].

Особливої уваги у структурі портфоліо заслуговують елементи, що відображають рефлексивно-оцінювальний компонент дослідницької компетентності: фіксація труднощів, опис прийнятих рішень, аргументація вибору методів, самооцінка власного

розвитку. Це допомагає усвідомити власний навчальний процес і професійне зростання.

У контексті різних форм здобуття освіти портфоліо може адаптуватися до специфіки освітнього середовища: наприклад, у заочній формі акцент зміщується на самостійні пошукові проєкти, у дуальній формі – на досвід, отриманий у межах практичної діяльності на базі аптечних установ або фармацевтичних виробництв.

Застосування портфоліо в динаміці створює передумови для траєкторного супроводу та персоналізованого зворотного зв'язку, дозволяє виявити зони розвитку та індивідуалізувати рекомендації щодо вдосконалення дослідницьких умінь.

Для забезпечення об'єктивності й структурованості якісного оцінювання портфоліо доцільно використовувати систему описових критеріїв, що дає змогу простежити рівень сформованості дослідницької компетентності здобувача освіти (табл. 4).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У дослідженні здійснено аналітичний огляд і систематизацію основних інструментів діагностики дослідницької компетентності здобувачів фармацевтичної освіти. Встановлено, що для ефективної діагностики цієї компетентності необхідний цілісний багатовимірний підхід, що поєднує кількісні (тестування, опитувальники, анкети) та якісні (структуроване спостереження, кейс-метод, портфоліо) методи оцінювання. Важливо враховувати особливості кожного компонента дослідницької компетентності (когнітивного, мотиваційно-ціннісного, операційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінювального), а також різноманітні форми здобуття освіти. Запропонована типологія інструментів сприяє ефективному узгодженню методів діагностики з освітніми завданнями та очікуваними результатами навчання, забезпечуючи комплексну та гнучку оцінку рівня сформованості дослідницької компетентності.

Таблиця 4

**Критерії оцінювання сформованості дослідницької компетентності здобувача освіти
за результатами аналізу портфоліо**

Критерії оцінювання	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Різноманітність матеріалів	Обмежене представлення досвіду, переважають формальні документи	Представлено кілька типів робіт, здебільшого описового характеру	Широкий спектр матеріалів, що репрезентують різні напрями дослідницької діяльності
Рефлексія	Рефлексія відсутня або фрагментарна	Часткова рефлексія щодо окремих труднощів або досягнень	Системна рефлексія з аналізом власного досвіду, проблем й успіхів
Якість структурування та оформлення матеріалів	Матеріали подані без чіткої структури, оформлення неузгоджене	Матеріали структуровані частково, оформлення зрозуміле, але потребує удосконалення	Матеріали чітко структуровані, оформлені послідовно та професійно

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням стандартизованих інструментів для оцінювання окремих компонентів дослідницької компетентності магістрів фармації та експериментальною перевіркою їхньої валідності, надійності та практичної застосовності в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бачієва Л. О. Розроблення факторно-критеріальної моделі оцінювання дослідницької компетентності майбутніх менеджерів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 66. С. 52–63. DOI: 10.32820/2074-8922-2020-66-52-63.
2. Бороzeneць Н. Критерії та показники сформованості дослідницької компетентності студентів аграрних ЗВО. *Вісник Кременчуцького національного університету ім. Михайла Остроградського*. 2023. Вип. 1. С. 120–124. DOI: 10.32782/1995-0519.2023.1.17.
3. Грабовий А. К. Історичний аспект демонстраційного хімічного експерименту. *Соціально-гуманітарний вісник*. 2018. Вип. 23. С. 45–50.
4. Зайцева Г. М., Стучинська Н. В., Пушкарьова Я. М. Формування дослідницьких навичок у майбутніх фармацевтів. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. Вип. 2. С. 16–19. DOI: 10.32782/eddiscourses/2024-2-3.
5. Кучеренко І., Ніженковська І., Рева Т., Пушкарьова Я. Деякі аспекти внутрішньої системи забезпечення якості освіти в НМУ імені О.О. Богомольця під час підготовки майбутніх магістрів фармації. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2025. Вип. 1. С. 62–67. DOI: 10.32782/eddiscourses/2025-1-11.
6. Кучин Ю., Власенко О., Кучеренко І., Микитенко П. Комп'ютерне тестування в системі моніторингу успішності майбутніх магістрів М (Ф) ЗВО. *Фізико-математична освіта*. 2022. 35(3). С. 41–49. DOI: 10.31110/2413-1571-2022-035-3-006.
7. Мороз В. М., Садковий В. П., Бабаєв В. М., Мороз С. А. Онлайн опитування студентів у системі забезпечення якості вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. 68(6). С. 235–250. DOI: <http://dx.doi.org/10.33407/itlt.v68i6.2415>.
8. Creswell J. W., Creswell J. D. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications. 2017. 438 p.
9. Croft H., Gilligan C., Rasiah R., Levett-Jones T., Schneider J. Current trends and opportunities for competency assessment in pharmacy education – a literature review. *Pharmacy*. 2019. 7(2). 67. DOI: 10.3390/pharmacy7020067.
10. Ianni P. A., Samuels E. M., Eakin B. L., Perorazio T. E., Ellingrod V. L. Assessments of research competencies for clinical investigators: a systematic review. *Evaluation & Health Professions*. 2019. 44(3). P. 268–278. DOI: 10.1177/0163278719896392.
11. Mahasneh O. M. A Proposed Model for the University Students' E-Portfolio. *Journal of Education and e-Learning Research*. 2020. 7(1). P. 28–33. DOI: 10.20448/journal.509.2020.71.28.33.
12. Özhan G., Akalın E., Yıldızlı H., Şirin Ö. K., Tuncay H. O., Eter Ö. S., ... Cevher E. Competency-based pharmacy education: Implementations of performance assessment. *Istanbul Journal of Pharmacy*. 2025. 55(1). P. 18–24. DOI: 10.26650/IstanbulJPharm.2025.1582273.
13. Pushkarova Y., Zaitseva G. Designing an online course for pharmacy students: Case study of basics of chemical metrology. *Anatolian Journal of Education*. 2022. 7(2). P. 1–10. DOI: 10.29333/aje.2022.721a.

14. Vázquez-Rodríguez O. Assessment of research competence in the educational field: an analysis of measurement instruments. *Alteridad*. 2024. 19(2). P. 202–215. DOI: 10.17163/alt.v19n2.2024.05.

Дата надходження статті: 25.07.2025

Дата прийняття статті: 15.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

УДК 376-056.36:316.77:81'233:37.091.33]:373.3(045)

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.11>

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

Валерія ГРИЩЕНКО

здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», vsgrischenko@onvk13.net

ЛОГОПЕДИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито теоретико-практичні засади логопедичних технологій, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Обґрунтовано актуальність проблеми в контексті сучасної спеціальної освіти, зважаючи на потребу забезпечення ефективної мовленнєвої взаємодії дітей з особливими освітніми потребами. Визначено, що комунікативна компетентність є комплексним утворенням, яке охоплює мовленнєву активність, здатність до діалогічного й монологічного мовлення, вміння застосовувати мовленнєві формули, розуміти комунікативні ситуації та емоційно реагувати на них.

Емпіричну частину становить експериментальне дослідження, у якому взяли участь молодші школярі з легкою інтелектуальною недостатністю. Результати дослідження засвідчили позитивну динаміку рівня комунікативної компетентності в експериментальній групі завдяки застосуванню спеціально розробленої логопедичної програми. Зафіксовано підвищення мовленнєвої ініціативи, здатності до діалогу, розширення словникового запасу, покращення структури висловлювань та рівня емоційної включеності у спілкування. Діти стали активніше брати участь у спільних мовленнєвих іграх, краще розуміти зміст завдань і виявляти самостійність у мовленнєвому вираженні думок.

Зроблено висновок про ефективність впровадження логопедичних технологій, що базуються на комплексному підході з урахуванням когнітивних, емоційних і соціальних особливостей дітей. Отримані результати можуть бути використані у практиці логопедів, дефектологів, учителів інклюзивних і спеціальних закладів освіти. Стаття окреслює перспективи подальших наукових досліджень, спрямованих на удосконалення логопедичних методик, розробку адаптивних програм та створення ефективного мовленнєвого середовища для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: логопедичні технології, комунікативна компетентність, інтелектуальний розвиток, молодший шкільний вік, мовленнєва діяльність, діалогічне мовлення, монологічне мовлення, спеціальна освіта, корекційно-розвиткова робота, мовленнєва взаємодія.

Hanna SOKOLOVA, Valeriia HRYSHCHENKO. SPEECH THERAPY TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISORDERS

The article reveals the theoretical and practical foundations of speech therapy technologies aimed at developing communicative competence in primary school children with mild intellectual disabilities. The relevance of the issue is substantiated in the context of modern special education, taking into account the need to ensure effective verbal interaction for children with special educational needs. It is defined that communicative competence is a complex formation that includes speech activity, the ability to engage in dialogic and monologic speech, the use of communicative formulas, understanding of speech situations, and the emotional involvement in communication.

The empirical part of the article includes an experimental study involving primary school students with mild intellectual disabilities. The results demonstrated a significant improvement in the level of communicative competence in the experimental group due to the implementation of a specially developed speech therapy program. Observed outcomes included increased speech initiative, improved dialogic skills, enriched vocabulary, better structured expressions, and greater emotional involvement in communication. Children became more active in group speech games, better understood instructions, and showed more independence in expressing their thoughts.

The study concludes that the implementation of comprehensive speech therapy technologies, taking into account the cognitive, emotional, and social characteristics of children, is effective. The obtained results can be applied in the practice of speech therapists, special educators, and teachers in inclusive and special educational settings. The article also outlines directions for further research aimed at improving methods, developing adaptive programs, and creating an effective communicative environment for children with intellectual disabilities.

Key words: speech therapy technologies, communicative competence, intellectual disabilities, primary school children, speech development, dialogic speech, monologic speech, special education, corrective and developmental support, verbal interaction.

Постановка проблеми. У сучасній спеціальній освіті питання розвитку комунікативної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку набуває особливої актуальності. Комунікативна недостатність у таких дітей ускладнює процес соціалізації, навчання та міжособистісної взаємодії. Молодший шкільний вік є чутливим періодом для формування мовленнєвих і комунікативних навичок. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня часто мають суттєві порушення мовлення, зокрема зв'язного, діалогічного й монологічного мовлення. Це знижує ефективність їхньої участі в освітньому процесі та впливає на емоційно-особистісний розвиток. Успішність формування комунікативної компетентності значною мірою залежить від своєчасної та цілеспрямованої логопедичної допомоги. Проте на практиці часто спостерігається недостатній рівень упровадження спеціальних логопедичних технологій, адаптованих до особливих освітніх потреб таких дітей. Існує потреба у вивченні, систематизації та впровадженні ефективних технологій логопедичного впливу, спрямованих на розвиток комунікативної сфери. Актуальним є також питання адаптації методів логопедичної роботи до індивідуальних можливостей кожної дитини. Недостатня кількість науково обґрунтованих методик ускладнює роботу фахівців на практиці. Саме тому, дослідження логопедичних технологій, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, є важливим і своєчасним. Це дозволить підвищити ефективність логопедичної допомоги та забезпечити повноцінну участь дитини в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема розвитку комунікативної компетентності в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розглядається у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Значний внесок у розроблення теоретичних основ комунікативної діяльності зробили О. Боряк, Ю. Галецька та К. Тороп, які підкреслювали соціальну природу мовлення та його значення для психічного розвитку дитини. Дослідники зазначають, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня спостерігаються недоліки у всіх компонентах мовлення: фонетико-фонематичному, лексико-граматичному та зв'язному. Ці порушення ускладнюють процес формування комунікативної компетентності [2; 3; 5].

У працях Г. Соколової та Ю. Кравець акцентується увага на важливості комплексного підходу до логопедичної роботи з такими дітьми [4].

Багато досліджень присвячено питанням використання ігрових, сенсорних, мовленнєвих технологій у корекційно-розвитковій роботі. Г. Блеч, О. Чеботарьова, Н. Ярмола розглядають питання ефективності застосування інноваційних логопедичних технологій у роботі з дітьми з ООП [1; 6; 7].

Сучасні наукові джерела все частіше піднімають тему індивідуалізації логопедичного супроводу відповідно до пізнавальних можливостей кожної дитини. Особливу увагу дослідники приділяють розвитку діалогічного мовлення та формуванню навичок мовленнєвої взаємодії в побутових і навчальних ситуаціях [2; 3].

Низка робіт присвячена використанню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у логопедичній практиці, що дозволяє підвищити мотивацію дітей до мовленнєвої діяльності. Проте, незважаючи на наявні дослідження, бракує комплексних робіт, що систематизують сучасні логопедичні технології саме у напрямі розвитку комунікативної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Також, недостатньо висвітлені питання взаємодії логопеда з педагогами та батьками в контексті формування комунікативних навичок. Важливо також враховувати емоційно-вольову сферу дітей, адже низький рівень мотивації часто знижує ефективність мовленнєвої роботи. Дослідники наголошують на доцільності використання ігрових та інтерактивних форм логопедичної роботи для стимулювання комунікації.

Загалом, наукові джерела підтверджують необхідність системної логопедичної підтримки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з раннього віку. Проте проблема залишається недостатньо вивченою саме з точки зору застосування цілісних логопедичних технологій для розвитку комунікативної компетентності. Це зумовлює потребу у поглибленому дослідженні та впровадженні ефективних моделей логопедичного супроводу. Виявлення та апробація сучасних логопедичних технологій можуть значно покращити результати мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з легкими інтелектуальними порушеннями. Саме в цьому напрямі актуальним є проведення подальших наукових досліджень.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз впровадження логопедичних техно-

логій, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку комунікативної компетентності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня є однією з ключових у системі спеціальної освіти. Комунікативна компетентність включає здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми за допомогою мовленнєвих і немовленнєвих засобів, а також формує підґрунтя для подальшої соціалізації та інтеграції особистості в суспільство. Молодший шкільний вік вважається сенситивним періодом для розвитку мовлення, оскільки саме на цьому етапі активно формуються навички усної комунікації, які необхідні як у освітньому процесі, так і в повсякденному житті. У дітей із порушеннями інтелектуального розвитку ці процеси значно ускладнені через наявність вторинних мовленнєвих порушень, низький рівень пізнавальної активності, обмежений словниковий запас, слабку мотивацію до спілкування та недостатню сформованість комунікативних намірів.

Логопедична робота з дітьми даної категорії передбачає системний і комплексний підхід, який охоплює корекцію всіх структурних компонентів мовлення, розвиток комунікативних умінь та формування позитивного ставлення до мовленнєвої взаємодії. Сучасні підходи до логопедичної практики базуються на ідеї варіативності, диференціації та індивідуалізації логопедичних впливів. Особлива увага приділяється впровадженню логопедичних технологій, які спрямовані не лише на усунення мовленнєвих недоліків, а й на активізацію мовленнєвого розвитку в цілому.

Логопедичні технології у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями включають низку методичних підходів, прийомів і засобів, що застосовуються з метою цілеспрямованого формування мовленнєвої діяльності. Вони можуть поділятися на традиційні (класичні) та інноваційні. До традиційних відносяться методи артикуляційної гімнастики, фонематичні ігри, тренування у вживанні граматично правильних конструкцій, логопедичні ігри на розвиток словника, перекази, опис предметів, сюжетні бесіди. Ці методи давно зарекомендували себе в логопедичній практиці, однак потребують адаптації до можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями.

Інноваційні логопедичні технології включають використання інформаційно-комуні-

каційних засобів, мультимедійних програм, інтерактивних вправ, елементів театралізації, казкотерапії, ейдетики та нейропсихологічного підходу.

Одним із важливих напрямів логопедичної роботи є розвиток діалогічного мовлення. Цей вид мовленнєвої діяльності є основою комунікативної взаємодії. Діти з порушеннями інтелекту часто не вміють ініціювати розмову, підтримувати її, реагувати на репліки співрозмовника. Тому логопед навчає дітей ставити запитання, відповідати, висловлювати емоції словами, використовувати невербальні засоби комунікації. Для цього застосовуються вправи на рольові діалоги, сюжетно-рольові ігри, моделювання побутових ситуацій (у магазині, в школі, вдома тощо), в яких дитина може відпрацювати типові мовленнєві конструкції в реалістичному контексті.

Не менш важливим аспектом є розвиток монологічного мовлення – уміння послідовно і логічно висловлювати думки. У цьому напрямі використовуються вправи на складання описів за зразком, за опорними словами, переказ текстів із елементами творчості, складання історій за малюнками або серіями картинок [1]. Важливо поступово ускладнювати мовленнєві завдання, розширювати обсяг висловлювань, формувати уміння користуватися зв'язними мовленнєвими структурами. При цьому необхідно забезпечити підтримку розуміння завдань дитиною, використовуючи візуальні опори, жести, міміку, підказки.

Окрему увагу варто приділити емоційно-мотиваційному компоненту комунікативної компетентності. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку нерідко виявляють низький рівень інтересу до мовленнєвої діяльності, не розуміють її значення для взаємодії, соромляться або уникають контактів. У зв'язку з цим логопед має використовувати засоби емоційного заохочення, створювати ситуації успіху, хвалити дитину за мовленнєву активність, залучати до групових форм роботи, які стимулюють комунікацію.

У контексті сучасної логопедичної практики важливим є залучення ІКТ. Використання комп'ютерних програм і додатків дає змогу підвищити мотивацію дітей, зробити навчання більш наочним і цікавим. Спеціалізовані логопедичні програми дозволяють відпрацьовувати артикуляційні вправи, розвивати фонематичний слух, граматичні навички, активізувати словниковий запас. При цьому логопед виконує роль фасилітатора, контролюючи процес, даючи пояснення,

адаптуючи завдання до індивідуальних потреб дитини.

Важливим компонентом логопедичних технологій є робота з родиною дитини. Батьки повинні бути залучені до логопедичного процесу, володіти базовими знаннями про особливості мовленнєвого розвитку дитини, вміти підтримувати комунікативну активність у домашньому середовищі. З цією метою логопед проводить консультації, індивідуальні заняття з батьками, надає рекомендації щодо організації мовленнєвого простору вдома. Співпраця з учителями початкових класів також є важливою умовою ефективного розвитку комунікативної компетентності. Вчителі мають узгоджувати свої дії з логопедом, застосовувати єдину систему вимог і підходів у роботі з дитиною.

Для підтвердження ефективності логопедичних технологій, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня, було проведено експериментальне дослідження на базі спеціальних закладів загальної середньої освіти. У дослідженні взяли участь 24 учні 1–3 класів. Діти були поділені на контрольну (12 осіб) та експериментальну (12 осіб) групи. Усі діти мали труднощі у формулюванні зв'язних висловлювань, низьку мовленнєву ініціативу, обмежений словниковий запас, а також труднощі у розумінні й виконанні інструкцій.

На констатувальному етапі дослідження було проведено діагностику рівня сформованості комунікативної компетентності за такими критеріями: мовленнєва активність, здатність до діалогічної взаємодії, використання мовленнєвих кліше, розуміння мовленнєвих ситуацій та емоційно-вольовий супровід спілкування. Діагностика здійснювалася за допомогою методик: «Діалог за картинками», «Назви й розкажи», «Склади розповідь за серією сюжетних малюнків», а також спостереження за участю дитини в мовленнєвій діяльності в класі.

На початку експерименту у більшості учнів обох груп (75%) було зафіксовано низький рівень розвитку комунікативної компетентності, ще у 25% – середній рівень, високого рівня не виявлено. Для експериментальної групи було розроблено логопедичну програму, яка включала такі технології: ігрові мовленнєві вправи, інтерактивні діалоги, казкотерапевтичні заняття, використання візуальних опор (схем, піктограм), роботу з мультимедійними логопедичними програмами, вправи на розвиток емоційного інтелекту.

Заняття проводилися 3 рази на тиждень протягом 3 місяців. Усі вправи були адаптовані до інтелектуальних можливостей дітей і мали практичну, емоційно насичену й мотивувальну спрямованість.

У контрольній групі заняття відбувалися за традиційною логопедичною методикою без використання спеціально розроблених технологій. На формувальному етапі логопед спостерігав за динамікою мовленнєвої активності дітей, фіксував якісні та кількісні зміни в комунікативній поведінці, заповнював індивідуальні картки спостережень. По завершенні програми було проведено повторне обстеження за тими ж методиками.

Отримані результати свідчать про позитивні зміни у розвитку комунікативної компетентності в експериментальній групі. Високий рівень продемонстрували 41,7% учнів (у порівнянні з 0% до експерименту), середній рівень – 50%, тоді як низький рівень знизився до 8,3%. У контрольній групі позитивна динаміка була менш вираженою: високий рівень – 8,3%, середній – 33,3%, низький – 58,4%. Зокрема, у дітей з експериментальної групи спостерігалось зростання мовленнєвої ініціативи, активне вживання фразових конструкцій, зменшення кількості мовленнєвих пауз, формування умінь підтримувати діалог.

Особливо ефективними виявилися заняття з використанням казкотерапії та рольових ігор, які стимулювали дітей до емоційного включення в ситуацію і мовленнєву взаємодію. Діти охоче брали участь у діалогах, відтворювали мовленнєві зразки героїв, придумували власні репліки. Позитивні зміни були зафіксовані і в розвитку навичок монологічного мовлення – зокрема, діти почали будувати зв'язні висловлювання з 2–4 речень, краще структурували розповідь, активніше використовували прикметники та дієслова.

Таким чином, результати експериментального дослідження підтверджують ефективність застосування логопедичних технологій, що поєднують класичні та інноваційні підходи, у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Запропонована модель логопедичної роботи сприяла істотному підвищенню рівня комунікативної компетентності учнів, формуванню стійкої мотивації до мовленнєвого спілкування, а також покращенню соціальної взаємодії.

Діаграма ілюструє динаміку рівнів комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку до та після експериментального впровадження логопедичних технологій. Як видно з графіка, в експериментальній

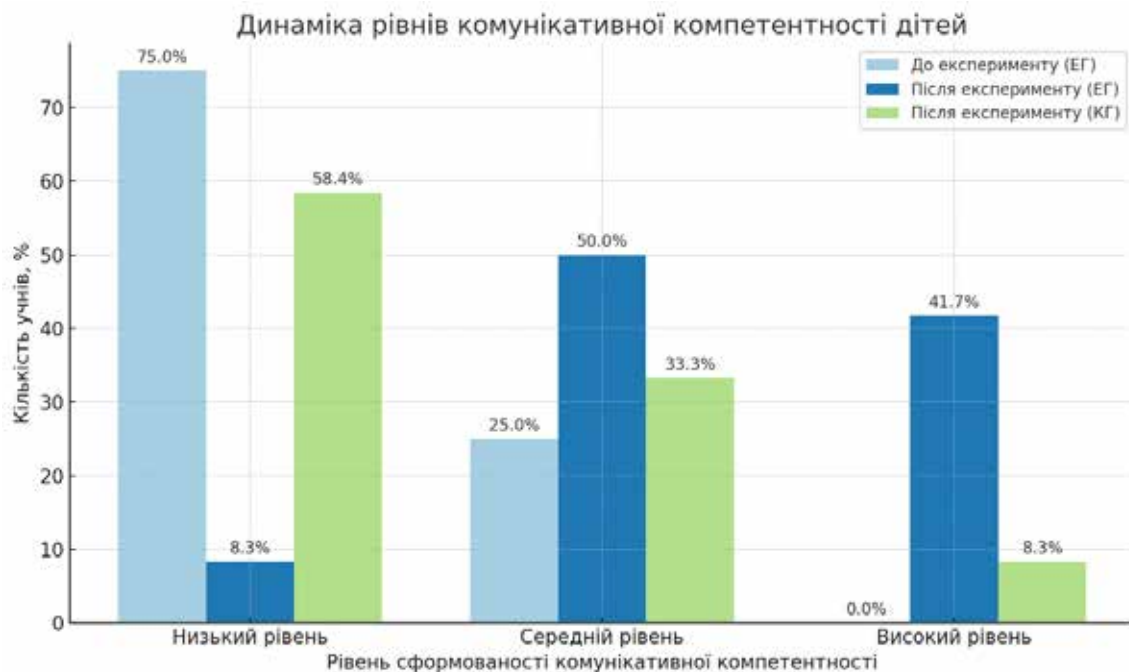


Рис. 1. Динаміка рівнів комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку

групі відбулося значне зниження низького рівня та підвищення середнього і високого рівнів, на відміну від контрольної групи.

Таким чином, логопедичні технології розвитку комунікативної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку повинні бути комплексними, поетапними, адаптованими до індивідуальних можливостей дитини. Вони мають враховувати не лише мовленнєві, а й когнітивні, емоційні, соціальні аспекти розвитку. Результативність логопедичних технологій визначається динамікою мовленнєвого розвитку, підвищенням активності дитини в спілкуванні, розширенням її комунікативного досвіду та зростанням рівня її соціалізації.

Висновки. Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що логопедичні технології є необхідним інструментом формування комунікативної компетентності в молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Вони потребують постійного вдосконалення, адаптації до змін у системі освіти, інноваційного наповнення й практичного спрямування. Подальші наукові дослідження в цьому напрямі мають бути орієнтовані на розробку, апробацію та впровадження ефективних моделей логопедичного супроводу, які б забезпечували повноцінну мовленнєву інтеграцію дитини в освітнє середовище та суспільство загалом.

ЛІТЕРАТУРА:

- Блеч Г. О. Соціальні історії як засіб соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. Вип. 3. С. 37–49.
- Боряк О. В. Ключові аспекти діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. № 15. С. 14–25.
- Галецька Ю. Дослідження стану сформованості зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2021. № 17. С. 75–83.
- Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Особливості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. Вип. 2. С. 81–85.
- Тороп К. С. Дослідження когнітивної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2021. № 1 (37). Ч. 1. С. 122–130.

6. Чеботарьова О. Корекційно-розвивальна спрямованість змісту освіти учнів з інтелектуальними порушеннями. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / за наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. С. 16–23.

7. Ярмола Н. А. Формування соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Вид-го: ТОВ «Наша друкарня». 2020. Т. 1, № 16. С. 392–408.

Дата надходження статті: 24.07.2025

Дата прийняття статті: 15.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

УДК 376.4:159.922.6:81'232

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.12>

Наталія СУХОВІЄНКО

кандидат педагогічних наук, логопед вищої категорії, сурдопедагог, сертифікований гештальт-психотерапевт, логопед сурдологічного кабінету, Комунальне некомерційне підприємство «Черкаська обласна лікарня Черкаської обласної ради», chrysantemum14@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0528-9494

ТЕОРІЯ МОВЛЕННЯ І МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ ЛОГОПЕДІЇ

У статті розглянути теоретичні засади мовлення і мовленнєвої діяльності як психологічного підґрунтя логопедії. Зазначено про важливість теоретичного осмислення мовлення як складної психофізіологічної та соціально-когнітивної діяльності, що дозволяє фахівцю не лише описувати порушення мовлення, а й пояснювати їхню природу з урахуванням нейропсихологічних і функціональних аспектів.

Проаналізовано співвідношення поняття мови і мовлення. Встановлено, що мова і мовлення є двома взаємопроникаючими системами і двома аспектами одного процесу. Наведено ланцюжок зародження мовлення за І. Виготським: мотив, думка, внутрішнє мовлення, зовнішнє мовлення. Наведено складові мовленнєвої діяльності: потреба суб'єкта, мотив, що обумовлюється потребою, мета як результат дій, завдання, що конкретизують мету, формування внутрішньої програми, смислове сприймання висловлення. Наведено класифікацію видів мовленнєвої діяльності, зазначено форми реалізації мовлення. Перелічено фактори для успішної реалізації мовлення, які передбачають врахування комунікативної ситуації, соціального контексту, рівня володіння засобами мовлення і когнітивних процесів.

На основі аналізу літератури виокремлено п'ять наукових підходів до розгляду теми мовленнєвої діяльності в логопедії. Визначено поліфункціональний характер мовлення як явища людської активності, в межах чого визначено вісім функцій.

Доведено важливість розвитку мовлення як фактору психічного розвитку дитини, а неповноцінний його розвиток негативно впливає на інтелектуальну, сенсорну та інші системи організму. Наведено умови для нормального розвитку мовлення: зрілість структур головного мозку, коректна робота дихальної системи, розвиток слуху, руху, емоцій, сформована потреба у спілкуванні. Представлено групи прийомів дослідження мовлення в логопедії: діагностичні, корекційно-розвивальні, інноваційні технології. Перспективними залишаються питання поглибленого вивчення нейропсихологічних механізмів мовлення з метою створення диференційованих моделей логопедичної діагностики та корекції, а також використання досягнень цифровізації для досягнення логопедичних цілей.

Ключові слова: мова, мовлення, розвиток, логопедія, комунікація, розвиток психіки.

Nataliia SUKHOVIENKO. THEORY OF SPEECH AND SPEECH ACTIVITY AS A PSYCHOLOGICAL BASIS FOR SPEECH THERAPY

The article considers the theoretical foundations of speech and speech activity as the psychological basis of speech therapy. The importance of the theoretical understanding of speech as a complex psychophysiological and socio-cognitive activity is noted, which allows a specialist not only to describe speech disorders, but also to explain their nature, taking into account neuropsychological and functional aspects.

The relationship between the concepts of language and speech is analyzed. It is established that language and speech are two interpenetrating systems and two aspects of the same process. The chain of the origin of speech according to I. Vygotsky is given: motive, thought, internal speech, external speech. The components of speech activity are given: the need of the subject, the motive conditioned by the need, the goal as a result of actions, tasks that specify the goal, the formation of an internal program, the semantic perception of the statement. The classification of types of speech activity is given, the forms of speech implementation are indicated. The factors for the successful implementation of speech are listed, which involve taking into account the communicative situation, social context, level of mastery of speech tools and cognitive processes.

Based on the analysis of the literature, five scientific approaches to considering the topic of speech activity in speech therapy are identified. The multifunctional nature of speech as a phenomenon of human activity is determined, within which eight functions are defined.

The importance of speech development as a factor in the mental development of a child is proven, and its incomplete development negatively affects the intellectual, sensory and other systems of the body. The conditions for normal speech development are given: maturity of brain structures, correct functioning of the respiratory system, development of hearing, movement, emotions, a formed need for communication. Groups of speech research methods in speech therapy are presented: diagnostic, correctional and developmental, innovative technologies. The issues of in-depth study of neuropsychological mechanisms of speech in order to create differentiated models of speech therapy diagnostics and correction, as well as the use of digitalization achievements to achieve speech therapy goals, remain promising.

Key words: language, speech, development, speech therapy, communication, mental development.

Постановка проблеми. Розвиток логопедії як науки потребує опори на міждисциплінарне знання, зокрема психологічні засади мовленнєвої діяльності. Теорія мовлення, що

досліджує процеси формування, сприймання й осмислення мовленнєвих одиниць, а також теорія мовленнєвої діяльності розглядає мовлення як форму цілеспрямованої людської

активності, що є фундаментальними для розуміння природи мовленнєвих порушень. В процесі логопедичної роботи важливо враховувати як зовнішні прояви порушень мовлення, так і внутрішні психологічні детермінанти, що їх зумовлюють.

Теоретичне осмислення мовлення як складної психофізіологічної та соціально-когнітивної діяльності та як феномену, дозволяє фахівцю не лише описувати порушення мовлення, а й пояснювати їхню природу з урахуванням нейропсихологічних і функціональних аспектів. Відтак, інтеграція теорії мовленнєвої діяльності у логопедію є необхідною умовою формування науково обґрунтованих підходів до корекційної роботи.

Мета статті. Розглянути теоретичні засади мовлення і мовленнєвої діяльності як психологічного підґрунтя логопедії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження у галузі логопедії базуються на засадах різноманітних підходів, зокрема, когнітивний, діяльнісний, компетентнісний, диференційований, психолінгвістичний, особистісно зорієнтований, комплексний, системний, середовищний, в межах яких діють різні українські і закордонні дослідники (Л. Андрусихина, Т. Ахутіна, А. Богущ, Т. Візель, Т. Волковська, Е. Данілавичуте, К. Крутій, Р. Лалаєва, Ю. Рібцун, Г. Семенович, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, Т. Туманова, Т. Філічева, Н. Чевельова, Л. Цветкова, О. Шахнарович, М. Швачкін). Розгляд аспекту мови та мовлення та їх взаємовідношення як підґрунтя логопедії вивчають, зокрема, Л. Бондарко, І. Зимня, Ю. Кузьмін, Р. Лалаєва, О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Соботович, Л. Щерба.

Виклад основного матеріалу дослідження. Щоб досягти поставленої мети, було застосовано методи компаративістики, аналізу, систематизації, порівняння, які дозволили проаналізувати український досвід, виділити ключові аспекти та систематизувати результати.

Поняття мовлення (як психофізіологічного процесу) та мовленнєвої діяльності (як вищого рівня комунікативної активності) тісно пов'язані, проте не тотожні. Аналізуючи зв'язок мови і мовлення, дослідниця О. Літвінова зауважує про те, що мова і мовлення є двома взаємопроникаючими системами, які одночасно єдині і різні, а також виступають двома аспектами єдиного процесу: «Мовлення – це насамперед діяльність спілкування – передачі об'єктивної або суб'єктивної інформації. Таким чином, мовлення – це мова в дії» [7, с. 344].

Однієї із найбільш відомих дослідниць теорії мовлення Є. Соботович вважає, що мова та мовлення є взаємопов'язаними ланками мовленнєвої діяльності, де мова – це система символічних умовних знаків, що створюється з метою комунікації, натомість мовлення – поняття лінгвістичне, уособлює собою процес пов'язаний з використанням з метою спілкування. В межах своєї теорії учена вважає, що основним засобом надбання оволодіння мовою є оперування лінгвістичними одиницями у процесі формування і розуміння мовленнєвого висловлення. Другий компонент мовленнєвої діяльності в теорії дослідниці – це комунікативний, для оволодіння яким обов'язковою умовою є формування дії породження та розуміння мовленнєвого висловлення. Існування цих двох компонентів неможливо без необхідних загальнофункціональних механізмів, як-от аналіз, синтез, порівняння, пам'ять, увага, а також специфічно мовленнєвих механізмів, таких як прийом мовленнєвих сигналів, їх перероблення та перешифровка смислового змісту висловлювання в систему мовних знаків [9].

Теорія Л. Виготського містить ланцюжок породження мовлення: мотив, який переростає у думку, що переходить у внутрішнє мовлення (відсутність фонації, предикативність, згорнутість, аглютинація значень слів тощо), що переростає у значення зовнішнього мовлення і формується у вербальне втілення задуму [6].

Дослідниці С. Долженко і Рібцун розглядають мовленнєву діяльність як складну, але водночас гнучку систему з такою ієрархічною структурою, у якій кожен компонент є автономним; учені представляють такі складові мовленнєвої діяльності: 1) потреба у суб'єкті, які людина намагається реалізувати мовленнєвими засобами (відчуття необхідності щось сказати, почути, написати або прочитати); 2) мотив, який обумовлюється потребою; 3) мета, як ідеальний результат дій, що відповідає мотиву і задовольняє мовленнєву потребу людини; 4) завдання у вигляді умов, що конкретизують мету мовлення; 5) формування внутрішньої програми – як розуміння смислу того, що людина говорить чи пише; 6) смислове сприймання висловлення – усвідомлення сенсу і значення повідомлення як частини соціального досвіду людини [3, с. 76–77].

Класифікація видів мовленнєвої діяльності:

1. Говоріння – активна форма продуктивної діяльності, що передбачає створення висловлювання у звуковій формі.

2. Письмо – інша продуктивна форма, що забезпечує фіксацію думки у графічному оформленні.

3. Слухання (аудіювання) – рецептивний вид, що спрямований на сприйняття та розуміння усного мовлення.

4. Читання – рецептивний вид, пов'язаний з інтерпретацією письмових текстів.

Виділяють різні форми реалізації мовлення: монологічне мовлення – розгорнута форма, орієнтована на самостійну організацію висловлювання; діалогічне мовлення – мовлення у формі взаємодії між двома або більше співрозмовниками; полілог – складніший різновид діалогічної комунікації, за якого беруть участь більше двох осіб; внутрішнє мовлення – мовлення «про себе», не призначене для зовнішньої комунікації, важливе для мислення та саморегуляції. Ефективна реалізація мовленнєвої діяльності передбачає врахування комунікативної ситуації, соціального контексту, рівня володіння засобами мовлення, а також когнітивних процесів.

Дослідивши різноманітні джерела, ми можемо виокремити такі наукові підходи в межах теми вивчення мовлення і мовленнєвої діяльності в логопедії:

1. Психолінгвістичний підхід: розглядає мовлення як процес породження і сприймання мовлення на основі ментальних (когнітивних) структур. В логопедії використовується для аналізу механізмів мовленнєвих порушень, зокрема внутрішнього мовлення, мовного планування, мовного кодування.

2. Нейропсихологічний підхід: основою є вивчення нейрофізіологічних процесів, що забезпечують мовлення (робота мозку, окремих зон, що відповідають за мовленнєву активність). Завдяки підходу стає можливим розрізняти органічні та функціональні порушення, встановлювати нейропсихологічний профіль дитини.

3. Діяльнісний підхід: розглядає мовлення як цілеспрямовану діяльність, що є вмотивованою, має мету, засоби і результат. В межах підходу мовленнєва діяльність аналізується як система дій і операцій, що формуються в онтогенезі.

4. Когнітивно-комунікативний підхід: розглядає мовлення людини як інструмент спілкування та мислення, враховує комунікативні наміри і прагматику мовлення. Підхід є доцільним у роботі із порушеннями зв'язного мовлення, діалогічного/монологічного мовлення, розуміння ситуації спілкування.

Мовлення як явище людської активності має поліфункціональний характер, оскільки

виконує безліч функцій у житті людини та суспільства.

1. Комунікативна функція: найочевидніша і найважливіша функція. Завдяки мовленню ми можемо взаємодіяти, ділитися досвідом, домовлятися, передавати знання.

2. Когнітивна функція: мова є не лише засобом вираження думок, а й інструментом їх формування, розвитку та структурування.

3. Експресивна функція: мовлення дозволяє людині висловлювати свої емоції, почуття, ставлення до світу, до співрозмовника, передати внутрішній стан.

4. Регулятивна функція: за допомогою мовлення ми можемо спонукати інших до дії, давати накази, прохання, поради, переконувати, регулювати поведінку.

5. Кумулятивна функція: мовлення є засобом накопичення, зберігання знань, досвіду, культури. Писемна мова дозволяє фіксувати інформацію, накопичувати її і робити доступною для майбутніх поколінь.

6. Рефлексивна функція: мова може бути об'єктом власного аналізу.

7. Ідентифікаційна функція: мова є важливим елементом ідентичності людини та групи, вона об'єднує людей, формує національну свідомість, дозволяє відрізнити «своїх» від «чужих».

8. Естетична функція: використання мовлення для створення художніх образів, вираження краси.

На думку дослідника О. Гаврилова, мовлення виступає одним із найбільш могутніх факторів (істимулів) розвитку дитини в цілому. Воно має значний вплив на формування особистості, її вольових якостей, характеру, поглядів, прагнень, та відображає соціальне середовище, в якому росте дитина. Для нормального розвитку мовлення необхідні певні умови: зрілість різних структур головного мозку; правильна і скоординована робота голосових і дихальних систем, органів артикуляції; розвиток слуху і мовлення, рухових навичок, емоцій; формування потреби у спілкуванні [2, с. 95]. Важливим фактором психологічного підґрунтя логопедії є розуміння логопедичної роботи як такої що допомагає уникнути більш важких наслідків, якщо надана своєчасно: «зادля уникнення негативних наслідків та попередження можливих недоліків мовлення, при виникненні підозри щодо затримки мовленнєвого розвитку дитині повинна бути надана своєчасна логопедична допомога» [10, с. 303].

Стан розвитку мовлення є індикатором стану психічного розвитку дитини, про що зазначають усі дослідники теми. «Правиль-

ний розвиток мовлення дитини в перші роки, впливає на подальше її життя. Серйозним фактором становлення здорової дитячої психіки і наступного правильного розвитку є повноцінне оволодіння мовлення» [8, с. 182]. Дослідники Н. Зимівець і А. Бовсуновська пояснюють це таким чином: «неповноцінна мовленнєва діяльність негативно впливає на формування інтелектуальної, сенсорної, аферентно-вольової сфер дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Це пояснюється взаємозв'язком мовленнєвих порушень з іншими сторонами психічного розвитку дитини» [4, с. 68]. Дослідниця О. Кочмар детально аналізує зв'язок стану розвитку мовлення і стан розвитку психіки дитини, і робить наступні висновки: «пов'язане зі свідомістю загалом, мовлення людини включається в певні взаємини з усіма психічними процесами; але основним і визначальним для мови є її ставлення до мислення» [5, с. 42]. З такої точки розгляду, слова (будучи наочними, звуковими чи зоровими образами), самі ще не становлять мовлення, весь процес мовлення визначається і регулюється смисловими відносинами між значеннями слів [5, с. 42].

Про розвиток мовлення як базового, а також ключового фактору для повноцінної діяльності людини у світі інформації влучно зазначає дослідниця О. Белова: «Достатній розвиток мовленнєвих компонентів (фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін мовлення) дає можливість досягати оточуючу вербальну інформаційну дійсність через засоби суспільної комунікації, сучасні інтернет-технології тощо» [1, с. 68].

Дослідження мовлення в логопедії відбувається завдяки різноманітним прийомам. Коротко зазначимо їх.

До діагностичних методів відносяться:

- Логопедичне обстеження (за різноманітними методиками).
- Спостереження за мовленнєвою поведінкою дитини (у природному середовищі, в умовах певного завдання).
- Нейропсихологічне тестування (дослідження уваги, пам'яті, мовленнєвих праксисів).
- Аналіз письмових та усних висловлювань, перевірка фонематичного слуху, граматичних структур, лексичного запасу.

До корекційно-розвивальних методів відносять:

- Метод моделювання мовлення – створення мовленнєвих ситуацій з поступовим ускладненням структури.

- Логоритміка – метод поєднання ритму, руху, дихання та мовлення дитини.

- Мовленнєві ігри, дидактичні вправи, ролеві діалоги.

- Формування внутрішнього мовлення через послідовне проговорення і аналіз.

- Використання карток, схем, піктограм як допоміжних матеріалів та засобів візуалізації.

- Психогімнастика, артикуляційна гімнастика – для розвитку моторного компонента.

До інноваційних технологій:

- ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології) – різноманітні логопедичні програми.

- АВА-терапія (Applied Behavior Analysis) – успішно допомагає у розвитку дітям із РАС,

- Методика PECS – комунікація за допомогою карток (у дітей з невербальним мовленням).

- Технології нейрофітнесу – тренування мовлення через активізацію міжпівкульної взаємодії.

Висновки. Сучасна логопедія інтегрує підходи і методики для формування цілісного уявлення про мовленнєві процеси та їх порушення. Розуміння психологічної основи мовлення – ключ до ефективної діагностики, прогнозування та індивідуалізованої корекційної роботи з дітьми та дорослими, що мають мовленнєві труднощі. Подальші наукові розвідки в галузі логопедії, спираючись на теорію мовлення і мовленнєвої діяльності, можуть бути спрямовані на розширення міждисциплінарного підходу до вивчення мовленнєвих порушень. Перспективним є поглиблене вивчення нейропсихологічних механізмів мовлення з метою створення диференційованих моделей логопедичної діагностики та корекції. Також перспективними є емпіричні дослідження, спрямовані на уточнення зв'язків між окремими видами мовленнєвих порушень та специфікою мовленнєвої діяльності як системного психічного утворення. У світлі сучасної цифровізації перспективним виглядає розроблення комп'ютерних програм і мобільних застосунків, заснованих на принципах теорії мовленнєвої діяльності, для діагностики та корекції мовленнєвих розладів. Актуальним є також вивчення ефективності дистанційних форм логопедичної допомоги на основі психолінгвістичних підходів. Загалом, подальші дослідження в цьому напрямі сприятимуть не лише поглибленню теоретичного підґрунтя логопедії, а й удосконаленню її практичних засад через інтеграцію психологічних знань про мовлення у логопедичну практику.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*, 2021, Вип. 1. С. 5–10.
2. Гаврилов О. Мова, мовлення, їхні функції і вплив на психічний розвиток особистості. Збірник наукових праць. *Проблеми сучасної психології*, 2019, Вип. 2. С. 85–96. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2008-2.%p>
3. Долженко С. Г., Рібцун Ю. В. Концептуальні засади вивчення мовленнєвої діяльності з позицій психолінгвістичного підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2022, Вип. 2 (98). С. 74–80.
4. Зимівець Н. В., Бовсуновська А. В. Загальний недорозвиток мовлення та його вплив на психічний розвиток дітей дошкільного віку. *Пріоритетні напрямки розвитку науки і освіти* : мат. І Всеукр. наук.-пр. інт-конф. Бердянськ : БДПУ, 2019, С. 68–70.
5. Кочмар О. Мова і мовлення в міждисциплінарних студіях. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 2020, Вип. 9 (77), С. 40–42.
6. Куранова С. І. Основи психолінгвістики : навч. посіб. К. : ВЦ «Академія», 2012. 208 с.
7. Літвінова О. В. Мовленнєва діяльність – психолінгвістична проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. С. 343–346.
8. Матвій В. І., Моначин І. Л. Вплив мовлення на психічний та особистісний розвиток дітей дошкільного віку. Зб. тез доп. IX Міжнар.наук-техн. конф. Актуальні задачі сучасних технологій, 2020, С. 182–183.
9. Соботович Є. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії*. 2004, Вип. 1. С. 7–35.
10. Яцинків А., Нагорна С. Особливості організації логопедичної роботи з дітьми із затримкою мовленнєвого розвитку в умовах воєнного стану. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи* : зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф. Запоріжжя : Вид- во Хортицької національної академії, 2023. С. 303–304.

Дата надходження статті: 13.07.2025

Дата прийняття статті: 08.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

УДК 3.37.378

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.13>

Любов ТЕРЛЕЦЬКА

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, terletskalm@ukr.net
ORCID: 0000-0002-3690-5691

ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті визначено особливості трансформації змісту іноземної освіти майбутніх вчителів початкової школи в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття у закладах освіти України. Мета статті – проаналізувати зміни в іноземній підготовці майбутніх педагогів. Методологія – аналіз педагогічно-організаційних засад та методик навчання іноземних мов дав змогу дослідити тенденції навчання іноземних мов, виокремити чинники змін. Наукова новизна – вперше дослідження стосується іноземної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в контексті професійної підготовки. Висновки. Доведено, що досліджуваний період характеризується пошуком принципів та методів навчання іноземних мов з орієнтацією на підвищення рівня володіння іноземною мовою у студентів вищих навчальних закладів. З'ясовано, що зміна мовної політики держави була рушійною силою трансформації змісту іноземної підготовки. В пострадянський період, особливо на початку ХХІ століття спостерігалась тенденція до зростання в суспільстві важливості вивчення іноземної мови, як важливого засобу міжкультурного спілкування, важливим елементом вищої педагогічної освіти. Євроінтеграція України в освітній простір спричинила трансформацію змісту іноземної підготовки, появи нових технологій та методик навчання іноземних мов у закладах освіти України. Метою цієї підготовки є удосконалення у здобувачів вищої освіти умінь усного та писемного спілкування іноземною мовою в межах визначеної тематики відповідно до потреб міжкультурного спілкування в контексті професійної підготовки за фахом (формування загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей. Виявлено, що фахова підготовка майбутнього вчителя початкової школи набула професійно-орієнтованого характеру, розвитку міжкультурної компетентності. Іноземна освіта майбутнього фахівця в контексті професійної підготовки є важливим чинником його конкурентоспроможності, відповідності освітнього рівня міжнародним стандартам і є актуальною в сучасних умовах.

Ключові слова: зміст, навчання, іноземна мова, педагог, початкова школа, освіта, компетентності.

Liubov TERLETSKA. FEATURES OF THE TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION CONTENT FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE SECOND HALF OF THE 20TH- THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

The article identifies the peculiarities of the transformation of the content of foreign language education for future primary school teachers in the second half of the 20th century and the beginning of the 21st century in educational institutions in Ukraine. The purpose of the article is to analyse changes in the foreign language training of future teachers. Methodology: analysis of pedagogical and organisational principles and methods of foreign language teaching made it possible to study trends in foreign language teaching and identify factors of change. Analysis of relevant research for the first time, the study concerns foreign language training of future primary school teachers in the context of professional training. Conclusions. It has been proved that the period under study is characterised by a search for principles and methods of foreign language teaching with a focus on improving the level of foreign language proficiency among students of higher education institutions. It has been established that changes in the state's language policy were the driving force behind the transformation of the content of foreign language training. In the post-Soviet period, especially at the beginning of the 21st century, there was a growing trend in society towards the importance of learning a foreign language as an important means of intercultural communication and an important element of higher pedagogical education. Ukraine's European integration into the educational space led to a transformation in the content of foreign language training and the emergence of new technologies and methods of teaching foreign languages in Ukrainian educational institutions. The aim of this training is to improve the oral and written communication skills of higher education students in a foreign language within a specific subject area in accordance with the needs of intercultural

Key words: content, teaching, foreign language, teacher, primary school, education, competences.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Зміст іноземної освіти у закладах освіти України оновлюється відповідно до європейських стандартів. До основних напрямів трансформації іноземної підготовки майбутніх педагогів належать зміна цільового компонента навчання

іноземних мов від змістового до комунікативно-практичного, прагматичність (використання у реальних умовах щоденного спілкування), комплексність формування видів іноземної мовленнєвої діяльності та інші. Для визначення чинників реформування цілей та змісту іноземної підготовки варто дослідити це питання в історичному контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти іншомовної підготовки здобувачів освіти завжди привертали увагу науковців: засоби та технології навчання іноземної мови досліджено у статтях Кадченко Л., Черненко А., Ворник М., Бочкарьової О., Пирожак М., Борисової Н., Бориско Н., Веклич Ю., зміни в методиці у закладах вищої освіти в історичному розрізі досліджено Хомич О., Шендерук О., Волотівською І., Безлюдною В., Гончаренко Н. та іншими.

Мета статті – проаналізувати зміни в іншомовній підготовці майбутніх педагогів в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Адаптивно-репродуктивна модель радянської освіти зводила вивчення іноземної мови до формального констатуючого характеру, в якій викладач і студент дотримувалися стандартів ідеологічної системи, яка орієнтувалася на практично-трудова характер освіти. З часом, в радянській освітній парадигмі трансформувалася й інституційно-ідеологічна характеристика вивчення іноземної мови. У Законі УРСР «Про народну освіту» (1974) визначались пріоритетними вже не тільки робітничо-практична спрямованість освіти. «Народна освіта в СРСР покликана забезпечувати розвиток і задоволення духовних та інтелектуальних потреб радянської людини. Особлива роль у розвитку народної освіти належить педагогічним працівникам, діяльність яких ґрунтується на високому усвідомленні професійної і суспільної відповідальності за належну якість навчання і виховання молодого покоління» [11]. Відповідно до Закону УРСР «Про освіту» (1991) «освіта ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної самосвідомості, взаємоповаги між націями і народами. Українська РСР визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства». Окрім цього мовну політику було визначено законом УРСР «Про мови в УРСР» (1989), а саме мовами міжнаціонального спілкування визначено, українську, російську та інші мови. «Українська мова є одним з вирішальних чинників національної самобутності українського народу» [4]. Аналіз історичних джерел щодо освіти досліджуваного періоду вказує на поступове введення людино орієнтованої моделі освіти. Особливо важливим є констатація врахування індивідуальних особливостей студента, що передбачає можливість реалізації навчання іноземної мови за умови належної організації навчального процесу, наявності педагогіч-

них кадрів, здатних мотивувати вивчення цієї дисципліни. Такі інновації на законодавчому рівні сформували нові настанови для організації навчання іноземних мов. впорядкування навчально-методичного забезпечення. Відтак, існуючі навчальні програми та навчальні плани потребували змін та доповнень.

Варто зазначити, що переорієнтація від змістового характеру освіти до людиноорієнтованого виміру зумовила кардинальні зрушення в навчально-методичному кластері підготовки вчителя початкової школи. Процес педагогічного становлення вчителя початкової школи в радянський період супроводжується послабленням саме ідеологічного тиску. Динаміка соціокультурного розвитку радянського суспільства була доволі змінною, тому освітня сфера переживала періоди як посилення централізації освітньої системи, так і етапи набуття певної частки автономності, передовсім, педагогічної діяльності. Всі ці процеси оперативно відображались в навчальних планах, які були основою організації навчання майбутніх педагогів. Хронологічно процес впорядкування навчальних програм та планів відбувався з певною послідовністю. У поточному дослідженні пропонується систематизація програмних настанов за окремі десятиліття радянського періоду задля певної структуризації процесу навчання іноземної мови у закладах освіти України:

1) 1950-і роки. Підкреслюється загальноосвітнє значення вивчення іноземної мови, вперше цілком конкретно визначається провідна роль читання та розуміння іноземних оригінальних текстів в навчанні цього предмета. Навчання іноземних мов зводиться в основному до вимоги закласти основи оволодіння усним іншомовним мовленням. Навчальна програма характеризується переобтяженістю граматичним матеріалом, що зумовлює абстрактний характер викладання граматики і посилює відірваність від реальних потреб практичного оволодіння іноземною мовою. У цей період посилюється зайва теоретизація і надмірне захоплення перекладними формами роботи, що призвело в практиці викладання до того, що рідна мова почала домінувати на занятті іноземної мови (пам'ятаючи про потребу в ідеологічних настановах – такий формат балансу рідної та іноземної мови був передбачуваним та очікуваним, але негативно впливав на набуття іншомовної компетентності). Зрештою, цільовим завданнями вивчення іноземної мови, згідно програм 1950-х років, було навчання вміти читати та висловлювати свої думки з окремих тем

іноземною мовою, в основному через заучування напам'ять [13];

2) 1960-і роки. Вивчення іноземної мови наприкінці 50-х років ґрунтувалося на офіційно прийнятому в якості фундаментального принципу навчання – зіставному методі, який передбачав розуміння учнями почутих іноземних текстів та формулювання власних думок рідною мовою на основі іноземної інформації. Результатом такого формату навчальної активності стало набуття студентами лише лексично-граматичних знань та навичок без можливості практичного оволодіння іноземною мовою [2]. Все це спричиняло розрізненість професійних підходів педагогічної спільноти. В цей період психологи, педагоги та методисти спільно розробили інноваційний (для тодішньої радянської системи освіти) формат свідомо-практичного методу навчання іноземних мов. У ході науково-педагогічного дискурсу, починає набувати системності усвідомлено-порівняльний підхід до вивчення іноземної мови, який актуалізувався та утвердився на початку 60-х років. Іноземна мова була визначена як обов'язковий навчальний предмет у школі, цільовою настановою якого було формування рецептивних вмінь та навичок, навчання техніки читання на основі системи звуко-буквених зв'язків. В цей же час розроблялася методика ситуативного навчання мови, метою якої було навчання практичного користування мовними елементами: говоріння, читання, письмо, аудіювання. Навчальні програми 1960-х років з іноземної мови підкреслювали важливість формування навичок усного мовлення та читання;

3) 1970-і роки. Реформування змісту радянської освіти 70-х років зводилося до поєднання розвивальної і репродуктивної функцій навчальної активності. Зміст освіти поступово переорієнтовується на формування всебічно розвинутої особистості та озброюється новими методологічними елементами, передовсім дидактичною узагальненістю. Такі реалії сформували нові вимоги перед учителем, який повинен організовувати навчальний процес з потребою передачі соціально-культурної спадщини. Підготовка вчителя початкової школи потребувала нових пошуково-творчих вимірів професійної діяльності. Зменшується тиск змістового складника освіти на педагога, що вивільняє його ресурси на становлення індивідуальних характеристик учня. У навчальних програмах обґрунтовувалися міжпредметні зв'язки, конкретизувалися поняття світоглядного, морального характеру. Розвиваюча

ціль навчання іноземних мов реалізовувалась в двох напрямках: розвитку індивідуально-психологічних якостей особистості учня (студента) (фонематичного інтонаційного слуху, гнучкості артикуляційного апарату, об'єму пам'яті, гнучкості вербального мислення); розвитку навчальних вмінь (самостійного опрацювання, логічного викладу думок та загальнокультурних навичок). Розвиток комунікативної лінгвістики 1970-х років. започаткував комунікативне спрямування у вивченні іноземної мови. У радянській освітній методиці цей метод отримав назву комунікативно-діяльного. Також розвитку набув особистісно-діяльнісний метод навчання іноземних мов та інтенсивне навчання іноземної мови: сугестопедія, метод активізації можливостей особистості, емоційно-смісловий метод, інтегральний метод прискореного навчання (В.В. Петрусинський). Особлива увага приділяється зняттю психологічного бар'єра [10].

4) 1980-і роки. Основа навчальних програм цього періоду ґрунтується на переорієнтації навчання з мовної поведінки на особистість того, хто навчається (з потребою врахування його здібностей, інтересів, а також мотивів навчання. Навчання іноземної мови здійснюється в форматі поєднання мови (як засобу здійснення процесу вербального спілкування) та мовної діяльності (як процесу взаємодії людини з іншими людьми через реалізацію суспільно-комунікативної діяльності) [2]. Таким чином формується діяльнісний підхід до навчання іноземної мови. Такі реалії змінили статус вчителя з переорієнтацією на особистісно-діяльнісний характер навчальної діяльності. Навчальний процес у такому розрізі складався з: рівноправної навчальної співпраці учасників навчального процесу; у спільному, дидактично організованому розв'язанні навчальних комунікативно-пізнавальних завдань. Особливої ролі набуває практична ціль заняття. Підготовка вчителів початкової школи зводиться до набуття досвіду інтенсивного викладання. Процеси перебудови сприяли долученні закордонного досвіду навчання іноземних мов, що призвело до впровадження передових на той час методологічних напрямів навчання іноземної мови: гуманістичних, психолого-сугестивних та психоло-педагогічних. У цей час процес іноземної підготовки вчителя початкової школи вже не обмежується опрацюванням досвіду вітчизняних методистів, лінгвістів, науковців, а залучає напрацювання зарубіжних сучасників А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Бендлера, Г. Гарднера, Д. Гілфорда та інших. Важливим аспектом при формуванні

педагогічних якостей вчителя початкової школи, який тривалий час не досліджувався у вітчизняному науковому дискурсі, стала мовна політика радянської влади, спрямована на домінування російської мови. На перший погляд, взаємоіснування кількох мов не повинно впливати на процес оволодіння іноземною мовою. Проте, дослідження науковців вказують на протилежне. Зокрема, зазначається, що в університетах міст Дніпропетровська, Одеси, Харкова та інших університетських центрів УРСР, за винятком відділу української мови й літератури, предмети викладали переважно російською мовою, а медичні, політехнічні, промислові, торговельні, сільськогосподарські та економічні ВНЗ України були цілком зрусіфіковані, за винятком окремих закладів західних областей [5]. Таке домінування російської мови над рідною мало прихований сенс, оскільки створювало психологічно-ментальне налаштування здобувача освіти, яке концентрувало увагу виключно на оволодінні російською мовою. Домінування офіційної мови над рідною створювало прецедент, згідно з яким, володіння будь-якою іншою мовою, окрім російської, було позбавлене необхідності чи доцільності. Водночас, визначаються інші негативні прояви адміністративно-ідеологічного виміру освітньої сфери в радянську добу, що зумовлювало складнощі при навчанні іноземної мови та розкривало низький рівень іншомовних знань:

- по-перше, система освіти в період тоталітаризму не була особистісно орієнтованою (природною для освітньої активності);

- по-друге, особистість у результаті навчання в такій системі освіти фактично позбавлялася перспектив самореалізації, через відсутність виміру самоактуалізації особистості при досягненні поставлених цілей, викликаних власними потребами (або ж детермінованих власними інтересами), потребами й інтересами державного значення;

- по-третє, радянська система освіти мала чітко визначені соціокультурні комуністичні ціннісні орієнтири, заперечуючи цінність як категорію, що формує систему цінностей кожної особистості [14];

- по-четверте, в Україні, як і в інших республіках СРСР, тоталітарна система освіти елімінувала національні особливості та традиції духовного виховання, руйнуючи принципи гуманізації та глобалізації освітнього процесу, які для навчання іноземної мови мають фундаментальний характер [3].

Аналіз інституційних та відомчих відгуків стану розвитку вивчення іноземних мов

в шкільній освіті, проведений Д. Стельмах, вказує, що на початку 50-х років XX століття Міністерство освіти УРСР звітувало про незадовільний стан викладання та вивчення цієї дисципліни у школі та необхідність покращення підготовки випускників факультетів та інститутів іноземних мов. Низький рівень володіння іноземною мовою випускників був результатом домінування у системі іншомовної освіти граматико-перекладного методу [12]. Такий підхід забезпечував глибокі теоретичні знання граматичного матеріалу, але не дозволяв випускникам користуватися мовою у практичних цілях. Тривалий час, радянська система вищої освіти в сегменті іноземних мов практично-цільовою метою навчання визначала читання та переклад [9]. Проте, поступово в радянському суспільстві назріла потреба у спеціалістах, які вільно володіють усним іншомовним мовленням. Серед факторів, які сприяли популяризації усного мовлення, варто виокремити:

- розширення культурних зв'язків із зовнішнім світом та співпраця з науковцями різних країн;
- розвиток прямого та свідомо-практичного методів;
- гостра необхідність у вчителів іноземної мови для шкіл;
- підвищення суспільного інтересу до вивчення мов [12].

Історико-педагогічний аспект періодизації процесу навчання іноземних мов в Україні в кінці XX – на початку XXI століття запропонувала О. Лосева [8], яка структурувала його у основні 4 етапи, в яких сконцентровано процес перебудови освітнього простору від адміністративної до демократичної моделі розвитку:

1) 1-й етап (1984–1990 рр.) – модель практико-орієнтованої іншомовної освіти в системі вищої освіти. У цьому періоді домінуючий статус надавався процесу комунікації в системі іншомовної освіти, що сформувало необхідність зміни навчально-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів. Навчання іноземних мов, орієнтоване на забезпечення комунікативної функції потребує залучення різних методик оволодіння мовою та її розуміння в контексті практичних та теоретико-світоглядних вимірів. Період початку соціокультурної перебудови тоталітарної радянської освіти був започаткований саме трансформацією цільових принципів методичного забезпечення навчального процесу;

2) 2-й етап (1991–2000 рр.) – впровадження принципів особистісно-орієнтованої

іншомовної освіти. Ключовою характеристикою стала індивідуалізація навчання, яка передбачала орієнтованість на запити здобувачів освіти. Це стосувалося як процесу навчання мов майбутніх вчителів в закладах вищої освіти, так і методик викладання вже в шкільному просторі. Одним з пріоритетів володіння іноземною мовою став фактор гуманізації освіти, згідно з яким усі учасники освітнього процесу мали можливість віднайти індивідуально оптимальний формат набуття іншомовної компетенції;

3) 3-й етап – (2001–2016 рр.) – європейсько-орієнтовані вектори навчання в парадигмі іншомовної освіти. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців корелювалася з євроінтеграційними принципами розвитку української освіти. Ключовою характеристикою рівня володіння іноземною мовою стала компетентнісна функція, оскільки знання мови не обмежувалося теоретичним рівнем чи практичним застосуванням іноземної мови. Інтеграційні процеси передбачають активне використання іноземної мови в середовищі її функціонування, що потребує від вчителів іноземної мови належного спрямування методик навчання учнів відповідно до нових реалій та вимог;

4) 4-й етап (2017–2018 рр.) – становлення принципів конкурентоспроможної іншомовної освіти. Динамічність сучасного соціокультурного простору визначає нові пріоритети в освітній сфері загалом та в кластері навчання іноземних мов зокрема. Задля можливості використовувати іноземну мову в якості інструменту суспільної активності необхідне удосконалення рівня володіння та формату застосування іншомовних компетенцій. На навчально-методичному рівні цей формат нерозривно пов'язаний з активним впровадженням інноваційних технологій, які суттєво розширюють потенціал іншомовного виміру[8].

Періодизація мовної політики щодо навчання іноземних мов в Україні в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття визначається ще й в контексті світоглядно-освітніх процесів, які передбачали залучення як педагогічних, так і суспільних реалій. Проблема іншомовної підготовки майбутнього вчителя початкової школи часто загострювалася в контексті його соціального статусу та позиціонування освітньої системи в суспільстві загалом [15]. Оптимальний варіант розвитку освіти передбачає незалежність (або принаймні концептуальну та інституційну автономність) цієї сфери суспільної діяльності від проблем соціокультурного характеру, проте в реаліях

функціонування держави, її соціально-економічні, суспільно-політичні та культурні характеристики безпосередньо впливають на стан освітньої сфери. Тому, періодизація мовної політики в освітній парадигмі часто корелюється не з педагогічними настановами та стратегіями, а саме з соціально орієнтованим виміром суспільного життя. Зокрема, В. Безлюдна [1] виділяє 4 основні етапи розвитку мовної політики в сегменті вивчення іноземних мов. Вказана періодизація орієнтована на висвітлення фахової синергії науково-навчальної характеристики підготовки вчителя початкової школи. Варто зауважити, що система підготовки вчителів іноземної мови в закладах вищої освіти була зазвичай залежною від державної освітньої чи мовної політики, не маючи належної автономії: 1) кризово-реформаційний (1948–1970); 2) пошуково-дослідницький (1971–1990); 3) конструктивно-реформаційний (1991–2004); 4) євроінтеграційний (2005–2016) [1].

Модернізація вищої педагогічної освіти викликає зміни у професійній підготовці майбутніх фахівців відповідно до вимог суспільства з метою підвищення якості освітніх послуг [5]. Фахова іншомовна підготовка майбутніх педагогів забезпечується інтегрованістю в розвитку компетентностей та синхронізацією змісту психолого-педагогічних дисциплін з дисциплінами іншомовного блоку [6].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Одним з напрямів висвітлення мовної політики щодо навчання іноземних мов в Україні стало протиставлення радянської та вже української моделі позиціонування цієї дисципліни в освітніх програмах закладів вищої освіти. У цьому контексті, проблема позиціонування іноземних мов в системі освіти загострюється відсутністю наступності навчально-методичних настанов освітнього процесу. На початку 90-х років, зі здобуттям Україною незалежності, освітня система опинилася в умовах кардинальної зміни не лише організаційно-структурної та інституційної трансформації, але й світоглядно-ідейної турбулентності. Нові реалії соціокультурного простору зумовили перегляд ролі та статусу іноземної мови. Це зумовило потребу у формуванні якісно нової іншомовної компетенції, що потребувало ініціювання нових стратегічних та програмових освітніх елементів. Подальші розвідки вбачаємо у розробці періодизації іншомовної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в досліджуваній період в контексті професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безлюдна В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Рівне, 2018. 520 с.
2. Ветохов О. Розвиток психології навчання іноземних мов у 60-ті роки ХХ ст. *Історія педагогіки, психології, освіти*. 1999. № 3. С. 132–140.
3. Дорошенко І. Особливості реалізації мовних стратегій у вітчизняному просторі педагогічної освіти в контексті історичного розвитку. *Вища освіта України*. 2021. № 3. С. 82–88.
4. Закон УРСР «Про мови в Українській РСР» від 28 жовтня 1989 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/8312-11#Text>
5. Коляска І. Освіта в Радянській Україні: [переклад з англійської з доповненнями і додатками]. Торонто: Peter Martin Associates, 1970. 246 с.
6. Краснопоров П. В., Воронюк В. І., Вишатицька І. Р. Аналіз ефективності сучасних методик викладання іноземних мов в українських закладах вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки* №(14), 2025.
7. Левицька Л. Я., Терлецька Л. М., Кузьменко Ю. О. Впровадження інноваційних методик вивчення іноземної мови у вищій школі. *Перспективи та інновації науки* №12(17), 2022. с. 147–160.
8. Лосева О. Розвиток англomовної освіти учнів початкової школи в сучасній Україні (кінець ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Мукачево, 2019. 248 с.
9. Ніколаєва С. Від «навчання іноземної мови» до «міжкультурної іншомовної освіти»: сторічна історія цілей навчання (1917–2017 роки). *Молодий вчений*. 2017. № 8. С. 256–260.
10. Передерій Т. Мета навчання іноземної мови в радянській середній школі. *Методика викладання іноземної мови*. 1969. № 4. С. 40–45.
11. Про народну освіту. Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки. № 2778-VIII від 28.06.1974 р.
12. Стельмах Д. Становлення методики контролю та взаємоконтролю умінь іншомовного монологічного мовлення майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки*. 2020. № 9. С. 138–142.
13. Фурман І. Стан викладання іноземних мов у загальноосвітніх закладах України на початку ХХ ст. *Історія педагогіки*. 2000. № 4. С. 116–119.
14. Юхименко Н. Філософсько-освітні виміри формування та становлення системи освіти України в період тоталітаризму. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філософські науки*. 2012. № 15. С. 136–140.
15. Konotop O., Bondar O., Terletska L., Ovsianko G. Methods of using digital technologies for the development of students' listening comprehension strategies in higher educational institutions *Journal for educators, teachers and trainers*. 2022. (13(3)). с. 247–259. ISSN 1989-9572

Дата надходження статті: 29.07.2025

Дата прийняття статті: 20.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

УДК 796.3:796.05:796.052.242-048.42(045)

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.14>

Ганна ТІТОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спортивних ігор і менеджменту фізичної культури,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

ORCID: 0000-0003-1309-5443

Володимир БОБОШКО

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спортивних ігор і менеджменту фізичної
культури, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

ORCID: 0000-0002- 9958-9497

Олена КУРТОВА

асистент кафедри спортивних ігор і менеджменту фізичної культури, Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID: 0000-0002-6900-5630

ТАКТИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ СТІМКОГО НАПАДУ В ІГРОВИХ ВИДАХ СПОРТУ: ОСОБЛИВОСТІ ШВИДКОГО ТА ЕШЕЛОННОГО ПРОРИВУ

У статті розглядається тактична організація стрімкого нападу в ігрових видах спорту з акцентом на особливості реалізації двох основних форм – швидкого та ешелонного прориву. Актуальність теми обумовлена зростаючими вимогами до динамічності та ефективності атакуючих дій у командних іграх, де здатність швидко переходити з оборони в атаку стає ключовою складовою успіху. Автором здійснено комплексний аналіз теоретичних положень, останніх досліджень і практичних напрацювань щодо структурних характеристик, педагогічних умов та факторів, що впливають на результативність стрімкого нападу. Зокрема, досліджено механізми формування швидкого прориву як раптовий та високошвидкісної дії, що базується на індивідуальних якостях гравців і використанні моментальної чисельної переваги. Водночас проаналізовано ешелонний прорив як більш організовану багатохвилову атаку, яка передбачає координацію кількох груп гравців із визначенням ролей і зон відповідальності. Значна увага приділена факторам, що впливають на ефективність реалізації стрімкого нападу, зокрема рівню техніко-тактичної підготовки, фізичній готовності, тактичному мисленню та командній взаємодії. Визначено педагогічні умови, які сприяють підвищенню результативності атак, включаючи системність тренувального процесу, ігрове моделювання та використання сучасних аналітичних технологій. Стаття підкреслює важливість індивідуалізації підходів до підготовки спортсменів з урахуванням їхніх функціональних ролей і особистісних характеристик. Запропоновано рекомендації щодо впровадження комплексних методик навчання стрімкому нападу, що включають розвиток фізичних, технічних, тактичних та психологічних компонентів. Результати дослідження мають практичне значення для тренерів і викладачів фізичної культури, а також можуть бути використані у підготовці команд різного рівня майстерності для підвищення їхньої атакуючої ефективності. У цілому, робота сприяє поглибленню теоретичних знань і практичних умінь щодо організації стрімких атак у командних іграх, що є актуальним напрямом розвитку сучасного спортивного тренування.

Ключові слова: стрімкий напад, швидкий прорив, ешелонний прорив, тактична організація, командна взаємодія, техніко-тактична підготовка, ігрові види спорту.

Hanna TITOVA, Volodymyr BOBOSHKO. TACTICAL ORGANIZATION OF A RAPID ATTACK IN GAME SPORTS: FEATURES OF A RAPID AND ECHELON BREAKTHROUGH

This article examines the tactical organization of fast breaks in team sports, focusing on the distinctive features of two main forms – the quick breakthrough and the echelon breakthrough. The relevance of the topic is driven by increasing demands for dynamism and effectiveness in attacking actions, where the ability to rapidly transition from defense to offense becomes a crucial success factor. The author provides a comprehensive analysis of theoretical foundations, recent research, and practical developments related to the structural characteristics, pedagogical conditions, and factors influencing the effectiveness of fast breaks. Specifically, the mechanisms underlying the formation of the quick breakthrough, characterized by sudden and high-speed actions relying on individual player qualities and momentary numerical advantage, are explored. Concurrently, the echelon breakthrough is analyzed as a more organized, multi-wave attack involving coordinated groups of players with defined roles and zones of responsibility. Significant attention is given to factors affecting the success of fast breaks, including the level of technical-tactical training, physical fitness, tactical thinking, and team interaction. Pedagogical conditions conducive to improving attacking effectiveness are identified, such as systematic training processes, game modeling, and the use of modern analytical technologies. The article emphasizes the importance of individualizing training approaches based on players'

functional roles and personal characteristics. Recommendations are proposed for implementing comprehensive fast break training methodologies encompassing the development of physical, technical, tactical, and psychological components. The findings have practical implications for coaches and physical education instructors and can be applied in preparing teams of various skill levels to enhance their attacking efficiency. Overall, the study contributes to advancing theoretical knowledge and practical skills regarding the organization of fast breaks in team sports, which is a relevant direction in modern sports training.

Key words: rapid attack, rapid breakthrough, echelon breakthrough, tactical organization, team interaction, technical and tactical training, game sports.

Постановка проблеми. У сучасному спорті високих досягнень результативність гри значною мірою залежить від ефективної організації тактичних дій команди, зокрема в нападі. Одним із ключових елементів атакуючої тактики є система стрімкого нападу, яка забезпечує швидке просування м'яча (або шайби) до воріт суперника з метою реалізації голевих моментів. Стрімкий напад включає в себе дві основні форми: швидкий прорив та ешелонний прорив. Кожна з цих форм має свої структурні особливості, функціональну роль гравців та умови ефективного реалізації.

Швидкий прорив передбачає динамічне переміщення обмеженої кількості гравців у напрямку до воріт суперника після перехоплення або втрати м'яча. Ешелонний прорив, на відміну від нього, ґрунтується на організованому підключенні більшої кількості гравців у кілька хвиль атаки. Проте ефективність обох типів проривів залежить від скоординованості командних дій, швидкості прийняття рішень та фізичної готовності спортсменів.

У багатьох ігрових видах спорту (футбол, гандбол, баскетбол, хокей тощо) система стрімкого нападу набуває дедалі більшого значення в контексті збільшення темпу гри. Однак, незважаючи на актуальність теми, в науково-методичній літературі недостатньо ґрунтовно розкриті питання побудови та удосконалення тактичної організації саме стрімкого нападу. Особливо бракує комплексних досліджень, що порівнюють ефективність швидкого та ешелонного прориву залежно від виду спорту, тактичної моделі команди та ігрової ситуації.

Також спостерігається певна фрагментарність у підходах до навчання спортсменів прийомам реалізації стрімкого нападу на різних етапах спортивної підготовки. Це зумовлює потребу у створенні цілісної системи підготовки, що враховує вікові, фізичні та техніко-тактичні особливості спортсменів. Важливою залишається і проблема узгодження індивідуальних технічних дій гравців із загальнокомандною моделлю атакуючої гри.

Таким чином, актуальною науковою проблемою є визначення та обґрунтування оптимальної структури та організації стрімкого нападу в командних іграх. Необхідно виявити

основні закономірності формування швидкого та ешелонного прориву, проаналізувати умови їх ефективного застосування в реальних ігрових ситуаціях. Дослідження цієї проблеми сприятиме вдосконаленню тренувального процесу, тактичної підготовки команд та підвищенню загальної результативності гри.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема організації стрімкого нападу в ігрових видах спорту є предметом вивчення багатьох дослідників у галузі спортивної науки. Одним із сучасних науковців, хто розглядає структуру атакуючих дій у командних іграх, є О. Гладир, який розглядав стрімкий напад як ефективний засіб раціонального використання часу у фазі атаки. Автор підкреслював, що швидкий прорив реалізується за рахунок раптовості та максимальної швидкості переміщення гравців [2].

На думку А. Базілевського та І. Глазиріна, стрімкий напад має перевагу в ситуаціях переходу з оборони в атаку, особливо в умовах нерівноваженої оборони суперника [1]. Дослідники запропонували класифікацію форм прориву залежно від кількісного складу гравців, які беруть участь у нападі.

У працях В. Пасічник акцентується увага на методиці формування тактичного мислення у спортсменів під час реалізації стрімких атак, зокрема – шляхом використання ігрових ситуацій на тренуваннях [4]. Автор відзначає, що розуміння варіативності дій у фазі швидкого прориву є запорукою його успішності.

Е. Дорошенко та Р. Кириченко у своїй роботі аналізують вплив фізичної підготовленості спортсменів на ефективність реалізації ешелонного прориву, підкреслюючи важливість витривалості, швидкісно-силових якостей і здатності до швидкої зміни напрямку руху [3]. Вони також наголошують на важливості узгодженості командних дій при переході з оборони в атаку.

У роботах В. Терещенка представлено дані щодо диференційованого підходу до навчання гравців стрімкому нападу в баскетболі, з урахуванням ігрового амплуа та індивідуального темпу сприйняття інформації [7].

Значну увагу реалізації стрімкого нападу приділено у дослідженнях зарубіжних авторів. Так, Conte D., Favero T. G., Niederhausen M.,

Capranica L., Tessitore A. вказують на ключову роль комунікації між гравцями під час швидкого прориву у футболі, а також на необхідність формування алгоритмів автоматизованої взаємодії [8].

Згідно з дослідженнями Garefis P., Tessitore A. для ефективної організації ешелонного прориву необхідне глибоке розуміння тактичних функцій кожного гравця, а також чітке дотримання просторових і часових параметрів атакуювальних дій [9].

У працях Conte D., Favero T. G., Niederhausen M., Capranica L., Tessitore A. були розглянуті питання інтеграції аналітичних технологій у підготовку команд до швидкого нападу, зокрема через використання відеоаналізу, GPS-моніторингу та програмного моделювання тактичних схем [8].

Інноваційні підходи до навчання стрімкому нападу пропонує Garefis P., Tessitore A., який обґрунтовує ефективність мікроциклів, побудованих на симуляції ігрових ситуацій у рамках системного тактичного моделювання [9].

Українські дослідники також відзначають зростання ролі стрімкого нападу у сучасному гандболі та волейболі. Зокрема, Анікеєнко Л. В., Єфременко В. М., Яременко О. М., Кузенков О. В., Устименко Г. О. – аналізують фазову структуру швидкого прориву в баскетболі, підкреслюючи залежність ефективності нападу від моменту початку переходу з оборони [6].

Попри наявність значної кількості досліджень, багато авторів вказують на фрагментарність розробок у напрямі взаємозв'язку між швидкістю реалізації прориву та його результативністю в умовах протидії організованої оборони [5].

Проблемним залишається питання систематизації педагогічних методик підготовки до реалізації швидких атак у командах різного рівня майстерності [2].

Аналіз сучасних публікацій свідчить про потребу у створенні єдиної моделі тактичної організації стрімкого нападу, яка б охоплювала не лише техніко-тактичні, а й психофізіологічні та інформаційно-аналітичні аспекти.

Більшість досліджень підтверджують, що вдале використання стрімкого нападу підвищує ефективність завершальних фаз атаки, знижує енергозатрати та формує динамічний ритм гри.

Водночас бракує міждисциплінарних досліджень, що об'єднують спортивну педагогіку, біомеханіку, психологію та цифрові технології в аналізі стрімких атак.

Особливо недостатньо праць, у яких би простежувалася динаміка змін ефективності стрімкого нападу під впливом нових правил гри чи змін у форматі турнірів.

Таким чином, незважаючи на наявні напрацювання, питання ефективної організації командних дій у системі стрімкого нападу потребує подальшого вивчення з позицій комплексного підходу.

Мета статті – проаналізувати особливості організації стрімкого нападу в ігрових видах спорту, зокрема швидкого та ешелонного прориву, з урахуванням техніко-тактичних, фізичних і психофізіологічних чинників, а також визначити педагогічні умови, що сприяють підвищенню ефективності реалізації атакуювальних дій команди у фазі переходу з оборони в напад.

Виклад основного матеріалу. Тактична організація стрімкого нападу є однією з ключових компонентів сучасної ігрової стратегії в багатьох командних видах спорту, зокрема у футболі, гандболі, баскетболі, хокеї. Цей елемент гри має на меті використати миттєві переваги над суперником, пов'язані з неорганізованістю оборони, її неготовністю до швидкого реагування або зміни ігрових умов. Саме тому формування стрімкого нападу, його структурна побудова, засоби реалізації та тренувальні методики потребують ґрунтовного науково-методичного аналізу. Стрімкий напад, на відміну від позиційного, базується на швидкому переході з оборони в атаку з метою досягнення воріт суперника у мінімальні часові рамки.

У практиці сучасного спорту стрімкий напад реалізується у двох основних формах: швидкий прорив та ешелонний прорив. Швидкий прорив – це раптовий, високошвидкісний рух одного або кількох гравців у напрямку воріт суперника, зазвичай після перехоплення м'яча або помилки суперника в середині поля. Цей вид прориву найчастіше базується на індивідуальних якостях виконавців: спринтерських здібностях, координації, техніці володіння м'ячем, умінні швидко орієнтуватися в ситуації та приймати рішення. Водночас ефективність швидкого прориву зростає, якщо він реалізується в умовах чисельної переваги або тактичної неготовності захисту суперника.

Ешелонний прорив відрізняється більш організованим характером. Він передбачає поступове залучення до атаки декількох гравців у кілька хвиль – першої (основної), другої (підтримки) та третьої (страхування або завершення). Така структура дозволяє команді здійснити комбінований перехід

з оборони в напад з можливістю варіативного продовження атаки залежно від ситуації. Важливою особливістю ешелонного прориву є чіткий розподіл ролей між гравцями, що сприяє ефективній координації, створенню зон для просування м'яча та зниженню ризику втрати володіння.

У практиці ігрових видів спорту вибір між швидким та ешелонним проривом залежить від багатьох чинників: ігрової ситуації, рівня підготовленості команди, тактичної моделі суперника, фізичного стану гравців, кількості учасників фази атаки, а також – часу та рахунку в грі. Наприклад, у баскетболі швидкий прорив є більш типовим явищем через невелике ігрове поле, високий темп та короткий час володіння. У футболі ж, де поле значно більше, застосування ешелонного прориву частіше зустрічається в умовах поступового розгортання атаки з використанням флангових зон.

Тактична організація стрімкого нападу потребує наявності у гравців високого рівня тактичної підготовки, що включає в себе не лише знання схем пересування, а й уміння швидко оцінювати ситуацію, прогнозувати дії суперника та приймати доцільні рішення. У цьому контексті важливим є розвиток тактичного мислення, що формується через моделювання ігрових ситуацій, аналіз відеоматеріалів, групові обговорення та спеціальні вправи. Особливої уваги заслуговує індивідуалізація тактичної підготовки, зокрема адаптація тренувальних завдань до ігрового амплуа кожного спортсмена. Наприклад, гравці задньої лінії повинні вміти швидко ініціювати атаку (перший пас), центральні гравці – організовувати переміщення і зв'язки, а нападники – завершувати дії точною реалізацією.

Педагогічні умови ефективної реалізації стрімкого нападу включають: (1) системність тренувального процесу, (2) ігрове моделювання, (3) послідовне ускладнення завдань, (4) формування стереотипів ігрової поведінки, (5) розвиток комунікативної взаємодії між гравцями. Дослідження свідчать, що тренування в умовах ігрового стресу, зі змінними зовнішніми подразниками, значно підвищують ефективність реалізації стрімкого нападу в реальних матчах. Застосування диференційованих ігрових завдань дозволяє враховувати індивідуальні відмінності спортсменів та їхню специфічну роль у структурі команди.

У тренувальному процесі доцільно використовувати поєднання індивідуальних, групових і командних форм роботи. Наприклад, у футболі це можуть бути вправи типу «3 на 2 з переходом у 5 на 4», які імітують перехід

із швидкого прориву в ешелонний. Водночас важливим є розвиток техніко-тактичних умінь у динаміці: точність пасу на швидкості, прийом м'яча в русі, швидке перепасування, дриблінг із прийняттям рішень, завершення атак з різних позицій. У баскетболі ефективними є вправи з чергуванням фази стрімкого нападу та швидкого повернення в оборону, що імітує типову ситуацію контрнападу.

Значну роль у формуванні стрімкого нападу відіграє фізична підготовка. Високий рівень швидкісно-силових якостей, витривалості та координації є необхідною умовою реалізації як швидкого, так і ешелонного прориву. Особливої уваги заслуговує розвиток «ігрової витривалості», тобто здатності до багаторазових інтенсивних переміщень з високою частотою змін напрямку руху. Показано, що гравці з високим рівнем анаеробної працездатності краще справляються із завданнями швидкого нападу, адже можуть утримувати високий темп протягом тривалого ігрового часу.

Окрему нішу в системі організації стрімкого нападу займають питання взаємодії та комунікації між гравцями. Успіх реалізації швидких атак значною мірою залежить від миттєвого зчитування сигналів, узгодження рішень, розуміння намірів партнерів без вербального спілкування. Це можливо лише за умови систематичного відпрацювання командних взаємодій на тренуваннях, використання «ключових жестів» або заздалегідь узгоджених моделей поведінки. Успішні команди, як правило, мають стабільні зв'язки між лініями, що дозволяє уникати хаосу при раптових змінах тактичного плану.

У контексті сучасного спорту важливою стає роль цифрових технологій у моделюванні та аналізі стрімкого нападу. Застосування відеоаналізу дозволяє ідентифікувати слабкі місця в обороні суперника, виявити повторювані тактичні помилки, відстежити ефективність окремих форм прориву. Використання GPS-моніторингу та програмного забезпечення для аналізу ігрової активності допомагає тренерам об'єктивно оцінити переміщення гравців, їхню залученість у фазу атаки та рівень узгодженості дій. Такі дані є основою для побудови персоналізованих тренувальних програм.

Важливим компонентом є також психологічна готовність гравців до реалізації стрімкого нападу. Вміння швидко приймати рішення, діяти в умовах тиску, зберігати концентрацію та мобілізованість – це ті якості, що формуються не лише фізичними вправами, але й цілеспрямованою психопідготовкою.

Методики, засновані на візуалізації ігрових ситуацій, використанні когнітивних тренажерів, розвитку периферичного зору, реакції на змінні стимули – усе це є невід’ємною складовою сучасної підготовки гравців до стрімкого нападу.

Загалом організація стрімкого нападу потребує інтегрованого підходу. Не можна розглядати цю систему ізольовано від загальної тактики гри. Вона має бути органічно вписана в ігрову модель команди, що передбачає взаємозв’язок із системою оборони, переходами, позиційними атаками, стандартами. Тренери повинні враховувати не лише тактичні схеми, але й особистісні якості гравців, їхнє мислення, стиль гри та здатність до імпровізації. Успішна реалізація стрімкого нападу – це завжди баланс між організованістю і творчістю.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що стрімкий напад є важливим інструментом досягнення ігрової переваги та результативності. Його ефективність залежить від гармонійної взаємодії фізичних, технічних, тактичних, психологічних і організаційних чинників. Подальші дослідження мають бути спрямовані на удосконалення тренувальних методик, формування універсальних моделей прориву та впровадження інновацій у процес тактичної підготовки спортсменів.

Висновки. Стрімкий напад є важливою складовою сучасної тактики в ігрових видах спорту, оскільки забезпечує швидкий і резуль-

тативний перехід з оборони в атаку. Його реалізація вимагає чіткої координації дій усіх гравців, миттєвого реагування на зміну ігрової ситуації, а також високого рівня технічної і фізичної підготовленості. Встановлено, що найбільш поширеними формами стрімкого нападу є швидкий прорив та ешелонний прорив, кожен з яких має свої переваги та сфери ефективного застосування. Вибір конкретної моделі прориву залежить від рівня підготовки команди, особливостей суперника та тактичного завдання матчу. Успішність реалізації стрімкого нападу значною мірою зумовлюється сформованістю тактичного мислення, рівнем комунікації між гравцями та здатністю швидко ухвалювати рішення в умовах ігрового стресу. Ефективна підготовка до стрімкого нападу передбачає застосування ігрового моделювання, диференційованих тренувальних вправ і аналітичних засобів, зокрема відеоаналізу та цифрового моніторингу. Тактична система стрімкого нападу має бути гнучкою, інтегрованою у загальну модель гри та адаптованою до конкретних умов змагань. Результати дослідження підтверджують, що стрімкий напад суттєво підвищує темп гри, створює численні голеві моменти та сприяє успішній реалізації атак. У перспективі доцільно зосередити увагу на створенні комплексних методичних рекомендацій щодо формування стрімкого нападу з урахуванням специфіки окремих ігрових видів спорту та індивідуальних характеристик спортсменів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базілевський А., Глазирін І. Основи формування тактичного мислення в нападі юних баскетболістів. В: Молода спортивна наука України. Зб. наук. пр. з галузі фіз. культури і спорту. Львів: *Українські технології*; 2011. 15;1, с. 11–5.
2. Гладир О. Т. Тактичні дії гравців у нападі проти зонного захисту в баскетболі. Миколаїв : МНАУ, 2014.
3. Дорошенко Е. Ю., Кириченко Р. О. Аналіз техніко-тактичної діяльності баскетболісток вищої кваліфікації. В: Єрмаков С. С., редактор. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Зб. наук. пр. Харків; 2004. 1, с. 269–77.
4. Пасічник В. Теорія і методика викладання баскетболу : навч. посіб. / Вікторія Пасічник. Л. : ЛДУФК, 2015. 78 с.
5. Поплавський Л. Ю. Баскетбол. К. : Олімпійська література, 2004. 460 с.
6. Фізичне виховання: Техніка та тактика гри в баскетбол: «Навчання техніці та тактиці гри у баскетбол для студентів»: навч. посіб. для студ. / КПІ ім. Ігоря Сікорського; уклад.: Анікеєнко Л. В., Єфременко В. М., Яременко О. М., Кузенков О. В., Устименко Г. О. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 127 с.
7. Терещенко В. В. Комплексна методика підвищення ефективності організації швидкого прориву баскетболістів 13–14 років : кваліфік. робота на здобуття освіт. ступеня магістр; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2024. 43 с.
8. Conte D., Favero T. G., Niederhausen M., Capranica L., Tessitore A. Determinants of the effectiveness of fast break actions in elite and sub-elite Italian men's basketball games. *Biol Sport*, 2017
9. Garefis P., Tessitore A. та ін. Analysis and comparison of fast break in top level basketball matches. (Євробаскет-2012)

Дата надходження статті: 29.07.2025

Дата прийняття статті: 20.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

УДК 796.422.12-055.25:796.015.1:796.015.52(045)
DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.15>

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

Геннадій КУЧЕРЕНКО

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики фізичної культури
та спортивних дисциплін, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського», Kucherenko.GV@pdpu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-4516-8873

Михайло ОПАЦЬКИЙ

здобувач вищої освіти за другим (магістерським) рівнем, спеціальності 017 Фізична культура і спорт,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ СПЕЦІАЛЬНОЇ СИЛОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДІВЧАТ-СПРИНТЕРІВ НА ЕТАПІ СПОРТИВНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті висвітлено результати дослідження, присвяченого розробці та впровадженню удосконаленої методики спеціальної силової підготовки дівчат-спринтерів на етапі спортивного вдосконалення.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю підвищення ефективності тренувального процесу з урахуванням статевих, вікових та індивідуально-типологічних особливостей спортсменок.

Встановлено, що традиційні програми підготовки не завжди забезпечують достатній розвиток вибухової сили, силової витривалості та стабілізаційних функцій організму, що обмежує потенціал дівчат-спринтерів у досягненні високих спортивних результатів. У межах дослідження було розроблено комплекс вправ, який включає силову роботу зі штангою, функціональні вправи, пліометричні навантаження та спеціально-бігові завдання з варіативною інтенсивністю. Експеримент тривав 12 тижнів та охоплював 24 спортсменки, які були розподілені на контрольну та експериментальну групи. Тренування в експериментальній групі здійснювалися за оновленою програмою, що передбачала цілеспрямоване вдосконалення ключових фізичних якостей спринтерів.

За результатами тестування зафіксовано значне зростання показників сили, швидкості, координації та техніки старту в учасниць експериментальної групи, що підтверджує ефективність впровадженої методики. Зокрема, показники стрибка в довжину з місця, присідання зі штангою, часу реакції на старт і спринтерського бігу на 30 м покращилися в середньому на 15–22% у порівнянні з незначними змінами в контрольній групі. Також, відзначено позитивну динаміку у психоемоційному стані спортсменок, зниження рівня перевтоми та зростання мотивації до тренувального процесу. Статистично достовірні результати свідчать про доцільність інтеграції такої моделі спеціальної силової підготовки в систему тренувального процесу дівчат-спринтерів. У роботі обґрунтовано необхідність індивідуалізації навантажень, використання функціональних тренувальних засобів і постійного моніторингу стану спортсменок для досягнення максимального ефекту. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці цифрових протоколів персоналізованої підготовки, вивченні впливу методики на біомеханічні параметри руху та тривалій динаміці ефективності упродовж змагального циклу.

Ключові слова: легка атлетика, дівчата-спринтери, спеціальна силова підготовка.

Olha FOROSTIAN, Gennadii KUCHERENKO, Mykhailo OPATSKY. FEATURES OF THE METHODOLOGY OF SPECIAL STRENGTH TRAINING FOR FEMALE SPRINTERS AT THE STAGE OF SPORTS IMPROVEMENT

The article highlights the results of a study devoted to the development and implementation of an improved methodology for special strength training of female sprinters at the stage of sports improvement.

The relevance of the problem is due to the need to increase the efficiency of the training process, taking into account the gender, age and individual typological characteristics of female athletes.

It was established that traditional training programs do not always provide sufficient development of explosive strength, strength endurance and stabilization functions of the body, which limits the potential of female sprinters in achieving high sports results. As part of the study, a set of exercises was developed, which includes strength work with a barbell, functional exercises, plyometric loads and special running tasks with variable intensity. The experiment lasted 12 weeks and included 24 female athletes, who were divided into control and experimental groups. Training in the experimental group was carried out according to an updated program that provided for targeted improvement of the key physical qualities of sprinters.

According to the results of testing, a significant increase in the indicators of strength, speed, coordination and starting technique was recorded in the participants of the experimental group, which confirms the effectiveness of the implemented methodology. In particular, the indicators of long jump from a standing position, squat with a barbell, reaction time to the start and sprinting at 30 m improved by an average of 15–22% compared to insignificant changes in the control group. Also, positive dynamics in the psycho-emotional state of female athletes, a decrease in the level of overfatigue and an increase in motivation for the training process were noted. Statistically reliable results indicate the feasibility of integrating such a model of special strength training into the system of the training process of female sprinters. The work substantiates the need for individualization of loads, the use of functional training aids and constant monitoring of the condition of female athletes to achieve maximum effect. Prospects for further research include the development of digital protocols for personalized training, studying the impact of the technique on biomechanical movement parameters, and the long-term dynamics of efficiency throughout the competitive cycle.

Key words: track and field athletics, female sprinters, special strength training.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток легкої атлетики вимагає від спортсменів високого рівня спеціальної фізичної підготовленості, що безпосередньо впливає на результативність у спринтерських дисциплінах.

Для дівчат-спринтерів на етапі спортивного вдосконалення особливо важливим є вдосконалення силових якостей, оскільки вони забезпечують ефективний старт, оптимальну довжину та частоту кроку, а також здатність зберігати швидкість на фінішній ділянці дистанції [1; 4; 6; 7]. Традиційні методи силових підготовки не завжди враховують специфічні біомеханічні та фізіологічні особливості жіночого організму, що може знижувати ефективність тренувального процесу. Недостатня індивідуалізація навантажень і нехтування гендерними відмінностями призводять до уповільнення темпів спортивного зростання або підвищення ризику травм. На етапі спортивного вдосконалення необхідно забезпечити цілеспрямовану та систематичну спеціальну силову підготовку, яка б поєднувала розвиток вибухової сили, силових витривалості та координації. Водночас важливим є оптимальне поєднання роботи у тренажерному залі, вправ із власною вагою та спеціально-бігових вправ, що відповідають енергетичним і технічним вимогам спринту. Актуальність проблеми зумовлена потребою створення ефективних методичних підходів, які враховують специфіку жіночої підготовки та сприяють підвищенню спортивних результатів. У світовій і вітчизняній науково-методичній літературі недостатньо представлено комплексні дослідження, присвячені саме спеціальній силовій підготовці дівчат-спринтерів на даному етапі. Це зумовлює необхідність наукового обґрунтування та практичного впровадження удосконалених методик, спрямованих на підвищення ефективності тренувального процесу та досягнення високих результатів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній спортивній науці приділяється значна увага питанням спеціальної фізичної підготовки легкоатлетів, зокрема спринтерів.

Провідні вчені та практики відзначають, що силові якості мають вирішальне значення для ефективності бігу на короткі дистанції. Дослідження І. Демидової, В. Лелеки, Н. Макух та О. Демидової підкреслюють важливість періодизації силового навантаження залежно від етапу багаторічної підготовки спортсменів [4].

Водночас, В. Платонов наголошує на необхідності врахування морфофункціональних особливостей спортсменок жіночої статі під час розробки тренувальних програм [6].

Роботи J. Wang акцентують увагу на використанні вибухових вправ як ключового компонента для розвитку спринтерських здібностей [14].

У працях Л. Радченко, В. Єрмолової та І. Кроль, відображено важливість використання циклічного поєднання силових та швидкісної роботи [10].

За даними досліджень Т. Кутек, застосування елементів функціонального тренінгу позитивно впливає на розвиток м'язів, що беруть участь у старті та прискоренні. Водночас у багатьох публікаціях відзначається, що жіночий організм має нижчу абсолютну силову витривалість, але вищу стійкість до субмаксимальних навантажень, що слід враховувати при складанні програм [8].

У дослідженнях зарубіжних авторів, зокрема J. Wang, аналізується ефективність пліометричних вправ для підвищення швидкісно-силових якостей [14].

У вітчизняній практиці все частіше впроваджуються індивідуалізовані підходи до підготовки спортсменок із використанням сучасних технологій моніторингу функціонального стану [5; 11; 12].

Водночас, значна частина досліджень носить узагальнений характер і не містить конкретних методик, адаптованих до потреб дівчат-спринтерів саме на етапі спортивного вдосконалення. У наукових роботах Є. Вітенко та І. Мички, наголошується на дефіциті практично орієнтованих моделей спеціальної силових підготовки з урахуванням індивідуальних антропометричних характеристик спортсменок [3]. Результати

досліджень свідчать, що класичні методики не завжди дають очікуваний приріст швидкісно-силових показників, що ставить під сумнів їхню ефективність у жіночому тренувальному процесі. Частина авторів зазначає про необхідність включення вправ на стабілізацію корпусу, які сприяють більшій економізації рухів під час бігу. Проблема оптимального співвідношення загальної та спеціальної силовий підготовки також залишається відкритою. Деякі науковці вказують на ефективність застосування методів варіативного тренування, які поєднують вправи з різними інтервалами, амплітудами та темпами виконання [1; 2; 9; 13]. Питання оптимального обсягу та інтенсивності силових навантажень для дівчат-спринтерів усе ще потребує додаткових досліджень. У літературі відсутні узгоджені стандарти оцінки рівня силовий підготовленості саме в контексті жіночого спринту. Актуальним залишається впровадження методик, які сприяють підвищенню не лише фізичних, а й техніко-тактичних характеристик. З огляду на це, дослідження, спрямовані на створення ефективної моделі спеціальної силовий підготовки дівчат-спринтерів, є надзвичайно важливими для практики спорту вищих досягнень.

У підсумку, аналіз сучасної науково-методичної літератури свідчить про зростаючий інтерес до проблеми силовий підготовки легкоатлетів, однак практичний інструментарій для дівчат-спринтерів на етапі спортивного вдосконалення залишається недостатньо розробленим. Це зумовлює необхідність подальшого поглиблення досліджень у цьому напрямі, зокрема з урахуванням вікових, статевих та індивідуально-типологічних особливостей спортсменок.

Метою статті є наукове обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності удосконаленої методики спеціальної силовий підготовки дівчат-спринтерів на етапі спортивного вдосконалення з урахуванням їхніх морфофункціональних особливостей, що спрямована на підвищення рівня швидкісно-силових показників, поліпшення техніки бігу та досягнення високих спортивних результатів.

Виклад основного матеріалу. Удосконалення спеціальної силовий підготовки дівчат-спринтерів на етапі спортивного вдосконалення є ключовим чинником досягнення високих результатів у спринтерському бігу. Цей етап підготовки передбачає не лише збереження вже набутих якостей, а й їхній цілеспрямований розвиток шляхом використання спеціалізованих тренувальних про-

грам. З огляду на те, що жіночий організм має ряд морфофункціональних відмінностей від чоловічого, зокрема в будові м'язової тканини, гормональному фоні, а також у силовій витривалості, методики підготовки мають бути адаптовані до цих особливостей. У межах дослідження нами було розроблено та впроваджено експериментальну програму спеціальної силовий підготовки, яка передбачала комплекс вправ, спрямованих на розвиток вибухової сили, силовий витривалості та стабілізації основних м'язових ланцюгів, задіяних у бігу на короткі дистанції.

Дослідження проводилося протягом 12 тижнів із дівчатами-спринтерками віком 17–19 років, які перебувають на етапі спортивного вдосконалення. Загальна кількість учасниць становила 24 особи, які були поділені на дві рівні групи – експериментальну ($n=12$) та контрольну ($n=12$). Учасниці обох груп мали аналогічний рівень спортивної підготовки на початку дослідження. Контрольна група продовжувала тренуватися за традиційною методикою, що включала стандартний набір вправ загальної та спеціальної фізичної підготовки, без вираженої акцентуації на силові якості. Експериментальна група, натомість, працювала за модифікованою методикою, яка включала вправи з опором, елементи функціонального тренінгу, пліометрії, а також спеціально-бігові вправи з варіативною інтенсивністю.

Тренування в експериментальній групі відбувалися тричі на тиждень і тривали по 90 хвилин. Кожне заняття містило вступну частину (10–15 хв), основну (60–65 хв) та заключну (10–15 хв). Основна частина поділялася на два блоки: силовий і спеціально-біговий. Силовий блок включав вправи зі штангою (присідання, станова тяга з акцентом на швидкість, випаді з обтяженням), вправи з медболами, роботу з платформами для стрибків, а також тренування з власною вагою з упором на стабілізацію корпусу. Пліометричні вправи – стрибки в довжину з місця, глибокі стрибки, бар'єрні стрибки – застосовувалися один раз на тиждень для розвитку вибухової сили. Для тренування стабілізаційної системи включалися вправи на балансування (на нестійких платформах), планки з динамічними елементами та вправи на координацію.

У рамках спеціально-бігового блоку використовувалися такі вправи: біг із санками (додатковий опір до 15% маси тіла), біг із парашутом, спринти на короткі дистанції (10–30 м) з акцентом на техніку старту та перших кроків, біг зі зміною темпу й приско-

ренням із заданих положень (з колін, лежачи, у напівприсяді тощо). Кожен третій тиждень був побудований за принципом «делоуд» (зниження обсягів та інтенсивності), що забезпечувало суперкомпенсацію та зменшення ризику перенавантаження. Усі тренування проводилися під наглядом тренера та з використанням відеоаналізу техніки виконання вправ.

На початку та в кінці дослідження проводилось тестування, яке включало вимірювання силових показників (максимальні зусилля в присіданні, стрибок у довжину з місця, тривалість утримання планки), швидкісних характеристик (біг на 30 м, 60 м, час реакції на старт), а також антропометричних параметрів (маса тіла, індекс маси, відсоток жирової та м'язової тканини). Зміни в експериментальній групі порівнювалися з динамікою в контрольній групі для обґрунтування ефективності запропонованої методики.

Результати експерименту продемонстрували суттєве покращення силових показників у спортсменок експериментальної групи. Зокрема, середнє значення стрибка в довжину з місця збільшилося на 18% проти 6% у контрольній групі. Максимальне зусилля в присіданні зі штангою зросло на 22% (у контрольній групі – на 9%). Час подолання дистанції 30 метрів зменшився в середньому на 0,23 секунди, тоді як у контрольній групі – лише на 0,07 секунди. Учасниці експериментальної групи також показали кращу стійкість до втоми під час спринтів зі зміною темпу, що свідчить про розвиток силової витривалості. Позитивні зміни спостерігалися і в техніці старту: зменшився час реакції та покращилася довжина перших кроків.

Одним із важливих аспектів дослідження стало зменшення кількості мікротравм та скарг на перенавантаження у спортсменок експериментальної групи. Це пояснюється раціональним поєднанням інтенсивного силового навантаження та функціональних вправ, які сприяють стабілізації опорно-рухового апарату. Впровадження динамічного контролю навантаження за допомогою суб'єктивних шкал втоми та ЧСС вранці дозволяло тренеру своєчасно коригувати інтенсивність тренувань.

Важливо зазначити, що запропонована методика не лише підвищила ефективність силової підготовки, а й сприяла загальному поліпшенню функціонального стану спортсменок. Зросла мотивація до тренувального процесу, покращилися показники самопочуття, зменшилися симптоми перетренованості. Анкетування після завершення

експерименту показало, що 91% учасниць експериментальної групи відзначили зростання впевненості у своїх силах під час змагань, що свідчить про позитивний психоемоційний вплив оновленої програми.

Застосування варіативних методів силового тренування дозволило забезпечити комплексний розвиток фізичних якостей без надмірної одноманітності навантажень. Комбінація ізометричних, концентричних і пліометричних вправ дала змогу залучити до роботи різні м'язові волокна та енергетичні системи. Програму було адаптовано до індивідуального рівня підготовленості кожної спортсменки завдяки використанню тестів попереднього оцінювання.

Рисунок 1 наочно демонструє зміни у фізичних показниках дівчат-спринтерів до та після експерименту для обох груп.

Особливу увагу в методиці було приділено розвитку «спринтерської» вибухової сили – здатності миттєво розвивати максимальне м'язове зусилля. Для цього використовувались вправи з короточасним максимальним зусиллям (до 6 повторень), тривалими паузами між підходами (2–3 хвилини) та зовнішнім стимулюванням (сигнали, команди, відлік часу). Ефективність таких підходів підтверджується даними електроміографії, яка зафіксувала збільшення активності м'язів стегна та литки під час стартового прискорення.

Крім силових вправ, важливою складовою була робота над стабілізацією корпусу. Адекватна стабільність тулуба забезпечує економічне перенесення силових імпульсів від нижніх кінцівок до центру мас тіла, що особливо важливо на етапі прискорення. Упродовж дослідження було зафіксовано зменшення кількості помилок у техніці бігу, пов'язаних з розбалансуванням корпусу, що позитивно вплинуло на якість виконання дистанції.

На завершальному етапі дослідження було проведено порівняльний аналіз отриманих результатів, який засвідчив статистично достовірні відмінності між експериментальною та контрольною групами за всіма основними показниками. Найбільші відмінності спостерігалися в темпах розвитку вибухової сили та швидкісних характеристик. Це свідчить про ефективність авторської методики та її доцільність для впровадження у систему підготовки дівчат-спринтерів на етапі спортивного вдосконалення.

Висновки. Результати дослідження засвідчили ефективність запропонованої методики спеціальної силової підготовки для дівчат-

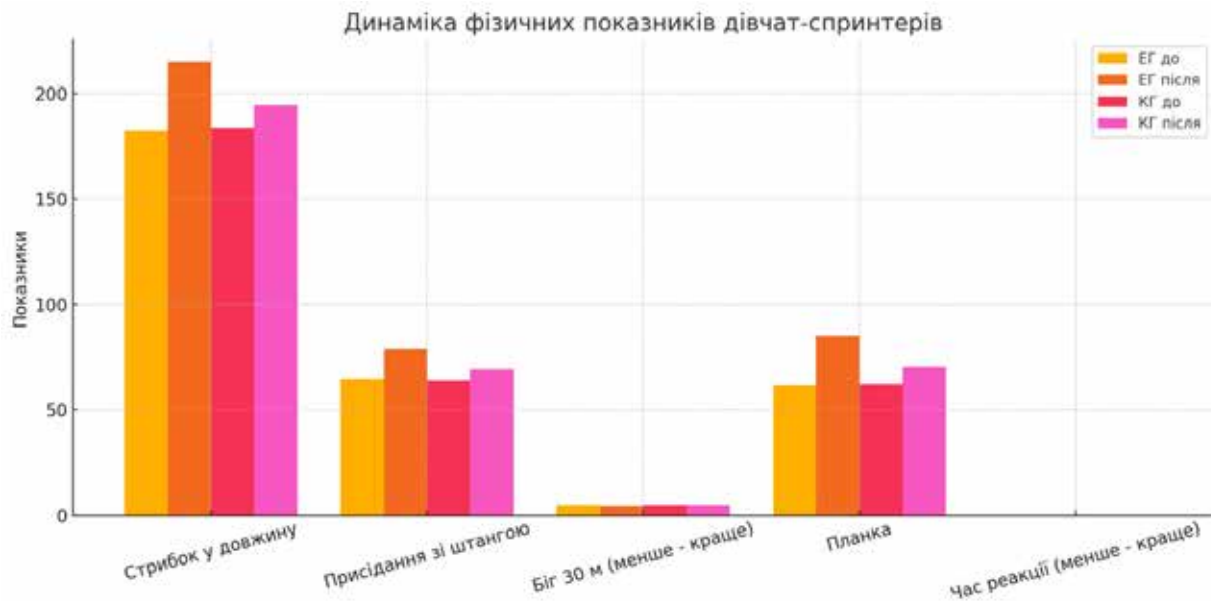


Рис. 1. Динаміка показників фізичної підготовленості дівчат-спринтерів (до та після експерименту)

спринтерів на етапі спортивного вдосконалення. Впровадження вправ, спрямованих на розвиток вибухової сили, силової витривалості та стабілізації м'язового корсету, дало змогу досягти суттєвого покращення фізичних показників. Спортсменки експериментальної групи продемонстрували кращу динаміку зростання сили, швидкості та стабільності техніки бігу, порівняно з контрольною групою. Отримані дані підтверджують доцільність використання варіативних методів тренувань у поєднанні з індивідуальним підходом. Зниження кількості мікротравм та покращення самопочуття свідчать про позитивний вплив удосконаленої методики на функціональний стан спортсменок. Дослі-

дження також виявило необхідність подальшого поглиблення розробок у сфері гендерно-специфічної спортивної підготовки. Особливо перспективним є аналіз впливу запропонованої програми на біомеханічні характеристики бігу та економічність рухів. Доцільно також вивчати ефекти довготривалого застосування такої методики протягом усього змагального сезону. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на створення персоналізованих цифрових протоколів тренування з використанням сучасних засобів моніторингу. Впровадження результатів у практику дозволить підвищити якість підготовки спортсменок та сприятиме їх успішному виступу на всеукраїнських і міжнародних змаганнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахметов Р. Ф., Максименко Г. М., Кутек Т. Б. Легка атлетика. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2010. 320 с.
2. Борисевич Л. Особливості процесу підготовки майбутніх фахівців у сфері фізичної культури і спорту. *Grail of Science*, 2023, № 24, 757–760 с. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.141>
3. Вітенко Є. В., Мичка І. В. Підвищення ефективності процесу фізичної підготовки легкоатлетів, які спеціалізуються у бар'єрному бігу. Актуальні проблеми фізичної культури і спорту в сучасному суспільстві 2022: зб. наук. праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції / гол. ред. Г.П. Грибан. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2023. С. 20–23.
4. Демидова І. В., Лелека В. М., Макух Н. І., Демидова О. В. Бігові види легкої атлетики. Частина 1 (короткі дистанції): Навчально-методичний посібник. Миколаїв, 2016. 61 с.
5. Кутек Т. Б., Ахметов Р. Ф., Набоков Ю. М. Інтенсифікація спортивної підготовки кваліфікованих спортсменок на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації : зб. наук. праць*. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2019. Вип. 7. С. 27–35.
6. Платонов В. М. Сучасна система спортивного тренування. К. : Перша друкарня, 2020. 704 с.
7. Платонов В. Загальна теорія підготовки спортсменів: історія розвитку, методологія побудови, сучасний стан. *Наука в олімпійському спорті*. 2016. № 3. С. 75–104. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NOS_2016_3_11.

8. Кутек Т. Б. Сучасна спортивна підготовка кваліфікованих спортсменок, які спеціалізуються в легкоатлетичних стрибках: Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2014. 280 с.
9. Маліков М. В., Сват'єв А. В. Богдановська Н. В. Функціональна діагностика у фізичному вихованні і спорті: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Запоріжжя : ЗДУ, 2006. 227 с.
10. Радченко Л., Єрмолова В., Кроль І. Олімпійська освіта – складова національної системи освіти. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15.2024. Випуск 12 (185). С. 162–165. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.12\(185\).34](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.12(185).34)
11. Легка атлетика: теорія, навчання, тренування. За ред. Конестяпіна В.Г., Дацківа П.П., Чорненької Г.В. Львів: СПОЛОМ, 2016. 180 с.
12. Novachkov H., Baka A. Artificial intelligence in sports in the example of strength training. *Journal of Sports Science and Medicine*, 2013. 12(1), 27–37.
13. Sovenko S., Vynohradov V., Edeliiev O., Popov S. Characteristics of the technical action model for athletes specializing in race walking within the long-term development system. *Journal of Physical Education and Sport*. 2025. Vol. 25, No. 1. P. 21–29. <https://doi.org/10.7752/jpes.2025.01003>.
14. Wang J. Research on the Application of Virtual Reality Technology in Competitive Sports, *Procedia Engineering*, 2012, Vol 29, Page 3659–3662, ISSN 1877-7058, <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2012.01.548>.

Дата надходження статті: 31.07.2025

Дата прийняття статті: 20.08.2025

Опубліковано: 05.11.2025

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВІ ПРАЦІ
МІЖРЕГІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Випуск 3 (66), 2025

Видання виходить 4 разів на рік

Коректор *Я. І. Вишнякова*
Комп'ютерне верстання *О. І. Молодецька*

Підписано до друку 30.10.2025 р.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 11,16.
Наклад 100 прим. Замовлення № 1025/800.

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.