

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет

Наукові записки
Бердянського державного
педагогічного університету

Серія: Педагогічні науки



Випуск 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Лазарєв Микола Іванович – д.пед.н., професор (Українська інженерно-педагогічна академія);
Павленко Анатолій Іванович – д.пед.н., професор (Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія).

*Друкується за рішенням вченої ради
Бердянського державного педагогічного університету
(протокол № 1 від 01.10.2026 р.)*

Журнал включений до Переліку наукових фахових видань України відповідно до Наказу МОН України № 928 від 11 червня 2026 року (додаток 12) з присвоєнням категорії «Б».

Кластер: Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика.

Спеціальності: А1 – Освітні науки, А2 – Дошкільна освіта, А3 – Початкова освіта, А4 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), А6 – Спеціальна освіта (за спеціалізаціями).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Богданов Ігор Тимофійович – доктор педагогічних наук, професор, ректор, професор кафедри професійної освіти та технологій, Бердянський державний педагогічний університет, головний редактор.

Iacob Claudia Iuliana – Doctor in Psychology (Ph.D.), Assistant Professor, University of Bucharest, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Romania; **Ачкан Віталій Валентинович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри математики та методики її навчання, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; **Гуренко Ольга Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, професор кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти, Бердянський державний педагогічний університет; **Кізім Світлана Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, заступник директора з наукової роботи Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського; **Кривильова Олена Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійної освіти та технологій, Бердянський державний педагогічний університет; **Курило Ольга Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійної освіти та технологій, Бердянський державний педагогічний університет; **Maitane Picaza Gorrotxategi** – Doctor of Education, Senior Lecturer, University of the Basque Country, Spain; **Нестеренко Марина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет; **Олефіренко Надія** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформатики Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; **Lenka Haburajova Ilavska** – Doc.PhDr., PhD., Assistant Professor, Danubius University, Czech Republic; **Naiara Ozamiz Etxebarria** – Doctor of Psychology, Senior Lecturer, Teaching and research staff, University of the Basque Country, Spain; **Amelle Labusch** – Doctor of Science, Professor, Faculty of Educational Science, Bielefeld University, Germany.

Н 34

Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2026. Вип. 3. 162 с.

Збірник «Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки» заснований з метою оприлюднення результатів педагогічних досліджень науковців. Публікації репрезентують нові підходи до різних аспектів педагогіки та методики.

Мови видання: українська, англійська, болгарська, німецька, польська, французька.

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Berdiansk State Pedagogical University**

**Scientific papers
of Berdyansk State Pedagogical
University**

Series: Pedagogical sciences



Issue 3



Publishing house
"Helvetica"
2026

UDC 378.001.89(082)
N 34

ISSN 2412-9208
DOI 10.32782/2412-9208

REVIEWERS:

Lazarev Mykola – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy);

Pavlenko Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor (Khortytsia National Training and Rehabilitation Academy).

*It is published according to the resolution of the Academic Council
of Berdiansk State Pedagogical University
Record № 1 of October 1, 2026*

The journal is included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine in accordance with Order No. 928 of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 11, 2026 (Appendix 12).

The journal has been assigned Category "B".

Cluster: Human Capital Development, Social Sciences and Journalism.

Specialties: A1 – Educational sciences, A2 – Preschool education, A3 – Primary education,

A4 – Secondary Education (with subject specializations), A5 – Vocational Education (with specializations), A6 – Special Education (with specializations).

EDITORIAL BOARD:

Ihor Bohdanov – doc Bogdanov Igor Tymofiyovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector, Professor of the Department of Vocational Education and Technologies, Berdiansk State Pedagogical University, editor in chief.

Iacob Claudia Iuliana – Doctor in Psychology (Ph.D.), Assistant Professor, University of Bucharest, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Romania; **Achkan Vitaliy Valentynovych** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Mathematics and Methods of Its Teaching, Ternopil Volodymyr Hnatuk National Pedagogical University; **Hurenko Olga Ivanivna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, First Vice-Rector, Professor of the Department of Social Work and Inclusive Education, Berdiansk State Pedagogical University; **Kizim Svitlana Stepanivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Innovation and Information Technologies in Education, Deputy Director for Scientific Work of the Educational and Scientific Institute of Pedagogy, Psychology and Training of Highly Qualified Specialists, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University; **Kryvylova Olena Anatoliivna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Vocational Education and Technologies, Berdiansk State Pedagogical University; **Kurylo Olga Yuriivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Vocational Education and Technologies, Berdiansk State Pedagogical University; **Maitane Picaza Gorrotxategi** – Doctor of Education, Senior Lecturer, University of the Basque Country, Spain; **Nesterenko Maryna Mykolayivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Primary Education, Berdiansk State Pedagogical University; **Olefrenko Nadiya** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Informatics, Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda; **Lenka Haburajova Ilavska** – Doc.PhDr., PhD., Assistant Professor, Danubius University, Czech Republic; **Naiara Ozamiz Etxebarria** – Doctor of Psychology, Senior Lecturer, Teaching and research staff, University of the Basque Country, Spain; **Amelie Labusch** – Doctor of Science, Professor, Faculty of Educational Science, Bielefeld University, Germany.

N 34

**Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University.
Series: Pedagogical sciences. Issue 3. 2026. 162 p.**

The collection of scientific papers of Berdiansk state pedagogical university (Series: Pedagogical sciences) contains results of pedagogical research of Ukrainian and foreign scientists. Publications represent new approaches to actual problems of teaching, education and methods.

Publication languages: Ukrainian, English, Bulgarian, German, Polish, French.

The authors assume responsibility for the contents of articles and accuracy of citation

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Валерій ЛЯЛЕНКО. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО СУПРОВОДУ ВЕТЕРАНІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ....9

ДМИТРО ШЕВЧЕНКО. ФОРМИ І ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)..... 20

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (ЗА ГАЛУЗЯМИ)

Олена ВОЛКОВА, Валентин ВОЛКОВ. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....30

Арсеній ГРЕЧУХА, Аліна МАСЛОВА. МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗЗСО.....42

Анжеліка ЛЕСИК, Крістіна ПЕТРИК, Карина КОВАЛЬ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....55

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Андрій МОЦА, Володимир БОГАЧОВ, Олександр СЛЮСАРЕНКО. ВНЕСЕННЯ ЗМІН ДО ТИПОВОЇ ПРОГРАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ ЗВО «ОСНОВИ НАЦІОНАЛЬНОГО СПРОТИВУ»: АДАПТАЦІЯ ДО СУЧАСНИХ УМОВ НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ ТА ВІЙНИ НОВОГО ТИПУ.....69

Марина НЕСТЕРЕНКО, Катерина САПРАНКОВА. ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОЇ КОМПОНЕНТИ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ” У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ» ДЛЯ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....87

Марія СЕМАНЬКІВ, Іван ЯРЕМІЙ. ФОРМУВАННЯ ТРАНСФЕРНИХ НАВИЧОК ПРОГРАМУВАННЯ СТУДЕНТІВ.....101

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Олександр КОЗИНЕЦЬ, Ангеліна СЕЛЄКЄНОВА. ПОРУШЕННЯ
ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ: ЗАЇКАННЯ,
ТАХІЛАЛІЯ ТА БРАДИЛАЛІЯ.....111

Юлія СІДЕНКО, Артур ІНШАКОВ, Інна ІНШАКОВА.
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....123

Світлана ФЕДОРЕНКО, Марина ФЕДОРЕНКО. МЕТОДИКА
ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДОРΟΣЛИХ ОСІБ
ІЗ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ.....134

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Надія СТАДНІК, Жанна ВИХРЕСТЕНКО, Юлія ВОЛИНЕЦЬ.
ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ,
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ АДАПТАЦІЇ
ПЕРШОКЛАСНИКІВ.....142

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Юлія РОМАНИШИН, Владислав ПТУХА, Владислава ЗІНЕВИЧ.
МОБІЛЬНЕ НАВЧАННЯ І РОЗВИТОК ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ
В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ТА ДИДАКТИЧНІ МОДЕЛІ.....150

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Valerii LIALENKO. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVE SUPPORT OF VETERANS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	9
Dmytro SHEVCHENKO. FORMS AND APPROACHES TO ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF LAW STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF ACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN UKRAINE (THE SECOND HALF OF THE 19TH – EARLY 20TH CENTURY).....	20

THEORY AND TEACHING METHODS (BY BRANCH)

Olena VOLKOVA, Valentyn VOLKOV. ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DRIVER OF THE TRANSFORMATION OF TEACHING AND ASSESSMENT METHODS IN THE TRAINING OF FUTURE ENGINEERING SPECIALISTS.....	30
Arsenii HRECHUKHA, Alina MASLOVA. THE METHODOLOGICAL POTENTIAL OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS.....	42
Anzhelika LESYK, Kristina PETRYK, Karyna KOVAL. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPING AN INDIVIDUAL DEVELOPMENT TRAJECTORY OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS IN AN INCLUSIVE CLASSROOM.....	55

PROFESSIONAL EDUCATION

Andriy MOTSA, Volodymyr BOHACHOV, Oleksandr SLIUSARENKO. AMENDMENTS TO THE STANDARD CURRICULUM OF THE HIGHER EDUCATION COURSE “FUNDAMENTALS OF NATIONAL RESISTANCE”: ADAPTATION TO CONTEMPORARY NATIONAL SECURITY CONDITIONS AND THE NEW TYPE OF WARFARE.....	69
Maryna NESTERENKO, Kateryna SAPRANKOVA. POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL COMPONENT «TEACHING METHODOLOGY OF THE INTEGRATED COURSE “I EXPLORE THE WORLD” IN PRIMARY SCHOOL» FOR DEVELOPING TOLERANCE OF FUTURE PRIMARY TEACHERS.....	87

Mariia SEMANKIV, Ivan YAREMIY. FORMATION OF STUDENTS' TRANSFERABLE PROGRAMMING SKILL.....	101
--	------------

CORRECTIVE PEDAGOGY

Oleksandr KOZYNETS, Anhelina SIELIEKIENOVA. DISORDERS OF SPEECH TEMPO-RHYTHMIC ORGANIZATION: STUTTERING, TACHYLALIA, AND BRADYLALIA.....	111
---	------------

Yuliia SIDENKO, Artur INSHAKOV, Inna INSHAKOVA. PRACTICAL ASPECTS OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH PHYSICAL EDUCATION.....	123
---	------------

Svitlana FEDORENKO, Maryna FEDORENKO. METHODOLOGY FOR STUDYING SOCIAL SKILLS IN ADULTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS.....	134
--	------------

PRESCHOOL PEDAGOGY

Nadiia STADNIK, Zhanna VYKHRESTENKO, Yuliia VOLYNETS. PEDAGOGICAL PARTNERSHIP OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS, PRIMARY SCHOOL, AND FAMILY IN SUPPORTING FIRST GRADERS' ADAPTATION.....	142
---	------------

THEORY AND METHOD OF EDUCATION

Yuliia ROMANYSHYN, Vladyslav PTUKHA, Vladyslava ZINEVYCH. MOBILE LEARNING AND THE DEVELOPMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TODAY'S WORLD: METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND DIDACTIC MODELS.....	150
--	------------

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147:355.292-057.36(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-3-9-19>

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVE SUPPORT OF VETERANS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО СУПРОВОДУ ВЕТЕРАНІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Valerii LIALENKO,

Doctor of Philosophy in the field of
knowledge 01 Education/Pedagogy,
specialty 011 Educational,
Pedagogical Sciences,
T. H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»,
53, Hetmana Polubotka Str.,
Chernihiv, 14013, Ukraine

Валерій ЛЯЛЕНКО,

доктор філософії в галузі знань 01
Освіта/Педагогіка за спеціальністю
011 Освітні, педагогічні науки,
Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка,
вул. Гетьмана Полуботка, 53,
м. Чернігів, 14013, Україна

karpadol@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-9581-5651>

ABSTRACT

The article substantiates the pedagogical conditions for effective support of veterans in higher education institutions of Ukraine. The relevance of the study is determined by the growing social significance of veteran issues in the context of the Russian-Ukrainian war, as well as by veterans' need to obtain or continue higher education, change professional trajectories, adapt academically and become included in the educational environment of universities. The purpose of the article is to define and theoretically substantiate a set of pedagogical conditions that ensure systematic, person-oriented and effective support for veterans in higher education institutions. The study uses the methods of theoretical analysis, systematization, generalization, comparative pedagogical interpretation, structural and functional modeling, and interpretation of normative and scientific sources. It is established that pedagogical support for veterans cannot be reduced only to social assistance, psychological support or administrative counseling. Within pedagogical science, it should be considered as an integral system of educational interaction that combines organizational, educational-content, communicative, value-motivational, environmental, and reflective-analytical components. The following pedagogical conditions for effective support of veterans are identified: institutional consolidation of veteran support in the policies of the educational institution; readiness of academic staff for subject-subject interaction; individualization of the educational trajectory; creation of a safe and non-discriminatory educational environment; coordination of educational, psychological, social

and career support; continuous monitoring of veterans' needs and correction of support practices. The practical significance of the article lies in the fact that the proposed pedagogical conditions can be used for the further development of a model of veteran support in the higher education system of Ukraine.

Key words: *veterans, pedagogical support, higher education institutions, pedagogical conditions, educational environment, individual educational trajectory, academic support.*

Вступ. Російсько-українська війна істотно змінила соціальні, освітні та ціннісні пріоритети українського суспільства. Одним із найважливіших викликів сучасності є створення умов для повернення ветеранів до цивільного життя, їхнього професійного розвитку, соціальної активності та освітньої самореалізації. Заклади вищої освіти України в цьому контексті поступово набувають значення не лише як інституції професійної підготовки, а й як простір підтримки, адаптації, переосмислення досвіду та формування нових життєвих траєкторій ветеранів.

Закон України «Про вищу освіту» визначає заклад вищої освіти як інституцію, що забезпечує освітню, наукову, інноваційну та методичну діяльність [2]. Закон України «Про освіту» закріплює право особи на освіту впродовж життя, індивідуальну освітню траєкторію та рівність умов доступу до освіти [3]. У свою чергу, Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» визначає правові засади підтримки ветеранів та гарантії їхнього соціального захисту [4]. У сукупності ці документи створюють нормативне підґрунтя для розгляду ветерана як особи, що має право не лише на соціальний захист, а й на повноцінну участь в освітньому процесі.

Актуальність проблеми посилюється тим, що Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки орієнтує систему вищої освіти на розвиток людського капіталу, якість освітнього процесу, інституційну спроможність університетів та відповідність потребам суспільства [5]. Стратегія ветеранської політики на період до 2030 року підкреслює необхідність комплексної підтримки ветеранів, членів їхніх сімей, а також відновлення людського капіталу, зайнятості, економічної незалежності та соціальної активності ветеранів [1]. Отже, педагогічний супровід ветеранів у закладах вищої освіти слід розглядати як один із напрямів поєднання освітньої політики і ветеранської політики.

У сучасній науковій літературі проблема ветеранів у вищій освіті розкривається переважно в контексті переходу від військового досвіду до студентського життя, академічної адаптації, бар'єрів навчання, підтримки університету та соціального включення. У зарубіжних дослідженнях Д. ДіРаміо, Р. Акермана і Р. Мітчелла показано, що перехід ветерана від бойового середовища до університетського кампусу супроводжується комплексом академічних, комунікативних і соціальних викликів [8, с. 74–80]. Р. Акерман, Д. ДіРаміо і Р. Мітчелл

наголошують, що студент-ветеран має специфічний досвід і потребує не формальної, а інституційно організованої підтримки [6, с. 7–10]. К. Гріффін і К. Гілберт, застосовуючи теорію переходів, акцентують значення структур підтримки, які допомагають ветеранові адаптуватися до нового освітнього середовища [9, с. 74–76].

Питання освіти дорослих також є важливим для дослідження супроводу ветеранів, оскільки значна частина ветеранів є дорослими здобувачами освіти з попереднім життєвим, професійним і військовим досвідом. У межах андрагогічного підходу М. Ноулз, Е. Голтон і Р. Свенсон підкреслюють значення самостійності дорослого здобувача, його досвіду, практичної мотивації та орієнтації навчання на реальні життєві потреби [10, с. 43–46]. Дж. Мезіров розглядає навчання дорослих як процес трансформації смислів і переосмислення досвіду [11, с. 5–7]. Ці положення дозволяють аналізувати педагогічний супровід ветеранів не як стандартну підтримку студента, а як супровід дорослої особистості, що перебудовує власну освітню та життєву траєкторію.

Водночас у вітчизняній педагогічній науці ще недостатньо системно визначено саме педагогічні умови ефективного супроводу ветеранів у закладах вищої освіти. Наявні дослідження і нормативні документи окреслюють важливість соціального захисту, психологічної підтримки, професійної реінтеграції та державної ветеранської політики. Однак педагогічний супровід потребує спеціального осмислення як система умов, що забезпечують освітню адаптацію, індивідуальну траєкторію, академічну підтримку, партнерську взаємодію і розвиток суб'єктності ветерана.

Метою статті є визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов ефективного супроводу ветеранів у закладах вищої освіти України.

Відповідно до мети поставлено такі завдання: уточнити зміст поняття «педагогічні умови супроводу ветеранів»; розмежувати педагогічний супровід із суміжними видами підтримки; визначити основні педагогічні умови ефективного супроводу ветеранів; обґрунтувати їх значення для подальшого розроблення моделі педагогічного супроводу ветеранів у системі вищої освіти України.

Методи та методики дослідження. Дослідження має теоретико-методологічний характер і спрямоване на визначення педагогічних умов ефективного супроводу ветеранів у закладах вищої освіти України. Процедура дослідження передбачала послідовне опрацювання нормативно-правових документів, наукових джерел з педагогіки вищої школи, освіти дорослих, досліджень студентів-ветеранів, а також матеріалів, що стосуються сучасної ветеранської політики України.

У процесі дослідження використано метод теоретичного аналізу, що дозволив з'ясувати зміст ключових понять: «ветеран», «педагогічний

супровід», «педагогічні умови», «індивідуальна освітня траєкторія», «освітнє середовище». Метод систематизації застосовано для групування наукових джерел за тематичними напрямками: нормативні засади вищої освіти і ветеранської політики; освіта дорослих; академічна адаптація; інституційна підтримка студентів; зарубіжний досвід супроводу студентів-ветеранів. Метод узагальнення використано для виокремлення повторюваних і найбільш значущих характеристик ефективного супроводу ветеранів.

Порівняльно-педагогічний метод дав змогу співвіднести український контекст із зарубіжними дослідженнями студентів-ветеранів, не ототожуючи ці контексти, але враховуючи продуктивні ідеї щодо підтримки переходу ветерана до університетського середовища. Структурно-функціональний аналіз застосовано для визначення компонентів педагогічного супроводу та зв'язку між умовами, суб'єктами, змістом і очікуваними результатами підтримки ветеранів. Метод інтерпретації нормативних джерел дозволив показати, як положення законодавства у сфері освіти, вищої освіти і ветеранської політики можуть бути використані для педагогічного обґрунтування супроводу ветеранів у закладах вищої освіти.

Методологічну основу дослідження становлять системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, андрагогічний, середовищний і компетентнісний підходи. Системний підхід дозволяє розглядати супровід ветеранів як цілісну взаємодію адміністрації, викладачів, структурних підрозділів, центрів підтримки, зовнішніх партнерів і самих ветеранів. Особистісно орієнтований підхід акцентує унікальність досвіду ветерана. Андрагогічний підхід обґрунтовує необхідність урахування дорослості, автономії, практичної мотивації та попереднього досвіду ветеранів. Середовищний підхід дає змогу аналізувати заклад вищої освіти як простір, що може сприяти або ускладнювати академічне включення ветеранів. Компетентнісний підхід дозволяє розглядати результат супроводу через розвиток академічних, комунікативних, професійних і громадянських компетентностей.

Результати та дискусії. Поняття «педагогічні умови» у межах цього дослідження розглядається як сукупність спеціально створених організаційних, змістових, комунікативних, середовищних і рефлексивних обставин, які забезпечують ефективність педагогічного супроводу ветеранів у закладах вищої освіти. Такі умови не є зовнішніми щодо освітнього процесу. Вони мають бути інтегровані в політику закладу освіти, освітні програми, педагогічну взаємодію, роботу структурних підрозділів і культуру університетського середовища.

Педагогічний супровід ветеранів доцільно розуміти як цілеспрямовану і системну діяльність суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на ство-

рення умов для входження ветерана в освітнє середовище, реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії, подолання академічних бар'єрів, розвитку освітньої мотивації, професійної перспективи і громадянської суб'єктності. Таке розуміння дозволяє відмежувати педагогічний супровід від соціальної допомоги, психологічної підтримки, медичної реабілітації чи адміністративного консультування. Останні є важливими, однак педагогічний зміст супроводу полягає саме в організації освітньої взаємодії, навчання, підтримки розвитку та індивідуалізації освітнього процесу.

Першою педагогічною умовою ефективного супроводу ветеранів є інституційне закріплення підтримки ветеранів у політиках і внутрішніх процедурах закладу вищої освіти. Якщо підтримка ветеранів залежить лише від особистої ініціативи окремого викладача чи працівника, вона залишається нестійкою. Інституційне закріплення передбачає наявність внутрішніх положень, визначення відповідальних осіб, створення або залучення відповідних структур, регламентування консультаційних процедур, формування інформаційних маршрутів для ветеранів і координацію між підрозділами. У цьому контексті важливими є положення Європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти, у яких наголошено на необхідності студентоцентрованого навчання, врахування потреб здобувачів освіти та відповідальності закладу за якість освітнього процесу [14, с. 12–13].

Інституційне закріплення супроводу не означає створення надмірно бюрократичної системи. Йдеться про те, щоб ветеран розумів, до кого може звернутися, які освітні можливості має, як може реалізувати індивідуальну освітню траєкторію, які форми академічної підтримки доступні і як заклад освіти враховує його потреби. Така організаційна ясність знижує ризик випадковості й формальності супроводу.

Другою педагогічною умовою є готовність науково-педагогічних працівників до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з ветеранами. Викладач є одним із ключових учасників педагогічного супроводу, оскільки саме через взаємодію в аудиторії, консультації, оцінювання, комунікацію і зворотний зв'язок ветеран включається в освітній процес. Гуманістична педагогіка К. Роджерса і Г. Фрайберга підкреслює значення довіри, свободи, підтримки та поваги до особистості у навчанні [12, с. 144–146]. Для роботи з ветеранами ці положення особливо важливі, оскільки освітня взаємодія має уникати як ігнорування ветеранського досвіду, так і його стигматизації.

Готовність викладачів до супроводу ветеранів включає кілька складників: розуміння специфіки дорослого здобувача освіти; здатність до коректної комунікації; уміння працювати з різним темпом навчання; готовність до консультаційної підтримки; здатність бачити в

ветеранів не лише особу з можливими труднощами, а й носія досвіду, відповідальності, лідерства і громадянської зрілості. Ваккі справедливо застерігає від сприйняття студентів-ветеранів лише крізь призму проблемності чи травматичного досвіду, наголошуючи на необхідності бачити їхній потенціал [17, с. 16–18].

Третьою педагогічною умовою є індивідуалізація освітньої траєкторії ветеранів. Закон України «Про освіту» передбачає право особи на індивідуальну освітню траєкторію [3], а Закон України «Про вищу освіту» визначає можливості організації освітнього процесу з урахуванням прав здобувачів освіти [2]. Для ветеранів індивідуальна освітня траєкторія має особливе значення, оскільки вони можуть мати перерви в навчанні, інший життєвий ритм, сімейні зобов'язання, потребу в професійному переорієнтуванні, медичні або соціальні обставини, а також попередній досвід, який може бути ресурсом навчання.

Індивідуалізація не повинна зводитися до спрощення академічних вимог. Її сутність полягає у створенні гнучких і педагогічно обґрунтованих шляхів досягнення результатів навчання. Це може включати академічне консультування, наставництво, вибірковість освітніх компонентів, гнучкий графік консультацій, підтримку в опануванні цифрових інструментів, визнання попереднього досвіду в межах дозволених процедур, а також допомогу у плануванні освітньої і професійної траєкторії. Ідеї андрагогіки М. Ноулза, Е. Голтона і Р. Свенсона підтверджують важливість опори на досвід і самостійність дорослого здобувача освіти [10, с. 43–46].

Четвертою педагогічною умовою є створення безпечного, підтримувального і недискримінаційного освітнього середовища. Середовище закладу вищої освіти впливає на те, чи відчуває ветеран належність до академічної спільноти, чи має доступ до інформації, чи сприймається як рівноправний учасник освітнього процесу. Дослідження В. Тінто показують, що академічна і соціальна інтеграція здобувача освіти є важливою передумовою його успішного навчання і завершення освітньої траєкторії [16, с. 6–10]. Для ветеранів це означає необхідність не ізоляції в окремих категоріях підтримки, а включення в університетську спільноту на засадах поваги, гідності та партнерства.

Безпечне освітнє середовище передбачає коректну мову комунікації, недопущення дискримінаційних практик, конфіденційність персональної інформації, доступність консультацій, інформаційну прозорість, готовність адміністрації і викладачів реагувати на потреби ветеранів. Важливо, щоб університетська спільнота не ототожнювала ветеранів лише з травмою, обмеженнями або проблемами. Ветеранський досвід може бути ресурсом для розвитку лідерства, громадянської культури, відповідальності, взаємодії і практичного осмислення змісту освіти.

П'ятою педагогічною умовою є координація освітньої, психологічної, соціальної та кар'єрної підтримки на педагогічній основі. Потреби ветеранів можуть виходити за межі суто академічних питань. Водночас заклад вищої освіти не повинен підміняти медичні, соціальні або психологічні служби. Його завдання полягає в координації підтримки так, щоб вона допомагала ветеранові залишатися активним суб'єктом освітнього процесу. У цьому контексті продуктивною є теорія переходів Н. Шлоссберг, Е. Вотерс і Дж. Гудман, яка дозволяє розглядати повернення до навчання як складний процес адаптації до нових ролей, вимог і середовища [13, с. 55–58].

Координація підтримки може здійснюватися через центри ветеранського розвитку, консультаційні служби, відповідальних осіб у факультетах, партнерські організації, кар'єрні центри та студентські служби. Її педагогічний сенс полягає в тому, щоб різні види підтримки не існували ізольовано, а працювали на освітню самореалізацію ветерана. У зарубіжних дослідженнях студентів-ветеранів неодноразово підкреслюється, що відсутність координації між службами ускладнює адаптацію і знижує ефективність допомоги [7, с. 34–36; 9, с. 80–82].

Шостою педагогічною умовою є систематичний моніторинг потреб ветеранів і корекція практик супроводу. Підтримка не може бути ефективною, якщо заклад освіти не отримує зворотного зв'язку від самих ветеранів, викладачів, кураторів, центрів підтримки та адміністрації. Моніторинг має охоплювати не лише кількісні показники, а й якісний аналіз бар'єрів, очікувань, труднощів, успішних практик і незадоволених потреб. У матеріалах Student Veterans of America освітній шлях ветерана розглядається як цілісний цикл, який потребує підтримки на різних етапах: від вступу до завершення навчання і переходу до професійної реалізації [15].

Моніторинг потреб ветеранів дає змогу уникнути формалізації супроводу. Він дозволяє виявляти, які саме практики працюють, які потребують зміни, які підрозділи не мають достатньої готовності, які бар'єри залишаються невидимими для адміністрації. У цьому сенсі рефлексивно-аналітичний компонент є необхідним елементом педагогічних умов супроводу.

Дискусійним залишається питання про межі відповідальності закладу вищої освіти в підтримці ветеранів. З одного боку, університет не може і не повинен підміняти державну систему соціального захисту, медичної реабілітації чи психологічної допомоги. З іншого боку, він не може обмежитися лише формальним наданням освітніх послуг. Педагогічна відповідальність закладу вищої освіти полягає у створенні таких умов, за яких ветеран може повноцінно включитися в освітній про-

цес, реалізувати власну траєкторію, отримати академічну підтримку і відчути себе повноправним членом університетської спільноти.

Отже, педагогічні умови ефективного супроводу ветеранів у закладах вищої освіти України мають комплексний характер. Вони поєднують інституційний, кадровий, змістовий, комунікативний, середовищний і рефлексивний виміри. Їхня реалізація створює передумови для переходу від ситуативної підтримки до системної педагогічної моделі супроводу ветеранів у вищій освіті.

Висновки. Педагогічний супровід ветеранів у закладах вищої освіти України є актуальною проблемою сучасної педагогічної науки та освітньої практики. Його значущість зумовлена російсько-українською війною, розвитком державної ветеранської політики, трансформацією ролі закладів вищої освіти та необхідністю створення умов для освітньої самореалізації ветеранів.

У статті педагогічні умови ефективного супроводу ветеранів визначено як сукупність спеціально створених організаційних, змістових, комунікативних, середовищних і рефлексивних обставин, що забезпечують включення ветеранів в освітній процес, реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, академічну підтримку, розвиток мотивації, компетентностей і суб'єктності.

Обґрунтовано шість основних педагогічних умов ефективного супроводу ветеранів у закладах вищої освіти України: інституційне закріплення підтримки ветеранів у політиках і процедурах закладу освіти; готовність науково-педагогічних працівників до суб'єкт-суб'єктної взаємодії; індивідуалізація освітньої траєкторії; створення безпечного, підтримувального і недискримінаційного освітнього середовища; координація освітньої, психологічної, соціальної та кар'єрної підтримки; систематичний моніторинг потреб ветеранів і корекція практик супроводу.

Доведено, що ефективний супровід ветеранів не може бути фрагментарним або залежати виключно від ініціативи окремих працівників. Він має бути інтегрованим у політику закладу вищої освіти, організацію освітнього процесу, культуру педагогічної взаємодії, діяльність структурних підрозділів і партнерську взаємодію з зовнішніми інституціями.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні структурно-функціональної моделі педагогічного супроводу ветеранів у закладах вищої освіти України, визначенні критеріїв її ефективності, аналізі кейсів окремих університетів і проведенні експертного оцінювання запропонованих педагогічних умов.

Література:

1. Мінветеранів спільно з громадськими об'єднаннями презентували затверджену Урядом Стратегію ветеранської політики. Міністерство у справах ветеранів України. 2024. URL: <https://mva.gov.ua/presenter/category/86-novini/minveteraniv-spilno-z>

gromadskimi-obednanniyami-prezentuvali-zatverdzhenu-uryadom-strategiu-veteranskoj-politiki

2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

4. Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту : Закон України від 22.10.1993 № 3551-XII. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12>

5. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p>

6. Ackerman R., DiRamio D., Mitchell R. L. G. Transitions: Combat Veterans as College Students. *New Directions for Student Services*. 2009. № 126. P. 5–14. DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.311>

7. Barry A. E., Whiteman S. D., Wadsworth S. M. Student Service Members/Veterans in Higher Education: A Systematic Review. *Journal of Student Affairs Research and Practice*. 2014. Vol. 51. № 1. P. 30–42. DOI: <https://doi.org/10.1515/jsarp-2014-0003>

8. DiRamio D., Ackerman R., Mitchell R. L. From Combat to Campus: Voices of Student-Veterans. *NASPA Journal*. 2008. Vol. 45. № 1. P. 73–102. DOI: <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1908>

9. Griffin K. A., Gilbert C. K. Better Transitions for Troops: An Application of Schlossberg's Transition Framework to Analyses of Barriers and Institutional Support Structures for Student Veterans. *The Journal of Higher Education*. 2015. Vol. 86. № 1. P. 71–97. DOI: <https://doi.org/10.1353/jhe.2015.0004>

10. Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 8th ed. London ; New York : Routledge, 2015. 402 p.

11. Mezirow J. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco : Jossey-Bass, 1991. 247 p.

12. Rogers C. R., Freiberg H. J. Freedom to Learn. 3rd ed. Columbus : Merrill, 1994. 406 p.

13. Schlossberg N. K., Waters E. B., Goodman J. Counseling Adults in Transition: Linking Schlossberg's Theory with Practice in a Diverse World. 4th ed. New York : Springer Publishing Company, 2012. 352 p.

14. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Brussels, Belgium, 2015. 32 p.

15. Student Veterans of America. The Student Veteran Lifecycle Atlas. Washington, DC : Student Veterans of America, 2020. 76 p.

16. Tinto V. Completing College: Rethinking Institutional Action. Chicago : University of Chicago Press, 2012. 240 p.

17. Vacchi D. T. Considering Student Veterans on the Twenty-First-Century College Campus. *About Campus*. 2012. Vol. 17. № 2. P. 15–21. DOI: <https://doi.org/10.1002/abc.21075>

References:

1. Ministry of Veterans Affairs of Ukraine. (2024). Minveteraniv spilno z hromadskymy obiednanniyami prezentuvaly zatverdzhenu Uriadom Stratehiiu veteranskoj polityky [The Ministry of Veterans Affairs together with public organizations presented the Veteran Policy Strategy approved by the Government]. Retrieved from: <https://mva.gov.ua/prescenter/>

category/86-novini/minveteraniv-spilno-z-gromadskimi-obednannymi-prezentuvali-zat-verdzhenu-uryadom-strategiu-veteranskoi-politiki [in Ukrainian].

2. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII [On Higher Education: Law of Ukraine of July 1, 2014 No. 1556-VII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

3. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

4. Verkhovna Rada of Ukraine. (1993). Pro status veteraniv viiny, harantii yikh sotsial-noho zakhystu: Zakon Ukrainy vid 22.10.1993 № 3551-XII [On the Status of War Veterans, Guarantees of Their Social Protection: Law of Ukraine of October 22, 1993 No. 3551-XII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12> [in Ukrainian].

5. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2022). Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky: Rozporiadzhennia vid 23.02.2022 № 286-r [On Approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032: Order of February 23, 2022 No. 286-r]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p> [in Ukrainian].

6. Ackerman, R., DiRamio, D., & Mitchell, R. L. G. (2009). Transitions: Combat Veterans as College Students. *New Directions for Student Services*, 126, 5–14. <https://doi.org/10.1002/ss.311> [in English].

7. Barry, A. E., Whiteman, S. D., & Wadsworth, S. M. (2014). Student Service Members/Veterans in Higher Education: A Systematic Review. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(1), 30–42. <https://doi.org/10.1515/jsarp-2014-0003> [in English].

8. DiRamio, D., Ackerman, R., & Mitchell, R. L. (2008). From Combat to Campus: Voices of Student-Veterans. *NASPA Journal*, 45(1), 73–102. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1908> [in English].

9. Griffin, K. A., & Gilbert, C. K. (2015). Better Transitions for Troops: An Application of Schlossberg's Transition Framework to Analyses of Barriers and Institutional Support Structures for Student Veterans. *The Journal of Higher Education*, 86(1), 71–97. <https://doi.org/10.1353/jhe.2015.0004> [in English].

10. Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). London; New York: Routledge [in English].

11. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass [in English].

12. Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn* (3rd ed.). Columbus: Merrill [in English].

13. Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (2012). *Counseling Adults in Transition: Linking Schlossberg's Theory with Practice in a Diverse World* (4th ed.). New York: Springer Publishing Company [in English].

14. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. (2015). Brussels, Belgium [in English].

15. Student Veterans of America. (2020). *The Student Veteran Lifecycle Atlas*. Washington, DC: Student Veterans of America [in English].

16. Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: University of Chicago Press [in English].

17. Vacchi, D. T. (2012). Considering Student Veterans on the Twenty-First-Century College Campus. *About Campus*, 17(2), 15–21. <https://doi.org/10.1002/abc.21075> [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано педагогічні умови ефективного супроводу ветеранів у закладах вищої освіти України. Актуальність дослідження зумовлена зростанням суспільної значущості ветеранської проблематики в умовах російсько-української війни, потребою ветеранів у здобутті або продовженні вищої освіти, професійному переорієнтуванні, академічній адаптації та включенні в освітнє середовище університетів. Метою статті є визначення і теоретичне обґрунтування сукупності педагогічних умов, які забезпечують системний, особистісно орієнтований і результативний супровід ветеранів у закладах вищої освіти. У дослідженні використано методи теоретичного аналізу, систематизації, узагальнення, порівняльно-педагогічного осмислення, структурно-функціонального моделювання та інтерпретації нормативних і наукових джерел. Установлено, що педагогічний супровід ветеранів не може бути зведений лише до соціальної допомоги, психологічної підтримки чи адміністративного консультування. У межах педагогічної науки він має розглядатися як цілісна система освітньої взаємодії, що поєднує організаційні, змістово-освітні, комунікативні, ціннісно-мотиваційні, середовищні та рефлексивно-аналітичні компоненти. Визначено такі педагогічні умови ефективного супроводу ветеранів: інституційне закріплення підтримки ветеранів у політиках закладу освіти; готовність науково-педагогічних працівників до суб'єкт-суб'єктної взаємодії; індивідуалізація освітньої траєкторії; створення безпечного й недискримінаційного освітнього середовища; координація освітньої, психологічної, соціальної та кар'єрної підтримки; постійний моніторинг потреб ветеранів і корекція практик супроводу. Практичне значення статті полягає в тому, що запропоновані педагогічні умови можуть бути використані для подальшої розробки моделі супроводу ветеранів у системі вищої освіти України.

Ключові слова: ветерани, педагогічний супровід, заклади вищої освіти, педагогічні умови, освітнє середовище, індивідуальна освітня траєкторія, академічна підтримка.

Дата першого надходження статті до видання: 01.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 378.147(477)"1850/1950":34]:165-057.87

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-3-20-29>

**FORMS AND APPROACHES TO ENHANCING THE COGNITIVE
ACTIVITY OF LAW STUDENTS IN THE CONTEXT
OF THE FORMATION OF ACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES
IN UKRAINE (THE SECOND HALF OF THE 19TH –
EARLY 20TH CENTURY)**

**ФОРМИ І ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У КОНТЕКСТІ
СТАНОВЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ
В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

Dmytro SHEVCHENKO,
Postgraduate Student,
H. S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University
29, Alchevskykh Str.,
Kharkiv, 61002,
Ukraine

ДМИТРО ШЕВЧЕНКО,
аспірант,
Харківський національний
педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
вул. Алчевських, 29, м. Харків,
61002, Україна

s0668889799@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-2825-4030>

ABSTRACT

Higher legal education plays an important role in ensuring the functioning of a democratic state governed by the rule of law, which necessitates the preparation of lawyers capable of thinking critically, analyzing legal situations, making independent decisions, and applying legal knowledge in practice. This, in turn, highlights the relevance of examining the historical and pedagogical experience of educating law students in the second half of the 19th – early 20th century. The aim of the article is to identify and characterize the forms and means of enhancing the cognitive activity of law students during the period under study and to determine their role in the formation of active learning technologies in the professional preparation of future lawyers. The study reveals that an understanding of the importance of organizing students' learning activities as a factor in improving their effectiveness and enhancing cognitive activity gradually became established. This led to the diversification of instructional forms: alongside the traditional lecture system, conversations, seminars, practical and research-and-practice classes, students' independent work, written and oral exercises, as well as practical training in judicial, financial, and consular institutions were employed.

The main means of enhancing students' cognitive activity were identified, including the study of legal sources, scholarly literature, legal documents, and materials of legal practice; the analysis and comparison of legal phenomena; independent search for information; and the practical application of knowledge. The pedagogical views and practices of P. Kazanskyi, M. Pirogov, V. Yesipov, A. Stoianov, A. Romanovych-Slavytskyi,

and H. Symonenko aimed at overcoming the excessive dominance of the lecture system and actively involving students in learning activities are characterized.

The scientific novelty of the study lies in providing a comprehensive account of the forms and means of enhancing the cognitive activity of law students during the specified historical period and in identifying the gradual shift from predominantly passive acquisition of ready-made knowledge towards independent comprehension, analysis, and practical application of legal material. It is substantiated that the combination of these pedagogical practices created historical and pedagogical prerequisites for the formation of active learning technologies in the professional preparation of future lawyers.

Key words: active learning technologies, enhancing cognitive activity, professional preparation of lawyers, lecture system, legal education.

Вступ. Вища юридична освіта відіграє важливу роль у забезпеченні функціонування демократичної правової держави, що зумовлює потребу у підготовці юристів, здатних критично мислити, аналізувати правові ситуації, самостійно приймати рішення та застосовувати правові знання на практиці. Актуальність її модернізації підтверджується сучасними процесами реформування: у квітні 2021 року Комітет Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій затвердив та рекомендував до подальшого опрацювання проект Концепції розвитку юридичної освіти [1], а в лютому 2025 року Комітет Верховної Ради України з питань правової політики схвалив оновлену Концепцію проекту Закону України "Про вищу правничу (юридичну) освіту та первинний доступ до правничої професії" [2]. Це актуалізує пошук ефективних форм і засобів організації навчальної діяльності та активізації пізнавальної діяльності студентів.

У цьому контексті важливим є історико-педагогічний досвід підготовки студентів юридичних факультетів у другій половині XIX – початок XX століття, коли поряд із лекційним навчанням поступово поширювалися форми і засоби, спрямовані на самостійну роботу студентів, аналіз і обговорення навчального матеріалу та його практичне застосування. Його вивчення дає змогу простежити витоки педагогічних ідей, що стали підґрунтям становлення технологій активного навчання, та виявити досвід, значущий для сучасної юридичної освіти.

Перші публікації, у яких частково висвітлювалися питання викладання правових дисциплін у вищій школі досліджуваного періоду, з'явилися ще на початку XX століття. Особливий інтерес у цьому контексті становлять праці історико-педагогічного спрямування, присвячені розвитку університетської та юридичної освіти. Серед них – фундаментальні дореволюційні історико-педагогічні праці, зокрема дослідження Д. Багалія, М. Чубинського "Юридичний факультет за перші сто років існування (1805–1905)" [3], В. Шульгіна "Історія університету Св. Володимира" [4], П. Казанського "Питання про викладання права в російській пресі у 1901 році" [5].

Окремі аспекти розвитку правової освіти та юридичної науки дореволюційного періоду висвітлювалися у працях дослідників-юристів та істориків, зокрема А. Горшнева [6], Є. Скрипільова [7], Ю. Шемшученка [8], А. Шебанова [6] та інших. Важливе значення для осмислення проблеми становить також дослідження І. О. Смолюка "Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України" [9], у якому розглянуто історичні аспекти становлення педагогічних технологій у вищій школі.

Водночас аналіз зазначених праць дає підстави стверджувати, що форми і засоби активізації пізнавальної діяльності студентів юридичних факультетів у другій половині XIX – на початку XX століття не отримали цілісного історико-педагогічного висвітлення: у наукових дослідженнях переважно розглядаються історія юридичної освіти, розвиток правової науки, зміст підготовки правників та окремі аспекти організації навчального процесу, тоді як їхній взаємозв'язок із поступовим утвердженням активних форм і засобів навчання залишається недостатньо дослідженим. Це зумовлює необхідність історико-педагогічного аналізу зазначених форм і засобів для виявлення передумов становлення технологій активного навчання та осмислення педагогічного досвіду, значущого для сучасного розвитку вищої юридичної освіти України.

Метою статті є виявлення та характеристика форм і засобів активізації пізнавальної діяльності студентів юридичних факультетів досліджуваного періоду та визначення їхньої ролі у становленні технологій активного навчання у підготовці майбутніх юристів. Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань: охарактеризувати основні форми організації навчальної діяльності студентів юридичних факультетів досліджуваного періоду; виявити засоби, що використовувалися для активізації їхньої пізнавальної діяльності; визначити особливості їх застосування у процесі професійної підготовки майбутніх юристів; простежити педагогічні ідеї та практики, що створювали передумови для подальшого становлення технологій активного навчання у вищій юридичній освіті України.

Методи та методики дослідження. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять системний, історико-педагогічний та діяльнісний підходи, що дали змогу розглядати процес організації навчання студентів юридичних факультетів як цілісне педагогічне явище, простежити його розвиток у конкретних історико-педагогічних умовах та визначити особливості активізації пізнавальної діяльності студентів.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс загальнонаукових та спеціальних історико-педагогічних методів: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію (для опрацювання наукових, історико-педагогічних і навчально-методичних джерел, виокремлення

та систематизації відомостей про організацію навчання студентів юридичних факультетів); порівняльно-зіставний метод (для виявлення спільного та відмінного у формах і засобах організації навчальної діяльності студентів у різних закладах вищої освіти та в різні періоди); історико-типологічний метод (для класифікації та узагальнення форм і засобів активізації пізнавальної діяльності); контент-аналіз (для виявлення в наукових працях, університетських документах, навчальній та методичній літературі відомостей про форми, методи і засоби організації активної пізнавальної діяльності студентів юридичних факультетів).

Результати та дискусії. Проведений аналіз свідчить, що наприкінці XIX – на початку XX століття основними осередками юридичної освіти в Україні були юридичні факультети провідних університетів Харкова, Києва, Одеси та Львова, у яких формувалися традиції професійної підготовки майбутніх юристів та поступово вдосконалювалися форми організації навчання, що передбачали поєднання теоретичного викладання із самостійною роботою студентів, опрацюванням правових джерел та практичним застосуванням набутих знань.

У науково-педагогічному дискурсі другої половини XIX – початку XX століття посилювалася увага до пошуку форм і засобів, здатних підвищити пізнавальну активність студентів, розвивати їх самостійність та забезпечувати практичну спрямованість навчання. Поряд із лекціями використовувалися бесіди, практичні та семінарські заняття, самостійна робота студентів, а також опрацювання правових документів, наукової літератури й матеріалів юридичної практики. Урізноманітнення організації навчальної діяльності створювало умови для переходу від переважно пасивного сприйняття навчального матеріалу до його самостійного осмислення, аналізу та практичного застосування.

Значення організації навчального процесу для професійної підготовки фахівців підкреслював професор В. Клименко, наголошуючи на необхідності реформування університетської освіти та вдосконалення її навчальної складової [5, с. 20]. П. Казанський, своєю чергою, акцентував увагу не лише на змісті освіти, а передусім на формах організації викладання, зазначаючи, що "питання полягає насамперед у формі, а не в змісті освіти, тобто в тому, як має бути організоване викладання" [5, с. 23]. Такий підхід свідчить про поступове усвідомлення значення організації навчальної діяльності студентів як чинника підвищення її результативності та активності.

У зв'язку з цим дедалі більшого значення набувало поєднання лекцій із бесідами, самостійною роботою студентів, письмовими й усними вправами та практичними заняттями. Така організація навчання створювала умови для активнішого залучення студентів до пізнавальної

діяльності, розвитку їхньої самостійності, практичних умінь і навичок та застосування набутих теоретичних знань [10, с. 227].

Зміна підходів до організації навчання передбачала розширення самостійної роботи студентів за умови належного керівництва з боку викладача. Викладач мав спрямовувати роботу студентів, пояснювати складні питання та надавати допомогу в разі потреби, не підмінюючи їхню самостійну працю. Як зазначав П. Казанський, допомога викладача має надаватися лише тоді, "коли вона є дійсно необхідною" [10, с. 228]. Така організація навчання спонукала студентів самостійно опрацьовувати навчальний матеріал, звертатися до наукових праць і правових джерел, шукати відповіді на поставлені питання та застосовувати набуті теоретичні знання під час практичних занять. Зазначені зміни створювали передумови для подальшого розвитку форм і засобів активізації пізнавальної діяльності студентів та становлення технологій активного навчання.

Критики лекційної системи викладання в університетах (П. Казанський, В. Єсіпов, П. Виноградов, М. Єрмилов, А. Вольський та інші) вказували на низку її суттєвих недоліків. Насамперед наголошувалося, що лекція не враховує індивідуальних особливостей студентів, оскільки один і той самий навчальний матеріал пропонується всім слухачам незалежно від рівня їхньої підготовки, уважності та здатності до сприйняття інформації. За таких умов ускладнюється осмислене засвоєння знань, яке потребує часу для аналізу, осмислення, співвіднесення нового матеріалу з уже наявними знаннями та його систематизації [5, с. 45].

Серед інших недоліків відзначалися надмірна насиченість лекцій теоретичним матеріалом і складною науковою термінологією, що нерідко ускладнювало розуміння змісту студентами. Крім того, ефективність лекцій значною мірою залежала від ораторської майстерності викладача, якою володіли далеко не всі професори. Надумку П. Казанського, пасивне сприйняття великого обсягу наукової інформації перетворювалося для студентів на складну й малопродуктивну працю [5, с. 112].

Слід відзначити, що навіть за домінування лекційної системи окремі професори прагнули активізувати пізнавальну діяльність студентів. Так, М. І. Пирогов рекомендував "сократівський" спосіб викладання, заснований на діалозі, постановці запитань, аргументації власних суджень і самостійному пошуку відповідей. Учений наголошував, що університетське навчання не повинно зводитися до повідомлення готових знань, зазначаючи, що професор мав би "з більшою користю використати свій час" для пояснення того, що потребує засвоєння студентами [11, с. 152]. Такий підхід передбачав зміщення акценту від пасивного сприйняття лекцій до активної інтелектуальної діяльності, розвитку самостійності, участі студентів у діалозі, що створювало

передумови для подальшого становлення принципів активного навчання.

Активізації пізнавальної діяльності студентів сприяло й урізноманітнення методів викладання правових дисциплін. Так, професор юридичного факультету Харківського імператорського університету А. М. Стоянов використовував метод аналогії, прагнучи через зіставлення розкрити сутність правових явищ, умови їх виникнення та розвитку. Професор державного права університету Святого Володимира А. В. Романович-Славатинський обґрунтовував комплексне застосування догматичного, філософського, історичного та порівняльного методів у вивченні права. Їх використання спрямовувало студентів не лише на засвоєння готових знань, а й на аналіз і порівняння правових явищ, встановлення зв'язків між ними, критичне осмислення та формулювання власних висновків, що створювало передумови для активізації пізнавальної діяльності [12, с. 116].

Пошук шляхів активізації пізнавальної діяльності відбувався не лише в університетах на території України. Так, професор Імператорського Варшавського університету Г. Ф. Симоненко у праці “Чи можливе відродження наших університетів за умови збереження в них нинішньої системи викладання” [12] порушував питання активізації пізнавальної діяльності студентів і пошуку шляхів їхнього свідомого та активного засвоєння навчального матеріалу у закладах вищої освіти. Учений доходив висновку про необхідність заміни традиційної лекційної системи живою бесідою зі студентами з тих самих питань, які розглядаються в межах лекційного курсу.

На думку Г. Ф. Симоненка, за кілька днів до кожного заняття викладачу потрібно повідомляти студентів про тему майбутньої лекції та рекомендувати наукові джерела для самостійного опрацювання, щоб вони могли підготуватися до обговорення. Він підкреслював, що “чим більш не схожі між собою точки зору авторів рекомендованих професором посібників, тим жвавішим може бути обмін думок на бесіді між слухачами” [12, с. 78].

Особливу роль практичних занять у підготовці юристів підкреслював професор П. Казанський. На його думку, вони створювали умови для активного застосування теоретичних знань, сприяли інтелектуальному розвитку студентів і формували ті професійні якості, без яких неможлива діяльність майбутнього юриста. Практичні заняття, на переконання вченого, повинні були не лише доповнювати лекційний курс, а й залучати студентів до самостійного пошуку знань, аналізу правових явищ і розв'язання професійних завдань [5, с. 65].

Учений наголошував, що практичні заняття мають двоєдине призначення. З одного боку, вони знайомлять студентів із науковою

роботою, сприяють глибшому засвоєнню теоретичних положень, уточненню й розширенню знань, усуненню прогалин у підготовці. З іншого боку, вони навчають майбутніх юристів практичних способів пізнання та застосування права, формують уміння аналізувати реальні життєві ситуації, знаходити юридично обґрунтовані рішення та використовувати правові норми в конкретних умовах. Такий підхід забезпечував тісний зв'язок теорії з практикою та перетворював студента з пасивного слухача на активного учасника освітнього процесу.

Так, запропонована П. Казанським система практичної підготовки була орієнтована на активну участь студентів у навчальному процесі, поєднання теоретичного пізнання з практичною діяльністю, розвиток самостійності, дослідницьких умінь і професійного мислення майбутніх юристів. З метою подальшого закріплення набутих знань учений також рекомендував після завершення вивчення окремих юридичних дисциплін направляти студентів на практику до судових, фінансових чи консульських установ, що давало змогу перевірити та поглибити теоретичну підготовку в реальних умовах професійної діяльності.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить про використання різних видів практичних занять, зміст і форми яких визначалися специфікою навчальної дисципліни. В. Єсіпов виокремлював три групи: семінарські заняття, що передбачали самостійну наукову роботу студентів під керівництвом професора; заняття канцелярського характеру, пов'язані зі складанням ділових паперів, актів, постанов і протоколів; науково-практичні заняття, які розглядалися як "головна і необхідна підмога" лекційному навчанню [14, с. 141–142]. Особливого значення для активізації пізнавальної діяльності набували семінарські та науково-практичні заняття, оскільки вони передбачали самостійну роботу студентів, дослідження правового матеріалу та його практичне опрацювання.

Водночас проблема використання форм і засобів активізації пізнавальної діяльності студентів зберігає актуальність і в умовах сучасного реформування юридичної освіти.

Висновки. Отже, аналіз історико-педагогічних джерел засвідчує поступове утвердження у вищій юридичній освіті форм і засобів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів. Поряд із лекціями поширювалися практичні та семінарські заняття, бесіди, дискусії, самостійна робота з науковою літературою і правовими джерелами, аналіз та порівняння правових явищ. Їх використання сприяло переходу від переважно пасивного засвоєння готових знань до самостійного осмислення, аналізу й практичного застосування правового матеріалу. Сукупність цих форм і засобів створювала передумови для подальшого становлення технологій активного навчання у підготовці майбутніх юристів.

Література

1. Концепція розвитку юридичної освіти. *Верховна Рада України*. Комітет з питань освіти, науки та інновацій. Проект. Опубліковано 29.03.2021. URL: https://kno.rada.gov.ua/news/main_news/75652.html
2. Концепція проекту Закону України про вищу юридичну освіту та первинний доступ до правничої професії. Комітеті Верховної Ради України з питань правової політики. URL: https://lawmaking.academy/wp-content/uploads/Kontseptsiya_proektu_Zakonu_Ukrayiny_pro_vyshhu_yurydychnu_osvitu.pdf
3. Юридический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905). / Под ред. проф. М. П. Чубинского и проф. Д. И. Багалея. Харьков: Тип. «Печатное дело», 1908. 310 с.
4. История университета Св. Владимира В. Шульгина, орд. проф. Университета Св. Владимира. Тип. Рюмина, 1860. 230 с.
5. Казанский П. А. Вопрос о преподавании права в русской печати в 1901 г. Одесса: «Экономическая» тип., 1903. 300 с.
6. Шебанов А. Ф. Юридические высшие учебные заведения. Под ред. А. Н. Горшнева. «Высш.школа», 1963. 223 с.
7. Скрипилев Е. А. О юридическом образовании в дореволюционный период (XVIII – нач. XX вв.). *Государство и право*. 2000. № 9. С. 73–84.
8. *Юридична наука і освіта на Україні* / Ю.С.Шемшученко, І.Б.Усенко, Б.М.Бабій та ін.; Відпов. ред. Ю.С.Шемшученко; АН України. Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. К.: Наук.думка, 1992. 304 с.
9. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 1999. 35 с.
10. Казанский П. А. Еще о преподавании на юридических факультетах. ЖМНП, 1901. Сентябрь. № 9-10. С. 227–254.
11. Пирогов Н. И. Сочинения: в 2-х томах. Киев: Пироговское т-во, 1910. Т. 1. 962 с.
12. Микитюк С.О. Викладання правових дисциплін у вищих навчальних закладах України (історико-педагогічний аспект). Наукове видання. Харків: ТОВ «Майдан», 2006. 156 с.
13. Симоненко Г. Ф. Возможно ли возрождение наших университетов при сохранении в них нынешней системы преподавания? Варшава, 1901. 144 с.
14. Есипов В. Практические занятия по юридическим наукам. Варшавский дневник. 29 апреля. 1901 г. С. 21–38.

References

1. Verkhovna Rada of Ukraine. Committee on Education, Science and Innovation. (2021, March 29). *Kontseptsiiia rozvytku yurydychnoi osvity* [Concept of development of legal education]. Retrieved from: https://kno.rada.gov.ua/news/main_news/75652.html
2. Komitet Verkhovnoi Rady Ukrainy z pytan pravovoi polityky. (n.d.). *Kontseptsiiia proektu Zakonu Ukrainy pro vyshchu yurydychnu osvitu ta pervynnyi dostup do pravnychoi profesii* [Concept of the draft Law of Ukraine on higher legal education and initial access to the legal profession]. Retrieved from: https://lawmaking.academy/wp-content/uploads/Kontseptsiya_proektu_Zakonu_Ukrayiny_pro_vyshhu_yurydychnu_osvitu.pdf
3. Chubinskii, M. P., & Bagalei, D. I. (Eds.). (1908). *Iuridicheskii fakultet Kharkovskogo universiteta za pervye sto let ego sushchestvovaniia (1805–1905)* [The Faculty of Law of Kharkiv University during the first hundred years of its existence (1805–1905)]. Tipografiia "Pechatnoe delo".

4. Shulgin, V. (1860). *Istoriia universiteta Sv. Vladimira* [History of St. Vladimir University]. Tipografiia Riiumina.
5. Kazanskii, P. A. (1903). *Vopros o prepodavanii prava v russkoi pečati v 1901 g.* [The issue of teaching law in the Russian press in 1901]. "Ekonomicheaskaia" tipografiia.
6. Shebanov, A. F. (1963). *Iuridicheskie vysshie uchebnye zavedeniia* [Higher legal educational institutions]. Vysshaia shkola.
7. Skripilev, E. A. (2000). O iuridicheskom obrazovanii v dorevoliutsionnyi period (XVIII – nach. XX vv.) [On legal education in the pre-revolutionary period (18th – early 20th centuries)]. *Gosudarstvo i pravo*, (9), 73–84.
8. Shemshuchenko, Yu. S., Usenko, I. B., Babii, B. M., et al. (1992). *Iurydychna nauka i osvita na Ukraini* [Legal science and education in Ukraine]. Naukova dumka.
9. Smoliuk, I. O. (1999). *Rozvytok pedahohichnykh tekhnolohii u vyshchych zakladyakh osvity Ukrainy* [Development of pedagogical technologies in higher educational institutions of Ukraine] [Extended abstract of doctoral dissertation, specialty 13.00.01, General pedagogy and history of pedagogy]. Kyiv.
10. Kazanskii, P. A. (1901). Eshche o prepodavanii na iuridicheskikh fakultetakh [Further on teaching at faculties of law]. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniia*, (9–10), 227–254.
11. Pirogov, N. I. (1910). *Sochineniia* [Works] (Vol. 1). Pirogovskoe tovarishchestvo.
12. Mykytiuk, S. O. (2006). *Vykładannia pravovykh dysyplin u vyshchych navchalnykh zakladyakh Ukrainy (istoryko-pedahohichnyi aspekt)* [Teaching legal disciplines in higher educational institutions of Ukraine: Historical and pedagogical aspect]. Maidan.
13. Simonenko, G. F. (1901). *Vozmozhno li vozrozhdenie nashikh universitetov pri sokhraneni v nikh nyneshnei sistemy prepodavaniia?* [Is the revival of our universities possible while maintaining the current system of teaching?]. Varshava.
14. Esipov, V. (1901, April 29). *Prakticheskie zaniatiia po iuridicheskim naukam* [Practical classes in legal sciences]. *Varshavskii dnevnik*, 21–38.

АНОТАЦІЯ

Вища юридична освіта відіграє важливу роль у забезпеченні функціонування демократичної правової держави, що зумовлює потребу у підготовці юристів, здатних критично мислити, аналізувати правові ситуації, самостійно приймати рішення та застосовувати правові знання на практиці, що актуалізує звернення до історико-педагогічного досвіду підготовки студентів юридичних факультетів у другій половині XIX – початку XX століття. Метою статті є виявлення та характеристика форм і засобів активізації пізнавальної діяльності студентів юридичних факультетів досліджуваного періоду та визначення їхньої ролі у становленні технологій активного навчання у підготовці майбутніх юристів. Виявлено, що поступово утверджувалося розуміння значення організації навчальної діяльності студентів як чинника підвищення її результативності та активізації пізнавальної діяльності, що зумовило урізноманітнення форм навчання: поряд із традиційною лекційною системою використовувалися бесіди, семінарські, практичні та науково-практичні заняття, самостійна робота студентів, письмові й усні вправи, а також практика в судових, фінансових і консульських установах. Визначено основні засоби активізації пізнавальної діяльності: опрацювання правових джерел, наукової літератури, правових документів і матеріалів юридичної практики, аналіз та порівняння правових явищ, самостійний пошук і практичне застосування знань.

Охарактеризовано педагогічні погляди та практики П. Казанського, М. Пирогова, В. Єсіпова, А. Стоянова, А. Романовича-Славатинського, Г. Симоненка, спря-

мовані на подолання надмірного домінування лекційної системи та активне залучення студентів до навчальної діяльності. Наукова новизна дослідження полягає в цілісному висвітленні форм і засобів активізації пізнавальної діяльності студентів юридичних факультетів у зазначений історичний період та поступовим переходом від переважно пасивного засвоєння готових знань до самостійного осмислення, аналізу й практичного застосування правового матеріалу. Обґрунтовано, що сукупність зазначених педагогічних практик створювала історико-педагогічні передумови для становлення технологій активного навчання у професійній підготовці майбутніх юристів.

Ключові слова: технології активного навчання, активізація пізнавальної діяльності, професійна підготовка юристів, лекційна система, юридична освіта.

Дата першого надходження статті до видання: 07.09.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (ЗА ГАЛУЗЯМИ)

УДК 378.147:811.111'276.6:004.8

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-3-30-41>

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DRIVER OF THE TRANSFORMATION OF TEACHING AND ASSESSMENT METHODS IN THE TRAINING OF FUTURE ENGINEERING SPECIALISTS

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Olena VOLKOVA,
Senior Lecturer at the Department of
English for Engineering 1,
National Technical University of
Ukraine
«Igor Sikorsky Kyiv
Polytechnic Institute»
37, Beresteyskyi Ave., Kyiv, 03056,
Ukraine

Олена ВОЛКОВА,
старший викладач кафедри
англійської мови технічного
спрямування №1, Національний
технічний університет України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»,
просп. Берестейський, 37, м. Київ,
03056, Україна

volkova.olena@edu.kpi.ua
<https://orcid.org/0000-0002-3241-7690>

Valentyn VOLKOV,
Senior Researcher, PhD, Senior
Scientist
E.O. Paton Electric Welding Institute
of the NASU
11, Kazymyr Malevych Str., Kyiv,
03150, Ukraine

Валентин ВОЛКОВ,
старший дослідник, к.т.н., старший
науковий співробітник,
Інститут електрозварювання імені
Є. О. Патона НАН України
вул. Казимира Малевича, 11,
м. Київ, 03150, Україна

valentinvolkov@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-1141-8782>

ABSTRACT

The article substantiates and analyzes the transformation of teaching and assessment methods in the training of future engineering specialists under the influence of artificial intelligence technologies. The relevance of the study stems from the ongoing digitalization of the educational environment, the modernization of the professional training of future engineers, and the need to adapt the educational process to contemporary technological

developments. The paper emphasizes that the integration of intelligent digital systems into professionally oriented instruction contributes to the modernization of traditional teaching methods, enhances the personalization of the educational process, and ensures continuous monitoring of students' learning outcomes. The scientific foundations for the use of artificial intelligence in higher technical education are analyzed, and the main directions of its application in the professional training of future engineers are outlined. The analysis shows that the use of digital platforms, virtual simulators, expert systems, and intelligent applications creates favorable conditions for the formation of subject-specific competencies, the development of analytical thinking, digital literacy, and students' professional autonomy. The article examines the potential of artificial intelligence tools and specialized digital technologies, including ChatGPT, GitHub Copilot, MATLAB, ANSYS, IBM Watson, and TensorFlow, for developing the professional and communicative competencies of future engineering specialists. It has been established that the integration of intelligent technologies promotes practice-oriented learning, develops professional decision-making and critical analysis skills, and fosters a responsible attitude toward the use of digital systems. Particular attention is paid to the ethical aspects of the application of artificial intelligence in engineering education, including algorithm transparency, personal data protection, academic integrity, and responsibility for the consequences of using digital technologies. The findings indicate that the effectiveness of using artificial intelligence in the professional training of future engineers largely depends on the digital competence of teachers and students, the appropriate integration of innovative technologies into the educational environment, and a balanced combination of technical and humanities components of professional education.

Key words: artificial intelligence, engineering education, professional training, teaching methods, assessment of learning outcomes, professional competencies, digital literacy.

Вступ. Система підготовки майбутніх фахівців інженерних спеціальностей нині зазнає суттєвих змін під впливом цифрових технологій, що зумовлює переосмислення методів викладання та оцінювання результатів навчання. Освітній процес, інтегруючи інструменти штучного інтелекту, поступово змінює особливості підготовки майбутніх інженерів. Тому використання штучного інтелекту у системі інженерної освіти актуалізує потребу у дослідженні особливостей трансформації методів викладання та оцінювання, враховуючи сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю.

Проблематика використання штучного інтелекту у вищій освіті та професійній підготовці майбутніх фахівців інженерних спеціальностей активно висвітлюється в наукових розвідках. Зокрема, С. Доценко та Т. Собченко ґрунтовно досліджують оптимізацію освітнього процесу закладів вищої освіти засобами штучного інтелекту [3]. О. Саган та В. Блах розглядають штучний інтелект як важливу структурну складову методичної системи викладання освітніх компонентів у закладах вищої освіти [6]. Своєю чергою, С. Подлесний та М. Єрьомін аналізують перспективи інтеграції штучного інтелекту в інженерну освіту [8]. З. Сазанішвілі, І. Мацюк, І. Вернер та В. Поваляєва висвітлюють осо-

близькості інтеграції цифрових рішень і технологій штучного інтелекту у процес підготовки студентів інженерних спеціальностей [7]. Водночас В. Гетта зосереджує увагу на використанні інструментів штучного інтелекту для формування предметних компетентностей студентів [2]. Окремий напрям досліджень репрезентують Л. Рябчиков та В. Пуць, які розглядають етичні виклики штучного інтелекту в контексті викладання інженерної етики та підкреслюють необхідність формування у майбутніх фахівців відповідального ставлення до використання цифрових технологій [5]. Поряд із цим І. Романишин, Т. Чухно та Н. Фийса досліджують трансформацію методів навчання й викладання англійської мови у вищій школі [4]. Натомість Н. Бойчук розкриває вплив інструментів штучного інтелекту на вивчення англійської мови у закладах вищої освіти України [1].

Попри активне висвітлення проблематики використання штучного інтелекту у вищій освіті та професійній підготовці майбутніх фахівців інженерних спеціальностей, питання його комплексного застосування в освітньому процесі, зокрема у взаємодії студентів і викладачів у межах інженерної підготовки, залишається недостатньо дослідженим у сучасному науковому дискурсі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз трансформації методів викладання й оцінювання у системі підготовки майбутніх фахівців інженерних спеціальностей під впливом штучного інтелекту, а також визначення основних напрямків і дидактичних можливостей застосування штучного інтелекту у професійній підготовці майбутніх інженерів.

Методи та методики дослідження. У дослідженні використано методи теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення наукових праць із проблематики інтеграції штучного інтелекту у вищу інженерну освіту, його застосування у викладанні фахових інженерних дисциплін, професійно орієнтованому навчанні іноземної мови та оцінюванні результатів навчання. Практичну основу дослідження становив аналіз досвіду застосування інструментів штучного інтелекту та спеціалізованих цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх інженерів, зокрема у викладанні фахових дисциплін і професійно орієнтованої англійської мови, моделюванні професійних ситуацій, створенні практико-орієнтованих завдань та оцінюванні результатів навчання. На основі аналізу систематизовано основні напрями застосування зазначених технологій, їхні дидактичні можливості, переваги, обмеження та етичні аспекти використання в освітньому процесі.

Результати та дискусії. Штучний інтелект посідає вагоме місце у трансформації сучасного освітнього простору, особливо під час вивчення технічних дисциплін. Його використання сприяє оновленню підходів до подання навчального матеріалу, забезпечуючи підвищення

результативності професійної підготовки майбутніх інженерів. Відтак освітній процес, ґрунтуючись на цифрових технологіях, стає практико орієнтованим.

Поширення інтелектуалізованих цифрових систем у технічній освіті зумовлює переорієнтацію методів викладання на гнучкі моделі взаємодії зі студентами. Оцінювання, змінюючи свій традиційний формат, поступово переходить до постійного моніторингу навчальних результатів, що дає змогу своєчасно виявляти рівень сформованості професійних компетентностей, коригуючи індивідуальну траєкторію підготовки здобувача освіти відповідно до його потреб.

Новітні дидактичні можливості штучного інтелекту, порівняно з традиційними засобами навчання, передбачають персоналізацію освітнього процесу, оперативне формувальне оцінювання, інтерактивну підтримку та створення варіативних навчальних матеріалів. Ефективність застосування таких технологій не формується автоматично, оскільки значною мірою залежить від педагогічних умов їх використання. Важливу роль при цьому відіграють сценарії інтеграції цифрових інструментів, дотримання принципів академічної доброчесності, процедури верифікації контенту, а також рівень підготовленості викладачів і студентів до роботи в інноваційному освітньому середовищі [6, с. 24].

У системі інженерної освіти важливу роль виступає здатність штучного інтелекту моделювати професійно орієнтовані ситуації та відтворювати складні технічні процеси. Відтак студенти, працюючи з цифровими моделями й симуляціями, засвоюють теоретичний матеріал та здобувають практичні навички ухвалення рішень. Тому освітній процес, наближуючись до реальних умов професійної діяльності, забезпечує поєднання аналітичного мислення, цифрової компетентності та прикладного досвіду. Відповідно використання штучного інтелекту істотно змінює характер взаємодії між викладачем і студентом. Репродуктивна модель передачі знань поступово втрачає домінуючу роль, поступаючись консультативно-аналітичному формату освітньої комунікації. Викладач, координуючи освітній процес, спрямовує студентів на самостійне опрацювання матеріалу та критичне осмислення інформації. Натомість здобувачі освіти, обираючи власний темп і способи навчання, здобувають більшу автономність та відповідальність за результати професійної підготовки.

Дослідження можливостей штучного інтелекту в освітньому середовищі охоплюють персоналізоване навчання, автоматизоване оцінювання, створення навчальних матеріалів, удосконалення симуляційних технологій та організацію спільної роботи студентів. Значна увага при цьому зосереджується на застосуванні інтелектуалізованих систем у

галузі цивільної, електротехнічної та програмної інженерії. Відтак, у підготовці майбутніх інженерів, використовуючи експертні системи, активно моделюються професійні ситуації та відтворюються складні виробничі процеси [8, с. 237].

Функціональна складність штучного інтелекту істотно розширює можливості організації освітнього процесу. Його застосування охоплює розроблення навчальних програм, адаптацію освітнього контенту, управління лабораторними роботами та виконання адміністративних завдань. Освітнє середовище, трансформуючись під впливом цих технологій, стає мобільним, що дає змогу оперативно коригувати навчальні траєкторії студентів, враховуючи рівень їхньої підготовки та професійні потреби.

Зауважимо, що у системі підготовки майбутніх інженерів важливим є використання цифрових платформ, здатних аналізувати навчальні результати в реальному часі. Студенти, виконуючи практичні завдання у віртуальних лабораторіях, отримують миттєві рекомендації щодо виправлення помилок і вдосконалення технічних рішень. Під час вивчення електротехнічних дисциплін інтелектуальні системи дають можливість моделювати аварійні ситуації в електромережах, формуючи навички швидкого реагування та професійного аналізу. Натомість у галузі програмної інженерії, застосовуючи алгоритми автоматизованої перевірки коду, викладачі забезпечують належне об'єктивне оцінювання рівня сформованості фахових умінь.

Використання штучного інтелекту сприяє формуванню предметних компетентностей завдяки персоналізації навчання, практичній спрямованості та постійному зворотному зв'язку. Студенти в інтелектуалізованих освітніх середовищах засвоюють навчальний матеріал відповідно до власного темпу підготовки, що позитивно впливає на засвоєння базових знань і професійних умінь. Пояснення помилок та систематичний аналіз результатів навчання, своєю чергою, забезпечують глибше розуміння змісту технічних дисциплін. Симуляційні технології й цифрові двійники, функціонуючи на основі штучного інтелекту, дозволяють відпрацьовувати професійні дії без ризику для реального виробничого середовища [2, с. 213].

Трансформація методів викладання й оцінювання під впливом штучного інтелекту змінює характер професійної взаємодії між викладачем і студентом. Відтак освітній процес орієнтується на індивідуалізовану підтримку здобувача освіти, а контроль результатів навчання стає системним. Тому викладач, координуючи діяльність студентів у цифровому середовищі, зосереджується на розвитку здатності до самостійного аналізу, критичного осмислення інформації та ухвалення професійних рішень.

Штучний інтелект створює нові можливості для організації освітнього процесу, формуючи інтерактивні віртуальні середовища та генеруючи адаптивний навчальний контент. Освітні платформи, функціонуючи на основі інтелектуальних алгоритмів, забезпечують індивідуалізацію навчання та спрощують сприйняття складної технічної інформації. Мовні бар'єри у процесі професійної підготовки, зокрема під час роботи з англomовною технічною документацією, поступово зменшуються завдяки використанню цифрових перекладацьких сервісів і систем автоматизованого аналізу тексту [3, с. 10].

Нині у підготовці майбутніх фахівців інженерних спеціальностей активно застосовують такі інструменти штучного інтелекту, як ChatGPT (<https://chatgpt.com/>), GitHub Copilot (<https://github.com/copilot>), MATLAB (<https://www.mathworks.com/products/matlab.html>) та ANSYS (<https://www.ansys.com/>). Використання зазначених цифрових ресурсів дає можливість автоматизувати розрахунки, аналізувати технічні дані, створювати тривимірні моделі й перевіряти ефективність інженерних рішень. Студенти, працюючи з інтелектуалізованими платформами, швидше здобувають професійні навички та вдосконалюють здатність до технічного аналізу.

Важливим також виступає застосування віртуальних симуляторів у процесі виконання лабораторних робіт. Майбутні інженери, моделюючи виробничі процеси у цифровому середовищі, можуть оцінювати наслідки технічних рішень без ризику для реального обладнання. Наприклад, під час вивчення програмної інженерії системи штучного інтелекту автоматично аналізують програмний код, визначаючи помилки та пропонуючи шляхи їх усунення, а у галузі електротехніки цифрові моделі дають змогу прогнозувати навантаження мереж і тестувати роботу енергетичних систем у різних режимах функціонування.

Ефективне впровадження штучного інтелекту в освітній процес потребує належної підготовки викладачів до роботи з новітніми цифровими технологіями. Педагогічна діяльність, трансформуючись під впливом інтелектуалізованих систем, вимагає технічної обізнаності та здатності інтегрувати цифрові інструменти у професійно орієнтоване навчання. Викладачі, використовуючи сучасні платформи аналізу даних, можуть оперативнo відстежувати результати навчальної діяльності студентів і коригувати методи викладання відповідно до рівня засвоєння матеріалу [7, с. 113].

Перспективність використання штучного інтелекту в інженерній освіті безпосередньо пов'язана з дотриманням етичних норм і забезпеченням прозорості цифрових технологій. Інтелектуалізовані системи мають підсилювати ефективність навчання, не витісняючи міжособистісної взаємодії між викладачем і студентом. Постійний моніторинг результатів

упровадження цифрових ресурсів дозволяє своєчасно вдосконалювати методи викладання та адаптувати освітні стратегії до сучасних вимог професійної підготовки [7, с. 113].

Етичні виклики штучного інтелекту в інженерній діяльності характеризуються складністю, потребуючи комплексного підходу до їх подолання. Відтак, інтелектуалізовані технології активно впливають на важливі сфери суспільного життя, унаслідок чого майбутні інженери повинні володіти професійними знаннями й усвідомлювати моральну відповідальність за розроблення та використання цифрових систем. Тому питання прозорості алгоритмів, захисту персональних даних і забезпечення справедливості під час автоматизованого ухвалення рішень стають пріоритетними в умовах цифровізації інженерної освіти [5, с. 254].

У процесі професійної підготовки майбутніх інженерів доцільним є використання інструментів штучного інтелекту, здатних поєднувати технічний аналіз із моделюванням етичних ситуацій. Для цього активно застосовують IBM Watson (<https://www.ibm.com/watson>) та TensorFlow (<https://www.tensorflow.org/>). Зазначені цифрові ресурси забезпечують аналіз технічних рішень, прогнозування наслідків функціонування алгоритмів і перевірку коректності оброблення даних. Освітній процес, інтегруючи подібні технології, стає практично спрямованим.

Наприклад, студентам можна запропонувати виконати вправу «Аналіз етичної надійності алгоритму». Умова вправи передбачає оцінювання роботи системи автоматизованого розпізнавання облич у громадських місцях. Студенти, використовуючи можливості ChatGPT та TensorFlow, аналізують потенційні ризики порушення конфіденційності та визначають способи мінімізації алгоритмічної упередженості. Виконання вправи передбачає опрацювання технічного опису системи, моделювання ситуацій її використання, визначення етичних ризиків і підготовку рекомендацій щодо безпечного застосування технології.

Ефективним засобом формування професійної відповідальності може стати виконання вправи «Прогнозування наслідків роботи інтелектуальної системи». Наприклад, студентам слід запропонувати змодельовати функціонування автономного виробничого комплексу та оцінити можливі технічні й соціальні ризики його використання. Під час виконання завдання здобувачі освіти застосовують MATLAB для аналізу параметрів системи та IBM Watson для прогнозування поведінки алгоритмів у нестандартних умовах. Результати роботи оформлюють у вигляді аналітичного звіту з аргументованими висновками щодо безпечності технології.

Суттєвих змін під впливом штучного інтелекту зазнають і методи оцінювання результатів навчання. Контроль професійних компетентностей

поступово переходить від перевірки репродуктивних знань до аналізу здатності студентів ухвалювати обґрунтовані рішення у складних професійних ситуаціях. Викладач, використовуючи цифрові аналітичні системи, може оцінювати правильність виконаного завдання та специфіку професійного мислення здобувача освіти, що, своєю чергою, забезпечує об'єктивне визначення рівня підготовленості майбутніх інженерів до практичної діяльності.

Також студентам можна запропонувати виконати вправу «Етична експертиза технічного проекту». Її умова полягає у проведенні комплексного аналізу системи штучного інтелекту, призначеної для автоматизованого керування транспортною інфраструктурою. Студенти, працюючи з ANSYS, оцінюють рівень безпеки алгоритмів, визначають потенційні соціальні ризики та формують рекомендації щодо вдосконалення системи. Відтак виконання завдання передбачає аналіз технічних параметрів, моделювання кризових ситуацій і підготовку аргументованого висновку щодо доцільності впровадження технології у виробниче середовище.

Виконання подібних практико орієнтованих завдань актуалізує потребу у володінні англійською мовою, оскільки значна частина технічної документації, цифрових платформ та інтелектуалізованих систем функціонує саме в англomовному професійному середовищі. Майбутні фахівці інженерних спеціальностей, аналізуючи технічні параметри й працюючи з міжнародними цифровими ресурсами, повинні вміти опрацьовувати фахову термінологію, інтерпретувати англomовні інструкції та здійснювати професійну комунікацію. За таких умов використання інноваційних методів і штучного інтелекту у процесі навчання англійської мови стає пріоритетним, забезпечуючи інтеграцію мовної та професійної підготовки майбутніх інженерів.

Так, використання інноваційних методів і штучного інтелекту у вивченні англійської мови у вищій школі сприяє підвищенню мотивації студентів і посиленню ефективності освітнього процесу. Навчання іноземної мови, поєднуючись із цифровими технологіями, стає більш адаптивним і професійно орієнтованим, що забезпечує формування мовленнєвих компетентностей, необхідних майбутнім фахівцям інженерних спеціальностей для роботи в міжнародному професійному середовищі [4].

Зазначимо, що у підготовці майбутніх інженерів слід використовувати такі інструменти штучного інтелекту, як Duolingo, ChatGPT, Grammarly, DeepL та Quizlet. Зазначені цифрові ресурси дають змогу адаптувати навчальний матеріал до індивідуального рівня підготовки студентів, аналізувати мовленнєві помилки та вдосконалювати професійно орієнтовану англomовну комунікацію. Відтак освітній процес, інтегруючи поді-

бі технології, забезпечує поєднання мовної підготовки з формуванням цифрової компетентності.

Індивідуалізація навчання поступово стає одним із ключових чинників підвищення результативності мовної підготовки. Студенти, працюючи з інтелектуальними платформами, можуть обирати власний темп опрацювання матеріалу та отримувати персоналізовані рекомендації щодо вдосконалення мовленнєвих навичок. Наведене створює сприятливі умови для формування автономності навчальної діяльності та розвитку професійної самоорганізації. Професійно орієнтоване мовне середовище, функціонуючи на основі штучного інтелекту, забезпечує глибоке занурення у фахову термінологію та комунікативні ситуації технічного спрямування.

Як приклад практичного завдання студентам можна запропонувати виконати вправу «Lexical Analysis of Engineering Terms». Виконання передбачає аналіз лексем, пов'язаних із галуззю програмної інженерії або електротехніки. Студенти, використовуючи ChatGPT та DeepL, визначають значення технічних термінів, аналізують особливості їх функціонування в професійному контексті та добирають українські відповідники. Хід виконання завдання охоплює опрацювання фахового тексту, виділення важливих лексем, аналіз словотвірних елементів і підготовку короткого коментаря англійською мовою щодо сфери використання терміна.

Глобальна доступність цифрових ресурсів суттєво розширює можливості професійної мовної підготовки. Онлайн-платформи та інтелектуальні застосунки забезпечують доступ до автентичних матеріалів, міжнародних курсів і професійних комунікативних практик. Студенти інженерних спеціальностей, опрацьовуючи англомовні науково-технічні джерела, формують навички критичного аналізу інформації та вдосконалюють уміння працювати з професійною документацією, що, своєю чергою, посилює конкурентоспроможність майбутніх фахівців на міжнародному ринку праці [4].

Застосування інструментів штучного інтелекту у процесі вивчення англійської мови відкриває широкі можливості для гнучкої організації освітнього процесу та підвищення його результативності. Інтелектуалізовані системи, аналізуючи навчальні досягнення студентів, забезпечують об'єктивне оцінювання рівня мовної підготовки. Натомість штучний інтелект, сприяючи розвитку цифрової грамотності й самостійності студентів, поступово стає важливим складником професійної підготовки майбутніх інженерів [1, с. 68].

Висновки. Результати проведеного дослідження засвідчують, що штучний інтелект виступає важливим чинником трансформації методів викладання та оцінювання у системі підготовки майбутніх фахівців інженерних

спеціальностей. Його використання створює можливості для персоналізації освітнього процесу, розвитку професійних компетентностей, удосконалення практико-орієнтованого навчання та підвищення об'єктивності оцінювання результатів навчання студентів. Інтеграція інтелектуалізованих цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх інженерів сприяє моделюванню виробничих ситуацій, формуванню навичок критичного мислення, аналізу професійної інформації й ухвалення обґрунтованих професійних рішень. Аналіз можливостей застосування цифрових платформ, віртуальних симуляторів та інструментів штучного інтелекту засвідчує їхній потенціал для вдосконалення технічної та мовної підготовки здобувачів освіти, зокрема комплексного розвитку професійної й англомовної комунікативної компетентностей. Відтак ефективність використання штучного інтелекту в освітньому процесі значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності викладачів і студентів, дотримання етичних норм, принципів академічної доброчесності та доцільності впровадження інтелектуалізованих технологій у професійно орієнтоване навчальне середовище.

Література

1. Бойчук Н. І. Вплив інструментів штучного інтелекту на вивчення англійської мови у ЗВО України. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Лінгвістичні науки*. 2025. № 40. С. 61–71. DOI: <https://doi.org/10.24195/2616-5317-2025-40.5>
2. Гетта В. Г. Використання штучного інтелекту для формування в студентів предметних компетентностей. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2025. Том 189 № 33. С. 209–215. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.253333>
3. Доценко С., Собченко Т. Оптимізація освітнього процесу закладів вищої освіти України засобами штучного інтелекту. *Молодь і ринок*. 2024. № 2(222). С. 7–12. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297530>
4. Романишин І. М., Чухно Т. В., Фийса Н. В. Трансформація методів навчання й викладання англійської мови у вищій школі: використання штучного інтелекту, аналіз впливу, перспективи. *Академічні візії*. 2023. № 24. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10023920>
5. Рябчиков Л. М., Пуць В. С. Роль етичних викликів штучного інтелекту при викладанні курсу «Інженерна етика». *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2025. Випуск 84. С. 246–257. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-84-21>
6. Саган О. В., Блах В. С. Штучний інтелект як структурна складова методичної системи викладання освітньої компоненти у вищій освіті. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2025. № 112. С. 20–25. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-3>
7. Сазанішвілі З. В., Мацюк І. М., Вернер І. В., Поваляєва В. О. Інтеграція штучного інтелекту та цифрових рішень у підготовку студентів інженерних спеціальностей. *Український журнал будівництва та архітектури*. 2025. № 5(029). С. 108–114. DOI: <https://doi.org/10.30838/UJCEA.2312.051125.108.1197>
8. Podlesny S., Ieromin M. Integration of artificial intelligence into engineering education: analysis and prospects. *Обробка матеріалів тиском*. 2024. № 1(54). С. 234–241. DOI: [https://doi.org/10.37142/2076-2151/2025-1\(54\)234](https://doi.org/10.37142/2076-2151/2025-1(54)234)

References

1. Boichuk, N. I. (2025). Vplyv instrumentiv shtuchnoho intelektu na vyvchennia anhliiskoi movy u ZVO Ukrainy [The influence of artificial intelligence tools on learning English in higher education institutions of Ukraine]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukraiinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho: Lihvistychni nauky – Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky: Linguistic Sciences*, 40, 61–71. <https://doi.org/10.24195/2616-5317-2025-40.5> [in Ukrainian].
2. Hetta, V. H. (2025). Vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia formuvannia v studentiv predmetnykh kompetentnosti [The use of artificial intelligence for the formation of students' subject competencies]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka*, 189(33), 209–215. <https://doi.org/10.58407/visnik.253333> [in Ukrainian].
3. Dotsenko, S., & Sobchenko, T. (2024). Optyimizatsiia osvithnoho protsesu zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy zasobamy shtuchnoho intelektu [Optimization of the educational process in higher education institutions of Ukraine by means of artificial intelligence]. *Molod i rynek*, 2(222), 7–12. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297530> [in Ukrainian].
4. Romanishyn, I. M., Chukhno, T. V., & Fyisa, N. V. (2023). Transformatsiia metodiv navchannia y vykladannia anhliiskoi movy u vyshchii shkoli: vykorystannia shtuchnoho intelektu, analiz vplyvu, perspektyvy [Transformation of English language teaching and learning methods in higher education: The use of artificial intelligence, impact analysis, and prospects]. *Akademichni vizii*, 24. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10023920> [in Ukrainian].
5. Riabchykov, L. M., & Puts, V. S. (2025). Rol etychnykh vyklykiv shtuchnoho intelektu pry vykladanni kursu «Inzhenerna etyka» [The role of ethical challenges of artificial intelligence in teaching the course "Engineering Ethics"]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 84, 246–257. <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-84-21> [in Ukrainian].
6. Sahan, O. V., & Blakh, V. S. (2025). Shtuchnyi intelekt yak strukturna skladova metodychnoi systemy vykladannia osvithnoi komponenty u vyshchii osviti [Artificial intelligence as a structural component of the methodological system for teaching an educational component in higher education]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*, 112, 20–25. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-3> [in Ukrainian].
7. Sazanishvili, Z. V., Matsiuk, I. M., Verner, I. V., & Povaliaieva, V. O. (2025). Intehratsiia shtuchnoho intelektu ta tsyfrovyykh rishen u pidhotovku studentiv inzhenernykh spetsialnosti [Integration of artificial intelligence and digital solutions into the training of engineering students]. *Ukrainskyi zhurnal budivnytstva ta arkhitektury*, 5(029), 108–114. <https://doi.org/10.30838/UJCEA.2312.051125.108.1197> [in Ukrainian].
8. Podlesny, S., & Ieromin, M. (2024). Integration of artificial intelligence into engineering education: Analysis and prospects. *Obrobka materialiv v yskom*, 1(54), 234–241. [https://doi.org/10.37142/2076-2151/2025-1\(54\)234](https://doi.org/10.37142/2076-2151/2025-1(54)234) [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті теоретично обґрунтовано та проаналізовано трансформацію методів викладання й оцінювання у системі підготовки майбутніх фахівців інженерних спеціальностей під впливом технологій штучного інтелекту. Актуальність дослідження зумовлена активною цифровізацією освітнього середовища, модернізацією професійної підготовки майбутніх інженерів та необхідністю адаптації освітнього процесу до сучасних вимог технологічного розвитку. Акцентовано увагу на тому, що інтеграція інтелектуалізованих цифрових систем у про-

фесійно орієнтоване навчання сприяє оновленню традиційних методів викладання, підвищенню рівня персоналізації освітнього процесу та забезпеченню постійного моніторингу результатів навчання здобувачів освіти. Проаналізовано наукові засади використання штучного інтелекту у вищій технічній освіті, окреслено основні напрями його застосування у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів. Визначено, що використання цифрових платформ, віртуальних симуляторів, експертних систем та інтелектуалізованих застосунків створює сприятливі умови для формування предметних компетентностей, розвитку аналітичного мислення, цифрової грамотності та професійної автономності студентів. У статті охарактеризовано можливості використання інструментів штучного інтелекту та спеціалізованих цифрових технологій, зокрема ChatGPT, GitHub Copilot, MATLAB, ANSYS, IBM Watson та TensorFlow, у процесі формування професійних і комунікативних компетентностей майбутніх фахівців інженерних спеціальностей. З'ясовано, що інтеграція інтелектуалізованих технологій забезпечує практико-орієнтований характер навчання, сприяє розвитку навичок ухвалення професійних рішень, критичного аналізу інформації та формуванню відповідального ставлення до використання цифрових систем. Окрему увагу приділено етичним аспектам застосування штучного інтелекту в інженерній освіті, зокрема прозорості алгоритмів, захисту персональних даних, академічній доброчесності та відповідальності за наслідки використання цифрових технологій. Доведено, що ефективність використання штучного інтелекту у професійній підготовці майбутніх інженерів значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності викладачів і студентів, доцільності інтеграції інноваційних технологій у навчальне середовище та забезпечення збалансованого поєднання технічної й гуманітарної складових професійної освіти.

Ключові слова: штучний інтелект, інженерна освіта, професійна підготовка, методи викладання, оцінювання результатів навчання, професійні компетентності, цифрова грамотність.

Дата першого надходження статті до видання: 28.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 373.5.091.33: 811.111:004.8

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-3-42-54>

**THE METHODOLOGICAL POTENTIAL OF USING ARTIFICIAL
INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH
VOCABULARY TO UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

**МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ
ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗЗСО**

Arsenii HRECHUKHA,
Higher Education Applicant,
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University
59, Naukovoho mistechka Str.,
Zaporizhzhia, 69000,
Ukraine

arsenii.hrechukha@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-0285-909X>

Арсеній ГРЕЧУХА,
здобувач вищої освіти,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Наукового містечка, 59,
м. Запоріжжя, 69000, Україна

Alina MASLOVA,
PhD in Pedagogy, Associate
Professor, Associate Professor at the
Department of Germanic Philology
and Methodology of Teaching
Germanic Languages,
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University
59, Naukovoho mistechka Str.,
Zaporizhzhia, 69000, Ukraine

mav2429@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1993-4837>

Аліна МАСЛОВА,
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри
германської філології та методики
викладання германських мов,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Наукового містечка, 59,
м. Запоріжжя, 69000, Україна

ABSTRACT

The article examines the methodological potential of artificial intelligence technologies in teaching English vocabulary to upper-secondary students in general secondary schools. The relevance of the study is determined by the spread of generative and adaptive AI tools in language education and the insufficient methodological systematization of their use for developing lexical competence. The aim is to substantiate and systematize the didactic possibilities of AI technologies and identify appropriate directions for their integration into vocabulary teaching. The study employs theoretical analysis, synthesis, comparison, classification, systematization, and generalization of scientific

and methodological sources and teaching materials. Four main categories of AI tools are distinguished: generative language models and chatbots, adaptive learning platforms, image and multimedia generators, and automated speech and writing analysis tools. Their methodological potential is realized through visualization, context generation, adaptive training, communicative modelling, corrective-reflective, and motivational functions. These functions are aligned with the orientation-preparatory, stereotype-operational, and communicative-activity stages of lexical competence development. Artificial intelligence is considered not as a replacement for conventional teaching materials but as a means of extending them through variable contexts, personalized practice, simulated communication, and formative feedback. The model "independent learner action → interaction with AI → critical analysis → independent improvement" is proposed to preserve learner agency and teacher guidance. The practical significance lies in applying the identified functions and criteria when designing B1+B2 vocabulary activities. It is concluded that AI effectiveness depends on alignment with learning objectives, learners' proficiency level, linguistic accuracy, safety, and academic integrity rather than technological novelty.

Key words: *artificial intelligence, English vocabulary, lexical competence, upper-secondary students, foreign language education, language teaching methodology.*

Вступ. Сучасний етап розвитку іншомовної освіти характеризується активною цифровою трансформацією освітнього середовища та поширенням технологій штучного інтелекту, здатних суттєво змінювати способи організації навчальної діяльності. Особливої актуальності ці процеси набувають у старшій школі, де від учнів очікується не лише засвоєння значного обсягу мовного матеріалу, а й здатність самостійно, точно та комунікативно доцільно використовувати його у різних ситуаціях усного й писемного спілкування. У цьому контексті особливе місце посідає формування англomовної лексичної компетентності, оскільки достатній обсяг та якість словникового запасу визначають можливість розуміти іншомовне повідомлення, формулювати власні думки, аргументувати позицію та повноцінно брати участь у комунікативній взаємодії [6; 8; 16].

Навчання англomовної лексики учнів 10–11 класів передбачає не лише кількісне розширення словникового запасу, а й поглиблення характеру володіння лексичними одиницями. Старшокласники мають розуміти форму, значення та особливості вживання слова, володіти словотворчими моделями, нормативно сполучуваністю, тематичною й академічною лексикою, розрізняти мовні реєстри та використовувати лексичні засоби відповідно до комунікативної ситуації. Такий підхід узгоджується з розумінням лексичної компетентності як складного системного утворення, що охоплює лексичні знання, сформовані навички та здатність продуктивно використовувати засвоєний матеріал у мовленнєвій діяльності [6; 8; 16]. Відповідно, методична організація навчання має забезпечувати поступовий перехід від первинного ознайомлення із лексичною одиницею та її семантизації до автоматизації відповідних

мовних операцій і самостійного продуктивного використання лексики у говорінні та письмі.

Одним із перспективних засобів розширення можливостей такого навчання є використання технологій штучного інтелекту. Сучасні генеративні мовні моделі та чат-боти здатні створювати контекстуалізовані приклади, моделювати рольові й комунікативні ситуації та забезпечувати оперативний зворотний зв'язок; адаптивні платформи дають можливість організовувати персоналізоване й інтервальне повторення лексичного матеріалу; генератори зображень можуть використовуватися для візуальної семантизації та контекстуалізації лексики; інструменти автоматизованого аналізу мовлення й письма – для виявлення помилок, уточнення слововживання та вдосконалення продуктивного мовлення [2; 3; 4; 7; 9; 10]. Таким чином, потенціал штучного інтелекту в іншомовній освіті полягає не лише в автоматизації окремих навчальних операцій, а й у можливості створювати варіативне, адаптивне та інтерактивне середовище для багаторазового опрацювання лексичного матеріалу.

Проблема використання штучного інтелекту в освіті та навчанні іноземних мов активно досліджується українськими та зарубіжними науковцями. Українські дослідники зосереджуються на загальних можливостях ШІ в освітньому процесі [2], його інтеграції в іншомовне навчання [3; 4], методичних і безпекових аспектах упровадження [5], а також мовознавчому та дидактичному потенціалі великих мовних моделей і ШІ-ресурсів для навчання іноземних мов, зокрема лексики [7; 9; 10]. У зарубіжних дослідженнях висвітлюються можливості ChatGPT у навчанні англійської мови [11], використання генеративного ШІ для засвоєння лексики [12], сучасні тенденції та проблематика застосування ШІ в мовній освіті [13], педагогічні результати використання різних ШІ-інструментів [14], вплив ChatGPT на розвиток лексичних знань [15], результати емпіричних досліджень генеративного ШІ [17] та загальні тенденції розвитку штучного інтелекту в освіті [18].

Аналіз зазначених праць свідчить про поступове зміщення акценту від використання цифрових засобів як допоміжного джерела інформації до розуміння штучного інтелекту як адаптивного навчального інструмента, здатного підтримувати персоналізацію, інтерактивність, контекстуалізацію та формувальний зворотний зв'язок [11–15; 17]. Водночас значна частина досліджень присвячена або загальним можливостям штучного інтелекту в освіті, або використанню окремих сервісів та моделей. Питання системного методично обґрунтованого використання різних категорій ШІ-інструментів саме для формування англомовної лексичної компетентності старшокласників ЗЗСО залишається недостатньо розробленим на сьогоднішній день. Саме тому **метою цієї публікації є**

теоретичне обґрунтування та систематизація методичного потенціалу технологій штучного інтелекту у навчанні англомовної лексики старшокласників закладів загальної середньої освіти та визначення педагогічно доцільних напрямів їх використання в процесі формування англомовної лексичної компетентності учнів старших класів.

Для досягнення поставленої мети передбачено розв'язання таких **завдань**: проаналізувати сучасні підходи до використання технологій штучного інтелекту в іншомовній освіті; систематизувати основні категорії ШІ-інструментів, придатних для навчання англомовної лексики старшокласників; визначити їхні дидактичні функції та методичні можливості на різних етапах формування лексичної компетентності; обґрунтувати критерії педагогічно доцільного, безпечного й відповідального відбору та використання ШІ-технологій; окреслити можливості їх інтеграції у традиційну систему навчання англомовної лексики учнів старших класів.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети та реалізації визначених завдань у дослідженні було використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів. Основу становили аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення положень вітчизняних і зарубіжних наукових праць із педагогіки, лінгводидактики, методики навчання іноземних мов та застосування технологій штучного інтелекту в освіті. Це дало змогу визначити сучасні напрями використання ШІ в іншомовній освіті та співвіднести їх із завданнями формування англомовної лексичної компетентності старшокласників.

Результати та дискусії. Проведений аналіз науково-методичних джерел засвідчив, що педагогічний потенціал технологій штучного інтелекту в іншомовній освіті доцільно розглядати не через сам факт використання певного цифрового сервісу, а через його здатність виконувати конкретну дидактичну функцію. Такий підхід є особливо важливим у навчанні англомовної лексики, оскільки формування лексичної компетентності передбачає послідовне опанування форми, вимови й значення лексичної одиниці, її сполучуваності та особливостей уживання, автоматизацію відповідних мовних операцій і подальше перенесення засвоєного матеріалу до самостійної комунікативної діяльності [6; 8; 16]. Отже, ефективність ШІ-інструмента визначається не широтою його технологічних можливостей як таких, а відповідністю цих можливостей конкретному етапу та завданню навчання лексики.

Результати систематизації сучасних ШІ-технологій дали змогу виокремити чотири основні категорії інструментів, потенційно придатних для формування англомовної лексичної компетентності старшокласників: генеративні мовні моделі й чат-боти; адаптивні платформи для персоналізованого навчання; генератори зображень і мультимедійного контенту; інструменти автоматизованого аналізу мовлення та письма.

Така класифікація ґрунтується передусім на функціональному, а не технологічному принципі, оскільки різні за архітектурою цифрові системи можуть виконувати близькі педагогічні завдання [2; 3; 7; 10; 13; 14].

На наш погляд, найширший спектр можливостей у процесі навчання лексики мають *генеративні мовні моделі та чат-боти*. Їхня основна методична перевага полягає у здатності оперативно створювати значну кількість варіативних мовних контекстів із заданими параметрами: тематикою, рівнем складності, комунікативною ситуацією, цільовою лексикою та форматом взаємодії. На відміну від статичного прикладу в підручнику, один і той самий лексичний матеріал може бути представлений у декількох мікротекстах, діалогах, проблемних ситуаціях або рольових сценаріях. Це створює передумови для глибшого опрацювання значення слова та формування гнучкості його використання. Відповідна тенденція підтверджується сучасними дослідженнями застосування ChatGPT та інших генеративних моделей у навчанні англійської мови [11, с. 68–69; 14, с. 208; 17, с. 16–17], а роботи, безпосередньо присвячені засвоєнню лексики, вказують на перспективність генеративного ШІ як засобу створення адаптивного контексту та розширення лексичних знань [12; 15, с. 277].

Методично значущою характеристикою генеративних моделей є також можливість підтримувати діалогову взаємодію. Учень може не лише отримати приклад уживання слова, а й використати цільову лексику під час модельованої співбесіди, дискусії, консультації, рольової гри чи вирішення проблемної ситуації. У такій діяльності ШІ переходить від функції джерела інформації до ролі інтерактивного мовленнєвого партнера. Для старшокласників це особливо важливо, оскільки на рівнях В1+–В2 завдання полягає вже не стільки у впізнаванні значення слова, скільки у здатності самостійно актуалізувати потрібну одиницю відповідно до ситуації, правильно поєднувати її з іншими словами та враховувати стилістичний реєстр.

Разом із тим саме генеративний характер великих мовних моделей створює і методичне обмеження: відповідь системи не є гарантовано нормативним мовним зразком. Можливі неточні дефініції, неприродні колокації, невдалий вибір реєстру або змістові помилки. Тому використання генеративного ШІ як своєрідного «електронного словника», відповідь якого автоматично приймається учнем за правильну, видається методично невиправданим. Значно продуктивнішою є організація діяльності, за якої учень порівнює, перевіряє та критично оцінює отриманий матеріал. У такому випадку потенційна недосконалість генеративної системи може бути перетворена на дидактичний ресурс: старшокласникам можна пропонувати знаходити неправильні колокації, неточні визначення, стилістично недоречні приклади та аргументувати

їх виправлення. У зв'язку із зазначеним рекомендуємо частину вправ, спрямованих на засвоєння нових лексичних одиниць англійською мовою, будувати саме за цим принципом, завдяки чому учень виступає не пасивним споживачем ШІ-контенту, а його редактором і критичним оцінювачем.

Другу категорію становлять *адаптивні навчальні платформи*, методичний потенціал яких пов'язаний насамперед із персоналізацією та організацією повторення. Традиційна фронтальна модель навчання передбачає однаковий темп і приблизно однаковий обсяг тренування для всього класу, хоча швидкість засвоєння та забування окремих лексичних одиниць істотно відрізняється в різних учнів. Адаптивна система, навпаки, може змінювати частотність повторення та складність завдань відповідно до попередніх результатів користувача. У поєднанні із системами інтервального повторення це створює сприятливі умови для поступового закріплення лексики й автоматизації її відтворення [4, с. 158; 10; 13]. При цьому адаптивні технології найбільш доцільно використовувати як засіб автоматизації та підтримувального тренування, а не як автономну систему формування лексичної компетентності. Вони можуть суттєво підсилити один із етапів навчання, але не замінюють необхідності контекстуалізації та подальшої комунікативної активізації лексики.

До третьої категорії відносимо використання *генераторів зображень та мультимедійного контенту*. На перший погляд, такі інструменти можуть розглядатися лише як засіб створення наочності. Однак у навчанні англійської лексики їхній потенціал є ширшим. По-перше, згенероване зображення може забезпечувати візуальну семантизацію нової лексичної одиниці без прямого перекладу. По-друге, формулювання англійського запиту для отримання конкретного візуального результату саме по собі може стати продуктивною лексико-мовленнєвою вправою. Щоб отримати бажане зображення, учень має точно добирати іменники, прикметники, дієслова, прийменникові конструкції та уточнювальні характеристики. У такий спосіб правильність мовного формулювання отримує безпосередній візуальний результат. Ця можливість розглядається нами як поєднання візуальної контекстуалізації та практики створення промптів.

Наприклад, під час первинної семантизації тематичної лексики з теми «Цифрові технології» учням може бути запропоновано зіставити зображену ситуацію із такими одиницями, як *facial recognition*, *personal data*, *data privacy*, та пояснити, які візуальні ознаки дали змогу висунути відповідну семантичну гіпотезу. На рівні B2 учень може самостійно створити англійський промпт, використовуючи засвоєну лексику, а потім оцінити, наскільки результат генерації відповідає його початко-

вому задуму. Таким чином, відбувається перехід від рецептивного розпізнавання значення до продуктивного й точного формулювання власного повідомлення. Подібну логіку було закладено у розроблену нами вправу «Візуальний прогноз», спрямовану на формування первинного уявлення про значення нових лексичних одиниць через аналіз згенерованих зображень. Суть вправи складається в наступному: учитель демонструє учням чотири зображення, що ілюструють типові ситуації використання штучного інтелекту, та пропонує співвіднести їх із цільовими словами й словосполученнями англійською мовою з поданого банку; учні прогнозують значення лексичних одиниць, спираючись на візуальні деталі, а потім обговорюють свої припущення в парах.

Четверта категорія – *інструменти автоматизованого аналізу мовлення та письма* – має, на наш погляд, найбільший потенціал на етапі остаточного закріплення вживання англомовної лексики й рефлексії. На відміну від систем, що генерують готовий текст, такі інструменти можуть використовуватися для аналізу вже створеного учнем мовленнєвого продукту: виявлення повторів, неточного слововживання, невдалих колокацій, стилістично недоречних одиниць або недостатнього лексичного різноманіття [7; 10; 14]. За такої організації роботи принципово важливо, щоб цифровий інструмент не переписував висловлювання замість учня, а лише надавав інформацію для подальшого саморедагування.

Саме тому доцільною вважаємо наступну модель: «первинне самостійне виконання → отримання ШІ-зворотного зв'язку → критичний аналіз рекомендацій → самостійне редагування», де кінцеве рішення щодо зміни тексту залишається за учнем. Така схема не лише сприяє вдосконаленню конкретного мовного продукту, а й формує здатність помічати власні типові лексичні труднощі.

Проведений аналіз дає підстави співвіднести можливості ШІ з трьома послідовними етапами формування англомовної лексичної компетентності: орієнтовально-підготовчим, стереотипно-операційним та комунікативно-діяльним [6; 8; 16]. На орієнтовально-підготовчому етапі доцільним є використання візуалізаційної та контекстотвірної функцій ШІ для первинної семантизації лексики й формування контекстуальної здогадки; на стереотипно-операційному – адаптивно-тренувальної функції для автоматизації вибору, відтворення та нормативного поєднання лексичних одиниць; на комунікативно-діяльним – комунікативно-моделювальної та коригувально-рефлексивної функції для перенесення засвоєної лексики в самостійну продуктивну мовленнєву діяльність. Така послідовність забезпечує поступовий перехід від усвідомлення значення й форми лексичної одиниці до її автоматизованого, гнучкого та комунікативно доцільного використання.

Вважаємо, що важливим результатом проведеної систематизації є висновок про доцільність концентричного опрацювання лексики. Інструменти ШІ дають можливість багаторазово повертатися до тієї самої одиниці, щоразу змінюючи характер навчального завдання. Наприклад, нове слово може спочатку з'явитися в контексті для визначення значення, пізніше – у вправі на колокації, потім – у завданні на редагування, а на завершальному етапі – у самостійній дискусії чи письмовому висловлюванні.

Таким чином, відзначаємо, що в процесі навчання англомовної лексики технології штучного інтелекту можуть реалізувати *шість взаємопов'язаних методичних функцій*: візуалізаційну, контекстотвірну, адаптивно-тренувальну, комунікативно-моделювальну, коригувально-рефлексивну та мотиваційну. Водночас жодна з них не є універсальною для всіх етапів формування англомовної лексичної компетентності. Візуалізація й контекст мають найбільшу цінність під час первинного ознайомлення; адаптивне тренування – під час автоматизації; моделювання комунікації та рефлексивне редагування – під час продуктивного використання. Отже, методичний потенціал ШІ доцільно розуміти як динамічний: роль цифрового інструмента змінюється разом із характером мовної діяльності учня.

Проведений аналіз сучасного навчально-методичного забезпечення дозволив виявити ще одну важливу проблему. Чинні підручники з англійської мови дедалі частіше містять QR-коди, онлайн-зошити, мобільні застосунки та інші цифрові компоненти, однак лексична робота здебільшого залишається побудованою навколо статичних вправ: установлення відповідностей, заповнення пропусків, добору синонімів і антонімів, роботи з фіксованими контекстами. Такі види діяльності залишаються методично цінними й не потребують заміни лише через появу нової технології. Проте вони обмежені в можливостях оперативної персоналізації, створення додаткових контекстів і реагування на індивідуальну відповідь конкретного учня.

Отже, перспективною є не заміна традиційного навчально-методичного комплексу штучним інтелектом, а його функціональне доповнення. Підручник може залишатися джерелом відібраного й нормативного мовного матеріалу, тоді як ШІ використовується для його варіювання, персоналізованого тренування, моделювання додаткових ситуацій і формувального зворотного зв'язку. Саме така модель дозволяє поєднати методичну структурованість традиційного навчання з динамічністю цифрового середовища. Вважаємо за потрібне визначити цю проблему як розрив між статичністю навчального матеріалу та можливостями адаптивних і генеративних технологій.

Водночас проведене нами дослідження не дає підстав розглядати всі ШІ-інструменти як однаково педагогічно доцільні. Для їх відбору необ-

хідно враховувати комплекс критеріїв, зокрема відповідність навчальній меті та рівню мовної підготовки учнів, лінгвістичну точність, адаптивність, якість зворотного зв'язку, доступність, ергономічність, захист персональних даних і дотримання принципів академічної доброчесності [1; 5, с. 22–23]. Визначальним чинником є педагогічна керованість, за якої вчитель визначає цільову лексику, формат завдання, параметри взаємодії з ШІ та критерії оцінювання.

Проведений аналіз дає підстави розглядати ШІ як засіб функціонального розширення навчальної діяльності, а не її заміну. Його функції мають змінюватися відповідно до етапу формування лексичної компетентності: від візуалізації та контекстуалізації на етапі семантизації до адаптивного тренування й моделювання комунікативних ситуацій на наступних етапах. Методично доцільною вважаємо наступну модель: «самостійна дія учня → взаємодія з ШІ → критичний аналіз → самостійне вдосконалення», що сприяє збереженню активної позиції учня та реалізації потенціалу ШІ щодо варіативності, адаптивності й персоналізації навчання.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило значний методичний потенціал технологій штучного інтелекту в навчанні англomовної лексики старшокласників за умови їх цілеспрямованої та педагогічно керованої інтеграції. Систематизація науково-методичних джерел дала змогу виокремити чотири основні категорії ШІ-інструментів: генеративні мовні моделі й чат-боти, адаптивні навчальні платформи, генератори візуального та мультимедійного контенту, а також засоби автоматизованого аналізу мовлення й письма. Встановлено доцільність співвіднесення їх функцій з етапами формування англomовної лексичної компетентності: візуалізаційної та контекстотвірної – з орієнтовально-підготовчим, адаптивно-тренувальної – зі стереотипно-операційним, комунікативно-моделювальної та коригувально-рефлексивної – з комунікативно-діяльнісним етапами. ШІ доцільно розглядати як засіб функціонального розширення традиційного навчально-методичного забезпечення, що забезпечує варіативність, контекстуалізацію, персоналізацію та оперативний зворотний зв'язок.

Ефективність застосування ШІ визначається збереженням активної ролі учня та провідної ролі вчителя, який визначає навчальну мету, зміст, формат взаємодії з технологією й критерії оцінювання. Педагогічно доцільною є модель «самостійна дія учня → взаємодія з ШІ → критичний аналіз → самостійне вдосконалення», що сприяє розвитку не лише лексичної компетентності, а й навчальної автономії та критичного ставлення до цифрового контенту. Подальші дослідження доцільно спрямувати на експериментальну перевірку ефективності різних типів ШІ-інструментів на окремих етапах формування англomовної лексичної

компетентності та визначення їх впливу на міцність засвоєння лексики, навчальну автономію й критичну цифрову грамотність старшокласників.

Література

1. Артюхов А., Демчук П., Дубно О., Захарченко Т., Климчук С., Кобрін А. та ін. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти / Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України. 2025. 56 с.
2. Візнюк І. М., Буглай Н. М., Куцак Л. В., Поліщук А. С., Киливник В. В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 59. С. 14–22. DOI: 10.31652/2412-1142-2021-59-14-22.
3. Гула В. І. Технології штучного інтелекту в іншомовному навчанні учнів старшої школи : магістерська робота на здобуття кваліфікації маістра середньої освіти / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2025. 86 с.
4. Кадемія М., Візнюк І., Поліщук А., Долинний С. Використання штучного інтелекту у вивченні іноземної мови здобувачами освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 63. С. 153–163. DOI: 10.31652/2412-1142-2022-63-153-163.
5. Пінчук О.П. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах середньої освіти. Українська електронна енциклопедія освіти. 2024. 62 с.
6. Редько В. Г., Полонська Т. К., Басай Н. П. та ін. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : Педагогічна думка, 2013. 360 с. ISBN 978-966-644-356-7.
7. Сабадос Ю. Г., Бойко О. Ю., Букатко Г. С. Мовознавчий потенціал LLM у навчанні іноземних мов: ефективність ChatGPT у педагогічній практиці. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 23. С. 1–23. DOI: 10.5281/zenodo.17389148.
8. Садовець А. М. Формування англійської лексики компетентності учнів старших класів за допомогою використання інформаційно-комунікативних технологій : кваліфікаційна робота маістра : 014.02 Середня освіта. Мова і зарубіжна література (англійська) / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2025. 119 с.
9. Четверик В. К. Дидактичний потенціал штучного інтелекту в навчанні іноземної лексики. *Науковий потенціал дослідника: філологічні та методичні пошуки : зб. наук. пр. викл. і студентів / за заг. ред. Н. В. Гоголь. Глухів : Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2025. Вип. XIII. С. 208–214.*
10. Четверик В. Ресурси зі штучним інтелектом у навчанні іноземними мовами: огляд можливостей та перспектив використання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2024. Вип. 72. С. 205–219. DOI: 10.31652/2412-1142-2024-72-205-219.
11. Balci Ö. The Role of ChatGPT in English as a Foreign Language (EFL) Learning and Teaching: A Systematic Review. *International Journal of Current Educational Studies*. 2024. Vol. 3, No. 1. P. 66–82. DOI: 10.46328/ijces.107.
12. Crum S., Li B., Kou X. Generative Artificial Intelligence and Interactive Learning Platforms: Second Language Vocabulary Acquisition. *HCI International 2024 Posters. Communications in Computer and Information Science*. Cham : Springer Nature Switzerland, 2024. P. 48–53. DOI: 10.1007/978-3-031-61953-3_6.

13. Huang X., Zou D., Cheng G., Chen X., Xie H. Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education. *Educational Technology & Society*. 2023. Vol. 26, No. 1. P. 112–131. DOI: 10.30191/ETS.202301_26(1).0009.
14. Kristiawan D., Bashar K., Pradana D. A. Artificial Intelligence in English Language Learning: A Systematic Review of AI Tools, Applications, and Pedagogical Outcomes. *The Art of Teaching English as a Foreign Language (TATEFL)*. 2024. Vol. 5, No. 2. P. 207–218. DOI: 10.36663/tatefl.v5i2.912.
15. Mugableh A. I. The Impact of ChatGPT on the Development of Vocabulary Knowledge of Saudi EFL Students. *Arab World English Journal (AWEJ). Special Issue on ChatGPT*. 2024. P. 265–281. DOI: 10.24093/awej/ChatGPT.18.
16. Nation I. S. P. *Learning Vocabulary in Another Language*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2022. 650 p. DOI: 10.1017/9781009093873.
17. Wang Y., Zhang T., Yao L., Seedhouse P. A Scoping Review of Empirical Studies on Generative Artificial Intelligence in Language Education. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2025. P. 1–28. DOI: 10.1080/17501229.2025.2509759.
18. Zhai X., Chu X., Chai C. S., Jong M. S. Y., Istenic A., Spector M., Liu J.-B., Yuan J., Li Y. A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity*. 2021. Vol. 2021. Article ID 8812542. 18 p. DOI: 10.1155/2021/8812542.

References

1. Artiukhov, A., Demchuk, P., Dubno, O., Zakharchenko, T., Klymchuk, S., Kobrin, A., et al. (2025). Rekomendatsii shchodo vidpovidalnoho vprovadzhennia ta vykorystannia tekhnologii shtuchnoho intelektu v zakladakh vyshchoi osvity [Recommendations for the responsible implementation and use of artificial intelligence technologies in higher education institutions]. Ministry of Education and Science of Ukraine; Ministry of Digital Transformation of Ukraine, 56 p. [in Ukrainian].
2. Vizniuk, I. M., Buhlai, N. M., Kutsak, L. V., Polishchuk, A. S., & Kylyvnyk, V. V. (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [The use of artificial intelligence in education]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 59, 14–22. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22> [in Ukrainian].
3. Hula, V. I. (2025). Tekhnologii shtuchnoho intelektu v inshomovnomu navchanni uchniv starshoi shkoly [Artificial intelligence technologies in foreign language teaching of senior school students] [Master's thesis, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University]. Drohobych. 86p. [in Ukrainian].
4. Kademiia, M., Vizniuk, I., Polishchuk, A., & Dolyynnyi, S. (2022). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyvchenni inozemnoi movy zdobuvachamy osvity [The use of artificial intelligence in foreign language learning by students]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 63, 153–163. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-153-163> [in Ukrainian].
5. Pinchuk, O. P. (2024). Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo zaprovadzhennia ta vykorystannia tekhnologii shtuchnoho intelektu v zakladakh serednoi osvity [Instructional and methodological recommendations for the implementation and use of artificial intelligence technologies in secondary education institutions]. *Ukrainska elektronna entsyklopediia osvity – Ukrainian Electronic Encyclopedia of Education*. 62 p. [in Ukrainian].

6. Redko, V. H., Polonska, T. K., Basai, N. P., et al. (2013). Linhvodydaktychni zasady navchannia inozemnoi movy uchniv starshykh klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Linguodidactic principles of foreign language teaching for senior school students] (V. H. Redko, Ed.). Kyiv: Pedahohichna dumka, 360 p. [in Ukrainian].
7. Sabadosh, Yu. H., Boiko, O. Yu., & Bukatko, H. S. (2025). Movoznavchyi potentsial LLM u navchanni inozemnykh mov: efektyvnist ChatGPT u pedahohichnii praktytsi [Linguistic potential of LLMs in foreign language teaching: The effectiveness of ChatGPT in pedagogical practice]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, 23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17389148> [in Ukrainian].
8. Sadovets, A. M. (2025). Formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti uchniv starshykh klasiv za dopomohoiu vykorystannia informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii [Formation of English lexical competence of senior school students through the use of information and communication technologies] [Master's qualification thesis, Khmelnytskyi National University]. Khmelnytskyi, 119 p. [in Ukrainian].
9. Chetveryk, V. K. (2025). Dydaktychnyi potentsial shuchnoho intelektu v navchanni inshomovnoi leksyky [Didactic potential of artificial intelligence in teaching foreign-language vocabulary]. In N. V. Hohol (Ed.), *Naukovyi potentsial doslidnyka: filolohichni ta metodychni poshuky* (Issue XIII, pp. 208–214). Hlukhiv: Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. [in Ukrainian].
10. Chetveryk, V. (2024). Resursy zi shuchnym intelektom u navchanni inozemnym movam: ohliad mozhlyvostei ta perspektiv vykorystannia [Artificial intelligence resources in foreign language teaching: An overview of opportunities and prospects for use]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 72, 205–219. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-205-219> [in Ukrainian].
11. Balci, Ö. (2024). The role of ChatGPT in English as a Foreign Language (EFL) learning and teaching: A systematic review. *International Journal of Current Educational Studies*, 3(1), 66–82. <https://doi.org/10.46328/ijces.107> [in English].
12. Crum, S., Li, B., & Kou, X. (2024). Generative artificial intelligence and interactive learning platforms: Second language vocabulary acquisition. In *HCI International 2024 Posters. Communications in Computer and Information Science* (pp. 48–53). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61953-3_6 [in English].
13. Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112–131. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009) [in English].
14. Kristiawan, D., Bashar, K., & Pradana, D. A. (2024). Artificial intelligence in English language learning: A systematic review of AI tools, applications, and pedagogical outcomes. *The Art of Teaching English as a Foreign Language (TATEFL)*, 5(2), 207–218. <https://doi.org/10.36663/tatefl.v5i2.912> [in English].
15. Mugableh, A. I. (2024). The impact of ChatGPT on the development of vocabulary knowledge of Saudi EFL students. *Arab World English Journal, Special Issue on ChatGPT*, 265–281. <https://doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.18> [in English].
16. Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 650 p. <https://doi.org/10.1017/9781009093873> [in English].
17. Wang, Y., Zhang, T., Yao, L., & Seedhouse, P. (2025). A scoping review of empirical studies on generative artificial intelligence in language education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/17501229.2025.2509759> [in English].
18. Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J.-B., Yuan, J., & Li, Y. (2021). A review of artificial intelligence (AI) in education from 2010 to

2020. Complexity, 2021, Article 8812542, 18 p. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542> [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто методичний потенціал технологій штучного інтелекту в навчанні англомовної лексики учнів старшої школи. Актуальність дослідження зумовлена поширенням генеративних і адаптивних ШІ-інструментів у іншомовній освіті та недостатньою системністю їх використання для формування лексичної компетентності. Метою статті є теоретичне обґрунтування й систематизація дидактичних можливостей ШІ та визначення доцільних напрямів їх інтеграції у навчання лексики. Використано теоретичний аналіз, синтез, порівняння, функціональну класифікацію, систематизацію й узагальнення науково-методичних джерел і навчальних матеріалів. Виокремлено чотири категорії ШІ-інструментів: генеративні мовні моделі й чат-боти, адаптивні платформи, генератори зображень і мультимедійного контенту, засоби автоматизованого аналізу мовлення та письма. Установлено, що їх методичний потенціал реалізується через візуалізаційну, контекстотвірну, адаптивно-тренувальну, комунікативно-моделювальну, коригувально-рефлексивну та мотиваційну функції. Ці функції співвіднесено з орієнтувально-підготовчим, стереотипно-операційним і комунікативно-діяльним етапами формування англомовної лексичної компетентності. Показано, що ШІ доцільно застосовувати не як заміну традиційних навчальних матеріалів, а як засіб їх розширення через створення варіативних контекстів, персоналізоване тренування, моделювання комунікативних ситуацій і формувальний зворотний зв'язок. Запропоновано модель «самостійна дія учня → взаємодія з ШІ → критичний аналіз → самостійне вдосконалення», що зберігає активну роль учня та педагогічне керівництво вчителя. Провідна роль учителя полягає у доборі лексики, постановці мети, контролі результатів і підтримці самостійної роботи учнів. Практичне значення результатів полягає у можливості використання визначених функцій і критеріїв під час проектування лексичних вправ для рівнів B1+–B2. Зроблено висновок, що ефективність ШІ залежить від відповідності навчальній меті, рівню володіння мовою учнями, вимог мовної точності, безпеки та академічної доброчесності, а не від технологічної новизни.

Ключові слова: штучний інтелект, англомовна лексика, лексична компетентність, старшокласники, іншомовна освіта, методика навчання.

Дата першого надходження статті до видання: 02.09.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 373.3:376-056.2/.3:37.015.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-3-55-68>

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR
DEVELOPING AN INDIVIDUAL DEVELOPMENT TRAJECTORY
OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS IN AN INCLUSIVE
CLASSROOM**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

Anzhelika LESYK,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the
Department of Pedagogy,
Berdiansk State Pedagogical
University
55A, Universytetska Str.,
Zaporizhzhia, 69011, Ukraine

Анжеліка ЛЕСИК,

кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри
педагогіки,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Університетська, 55А,
м. Запоріжжя, 69011,
Україна

as_lesyk@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1886-4088>

Kristina PETRYK,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the
Department of Pedagogy,
Berdiansk State Pedagogical
University
55A, Universytetska Str.,
Zaporizhzhia, 69011, Ukraine

Крістіна ПЕТРИК,

кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри
педагогіки,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Університетська, 55А,
м. Запоріжжя, 69011,
Україна

crystalbspu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0615-5217>

Karyna KOVAL,
Assistant at the Department of
Pedagogy,
Berdyansk State Pedagogical
University
55A, Universytetska Str.,
Zaporizhzhia, 69011, Ukraine

Карина КОВАЛЬ,
асистент кафедри педагогіки,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Університетська, 55А,
м. Запоріжжя, 69011,
Україна

kv_koval@ukr.net
<https://orcid.org/0009-0009-1696-9389>

ABSTRACT

The formation of an individual development trajectory for primary education students in the context of inclusive education is an important psychological and pedagogical task, as it involves taking into account the individual needs, abilities, interests, motivation, and potential of each child. The aim of the study is to identify and theoretically substantiate the psychological and pedagogical foundations for forming an individual development trajectory of primary school students in an inclusive classroom. The study is theoretical in nature and is based on an analysis of scholarly works and regulatory documents in the field of inclusive education. The methods of analysis, comparison, systematization, generalization, and content analysis were used.

The study distinguishes between the concepts of «individual educational trajectory», «conclusion of the Inclusive Resource Center», and «individual development program». It was established that the Inclusive Resource Center conclusion identifies the child's developmental characteristics and educational needs and provides recommendations for organizing appropriate support, whereas the individual development program specifies the goals, objectives, and methods of individualizing education. At the same time, the individual development trajectory is a broader concept encompassing the educational, personal, motivational, and social aspects of the child's development.

The main psychological factors influencing its formation were identified, including cognitive abilities, specific characteristics of thinking, memory, attention and speech, self-esteem, emotional state, self-regulation, and the nature of social interaction. A system of psychological and pedagogical foundations was substantiated, comprising motivational, cognitive, emotional-personal, social, and activity-based components. It was demonstrated that their comprehensive consideration contributes to creating conditions for individual progress, successful learning, socialization, and self-realization of primary school students. The theoretical significance of the study lies in systematizing the psychological and pedagogical foundations for forming an individual development trajectory in an inclusive educational environment. The practical significance of the findings lies in their applicability by teachers and specialists involved in psychological and pedagogical support when planning and adjusting the child's educational pathway.

Key words: *individual development trajectory, special educational needs, individual development program, psychological and pedagogical support, individualization of education.*

Вступ. В умовах сучасних соціально-історичних викликів для України особливої актуальності набуває формування демократичного суспільства, у якому кожна людина має відчувати себе захищеною, прийня-

тою та значущою. Окремої уваги потребують певні категорії населення, зокрема особи з особливими потребами, для яких забезпечення рівних можливостей та повноцінної участі в суспільному житті є важливою умовою соціальної інтеграції.

З кожним роком українська система освіти дедалі більше орієнтується на інтеграцію до європейського освітнього простору, заснованого на принципах гуманізму, демократії, рівності та поваги до індивідуальності кожної людини. Йдеться про формування суспільства майбутнього, у якому є місце для кожного незалежно від індивідуальних потреб, расової та національної приналежності, зовнішнього вигляду, уподобань та інших особистісних характеристик [6, с. 192].

Одним із ключових напрямів реалізації таких суспільних орієнтирів є трансформація освітньої парадигми, зокрема впровадження інклюзивного навчання. Важливим кроком у цьому напрямі стала реалізація Концепції «Нова українська школа», яка визначила основні орієнтири розвитку інклюзивної освіти та передбачила створення необхідних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема розроблення індивідуальних програм розвитку, організацію корекційно-розвиткових заходів, психолого-педагогічного супроводу та забезпечення необхідними засобами навчання [10, с. 29].

Водночас реалізація принципів інклюзивної освіти в системі повної загальної середньої освіти потребує не лише дотримання нормативно визначених вимог, а й повноцінного переходу до інтегрованого формату організації освітнього процесу, у якому інклюзія виступатиме невід'ємною складовою сучасної освіти та не викликатиме емоційного спротиву чи страху серед педагогів, батьків і учнів [18, с. 79–80].

Пріоритетним напрямом державної політики у сфері освіти в умовах реалізації концепції Нової української школи є її гуманізація, що передбачає інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір із акцентом на особистісно орієнтоване навчання, створення рівних можливостей для здобуття якісної освіти, забезпечення варіативності освітнього процесу відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей учнів тощо [11, с. 165–166].

Водночас забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку учнів в умовах інклюзивного класу залишається складним психолого-педагогічним завданням. З одного боку, сучасна початкова освіта орієнтується на забезпечення рівного доступу до якісної освіти, врахування індивідуальних особливостей та освітніх потреб кожної дитини, створення умов для її всебічного розвитку. З іншого боку, організація освітнього процесу в інклюзивному класі передбачає одночасне навчання дітей із різними освітніми потребами, рівнем підготовленості, темпом засвоєння навчального матеріалу, пізнавальними та соціально-емоційними

особливостями, що ускладнює реалізацію індивідуалізованого підходу. За таких умов індивідуальна траєкторія розвитку не може обмежуватися лише адаптацією змісту навчання для дітей з особливими освітніми потребами, а має розглядатися як цілісний процес визначення, підтримки та коригування індивідуального поступу кожного здобувача початкової освіти [6; 11; 18].

Аналіз наукових праць А. Боярської-Хоменко, І. Гудим, В. Завгородньої, А. Колупаєвої, О. Начиної, Л. Сіпко, Г. Соколової, О. Таранченко, О. Ткаченко, О. Форостян, Л. Юхименко та інших свідчить про зростання інтересу дослідників до проблеми забезпечення якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Так, А. Колупаєва наголошує, що ефективність навчання дітей з різними особливими освітніми потребами в одному освітньому середовищі значною мірою залежить від готовності педагога враховувати індивідуальні особливості кожного учня. Науковиця акцентує увагу на необхідності професійної компетентності вчителя, його готовності до роботи в умовах освітнього різноманіття та прагнення забезпечити підтримку кожної дитини відповідно до її можливостей і потреб [8, с. 24–27].

Л. Сіпко, Л. Юхименко та В. Завгородня розглядають індивідуальну програму розвитку як важливий інструмент забезпечення освітніх потреб учнів з особливими освітніми потребами. Науковці підкреслюють, що її ефективна реалізація можлива лише за умови злагодженої взаємодії всіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу, кожен з яких виконує визначені функції та несе відповідальність за відповідний напрям діяльності [16, с. 138–139].

Важливість міжособистісної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі обґрунтовує А. Боярська-Хоменко. Дослідниця зазначає, що співпраця між учнем з особливими освітніми потребами, педагогами та однолітками створює сприятливі умови для соціалізації, розвитку комунікативних навичок та формування позитивного соціального досвіду всіх учасників освітнього процесу [3, с. 26].

На необхідності індивідуалізації освітнього процесу акцентує увагу І. Гудим. Так, організація навчання дітей з особливими освітніми потребами, на думку дослідниці, має ґрунтуватися не лише на реалізації індивідуальної програми розвитку, а й на побудові персоналізованих освітніх траєкторій, які враховують актуальні потреби дитини, її потенційні можливості та перспективи розвитку [4, с. 2].

Г. Соколова, О. Форостян та О. Начинова підкреслюють, що розроблення індивідуальних освітніх траєкторій передбачає адаптацію змісту навчання, використання диференційованих методів і засобів навчання, а також створення умов для розвитку учня у власному темпі відповідно до його індивідуальних можливостей [17, с. 135].

Таким чином, аналіз сучасних наукових досліджень дає підстави стверджувати, що більшість учених зосереджують увагу на питаннях організації інклюзивного навчання, психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами, реалізації індивідуальних програм розвитку та адаптації освітнього процесу до потреб дитини. Водночас значно менше уваги приділяється проблемі формування індивідуальної траєкторії розвитку учня як цілісної системи, що враховує не лише освітні потреби, а й особистісні, соціальні, пізнавальні та мотиваційні особливості дитини. Переважно сучасні наукові праці висвітлюють практичні аспекти реалізації рекомендацій інклюзивно-ресурсних центрів та організації супроводу дітей з особливими освітніми потребами, тоді як питання визначення психолого-педагогічних засад формування індивідуальної траєкторії розвитку здобувачів початкової освіти в умовах інклюзивного класу потребує подальшого теоретичного осмислення.

Мета статті полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні психолого-педагогічних засад формування індивідуальної траєкторії розвитку здобувачів початкової освіти в інклюзивному класі. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: 1) проаналізувати сучасні наукові підходи до проблеми формування індивідуальної траєкторії розвитку здобувачів початкової освіти в умовах інклюзивного навчання; 2) визначити психологічні чинники, що впливають на формування індивідуальної траєкторії розвитку молодших школярів; 3) розробити систему психолого-педагогічних засад формування індивідуальної траєкторії розвитку молодших школярів в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Методи та методики дослідження. Дослідження має теоретичний характер і спрямоване на визначення психолого-педагогічних засад формування індивідуальної траєкторії розвитку здобувачів початкової освіти в умовах інклюзивного класу. Для досягнення поставленої мети використано комплекс загальнонаукових методів, зокрема аналіз, порівняння, систематизацію, узагальнення та контент-аналіз.

Інформаційну основу дослідження становили наукові праці вітчизняних учених С. Ілляш, Л. Лавріненко, С. Литовченко, С. Машак, М. Пантюка, І. Садової, Н. Ярмоли та інших з питань інклюзивної освіти, психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, індивідуалізації навчання та формування індивідуальних освітніх траєкторій, а також нормативно-правові документи, що регулюють організацію інклюзивного навчання. Відбір джерел здійснювався за принципом їх релевантності до мети дослідження.

Процедура дослідження охоплювала чотири етапи: на першому етапі здійснено аналіз наукової літератури та нормативно-правових документів; на другому – систематизовано наукові підходи до форму-

вання індивідуальної траєкторії розвитку учнів; на третьому – на основі контент-аналізу та порівняння джерел визначено психолого-педагогічні засади її формування; завершальний етап передбачав узагальнення результатів дослідження та підготовку матеріалів до публікації. Дослідження проведено протягом серпня 2026 року.

Результати та дискусії. Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що визначається відповідно до його здібностей, інтересів, можливостей, потреб, уподобань і мотивації. Такий підхід забезпечує організацію освітнього процесу на засадах індивідуалізації навчання та врахування унікальних особливостей кожного учня [19, с. 195]. Розкриття сутності цього поняття потребує детальнішого розгляду тих аспектів, які визначають механізм його практичної реалізації.

За переконанням Н. Ярмоли, визначення напрямів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії охоплює три взаємопов'язані аспекти: змістовний, діяльнісний та процесуальний. Змістовний аспект поєднує вимоги до результатів навчання здобувачів початкової освіти, визначені Державним стандартом початкової освіти (2018) з особистісними інтересами та освітніми потребами учнів, що сприяють їхньому всебічному розвитку. Діяльнісний аспект передбачає практичну реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії через використання відповідних методів, форм, технологій і засобів навчання. Процесуальний аспект пов'язаний з організацією освітнього процесу та створенням умов для ефективного досягнення визначених освітніх цілей [19, с. 195–196]. Водночас розуміння сутності та структури індивідуальної освітньої траєкторії було б неповним без чіткого усвідомлення її відмінності від суміжних понять, які часто ототожнюють між собою.

Важливо розмежовувати поняття «індивідуальна освітня траєкторія», «висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини» (висновок інклюзивно-ресурсного центру, далі – висновок ІРЦ) та «індивідуальна програма розвитку», оскільки вони мають різне призначення та виконують різні функції в організації інклюзивного навчання.

Висновок ІРЦ є документом, що містить інформацію про індивідуальні особливості розвитку дитини, її особливі освітні потреби, а також рекомендації щодо організації освітнього процесу, психолого-педагогічного супроводу та надання необхідних корекційно-розвиткових послуг [12, с. 205]. На його основі команда психолого-педагогічного супроводу спільно з батьками та профільними фахівцями розробляє індивідуальну програму розвитку, яка визначає форми та способи індивідуалізації навчання учня з особливими освітніми потребами, окреслює цілі, завдання, етапи роботи, очікувані результати та механізми їх досягнення [14, с. 8].

Водночас поняття «індивідуальна освітня траєкторія» є значно ширшим. Воно охоплює не лише навчально-корекційну складову, що реалізується через індивідуальну програму розвитку, а й особистісний, мотиваційний та соціальний аспекти становлення дитини. Формування індивідуальної освітньої траєкторії передбачає врахування інтересів, здібностей, потреб, нахилів, життєвого досвіду та потенційних можливостей учня, забезпечуючи умови для його гармонійного розвитку, самореалізації та досягнення особистісно значущих освітніх результатів.

Право на формування індивідуальної освітньої траєкторії має кожен здобувач початкової освіти незалежно від наявності чи відсутності особливих освітніх потреб. Адже кожна дитина характеризується унікальним поєднанням здібностей, інтересів, освітніх потреб, мотивації та життєвого досвіду, що потребує індивідуалізації освітнього процесу та створення умов для максимальної реалізації її потенціалу [15].

Важливе значення для розуміння механізмів формування індивідуальної траєкторії розвитку учнів з особливими освітніми потребами має стаття 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. У ній наголошується на необхідності забезпечення інклюзивної освіти на всіх рівнях, створення умов для повного розвитку особистості, талантів і здібностей людини, а також надання індивідуалізованої підтримки відповідно до потреб [1].

У статті 29 Конвенції ООН про права дитини зазначено, що освіта повинна бути спрямована на розвиток особистості дитини, її талантів, розумових і фізичних здібностей у найповнішому обсязі. Досягнення такої мети можливе лише за умови врахування індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти, його потреб, інтересів та потенційних можливостей. У зв'язку з цим одним із пріоритетних завдань сучасної інклюзивної освіти є формування індивідуальної траєкторії розвитку, яка дозволяє створити оптимальні умови для навчання, соціалізації та самореалізації кожної дитини [2].

Формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів є тривалим і багатоаспектним процесом, що потребує застосування комплексу діагностичних методик, педагогічного спостереження, аналізу результатів навчальної діяльності та збору інформації про індивідуальні особливості дитини. Одним із провідних напрямів такого дослідження є визначення психологічних чинників, які впливають на освітній поступ учня та його особистісний розвиток. С. Мащак наголошує, що в умовах реалізації інклюзивної освіти психологічні підходи посідають провідне місце, оскільки дають змогу визначити ефективні стратегії підтримки та форми психолого-педагогічного втручання з метою досягнення кращих результатів навчання. Переважно такі підходи зосереджуються на дослідженні

когнітивної, емоційної та соціальної сфер розвитку дітей з особливими освітніми потребами [13, с. 118].

Спираючись на результати проведеного аналізу наукової літератури, нами визначено психологічні чинники, які мають вирішальний вплив на формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами:

- пізнавальні можливості дитини – визначають рівень засвоєння навчального матеріалу, темп навчання, здатність до аналізу, узагальнення та застосування отриманих знань у практичній діяльності;
- особливості мисленнєвих операцій – характеризують специфіку сприйняття, аналізу та опрацювання інформації, здатність до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння, класифікації та розв'язання навчальних завдань;
- пам'ять, увага та мовлення – впливають на успішність сприйняття, збереження та відтворення інформації, рівень концентрації під час навчальної діяльності, а також ефективність комунікації та взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу;
- сформованість самооцінки та Я-концепції – визначає ставлення дитини до власних можливостей, рівень впевненості у собі, готовність долати труднощі та брати активну участь в освітньому процесі;
- емоційний стан та саморегуляція – впливають на здатність контролювати власну поведінку, емоції та навчальну діяльність, адаптуватися до змін і конструктивно реагувати на труднощі;
- форми соціальної взаємодії з дорослими та однолітками – відображають рівень сформованості комунікативних навичок, здатність до співпраці, соціальної адаптації та включення в освітнє середовище.

Комплексне врахування зазначених психологічних чинників дає змогу більш повно визначити освітні потреби учня, прогнозувати його потенційні можливості та сформувати індивідуальну траєкторію розвитку відповідно до його індивідуальних особливостей. З метою забезпечення цілісного підходу до врахування освітніх, психологічних і соціальних потреб молодших школярів з особливими освітніми потребами нами розроблено систему психолого-педагогічних засад формування індивідуальної траєкторії розвитку (мотивація, когнітивна діяльність, емоційно-особистісний розвиток, соціальний аспект та діяльність). Запропонована система охоплює ключові аспекти життєдіяльності дитини та спрямована на створення умов для її гармонійного розвитку, успішного навчання й соціалізації.

Мотиваційний складник ґрунтується на необхідності врахування інтересів, потреб, прагнень та особистісно значущих цілей дитини під час формування індивідуальної траєкторії розвитку. В умовах інклюзивного навчання мотивація виступає одним із провідних чинників успіш-

ного засвоєння знань та соціальної адаптації учня. Саме тому важливо визначити, які види діяльності викликають у дитини найбільшу зацікавленість, які форми роботи сприяють її активному залученню до освітнього процесу та які досягнення можуть стати джерелом подальшого розвитку. Орієнтація на сильні сторони учня дозволяє не лише підвищити його навчальну активність, а й сформувати позитивне ставлення до власних можливостей. У результаті індивідуальна траєкторія розвитку перетворюється не на формальний документ, а на реальний інструмент підтримки особистісного зростання дитини.

Когнітивний складник передбачає врахування особливостей пізнавального розвитку здобувача освіти. Під час формування індивідуальної траєкторії розвитку важливо дослідити рівень сформованості уваги, пам'яті, мислення, мовлення, просторових уявлень та інших психічних процесів, які безпосередньо впливають на успішність навчання. У дітей з особливими освітніми потребами зазначені характеристики можуть суттєво відрізнятися як за рівнем розвитку, так і за темпами формування. Саме тому визначення когнітивних можливостей дитини дозволяє обрати оптимальний зміст навчання, адаптувати освітні матеріали та підібрати ефективні методи педагогічної підтримки. Врахування когнітивних особливостей забезпечує реалістичність поставлених цілей та створює умови для поступового розвитку пізнавального потенціалу учня.

Емоційно-особистісний складник пов'язаний з урахуванням індивідуальних особливостей емоційного розвитку дитини, її самооцінки, рівня тривожності, емоційної стійкості та здатності до саморегуляції. У процесі формування індивідуальної траєкторії розвитку важливо враховувати не лише освітні досягнення учня, а й його психологічне благополуччя. Негативний досвід навчання, труднощі спілкування або невпевненість у власних силах можуть суттєво впливати на готовність дитини брати участь в освітньому процесі. Тому одним із завдань педагогів і фахівців психолого-педагогічного супроводу є створення умов, у яких учень відчуватиме підтримку, безпеку та можливість досягати успіху.

Соціальний складник передбачає врахування особливостей взаємодії дитини з однолітками, педагогами, батьками та іншими учасниками освітнього процесу. Формування індивідуальної траєкторії розвитку має спрямовуватися не лише на досягнення освітніх результатів, але й на забезпечення повноцінної соціалізації учня. Для молодших школярів важливим є відчуття належності до колективу, можливість брати участь у спільній діяльності та встановлювати позитивні міжособистісні контакти. Саме тому під час планування індивідуальної траєкторії розвитку необхідно враховувати рівень сформованості комунікативних навичок, особливості соціальної поведінки та потребу в додатковій підтримці під час взаємодії з іншими людьми.

Діяльнісний складник ґрунтується на положенні про те, що розвиток особистості здобувача освіти відбувається насамперед у процесі його активної діяльності. У зв'язку з цим індивідуальна траєкторія розвитку повинна передбачати не лише визначення освітніх цілей, але й конкретні механізми їх досягнення через різні види діяльності. Йдеться про навчальну, ігрову, творчу, комунікативну та практичну діяльність, які відповідають віковим та індивідуальним особливостям молодших школярів. Особливу увагу доцільно приділяти розвитку самостійності, ініціативності та здатності учня приймати рішення в межах власних можливостей. Залучення молодших школярів до різних форм діяльності сприяє не лише формуванню компетентностей, а й створює умови для реалізації його потенціалу та досягнення визначених цілей індивідуальної траєкторії розвитку.

Отже, індивідуальна траєкторія розвитку не може обмежуватися лише врахуванням висновку ІРЦ чи реалізацією індивідуальної програми розвитку. Її формування потребує комплексного аналізу особистісних, пізнавальних і соціальних особливостей дитини, що дозволяє створити умови для її гармонійного розвитку, успішного навчання та повноцінної участі в житті шкільного колективу.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу визначити психолого-педагогічні засади формування індивідуальної траєкторії розвитку здобувачів початкової освіти в інклюзивному класі. Встановлено, що індивідуальна траєкторія розвитку є значно ширшим поняттям, ніж індивідуальна програма розвитку чи висновок інклюзивно-ресурсного центру, оскільки охоплює не лише навчально-корекційний компонент, а й особистісний, соціальний та мотиваційний розвиток дитини.

У процесі аналізу наукової літератури та нормативно-правових документів з'ясовано, що формування індивідуальної траєкторії розвитку має ґрунтуватися на принципах інклюзивності, дитиноцентризму, рівності освітніх можливостей та поваги до індивідуальних особливостей кожного учня. Особливу увагу приділено положенням міжнародних документів, які гарантують право дітей на якісну освіту та максимальний розвиток власного потенціалу незалежно від наявності особливих освітніх потреб.

Важливу роль у формуванні індивідуальної траєкторії розвитку відіграють психологічні чинники, зокрема особливості пізнавальної діяльності, емоційного розвитку, самооцінки, соціальної взаємодії та навчальної мотивації учнів. На основі проведеного аналізу розроблено систему психолого-педагогічних засад формування індивідуальної траєкторії розвитку, яка охоплює мотиваційну, когнітивну, емоційно-особистісну, соціальну та діяльнісну складові.

Література

1. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Article 24: Education. United Nations, 2006. URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html> (date of access: 17.08.2026).
2. Convention on the Rights of the Child. Article 29. Aims of Education. United Nations, 1989. URL: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text> (date of access: 17.08.2026).
3. Боярьська-Хоменко А. В. Організація діяльності дітей з особливими освітніми потребами в закладах позашкільної освіти. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2023. Вип. 54. С. 18–30. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2023.54.02>
4. Гудим І. М. Технології соціально-педагогічного супроводу дітей та молоді з особливими освітніми потребами. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. № 7 (2). С. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7222>
5. Діра Н. О., Лесик А. С., Петрик К. Ю., Коваль К. В. Корекційно-розвивальні методики мовленнєвого розвитку дітей з ООП в системі інклюзивної освіти. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2026. № 4 (46). С. 2562–2578. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-4\(46\)-2562-2578](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-4(46)-2562-2578)
6. Зюбін В. М. Інклюзивна освіта в Україні: сутність, проблеми, напрямки розвитку. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 81. Т. 1. С. 192–195. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/81.1.37>
7. Коваль К. В., Лесик А. С., Петрик К. Ю., Діра Н. О. Нормативно-правове забезпечення професійної діяльності асистента вчителя в закладах загальної середньої освіти. *Перспективи та інновації науки. Спецвипуск*. 2026. № 6 (44). С. 560–573. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-6\(44\)-560-573](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-6(44)-560-573)
8. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
9. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід у період повоєнної відбудови : навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 192 с.
10. Концепція «Нова Українська школа». Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
11. Лаврінченко Л. Інклюзивна освіта в умовах викликів Нової української школи. *Актуальні проблеми дошкільної та загальної середньої освіти*. 2022. № 18 (174). С. 165–171. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/40> (дата звернення: 14.08.2026).
12. Литовченко С. В. Ключові аспекти узагальнення результатів оцінювання та підготовки висновку Інклюзивно-ресурсного центру. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2019. № 1 (15). С. 201–212. DOI: <https://doi.org/10.33189/epspn.v1i15.22>
13. Машак С. О. Особливості інклюзивної освіти молодших школярів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2023. № 3. С. 116–120. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.23>
14. Пантюк М., Садова І., Ілляш С. Індивідуальна програма розвитку учня з особливими освітніми потребами. *Молодь і ринок*. 2023. № 1 (209). С. 7–11. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273184>
15. Про освіту : Закон України № 2145-VIII від 31.07.2026. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.08.2026).

16. Сіпко Л., Юхименко Л., Завгородня В. Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП в інклюзивному середовищі: сучасні підходи. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2025. № 6. С. 136–145. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.19>

17. Соколова Г., Форостян О., Начинова О. Сучасні концептуальні підходи до розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2026. Вип. 1 (68). С. 132–136. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.20>

18. Ткаченко О. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. № 1 (1). С. 79–86. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1\(1\).11](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1(1).11)

19. Ярмола Н. Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушеннями інтелектуального розвитку: практичні кроки. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2018. № 1 (14). С. 195–201. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i14.58>

References

1. United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Article 24: Education. Retrieved from: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>

2. United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. Article 29: Aims of Education. Retrieved from: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>

3. Boiarska-Khomenko, A. V. (2023). Orhanizatsiia diialnosti ditei z osoblyvymy osvitynimy potrebamy v zakladyakh pozashkilnoi osvity [Organization of Activities of Children with Special Educational Needs in Out-of-School Education Institutions]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and Methods of Teaching and Education*, 54, 18–30. <https://doi.org/10.34142/23128046.2023.54.02> [in Ukrainian].

4. Hudym, I. M. (2025). Tekhnologii sotsialno-pedahohichnoho suprovodu ditei ta molodi z osoblyvymy osvitynimy potrebamy [Technologies of Social and Pedagogical Support for Children and Youth with Special Educational Needs]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 7(2), 1–12. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7222> [in Ukrainian].

5. Dira, N. O., Lesyk, A. S., Petryk, K. Yu., & Koval, K. V. (2026). Korektsiino-rozvyvalni metodyky movlennievoho rozvytku ditei z OOP v systemi inkluzyvnoi osvity [Correctional and Developmental Methods of Speech Development of Children with SEN in the System of Inclusive Education]. *Aktualni pytannia u suchasnyy nautsi – Current Issues in Modern Science*, 4(46), 2562–2578. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-4\(46\)-2562-2578](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-4(46)-2562-2578) [in Ukrainian].

6. Ziubin, V. M. (2025). Inkluzyvna osvita v Ukraini: sutnist, problemy, napriamky rozvytku [Inclusive Education in Ukraine: Essence, Problems and Directions of Development]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 81(1), 192–195. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/81.1.37> [in Ukrainian].

7. Koval, K. V., Lesyk, A. S., Petryk, K. Yu., & Dira, N. O. (2026). Normatyvno-pravove zabezpechennia profesiinoi diialnosti asystenta vchytelia v zakladyakh zahalnoi serednoi osvity [Regulatory and Legal Support for the Professional Activity of Teacher Assistants in General Secondary Education Institutions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Spetsvypusk – Prospects and Innovations of Science. Special Issue*, 6(64), 560–573. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-6\(64\)-560-573](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-6(64)-560-573) [in Ukrainian].

8. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2019). Navchannia ditei z osoblyvymy osvitynimy potrebamy v inkluzyivnomu sereodovyschi: navchalno-metodychnyi posibnyk

[Teaching Children with Special Educational Needs in an Inclusive Environment: Educational and Methodological Guide]. Kharkiv : Ranok [in Ukrainian].

9. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2023). Dity z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy: navchannia ta suprovit u period povoiennoi vidbudovy [Children with Special Educational Needs: Education and Support during the Post-War Reconstruction Period]. Kyiv [in Ukrainian].

10. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016). Kontseptsia «Nova ukrainska shkola» [The Concept of the New Ukrainian School]. Kyiv [in Ukrainian].

11. Lavrinenko, L. (2022). Inkluzivna osvita v umovakh vykykiv Novoi ukrainskoi shkoly [Inclusive Education under the Challenges of the New Ukrainian School]. *Aktualni problemy doskilnoi ta zahalnoi serednoi osvity – Current Problems of Preschool and General Secondary Education*, 18(174), 165–171. Retrieved from: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/40> [in Ukrainian].

12. Lytovchenko, S. V. (2019). Kliuchovi aspekty uzahalnennia rezultativ otsiniuvannia ta pidgotovky vysnovku Inkluzivno-resursnoho tsentru [Key Aspects of Summarizing Assessment Results and Preparing the Conclusion of an Inclusive Resource Center]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of Persons with Special Needs: Ways of Development*, 1(15), 201–212. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i15.22> [in Ukrainian].

13. Mashchak, S. O. (2023). Osoblyvosti inkluzivnoi osvity molodshykh shkoliariv [Features of Inclusive Education of Primary School Pupils]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, 3, 116–120. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.23> [in Ukrainian].

14. Pantiuk, M., Sadova, I., & Illiash, S. (2023). Indyvidualna prohrama rozvytku uchnia z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy [Individual Development Program for a Student with Special Educational Needs]. *Molod i rynek – Youth and Market*, 1(209), 7–11. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273184> [in Ukrainian].

15. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). Pro osvitu: Zakon Ukrainy № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine № 2145-VIII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

16. Sipko, L., Yukhymenko, L., & Zavhorodnia, V. (2025). Psykholoho-pedahohichniy suprovit ditei z OOP v inkluzivnomu seredovyshchi: suchasni pidkhody [Psychological and Pedagogical Support of Children with SEN in an Inclusive Environment: Modern Approaches]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 6, 136–145. <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.19> [in Ukrainian].

17. Sokolova, H., Forostian, O., & Nachynova, O. (2026). Suchasni kontseptualni pidkhody do rozvytku systemy osvity ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v Ukraini [Modern Conceptual Approaches to the Development of the Education System for Children with Special Educational Needs in Ukraine]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Pedahohichni nauky – Scientific Works of the Interregional Academy of Personnel Management. Pedagogical Sciences*, 1(68), 132–136. <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.20> [in Ukrainian].

18. Tkachenko, O. (2022). Inkluzivna osvita v Ukraini: suchasnyi stan ta perspektivy rozvytku [Inclusive Education in Ukraine: Current State and Prospects for Development]. *Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stusa. Seriya «Pedahohichni nauky» – Bulletin of Vasyl' Stus Donetsk National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 1(1), 79–86. [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1\(1\).11](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1(1).11) [in Ukrainian].

19. Yarmola, N. (2018). Indyvidualna osvithna traiektoriia dytyny z porushenniamy intelektualnoho rozvytku: praktychni kroky [Individual Educational Trajectory of a Child

with Intellectual Disabilities: Practical Steps]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of Persons with Special Needs: Ways of Development*, 1(14), 195–201. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i14.58> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Формування індивідуальної траєкторії розвитку здобувачів початкової освіти в умовах інклюзивного навчання є важливим психолого-педагогічним завданням, оскільки передбачає врахування індивідуальних потреб, можливостей, інтересів, мотивації та потенціалу кожної дитини. Мета статті полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні психолого-педагогічних засад формування індивідуальної траєкторії розвитку молодших школярів в інклюзивному класі. Дослідження має теоретичний характер і ґрунтується на аналізі наукових праць та нормативно-правових документів у сфері інклюзивної освіти. Використано методи аналізу, порівняння, систематизації, узагальнення та контент-аналізу.

У статті розмежовано поняття «індивідуальна освітня траєкторія», «висновок інклюзивно-ресурсного центру» та «індивідуальна програма розвитку». Встановлено, що висновок ІРЦ визначає особливості розвитку та освітні потреби дитини й містить рекомендації щодо організації її підтримки, тоді як індивідуальна програма розвитку конкретизує цілі, завдання та способи індивідуалізації навчання. Водночас індивідуальна траєкторія розвитку є ширшим поняттям, яке охоплює навчальний, особистісний, мотиваційний і соціальний аспекти розвитку дитини.

Визначено основні психологічні чинники її формування: пізнавальні можливості, особливості мислення, пам'яті, уваги та мовлення, самооцінка, емоційний стан, саморегуляція і характер соціальної взаємодії. Обґрунтовано систему психолого-педагогічних засад, що охоплює мотиваційну, когнітивну, емоційно-особистісну, соціальну та діяльнісну складові. Доведено, що їх комплексне врахування сприяє створенню умов для індивідуального поступу, успішного навчання, соціалізації та самореалізації молодших школярів. Теоретичне значення дослідження полягає у систематизації психолого-педагогічних основ формування індивідуальної траєкторії розвитку в інклюзивному освітньому середовищі. Практичне значення визначених положень полягає у можливості їх використання педагогами та фахівцями психолого-педагогічного супроводу під час планування й коригування освітнього маршруту дитини.

Ключові слова: індивідуальна траєкторія розвитку, особливі освітні потреби, індивідуальна програма розвитку, психолого-педагогічний супровід, індивідуалізація навчання.

Дата першого надходження статті до видання: 05.09.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 355.233:378.016

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-3-69-86>

AMENDMENTS TO THE STANDARD CURRICULUM OF THE HIGHER EDUCATION COURSE “FUNDAMENTALS OF NATIONAL RESISTANCE”: ADAPTATION TO CONTEMPORARY NATIONAL SECURITY CONDITIONS AND THE NEW TYPE OF WARFARE

ВНЕСЕННЯ ЗМІН ДО ТИПОВОЇ ПРОГРАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ ЗВО «ОСНОВИ НАЦІОНАЛЬНОГО СПРОТИВУ»: АДАПТАЦІЯ ДО СУЧАСНИХ УМОВ НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ ТА ВІЙНИ НОВОГО ТИПУ

Andriy MOTSA,

Retired Lieutenant Colonel, PhD
in Law, Associate Professor, Head
of the Educational and Scientific
Department of Basic General Military
Training, Associate Professor of
the Department of Geography and
Tourism,
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian
Hungarian University
6, Koshuta Sq., Berehove, 90202,
Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-2603-6269>

Андрій МОЦА,

підполковник у відставці,
кандидат юридичних наук, доцент,
начальник Навчально-наукового
відділу базової загальновійськової
підготовки, доцент кафедри
географії та туризму,
Закарпатський угорський
університет імені Ференца Ракоці II
пл. Кошута, 6, м. Берегове, 90202,
Україна

Volodymyr ВОНАЧОВ,

Reserve Lieutenant Colonel, Senior
Lecturer of the Educational and
Scientific Department of Basic
General Military Training,
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian
Hungarian University
6, Koshuta Sq., Berehove, 90202,
Ukraine

<https://orcid.org/0009-0008-5659-1205>

Володимир БОГАЧОВ,

підполковник запасу, старший
викладач Навчально-наукового
відділу базової загальновійськової
підготовки,
Закарпатський угорський
університет імені Ференца Ракоці II
пл. Кошута, 6, м. Берегове, 90202,
Україна

Oleksandr SLIUSARENKO,
Retired Colonel, Senior Lecturer
of the Department of Military
Training, Uzhhorod National
University
46, Pidhirna Str., Uzhhorod, 88000,
Ukraine

Олександр СЛЮСАРЕНКО,
полковник у відставці, старший
викладач кафедри військової
підготовки ДВНЗ «Ужгородський
національний університет»
вул. Підгірна, 46, м. Ужгород,
88000, Україна

<https://orcid.org/0009-0002-3470-9643>

ABSTRACT

The article examines the substantive and organizational specifics of preparing higher education students for participation in the national resistance system. The necessity of developing students' readiness for organized action in conditions of military, informational, psychological, and technological threats is substantiated. The aim of the study is to identify the main characteristics of the Standard Curriculum for the academic discipline "Fundamentals of National Resistance" and to substantiate the areas of its implementation within the higher education system. The content of the 2025 Basic General Military Training programs and the 2026 academic discipline "Fundamentals of National Resistance" is analyzed. It is established that students' training encompasses military-applied knowledge and practical skills, civic resilience, national and patriotic consciousness, psychological self-regulation, and information security. The importance of the technological component, represented by modern military technologies, robotic systems, unmanned aerial vehicles, as well as the fundamentals of electronic warfare and reconnaissance, is determined. The content of the updated topographic training is revealed, combining traditional methods of orientation with the use of digital maps, geographic information systems, and navigation applications. The role of mine safety as a separate area of training citizens for safe behavior in potentially hazardous areas is outlined. The practical component of the training, which comprises 64 hours, including 30 hours of practical field training, is analyzed. The significance of professionally oriented training is established, enabling higher education institutions to determine security-oriented professional competencies with due regard to the specific field of specialist training. The possibilities of differentiating training for students with disabilities, partial loss of working capacity, and specific religious beliefs are considered. It is established that the contemporary training model combines theoretical knowledge, practical activities, technological literacy, psychological resilience, and professional orientation.

Key words: national resistance, higher education students, military training, civic resilience, psychological training, information security, technological training, UAVs, mine safety, professionally oriented training.

Вступ. Підготовка здобувачів вищої освіти до національного спротиву є важливою складовою формування готовності громадян до дій у сфері національної безпеки. Її зміст охоплює знання, практичні вміння та особистісні якості, необхідні для поведінки в умовах небезпеки. Важливою виступає здатність здобувача діяти організовано, оцінювати ситуацію та застосовувати набуті знання у практичній діяльності. Така підготовка має враховувати сучасний характер загроз, серед яких

поєднуються військові, інформаційні, психологічні та технологічні чинники. Відповідні положення відображено у Типовій програмі навчальної дисципліни «Основи національного спротиву», де визначено зміст теоретичної, практичної, психологічної, інформаційної та технологічної підготовки. Тому важливим завданням виступає визначення змістових компонентів цієї підготовки та їх взаємозв'язку з практичною діяльністю здобувачів освіти.

Проблематика підготовки здобувачів вищої освіти до національного спротиву сьогодні розглядається у контексті змін вимог до військової, громадянської та психологічної готовності суспільства. Насамперед Бовсунівська Н., Борейко О., Гарлінська А. та Корнійчук Ю. обґрунтовують значення базової загальновійськової підготовки (БЗВП) у закладах вищої освіти (ЗВО) для формування лідерської компетентності та готовності громадян до участі в національному спротиві [1]. Куриляк В. розглядає трансформацію моделі військової підготовки студентства в умовах повномасштабної війни, пов'язуючи її з необхідністю демократичної адаптації освітнього процесу та врахування суспільних і конфесійних чинників [4]. Камалов Є. визначає підготовку громадян України як важливий компонент військово-патріотичного виховання та підготовки воєнних кадрів, акцентуючи увагу на необхідності узгодження освітніх завдань із потребами обороноздатності держави [2]. Курило В. та Караман О. розкривають значення національно-патріотичного виховання як засобу інформаційно-психологічного спротиву російській агресії [3]. Сеньовська Н. та Скуратко Т. акцентують увагу на використанні сучасної літератури про війну у національно-патріотичному вихованні дітей та молоді, підкреслюючи значення осмислення воєнного досвіду для формування громадянських цінностей і відповідального ставлення до захисту держави [8].

Отже, аналіз зазначених праць засвідчує розширення змісту підготовки молоді до національного спротиву – від військово-прикладної та лідерської підготовки до формування громадянської стійкості, національно-патріотичних цінностей і здатності протидіяти інформаційно-психологічним впливам, що створює теоретичну основу для дослідження змін до Типової програми навчальної дисципліни «Основи національного спротиву» відповідно до сучасних умов національної безпеки та війни нового типу.

Мета статті. Мета статті полягає у визначенні основних змін до Типової програми навчальної дисципліни «Основи національного спротиву» та обґрунтуванні напрямів її адаптації до умов національної безпеки та війни нового типу.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано методи аналізу, порівняння та узагальнення нормативно-пра-

вових і програмних документів, зокрема Типових програм навчальних дисциплін 2025 і 2026 років, з метою виявлення змістових, структурних та організаційних змін у підготовці здобувачів освіти до національного спротиву. Застосування порівняльного та системного підходів дало змогу визначити трансформацію цілей, змісту, обсягу теоретичної і практичної підготовки, а також виокремити нові технологічні, психологічні, інформаційні, навігаційні та безпекові компоненти оновленої програми.

Результати та дискусії. Типова програма навчальної дисципліни «Базова загальновійськова підготовка громадян України, які здобувають вищу освіту, та поліцейських», затверджена 24.02.2025 р. [9], орієнтувала підготовку громадян на здобуття військово-облікової спеціальності та відповідних практичних умінь. У документі мету сформульовано через «здобуття громадянами України військово-облікової спеціальності, навичок і умінь, необхідних для виконання конституційного обов'язку щодо захисту Вітчизни, незалежності та територіальної цілісності України» [9, с. 5]. Наведене формулювання безпосередньо пов'язує результат навчання з військово-прикладною готовністю. Основний акцент припадає на підготовку особи до виконання визначених завдань у сфері оборони держави. Водночас особистісні та громадянські характеристики учасника оборонного процесу в цій меті окремо не виокремлюються. Через це структура підготовки значною мірою концентрується на практичних військових вміннях.

Затвердження Типової програми навчальної дисципліни «Основи національного спротиву» наказом МОН № 1002 від 30.06.2026 р. [6] засвідчує розширення змісту підготовки. У документі мету визначено як «набуття здобувачами освіти компетентності формування національно-патріотичної свідомості, громадянської стійкості та набуття ними комплексу теоретичних знань і практичних навичок» [6, с. 1]. Порівняння двох формулювань показує, що військово-прикладна складова доповнюється громадянською та ціннісною компонентами. Національно-патріотична свідомість у структурі мети пов'язується з усвідомленням особистої відповідальності за захист держави. Громадянська стійкість характеризує здатність діяти в умовах небезпеки, невизначеності та тривалого психологічного навантаження. Теоретичні знання забезпечують розуміння процесів, які відбуваються у сфері національної безпеки. Практичні навички, своєю чергою, створюють можливість застосовувати засвоєні знання під час виконання конкретних завдань.

Зміна мети дисципліни впливає і на розуміння освітнього результату. У програмі 2025 року центральним результатом виступала військово-облікова спеціальність [9, с. 5]. У програмі 2026 року перелік очікуваних характеристик розширено за рахунок свідомості та громадянської стійкості [6, с. 1]. Відповідно, підготовка здобувача освіти вже не обмеж-

ується засвоєнням окремих військових процедур. Вона охоплює здатність усвідомлено діяти під час загроз. Виконуючи практичні завдання, здобувач має співвідносити власні дії з вимогами безпеки та відповідальністю перед іншими особами. Саме через поєднання знань і практичної діяльності формується готовність до поведінки в умовах кризової ситуації.

Розширення змісту підготовки відповідає характеру загроз, які виникають під час війни нового типу. Небезпека для населення може бути пов'язана не лише з безпосереднім застосуванням зброї. Вона також проявляється через інформаційні атаки, поширення дезінформації, психологічний вплив, порушення роботи критичної інфраструктури та виникнення надзвичайних ситуацій. За таких обставин громадянин має виконувати визначені дії та правильно оцінювати інформацію. Розпізнаючи небезпечні повідомлення та маніпулятивний контент, особа зменшує ризик прийняття помилкового рішення. Зберігаючи керованість поведінки під час стресової ситуації, вона водночас підвищує власну безпеку та безпеку інших. Тому включення громадянської стійкості до мети дисципліни безпосередньо пов'язується з розширенням спектра загроз, на які має реагувати система підготовки.

Зміна назви дисципліни та її цільового призначення має також організаційне значення. Наказом МОН № 1163 від 14.07.2026 р. до Типової програми внесено окремі зміни [5]. Сам факт коригування документа невдовзі після його затвердження свідчить про необхідність оперативного реагування освітньої системи на трансформацію безпекових потреб. Зміст дисципліни має залишатися придатним до використання за умов зміни характеру загроз. Через це оновлення програми доцільно розглядати як процес, пов'язаний із постійним уточненням змісту підготовки. Освітня система отримує можливість швидше враховувати практичний досвід оборони держави. Водночас коригування навчального матеріалу має здійснюватися із дотриманням педагогічної послідовності та чітким визначенням очікуваних результатів.

У програмі 2025 року нормативне визначення дисципліни безпосередньо пов'язувалося з БЗВП. Так у Типовій програмі зазначалося: «Базова загальновійськова підготовка (далі – БЗВП) здобувачів вищої освіти та поліцейських проводиться в закладах вищої освіти всіх форм власності ...» [9, с. 5]. Формулювання зосереджувало увагу на організації військової підготовки здобувачів освіти. Відповідно, нормативна конструкція була пов'язана передусім із підготовкою особи до виконання військово-облікових функцій. Освітній процес при цьому розглядався як окрема ланка базової військової підготовки. Після перегляду програми змінилася не лише назва дисципліни. Коригування стосується її місця у ширшій системі безпеки держави.

У програмі 2026 року зазначено: «Навчальна дисципліна «Основи національного спротиву» включається до освітніх програм і навчальних планів закладів освіти всіх форм власності, в яких громадяни України за денною або дуальною формами здобувають фахову передвищу освіту або ступінь вищої освіти бакалавра (магістра медичного, фармацевтичного або ветеринарного спрямування), крім освітніх програм та навчальних планів підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів, військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти, закладів фахової передвищої військової освіти» [7]. Нормативна сфера застосування дисципліни, як видно з формулювання, визначена детальніше. У ній конкретизовано рівні освіти, форми навчання та категорії закладів, на які поширюється відповідна вимога. Водночас окреслено й винятки, пов'язані з підготовкою курсантів у спеціалізованих військових закладах. Завдяки цьому розмежовується загальна підготовка громадян та професійна військова освіта. Зміст дисципліни, відповідно, розглядається у межах загальної системи підготовки громадян до участі у національному спротиві.

Нормативна трансформація має і змістовий вимір. БЗВП була орієнтована на засвоєння військових знань і навичок. Навчальна дисципліна «Основи національного спротиву» пов'язується вже з ширшою готовністю громадянина до виконання завдань у системі національного спротиву. Закон № 4826-IX від 25.03.2026 р. [7] закріплює відповідний напрям підготовки здобувачів освіти до національного спротиву. Через це дисципліна перестає сприйматися лише як окремий елемент військової підготовки. Її зміст включається у загальну систему підготовки населення до дій в умовах загроз. Відповідно, змінюється і роль закладу освіти. Він організовує засвоєння навчального матеріалу та забезпечує формування готовності здобувачів до відповідальної поведінки у сфері національної безпеки.

Розширення нормативного призначення дисципліни потребує чіткого визначення меж її застосування. У програмі 2026 року це питання врегульовано через перелік освітніх рівнів і форм здобуття освіти [7]. Водночас окреме визначення винятків запобігає дублюванню загальної та спеціалізованої військової підготовки. Курсанти військових закладів проходять професійну підготовку за іншими освітніми програмами. Здобувачі цивільної освіти, навпаки, отримують базові знання та практичні навички, необхідні для участі у системі національного спротиву. Розмежування цих категорій дає змогу зберегти відповідність змісту навчання реальним освітнім потребам. Поряд із цим воно створює нормативну основу для уніфікованої підготовки громадян у закладах освіти різного типу.

У програмі БЗВП 2025 року загальний обсяг підготовки становив 10 кредитів ЄКТС. Документ передбачав розподіл навантаження між

закладом освіти та навчальними військовими частинами: «Загальною типовою програмою передбачено підготовку обсягом 10 кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС). Три кредити ЄКТС опановують у закладах освіти, сім кредитів ЄКТС – у... навчальних військових частинах...» [9, с. 10]. Структура навчального навантаження свідчила про значну частку спеціалізованої практичної підготовки поза межами звичайного освітнього середовища. Основний обсяг роботи припадав на підготовку у військових підрозділах. Це відповідало орієнтації БЗВП на формування базових військових умінь.

У програмі «Основи національного спротиву» загальний обсяг зменшено до 5 кредитів ЄКТС, або 150 годин [6, с. 2]. Водночас документ передбачає чіткий розподіл навчального часу. На теоретичну підготовку визначено 46 годин, що становить 1,53 кредити ЄКТС [6, с. 2]. Практична підготовка охоплює 64 години, або 2,13 кредити ЄКТС [6, с. 2]. Самостійну роботу здобувачів передбачено в обсязі 40 годин, що відповідає 1,33 кредиту ЄКТС [6, с. 2]. Таким чином, скорочення загального навантаження супроводжується його внутрішнім структуруванням. Навчальний час розподілено між засвоєнням теоретичного матеріалу, практичним відпрацюванням та індивідуальною роботою.

Зменшення кількості кредитів удвічі не означає механічного скорочення змісту дисципліни. Зміни стосуються передусім способу організації підготовки. Десятикредитна модель передбачала значний обсяг спеціалізованого військового навчання. П'ять кредитів «Основи національного спротиву» орієнтовано на формування базової готовності громадянина до дій у системі національного спротиву. За умов обмеженого часу особливого значення набуває відбір змісту, який має безпосередню практичну цінність. Теоретичні положення повинні забезпечувати розуміння основних загроз і правил поведінки. Практичні заняття, своєю чергою, мають закріплювати алгоритми дій, необхідні у кризових ситуаціях. Саме співвідношення 46 годин теоретичної та 64 годин практичної підготовки демонструє орієнтацію програми на застосування знань у діяльності [6, с. 2].

Особливість нової структури полягає також у значній частці практичного навчання. Зі 150 годин загального навантаження 64 години відведено саме на практичну підготовку [6, с. 2]. Виконуючи практичні завдання, здобувачі освіти можуть відпрацьовувати дії в умовах, наближених до кризових. Теоретичний матеріал при цьому створює основу для розуміння алгоритмів поведінки. Самостійна робота доповнює обидві складові, забезпечуючи індивідуальне опрацювання навчального матеріалу. Унаслідок такого розподілу освітній процес поєднує знання, практичну діяльність і самостійну підготовку.

У Типовій програмі 2025 року зміст підготовки охоплював розвідувальну, тактичну, вогневу, інженерну, топографічну та інші види підготовки [9, с. 15]. Серед визначених тем зазначалися «Розвідувальна підготовка», «Зв'язок та комунікація», «Підготовка з РХБЗ (ХБРЯ захисту)», «Військова топографія», «Інженерна підготовка (мінна безпека)», «Тактична підготовка», «Вогнева підготовка», «Вживання», «Міжнародне гуманітарне право» [9, с. 15]. Зміст переліку свідчить про комплексне охоплення базових напрямів військової підготовки. Значна частина тем стосувалася навичок, необхідних для безпосереднього виконання завдань в умовах бойової обстановки. Технологічна складова при цьому не була представлена окремим великим тематичним блоком. Зміна структури програми 2026 року усуває цю прогалину.

У новій редакції окремо передбачено тему «Сучасні військові технології, роботизація та БпЛА (НРК, БНА)» [6, с. 3]. Її поява має принципове значення для змісту підготовки. Безпілотні та роботизовані системи розглядаються вже як самостійний напрям навчання. Відповідно, здобувачі освіти мають отримувати базове уявлення про призначення, різновиди та компоненти відповідних систем. У програмі зазначено: «Різновиди та призначення безпілотних (роботизованих) систем, основні компоненти конструкції та технічні параметри БпЛА (НРК, БНА)» [6, с. 14]. Отже, технологічна грамотність безпосередньо включається до переліку компетентностей, необхідних для орієнтування у сучасному безпековому середовищі.

Зміст технологічного блоку не обмежується ознайомленням із видами безпілотних систем. Програма передбачає також питання їх технічної експлуатації. Зокрема, йдеться про «обслуговування, оновлення програмного забезпечення, основи застосування і правила управління та маневрування дронами, заборонені зони та рекомендації щодо безпеки» [6, с. 14]. Така деталізація розширює межі технологічної підготовки. Здобувач має розуміти призначення БпЛА та базові принципи безпечного поводження з ними. Окреме визначення правил експлуатації зменшує ризик неправильного використання технічних засобів. Поряд із цим увага до програмного забезпечення відображає залежність сучасних роботизованих систем від цифрових компонентів. Технологічна грамотність, відповідно, охоплює технічні та організаційні аспекти роботи з відповідними системами.

Важливим компонентом є ознайомлення з протидією технологічним засобам противника. У програмі визначено: «Основи радіоелектронної боротьби і розвідки, призначення та типи засобів РЕР та РЕБ» [6, с. 14]. Включення цієї тематики демонструє врахування технологічного характеру сучасного збройного протистояння. Використання БпЛА супроводжується розвитком засобів радіоелектронної розвідки та боротьби.

Тому розуміння базових принципів функціонування РЕР і РЕБ потрібне не тільки військовослужбовцям. Воно має значення і для громадян, які можуть опинитися в зоні застосування відповідних технологій. Через це технологічний блок програми поєднує знання про безпілотні системи, правила їх експлуатації та загальні засади протидії.

Окремо визначено дії цивільного населення під час застосування противником БпЛА [6, с. 14]. Ця частина безпосередньо пов'язує технологічну підготовку із завданнями цивільної безпеки. Людина має знати, як поводитися під час появи безпілотного апарата та які дії можуть створювати додатковий ризик. Практична спрямованість матеріалу дає змогу пов'язати технічні відомості з конкретними моделями поведінки. Важливим є розуміння того, що поширення безпілотних систем змінює характер небезпеки для цивільного населення. Загроза може виникати раптово, охоплювати значну територію та потребувати швидкої реакції. Тому включення відповідної тематики до «Основ національного спротиву» посилює її безпекову спрямованість.

У програмі 2025 року психологічна підготовка розглядалася у взаємозв'язку з військовим навчанням і вихованням. Документ визначав «єдність військового навчання й виховання», яка передбачала «одночасне формування умінь, навичок, високих морально-бойових якостей і психологічної стійкості здобувачів освіти» [9, с. 11]. Отже, психологічна стійкість включалася до ширшого комплексу морально-вольової та військової підготовки. Вона не виділялася як самостійний тематичний напрям. Основний акцент припадав на одночасне формування військових умінь, моральних якостей і стійкості.

У програмі 2026 року психологічна складова отримує окреме тематичне визначення – «Психологічна підготовка та стійкість» [6, с. 6]. Зміст розкривається через конкретні способи регуляції психічного стану. Серед них визначено «прийоми, методи та способи саморегуляції психіки» [6, с. 6]. Отже, здобувачі освіти мають не тільки розуміти значення психологічної стійкості. Вони повинні засвоювати практичні засоби контролю власного психоемоційного стану, що має особливе значення в умовах тривалого стресового навантаження, коли здатність зберігати контроль безпосередньо впливає на якість прийнятих рішень.

Зміст програми конкретизує і види стресових станів, з якими може зіткнутися людина. Передбачено «диференціацію стресових станів людини в умовах бойових дій, в окупації, на підконтрольній державі території» [6, с. 6]. Поділ за конкретними умовами перебування має практичне значення. Різні обставини створюють неоднакові психологічні навантаження. Відповідно, реакція людини потребує адекватної оцінки та правильного вибору способу саморегуляції. Знання про відмінності стресових станів допомагає краще розуміти власні реакції. Воно також

створює основу для своєчасного застосування засобів психологічної самопомоги.

Окреме місце посідає здатність людини контролювати власні психологічні реакції. Програма передбачає «надання психологічної самопомоги, контроль за власними психологічними реакціями та станами» [6, с. 6]. Формулювання безпосередньо орієнтує навчання на практичну спроможність особи. Мається на увазі не тільки моральна готовність витримувати труднощі. Важливим стає уміння розпізнати власний стан, оцінити його та застосувати відповідний спосіб саморегуляції. Виконуючи практичні вправи, здобувачі можуть закріплювати відповідні дії, що створює передумови для більш керованої поведінки у стресовій ситуації.

У Типовій програмі 2025 року інформаційно-психологічна протидія вже розглядалася як складова підготовки здобувачів освіти. У документі зазначалося, що «надаються приклади та методики дій підрозділів інформаційно-психологічних операцій противника та основні рекомендації щодо захисту і протидії негативному інформаційно-психологічному впливу» [9, с. 11]. Зміст формулювання орієнтував здобувача передусім на розуміння характеру дій противника. Поряд із цим визначалися загальні рекомендації щодо захисту від негативного впливу. Інформаційно-психологічна безпека, відповідно, вже визнавалася важливою частиною підготовки. Водночас її зміст залишався пов'язаним переважно з ознайомленням із засобами впливу та способами протидії.

У програмі 2026 року інформаційна безпека тісніше пов'язується з особистою психологічною стійкістю. У структурі змісту передбачено «формування психологічної стійкості та навичок протидії інформаційним та психологічним впливам ворога» [6, с. 2]. Відмінність полягає у зміщенні уваги від опису інформаційно-психологічних операцій до формування особистої спроможності протистояти їхньому впливу. Здобувач освіти має не тільки знати про існування інформаційно-психологічних операцій. Йому необхідно розпізнавати ознаки маніпуляції, контролювати власні реакції та критично оцінювати інформацію.

Зміст поняття інформаційної стійкості у новій програмі фактично розширюється до комплексу поведінкових умінь. Особа має зберігати здатність критично мислити навіть за умов емоційного тиску. Під час інформаційної атаки важливо відокремлювати достовірні відомості від маніпулятивних повідомлень. Для цього необхідно оцінювати джерело інформації, зміст повідомлення та можливу мету його поширення. Важливим є контроль власної емоційної реакції. Зберігаючи психологічну рівновагу, людина зменшує ймовірність поширення неперевіраних відомостей. Через це інформаційна стійкість безпосередньо пов'язується з відповідальною громадянською поведінкою.

У програмі 2025 року військова топографія визначалася як окремий напрям підготовки [9, с. 24]. Основна увага приділялася традиційним способам орієнтування та роботі з топографічними матеріалами. Для військової підготовки відповідні знання мають базове значення. Водночас розвиток цифрових засобів навігації істотно змінив способи отримання та використання просторової інформації. У програмі 2026 року це враховано через розширення самої назви навчального напрямку. Його визначено як «Військова топографія, навігація і орієнтування на місцевості» [6, с. 8]. Отже, традиційні топографічні знання поєднуються з навігаційними та цифровими засобами.

Зміст програми передбачає роботу з паперовими картами та електронними носіями топографічної інформації [6, с. 8]. Здобувачі мають визначати маршрути, обраховувати відстані, користуватися компасом та орієнтуватися за небесними світилами й місцевими предметами. Окремо враховано орієнтування за складних погодних умов, уночі та за обмеженої видимості [6, с. 8]. До переліку навичок включено визначення точки стояння, сторін горизонту, орієнтирів і відстаней до об'єктів. Водночас програма передбачає засвоєння руху за азимутом та способів обходу перешкод. Таким чином, класична топографічна підготовка не вилучається, а доповнюється новими засобами навігації.

Цифрова складова представлена окремим змістовим блоком. У програмі передбачено «використання геоінформаційних систем та застосунок вітчизняного виробництва, OsmAnd, MilChat та інших засобів навігації» [6, с. 8]. Незалежно від конкретного програмного продукту, принциповим є включення геоінформаційних систем до освітнього процесу. Здобувач отримує можливість працювати з просторовими даними не лише у паперовій формі. Цифрові карти дають змогу швидше визначати маршрути, співвідносити об'єкти та оцінювати просторову ситуацію. Поряд із цим використання електронних засобів потребує розуміння їхніх обмежень. За відсутності сигналу, пошкодження пристрою або інших несприятливих умов традиційні способи орієнтування залишаються необхідними.

Поєднання цифрових і традиційних навичок має особливе значення для підготовки до дій у нестабільній ситуації. Цифровий інструмент може істотно прискорити орієнтування, однак його функціонування залежить від технічних та інформаційних умов. Тому здобувач має бути спроможним перейти від електронних карт до паперових матеріалів або використати компас за відсутності цифрових засобів. Володіючи кількома способами визначення місця та напрямку руху, людина зменшує залежність від одного технологічного ресурсу. Подібна взаємодоповнюваність підвищує надійність дій у кризових ситуаціях. Водночас вона відповідає вимогам підготовки до умов, у яких

технічні засоби можуть бути недоступними або працювати з обмеженнями.

У Типовій програмі 2025 року мінна безпека була представлена у складі інженерної підготовки. Відповідний напрям визначався як «Інженерна підготовка (мінна безпека)» [9, с. 25]. Формулювання свідчило про включення питань поводження з вибухонебезпечними предметами до ширшого блоку інженерних знань. Мінна безпека при цьому не виокремлювалася як самостійний змістовий напрям. Її розгляд відбувався у межах загальної військово-інженерної підготовки. Зміна програми 2026 року посилює значення цієї тематики.

У новій редакції передбачено «Інженерна підготовка та мінна безпека» [6, с. 10]. Уже сама зміна формулювання демонструє виразніше розмежування двох взаємопов'язаних складових. Інженерні знання залишаються важливою частиною підготовки, однак мінна безпека отримує окреме змістове акцентування. Її значення особливо зростає для цивільного населення, яке може перебувати на територіях із потенційним мінним забрудненням. Небезпека виникає не тільки безпосередньо під час бойових дій. Вона може зберігатися після завершення активної фази бойового зіткнення та поширюватися на дороги, поля, лісові масиви, населені пункти й інші території. Тому відповідні знання мають безпосередній зв'язок із повсякденною безпекою громадянина.

Зміст нового блоку конкретизовано через класифікацію вибухонебезпечних предметів та визначення їхніх демаскуючих ознак. У програмі передбачено: «Класифікація вибухонебезпечних предметів, демаскуючі ознаки вибухових засобів. Порядок дій при виявленні мін і вибухонебезпечних предметів» [6, с. 10]. Подібна конкретизація має практичне значення. Здобувач освіти має розуміти, що зовнішній вигляд небезпечного предмета не завжди дає змогу однозначно визначити рівень загрози. Виявивши підозрілий об'єкт, особа повинна діяти за встановленим алгоритмом, не намагаючись самостійно його переміщувати чи досліджувати. Формування відповідної поведінки зменшує ризик травмування. Одночасно воно сприяє поширенню культури безпечного поводження на потенційно небезпечних територіях.

Практична цінність мінної безпеки особливо проявляється в умовах тривалого збройного протистояння. Території, які раніше сприймалися як безпечні, можуть містити залишки боєприпасів або інші вибухонебезпечні предмети. Через це громадянин має володіти базовими правилами поведінки ще до потрапляння у небезпечну ситуацію. Знання алгоритму дій при виявленні підозрілого предмета дає змогу уникнути імпульсивних рішень. Не менш важливим є розуміння необхідності повідомлення компетентних служб та попередження інших осіб про небезпеку. Відповідно, мінна безпека пов'язується з інженерною підготовкою

та безпосередньо формуванням особистої відповідальності за збереження життя та здоров'я.

Практична складова у програмі 2026 року визначена кількісно та організаційно. Документ прямо встановлює: «Практична підготовка на місцевості 30 годин» [6, с. 3]. Визначення конкретного обсягу часу свідчить про необхідність систематичного відпрацювання практичних дій. Навчання не обмежується аудиторним опрацюванням теоретичного матеріалу. Здобувачі мають переносити засвоєні знання у просторове середовище, де виникають додаткові фактори складності. Робота на місцевості дає змогу враховувати рельєф, відстань, видимість, погодні умови та інші обставини. У результаті практична складова безпосередньо пов'язується з готовністю діяти поза межами навчальної аудиторії.

Програма визначає і конкретні місця проведення практичних занять: «на полігоні, польовому стрільбищі, тактичному полі або спеціалізованому комплексі (інженерне, топографічне містечко), в тирі» [6, с. 4]. Перелік свідчить про диференціацію навчального середовища залежно від змісту вправи. Полігон і тактичне поле дають можливість відпрацювати завдання в умовах просторового моделювання. Інженерне та топографічне містечко створюють умови для практичного закріплення відповідних умінь. Тир використовується для занять, пов'язаних із вогневою підготовкою. Отже, місце проведення навчання визначається не випадково, а відповідно до характеру компетентності, яку необхідно сформувати.

Тридцять годин практичної підготовки на місцевості створюють можливість систематично перевіряти засвоєні знання. Під час таких занять здобувачі можуть виконувати завдання з орієнтування, інженерної підготовки, тактичної взаємодії та інших напрямів. Практична діяльність дає змогу виявити труднощі, які не завжди помітні під час теоретичного навчання. Наприклад, правильне розуміння алгоритму орієнтування не гарантує безпомилкового його виконання у складних погодних умовах. Виконуючи завдання на місцевості, здобувач має враховувати реальні просторові обмеження. Це сприяє формуванню більш стійких навичок та здатності коригувати власні дії.

Практична підготовка має значення і для формування командної взаємодії. Частина завдань у сфері національного спротиву потребує узгоджених дій кількох осіб. На місцевості стає можливим відпрацювання розподілу ролей, передачі інформації та дотримання визначеної послідовності дій. Взаємодіючи у складі групи, здобувачі краще розуміють значення особистої відповідальності за спільний результат. Водночас практичне середовище створює умови для оцінювання здатності діяти за обмеженого часу.

Однією з істотних відмінностей програми 2026 року є включення професійно орієнтованої підготовки. На неї відведено 30 годин [6, с. 3]. У структурі цього компонента передбачено «Сучасні військові технології, роботизація та БПЛА (НРК, БНА)», а також «Військово- або безпеково-орієнтована фахова компетентність» [6, с. 3]. Отже, поряд із загальною підготовкою з'являється можливість пов'язати зміст дисципліни з майбутньою професійною діяльністю здобувача освіти.

Можливість адаптації професійного компонента безпосередньо закріплена у програмі. Зокрема, зазначено: «Військово- або безпеково-орієнтована фахова компетентність Професійно-орієнтованої підготовки визначається закладом освіти залежно від профілю підготовки фахівців» [6, с. 4]. Отже, ЗВО отримує визначені нормативні можливості для врахування власного освітнього профілю. Медичний, технічний, інформаційний, транспортний чи інший напрям підготовки може потребувати різних безпекових компетентностей. Відповідний зміст може добиратися з урахуванням професійних функцій майбутнього фахівця.

Важливим є і те, що програма не встановлює однаковий зміст професійно орієнтованої підготовки для всіх ЗВО. Закладу освіти надано можливість визначати фахову компетентність залежно від профілю підготовки [6, с. 4]. Подібна гнучкість дозволяє враховувати специфіку освітніх програм. Вона також створює можливість оперативніше реагувати на зміни у професійних і безпекових потребах. Для системи вищої освіти це має особливе значення, оскільки універсальна модель не завжди може однаково ефективно застосовуватися до різних спеціальностей. Відповідно, професійно орієнтована складова забезпечує поєднання єдиних державних вимог із можливістю їх змістової адаптації.

У програмі 2026 року окремо врегульовано організацію навчання здобувачів освіти з інвалідністю або частковою втратою працездатності. Документ визначає: «Здобувані освіти, які є особами з інвалідністю або які частково втратили працездатність без встановлення інвалідності, за їх заявою та згідно з підтвердними документами закладів охорони здоров'я звільняються від практичних занять навчальної дисципліни, що завдають шкоду їх фізичному стану або становлять загрозу стану здоров'я» [6, с. 3]. Норма безпосередньо враховує фізичні можливості здобувача під час організації практичної підготовки. Водночас звільнення від окремих занять не означає усунення особи від освітнього процесу. Програма передбачає заміну відповідних практичних занять іншою формою навчальної діяльності. Здобувач може обрати теоретичні заняття понад встановлений обсяг [6, с. 3]. Отже, забезпечується можливість продовження навчання за іншою траєкторією.

Важливим є саме збереження освітньої мети за одночасного врахування індивідуальних можливостей здобувача. Фізичні обмеження не повинні автоматично призводити до втрати доступу до змісту дисципліни. Якщо виконання окремої практичної вправи створює загрозу здоров'ю, її заміна теоретичною підготовкою дає змогу продовжити засвоєння матеріалу. Відповідно, програма враховує необхідність узгодження вимог безпеки з правом особи на освіту.

Окремо врегульовано ситуацію, коли релігійні переконання здобувача не дозволяють використовувати зброю. Програма встановлює: «Студенти, віровчення яких забороняє використовувати зброю, замість тем Вогневої та Тактичної підготовки вивчають Військово- або безпеково-орієнтовану фахову компетентність, або вивчають навчальний матеріал за іншими темами дисципліни, які визначаються закладом освіти в межах загального обсягу, визначеного Розподілом навчального часу» [6, с. 4]. Норма передбачає альтернативний зміст навчання без повного вилучення здобувача з програми. Зберігається визначений загальний обсяг дисципліни. Змінюється лише зміст окремих занять відповідно до визначених обставин. Відповідно, навчальна траєкторія може коригуватися без порушення загальної структури освітньої програми.

Диференціація навчання має важливе значення для організації підготовки в умовах масового охоплення здобувачів освіти. Універсальна вимога не завжди може однаково застосовуватися до всіх осіб. Фізичний стан, підтверджені медичні обмеження або релігійні переконання можуть впливати на можливість виконання конкретних навчальних завдань. Програма враховує ці обставини, визначаючи альтернативні форми опанування матеріалу [6, с. 3–4]. Водночас основна мета дисципліни зберігається. Здобувач продовжує отримувати знання та компетентності, необхідні для безпечної поведінки та виконання громадянських обов'язків.

Подібна організація навчання має і безпекове значення. Примусове виконання фізично небезпечної вправи особою, для якої вона становить загрозу здоров'ю, суперечило б самому призначенню підготовки. Безпечна організація освітнього процесу передбачає врахування об'єктивних обмежень. Водночас відмова від практичної вправи не повинна означати втрату можливості засвоїти пов'язаний із нею теоретичний матеріал.

Висновки. Таким чином, є підстави говорити про зміну змісту підготовки здобувачів освіти. БЗВП була зорієнтована передусім на військово-прикладні знання, навички та військово-облікову спеціальність. Основи національного супротиву охоплюють значно ширше коло компетентностей. До них належать громадянська стійкість, психологічна саморегуляція, протидія інформаційно-психологічному впливу, циф-

рова навігація, мінна безпека, сучасні військові технології, роботизовані системи та професійно орієнтована безпекова підготовка. Практична складова доповнюється можливістю адаптувати частину змісту до профілю конкретного ЗВО. Водночас передбачено альтернативні освітні траєкторії для здобувачів, які мають підтверджені особливі потреби або визначені переконання. Загалом зміни свідчать про трансформацію до технологічно орієнтованої та диференційованої моделі підготовки громадянина до дій у системі національного спротиву.

Література

1. Бовсуновська Н. М., Борейко О. М., Гарлінська А. М., Корнійчук Ю. Г. Базова загальновійськова підготовка у закладах вищої освіти як чинник формування лідерської компетентності та готовності громадян до національного спротиву. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2026. № 124. С. 5–23. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(124\).2026.1](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(124).2026.1)
2. Камалов Є. Підготовка громадян України до національного спротиву: завдання з військово-патріотичного виховання та її роль в системі підготовки воєнних кадрів. *Social Development and Security*. 2026. № 15(6). С. 58–69. DOI: <https://doi.org/10.33445/sds.2025.15.6.6>
3. Курило В. С., Караман О. Л. Національно-патріотичне виховання особистості як засіб інформаційно-психологічного спротиву російській агресії в Україні: Наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Національно-патріотичне виховання дітей та молоді в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України: стратегії і завдання», 6 квітня 2023 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. № 5(1). С. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5.118>
4. Куриляк В. В. Трансформація моделі військової підготовки студентства через синергію воєнної прагматики демократичної адаптації та суспільно-конфесійного діалогу в Україні. *Вісник гуманітарних наук*. 2026. № 18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19916407>
5. Про внесення змін до Типової програми навчальної дисципліни «Основи національного спротиву»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.07.2026 № 1163. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-vnesennia-zmin-do-typovoi-prohramy-navchalnoi-dystsypliny-osnovy-natsionalnoho-sprotyvu>
6. Про затвердження Типової програми навчальної дисципліни «Основи національного спротиву»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.06.2026 № 1002. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-typovoi-prohramy-navchalnoi-dystsypliny-osnovy-natsionalnoho-sprotyvu>
7. Про основи національного спротиву: Закон України від 16.07.2021 № 1702-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1702-20#Text>
8. Сеньовська Н., Скуратко Т. Окремі аспекти використання сучасної літератури війни у національно-патріотичному вихованні дітей та молоді. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2026. № 222. С. 306–313. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-306-313>
9. Типова програма навчальної дисципліни «Базова загальновійськова підготовка громадян України, які здобувають вищу освіту, та поліцейських» (теоретична підготовка). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2025/02/24/tipova-prohrama-navch-dystsypliny-bzvp-vo-24-02-2025.pdf>

References

1. Bovsunovska, N. M., Boreiko, O. M., Harlinska, A. M., & Korniihuk, Yu. H. (2026). Bazova zahalnoviyskova pidhotovka u zakladakh vyshchoi osvity yak chynnyk formuvannia liderskoi kompetentnosti ta hotovnosti hromadian do natsionalnogo sprotyvu [Basic general military training in higher education institutions as a factor in the formation of leadership competence and citizens' readiness for national resistance]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka*, 124, 5–23. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(124\).2026.1](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(124).2026.1) [in Ukrainian].
2. Kamalov, Ye. (2026). Pidhotovka hromadian Ukrainy do natsionalnogo sprotyvu: zavdannia z viiskovo-patriotichnogo vykhovannia ta yii rol v systemi pidhotovky voiennykh kadriv [Preparation of Ukrainian citizens for national resistance: tasks of military-patriotic education and its role in the system of military personnel training]. *Social Development and Security*, 15(6), 58–69. <https://doi.org/10.33445/sds.2025.15.6.6> [in Ukrainian].
3. Kurylo, V. S., & Karaman, O. L. (2023). Natsionalno-patriotichne vykhovannia osobystosti yak zasib informatsiino-psykholohichnogo sprotyvu rosiiskii ahresii v Ukraini [National-patriotic education of personality as a means of information and psychological resistance to Russian aggression in Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 5(1), 1–8. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5118> [in Ukrainian].
4. Kuryliak, V. V. (2026). Transformatsiia modeli viiskovoi pidhotovky studentstva cherez synerhiu voiennoi prahmatyky demokratychnoi adaptatsii ta suspilno-konfesiinoho dialohu v Ukraini [Transformation of the model of military training of students through the synergy of military pragmatism, democratic adaptation and social-confessional dialogue in Ukraine]. *Visnyk humanitarnykh nauk*, 18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19916407> [in Ukrainian].
5. Pro vnesennia zmin do Typovoi prohramy navchalnoi dystsypliny «Osnovy natsionalnogo sprotyvu» [On amendments to the Standard Curriculum of the academic discipline “Fundamentals of National Resistance”]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 14.07.2026 № 1163. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/npa/pro-vnesennia-zmin-do-typovoi-prohramy-navchalnoi-dystsypliny-osnovy-natsionalnogo-sprotyvu> [in Ukrainian].
6. Pro zatverdzhennia Typovoi prohramy navchalnoi dystsypliny «Osnovy natsionalnogo sprotyvu» [On approval of the Standard Curriculum of the academic discipline “Fundamentals of National Resistance”]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 30.06.2026 № 1002. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-typovoi-prohramy-navchalnoi-dystsypliny-osnovy-natsionalnogo-sprotyvu> [in Ukrainian].
7. Pro osnovy natsionalnogo sprotyvu [On the Fundamentals of National Resistance]: Zakon Ukrainy vid 16.07.2021 № 1702-IX. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1702-20#Text> [in Ukrainian].
8. Seniovska, N., & Skuratko, T. (2026). Okremi aspekty vykorystannia suchasnoi literatury viiny u natsionalno-patriotichnomu vykhovanni ditei ta molodi [Some aspects of the use of contemporary war literature in national-patriotic education of children and youth]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, 222, 306–313. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-306-313> [in Ukrainian].
9. Typova prohrama navchalnoi dystsypliny «Bazova zahalnoviyskova pidhotovka hromadian Ukrainy, yaki zdobuvaiut vyshchu osvitu, ta politseiskykh» (teoretychna pidhotovka) [Standard Curriculum of the academic discipline “Basic General Military Training of Ukrainian Citizens Studying in Higher Education Institutions and Police Officers” (theoretical training)]. (2025). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2025/02/24/typova-prohrama-navch-dystsypliny-bzvp-vo-24-02-2025.pdf> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто змістову та організаційну специфіку підготовки здобувачів вищої освіти до участі в системі національного спротиву. Обґрунтовано необхідність формування готовності здобувачів до організованих дій в умовах військових, інформаційних, психологічних і технологічних загроз. Метою дослідження визначено встановлення основних характеристик Типової програми навчальної дисципліни «Основи національного спротиву» та обґрунтування напрямів її реалізації в системі вищої освіти. Проаналізовано зміст програм базової загально-військової підготовки 2025 року та навчальної дисципліни «Основи національного спротиву» 2026 року. Встановлено, що підготовка здобувачів охоплює військово-прикладні знання і практичні навички, громадянську стійкість, національно-патріотичну свідомість, психологічну саморегуляцію та інформаційну безпеку. Визначено значення технологічної складової, представленої сучасними військовими технологіями, роботизованими системами, безпілотними літальними апаратами, а також основами радіоелектронної боротьби та розвідки. Розкрито зміст оновленої топографічної підготовки, яка поєднує традиційні способи орієнтування з використанням цифрових карт, геоінформаційних систем і навігаційних засобів. Окреслено роль мінної безпеки як окремого напрямку підготовки громадян до безпечної поведінки на потенційно небезпечних територіях. Проаналізовано практичну складову навчання, на яку передбачено 64 години, з них 30 годин практичної підготовки на місцевості. Встановлено значення професійно орієнтованої підготовки, що дає змогу закладам вищої освіти визначати безпеково орієнтовану фахову компетентність з урахуванням профілю підготовки фахівців. Розглянуто можливості диференціації навчання для здобувачів з інвалідністю, частковою втратою працездатності та визначеними релігійними переконаннями. З'ясовано, що сучасна модель підготовки поєднує теоретичні знання, практичну діяльність, технологічну грамотність, психологічну стійкість і професійну спрямованість.

Ключові слова: національний спротив, здобувачі вищої освіти, військова підготовка, громадянська стійкість, психологічна підготовка, інформаційна безпека, технологічна підготовка, БПЛА, мінна безпека, професійно орієнтована підготовка.

Дата першого надходження статті до видання: 26.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 378.091.3.011.3-051:316.647.5:[373.3.091.3:502.2
DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-3-87-100>

**POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL COMPONENT «TEACHING
METHODOLOGY OF THE INTEGRATED COURSE “I EXPLORE
THE WORLD” IN PRIMARY SCHOOL» FOR DEVELOPING
TOLERANCE OF FUTURE PRIMARY TEACHERS**

**ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОЇ КОМПОНЕНТИ «МЕТОДИКА
ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ”
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ» ДЛЯ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Maryna NESTERENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the
Department of Primary Education,
Berdiansk State Pedagogical
University
55A, Universytetska Str., Zaporizhia,
69011, Ukraine

Марина НЕСТЕРЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри початкової освіти,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Університетська 55А,
м. Запоріжжя, 69011,
Україна

mm_nesterenko@bdpu.org.ua
<https://orcid.org/0000-0003-3005-5910>

Kateryna SAPRANKOVA,

Assistant Professor at the
Department of Psychology,
Berdiansk State Pedagogical
University
55A, Universytetska Str., Zaporizhia,
69011, Ukraine

Катерина САПРАНКОВА,

асистент кафедри психології,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Університетська 55А,
м. Запоріжжя, 69011,
Україна

kv_saprankova@bdpu.org.ua
<https://orcid.org/0009-0004-8483-9002>

ABSTRACT

The article updates the problem of forming tolerance of future primary school teachers. Its significance as an important component of the professional competence of a teacher is substantiated, which is critically important for the implementation of partnership pedagogy and the creation of an inclusive educational environment. An analysis of domestic and foreign scientific works devoted to the essence of tolerance is carried out, its place in the structure of the teacher's professional competence is revealed. Special attention is paid to the search for effective ways of its development in the system of professional training of teachers.

Based on the generalization of the results of research by Ukrainian and foreign scientists, it is established that the formation of tolerance requires the systematic involvement of higher education students in situations of moral choice, dialogical interaction, reflection, social cooperation and empathetic experience of other people's experiences. It is proved that a promising direction for the development of tolerance of future primary school teachers is the integration of relevant tasks into the content of normative disciplines.

The potential of the educational component «Methodology of teaching the integrated course "I explore the world" in primary school» for the development of tolerance is revealed. A system of practical exercises is proposed, grouped according to the leading mechanisms for the formation of tolerance: through dialogue and reflection, the practice of social interaction, the development of empathy and moral judgment, as well as a culture of caring for people. It was found that the content of the discipline creates favorable conditions for students to gain experience in tolerant interaction, which can be transferred to future professional activities.

Key words: *tolerance, future primary school teachers, professional training, educational component «Methodology of teaching the integrated course "I explore the world" in primary school», empathy, social interaction, reflection.*

Вступ. Сучасний глобалізований і технологізований світ демонструє парадоксальну тенденцію до знецінення базових людських цінностей. Домінування цифрової взаємодії, в якій легко та швидко поширюється мова ворожнечі, соціальна поляризація поступово витісняють культуру діалогу, повагу до інакшості й емпатію. В таких умовах особливої ваги набуває роль учителів як соціальних агентів, що мають довготривалий і системний вплив на формування світогляду поколінь дітей і молоді. Вони закладають основи соціально-емоційних навичок, розвивають у здобувачів початкової освіти здатність до співпраці на основі прийняття різноманіття класної спільноти, спонукають і залучають дітей до відповідальної участі в житті демократичного суспільства. Це пояснює актуальність такого важливого напрямку модернізації педагогічної освіти як цілеспрямоване формування толерантності майбутніх учителів початкових класів.

Освітня компонента «Методика викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі» має особливий потенціал у цьому процесі, адже зміст курсу безпосередньо пов'язаний із вивченням соціальних явищ, культурного різноманіття, прав людини, взаємодії в громаді тощо. Майбутні вчителі опановують методику через моделювання навчальних ситуацій, аналіз суспільно значущих проблем, моделювання інтегрованих уроків, а паралельно з цим, осмислюють і вдосконалюють власні ціннісні орієнтації. Відтак через означену освітню компоненту створюються умови для особистої рефлексії та формування педагогічної позиції, заснованої на толерантності.

Ця наукова проблема не є принципово новою. В сучасних дослідженнях активно вивчаються педагогічна (М. Андреев, Т. Варенко,

Т. Гордієнко, К. Гнатовська, А. Молчанова, К. Терещенко, Ю. Тодорцева, О. Попова, А. Лесик та ін.) та психологічна (І. Бех, О. Грива, В. Гриньова, І. Сухопара, І. Таргоній) природа толерантності вчителя, механізми її розвитку в учнів різного віку (Г. Данилюк, Л. Канішевська, К. Коваль, О. Максимова, В. Нечерда). Зміст загальної середньої освіти поступово насичується компонентами, спрямованими на розвиток в учнів культури взаємоповаги, що відображається в освітніх програмах і підручниках. Зростає кількість ініціатив Європейського Союзу, які підтримують громадські організації та освітні проекти, орієнтовані на поширення толерантності в суспільстві. Водночас аналіз наукових праць (К. Гнатовська, Т. Гордієнко, А. Лесик, О. Попова, О. Філоненко) засвідчує, що у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ця особистісна якість часто формується стихійно й епізодично, без чітко окресленого методичного інструментарію.

У зв'язку з цим **метою статті** є розкриття потенціалу освітньої компоненти «Методика викладання інтегрованого курсу “Я досліджую світ” у початковій школі» для формування толерантності майбутніх учителів початкових класів та обґрунтування системи практичних вправ, згрупованих відповідно до провідних механізмів розвитку толерантності.

Виклад основного матеріалу. Толерантність постає як важливий структурний компонент професійної компетентності вчителя. Вона визначає здатність педагога діяти на засадах поваги до культурного різноманіття та гідності людини, забезпечуючи демократичний характер освітнього середовища. У професійному стандарті професії «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» толерантність визначається як конкретна професійна вимога, інтегрована у зміст трудових функцій педагога (діяти відповідально на основі поваги до прав і свобод людини; реалізовувати свої права й обов'язки як громадянин; усвідомлювати цінності громадянського суспільства; здійснювати міжособистісну взаємодію в команді; виявляти повагу до культурних, етнічних, мовних та інших відмінностей) [7].

Толерантність позиціонується як необхідна умова реалізації педагогіки партнерства в НУШ, що ґрунтується на засадах взаємоповаги, довіри, діалогу, а також як фундамент інклюзивного освітнього середовища, оскільки становить основу забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Крім того, толерантність опосередковано реалізується в практиці формуального оцінювання [6].

Ця особистісна якість є також практичною умовою реалізації соціально-емоційного навчання, яке набуває зараз популярності в Україні. Вона забезпечує здатність педагога створювати простір довіри на засадах цінності різноманіття, підтримувати емпатійну взаємодію,

моделювати інклюзивні зразки поведінки. Оскільки соціально-емоційне навчання реалізується через безпосередню міжособистісну взаємодію, вчитель виступає передусім носієм і рольовою моделлю тих компетентностей, які прагне сформувати в здобувачів освіти [5].

Можна підкреслити, що толерантність є не лише особистісною якістю людини, а й суспільним ресурсом, який забезпечує соціальну згуртованість, виступає своєрідним «невидимим фундаментом суспільства» та важливим механізмом підтримки демократії й соціальної стабільності. Часто вона формується стихійно, але в контексті педагогічної освіти потребує цілеспрямованого навчання та практики так само, як і академічні знання [13].

З огляду на декларування значущості цієї особистісної якості у важливих нормативно-правових документах, толерантність розуміємо як регламентовану вимогу до характеристики вчителя початкових класів, яка не є вродженою рисою, а формується в процесі життя, зокрема й професійної підготовки, поєднуючи особистісний і професійний виміри розвитку майбутнього педагога за наявності відповідних умов.

Розвиток толерантності має бути заснований на цілісному підході та розглядатися як рух від випадково-ситуативного прояву толерантності через визнання можливості толерантних відносин до готовності особистості до самовдосконалення й поширення толерантності за межі навчальної групи, стверджує К. Гнатовська [2]. За переконанням Т. Гордієнко й О. Філоненко, в цьому процесі важливими є передусім зміст і особливості організації освітнього середовища ЗВО, зокрема: полікультурна спрямованість освітніх програм, системне використання інтерактивних методів навчання та тренінгових форм навчальної діяльності [3]. До цього переліку А. Лесик і О. Попова додають діалогічну організацію освітнього процесу, а саме занурення студентів у ситуації реального морального вибору для розвитку умінь сприймати ситуацію з позиції іншого [4]. Або через реалізацію аксіологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів (Т. Варенко), коли забезпечується усвідомлення самоцінності кожної особистості здобувача вищої освіти, оволодіння знаннями та вміннями толерантної взаємодії, а також накопичення власного досвіду толерантної поведінки [1].

Також, як свідчить дослідження Е. Карімової, ефективним інструментом системного розвитку толерантності майбутніх учителів може бути спеціально розроблений елективний курс, інтегрований у структуру професійної підготовки. Важливо, щоб його методичний інструментарій будувався на кейс-методі, герменевтичному аналізі та сюжетно-рольовому моделюванні. Так дієво можна перейти від простого засвоєння знань про толерантність до формування вмінь діяти толерантно в ситуаціях міжкультурної взаємодії, соціальної нерівності чи дискримінації [10].

Як бачимо, науковці наголошують на необхідності переходу від засвоєння знань про толерантність до накопичення власного досвіду толерантної взаємодії, що потребує акценту саме на практичному складнику професійної підготовки. Разом із тим, введення окремих навчальних курсів або комплексна перебудова освітнього середовища закладу вищої освіти є доволі ресурсомісткими та тривалими процесами. Натомість більш доступним і водночас ефективним шляхом видається інтеграція вправ і завдань, спрямованих на розвиток толерантності, у зміст нормативних освітніх компонент. Це дозволяє забезпечити систематичний розвиток відповідної якості без категоричних змін структури освітньої програми й охопити всіх здобувачів вищої освіти.

У цьому контексті цікавим також є закордонний досвід ефективних шляхів формування толерантності майбутніх учителів початкових класів для його ймовірної екстраполяції на українську систему вищої освіти.

На відміну від більшості досліджень, які розглядають толерантність переважно як умову якісної міжкультурної взаємодії та соціальної згуртованості, Z. Liu, J. Guo, H. Huang та X. Tang, виявили, що в американському освітньому контексті толерантність є одним із ключових предикторів академічних досягнень молоді, що розширює уявлення про її освітню цінність і дозволяє розглядати цю якість не лише як соціально значущу, а й як таку, що безпосередньо пов'язана з успішністю навчання [11]. Тобто її розвиток у майбутніх учителів початкових класів має не тільки пролонговану методичну цінність, а й безпосередньо впливає на якість та успішність їхньої професійної підготовки.

У дослідженні J. Dzerviniks, S. Ušča, I. Tarune та O. Vindaca толерантність розглядається в структурі ширшого конструкту, а саме міжкультурної компетентності вчителя, важливої для успішної інтеграції учнів в освітній процес у полікультурних суспільствах. Вона проявляється в готовності педагога сприймати різноманітність і розв'язувати міжкультурні конфлікти на засадах поваги й розуміння. Відтак в університеті слід працювати над розвитком у майбутніх учителів початкових класів відкритості до культурного різноманіття, поваги до інших та пізнавального інтересу до відмінностей, долаючи можливі стигми й упередження. За переконанням авторів, толерантність набуває дієвості лише за умови поєднання когнітивного засвоєння знань, емоційного прийняття відмінності та рефлексивного досвіду взаємодії, що уможливлює перехід від декларативної терпимості до інклюзивної педагогічної діяльності [9].

Група іспанських дослідників (E. Arbués, B. Abad-Villaverde, A. Costa-París, Á. Balaguer, M.-D. Conesa-Lareo, C. Beltramo) вбачає толерантність підструктурою соціально-емоційної компетентності, що дозволяє вчителю будувати позитивні взаємини, враховувати потреби інших людей, діяти в інтересах спільноти та підтримувати соціальну згурто-

ваність у різноманітному середовищі. Розвинути таку якість особистості можна через програми соціально-емоційного навчання (наприклад, цілеспрямовані курси неформальної освіти), спеціальні тематичні вправи в форматі групової діяльності, спільне розв'язання проблем, мистецькі та проєктні практики, моделювання соціально відповідальної поведінки тощо [8].

Авторський колектив F. Wang, L. Zeng та R. King розглядають толерантність не як окрему рису особистості вчителя початкових класів, а як інтегративну якість, що формується на перетині соціальної обізнаності (розуміння інших), емпатії, навичок конструктивної взаємодії, відповідального та шанобливого ставлення до інших людей. На думку дослідників, розвиток якостей, пов'язаних із толерантністю, значною мірою залежить від особливостей освітнього середовища закладу вищої освіти. Через активне навчання, якісне викладання, активне залучення здобувачів вищої освіти до різноманітних форм соціальної взаємодії створюється психологічне підґрунтя для розвитку толерантності [14].

Схожої думки, що формування толерантності не може бути епізодичним (наприклад, через поодинокі виховні заходи) або факультативним компонентом освітнього процесу (як авторські спецкурси, дисципліни вільного вибору тощо), дотримуються B. Martinsone, C. Simões, L. Camilleri, E. Conte та P. Lebre. Ефективною є саме інтеграція в повсякденну освітню діяльність та підтримка з боку всього освітнього середовища. Це й залучення здобувачів вищої освіти до обговорення моральних дилем, аналізу життєвих ситуацій, рольового моделювання, спільного виконання завдань і подальшої рефлексії отриманого досвіду, використання інтерактивних методів, групових дискусій і рефлексивних практик [12].

Аналіз зарубіжних досліджень дозволяє констатувати певний консенсус щодо шляхів розвитку толерантності майбутніх педагогів. Незалежно від поглядів щодо місця толерантності в структурі загальної компетентності особистості, автори підкреслюють, що ефективність її формування забезпечується завдяки системному включенню здобувачів вищої освіти в реальні ситуації співпраці, морального вибору, міжособистісної комунікації, рефлексії тощо. Відтак перспективний напрям професійної підготовки майбутніх учителів можливий не лише через окремі епізодичні заходи або спеціальні навчальні курси, а передусім через системну інтеграцію завдань із розвитку толерантності в повсякденний освітній процес.

Зазначені висновки є особливо важливими для освітньої компоненти «Методика викладання інтегрованого курсу "Я досліджую світ" у початковій школі». Її зміст створює природні можливості для поєднання ког-

нітивного, ціннісного та поведінкового аспектів розвитку толерантності системно й цілеспрямовано, опановуючи теоретичні засади цієї теми та безпосередньо переживаючи досвід толерантної взаємодії під час виконання навчальних завдань. Саме тому доцільним є впровадження спеціально розроблених вправ, спрямованих на розвиток різних вимірів толерантності майбутніх педагогів.

Спираючись на узагальнення, виділені попередніми дослідниками, було виокремлено чотири взаємопов'язані напрями розвитку толерантності майбутніх учителів: через діалог і рефлексію, практику соціальної взаємодії, розвиток емпатії та морального судження, а також культури турботи про людину. Для представлення потенціалу освітньої компоненти було відібрано вправи, які найбільшою мірою сприяють розвитку ціннісного, емоційного та поведінкового складників толерантності.

Розвиток толерантності через діалог і рефлексію

Під час лекційних і практичних занять, у процесі опрацювання теоретичних засад курсу та оволодіння методичними інструментами роботи з молодшими школярами, доцільним є використання колективних дискусій і обговорення моральних дилем, зокрема таких: «Людські права не мають кольору, віросповідання чи національності. Треба виходити з принципу, що...»; «Ми всі народилися вільними і рівними у своїй гідності та правах, а отже...»; «Повага до прав людини є показником...».

Або вправа «Позиція, яку я не поділяю»:

«Ознайомтеся з висловлюванням, яке може викликати суперечливі оцінки в суспільстві (наприклад, щодо інклюзивної освіти, культурного різноманіття, мовного питання або використання цифрових технологій у навчанні). Об'єднайтеся в пари. Кожен учасник має підготувати аргументи на підтримку позиції, яку він особисто не поділяє. Після обговорення здійсніть рефлексію: які труднощі виникли під час захисту альтернативної точки зору? Що допомогло зрозуміти позицію іншої людини?»

Важливо формувати й методичні уміння, пов'язані з толерантністю вчителя початкових класів, тому, можна запропонувати студентам наступну вправу:

«Уявіть, що під час уроку інтегрованого курсу «Я досліджую світ» один із здобувачів початкової освіти висловив нетолерантне судження щодо однокласника або певної соціальної групи. Розробіть фрагмент бесіди вчителя з класом, спрямованої на обговорення цієї ситуації. Передбачте запитання для учнів, можливі відповіді дітей і способи організації діалогу, які допоможуть уникнути конфлікту й водночас сформулювати повагу до людської гідності та різноманіття».

Виконуючи такі завдання, студенти мають можливість висловити власну позицію, співвіднести її зі своїми цінностями та переконаннями,

аргументувати власну думку, а за потреби – переглянути й поглибити свої уявлення під впливом групового обговорення. Не менш важливим є набуття досвіду уважного сприйняття та розуміння позиції іншої людини, навіть якщо вона відрізняється від власної. Фактично йдеться про цілеспрямовану роботу над ціннісним ядром толерантності, що в майбутньому допоможе вчителю початкових класів аргументовано й доступно працювати з учнями над складними питаннями справедливості, людської гідності, рівності, прав людини, поваги до різноманіття тощо.

Соціальна взаємодія як практика з розвитку толерантності

Толерантність неможливо сформулювати виключно шляхом засвоєння теоретичної інформації. Це особистісна якість, яка визначає думки, ставлення, вчинки людини, а тому потребує практичного відпрацювання. Під час виконання різноманітних завдань для групової роботи, рольових і ділових ігор студенти набувають досвіду взаємодії на засадах толерантності в контексті обговорення та розв'язання соціально значущих проблем.

Особливо результативним на одному з практичних занять може бути таке завдання:

«Підготуйтеся до проведення в групі пресконференції щодо проблеми паління. Розподіліть між собою ролі: кореспондент (викладач), лікар, соціолог, історик, еколог. Підготуйте цікаві короткі повідомлення щодо проблеми паління відповідно до своєї ролі. Доповніть виступи презентаціями. Подбайте про те, щоб вони були інформативними та аргументованими».

Орієнтовний хід вправи:

Кореспондент. Для того, щоб проінформувати вас про ту шкоду, яку завдають собі й оточуючим люди-курці, ми скликали пресконференцію, в якій беруть участь кореспонденти, лікар, експерти, соціолог, історики, еколог. Спробуємо подивитися на цю проблему детально і дамо відповідь на запитання: чи варто курити?

Кореспондент (соціологу). Чому паління вважається соціальною проблемою?

Соціолог. Паління, дійсно, соціальна проблема. Адже ...

Кореспондент (звертається до історика). Але звідки й коли прийшло до нас це лихо?

Історик. Історія масового паління починається з

Кореспондент (до лікаря). Поясніть, чому сильні, здорові люди стають безпомічними й хворими через цю звичку?

Лікар. Це пов'язано з ...

Кореспондент. З тютюнопалінням пов'язано дуже багато міфів. Чи правдиві вони?

Міф № 1 – паління підтримує курця в його спробі перебороти всі труднощі, заспокоївши мозок тютюновим димом. Обґрунтування лікаря.

Міф № 2 – курити це престижно, це ознака дорослості і сміливості. Обґрунтування соціолога.

Міф № 3 – незважаючи на згубну дію тютюну, нікому ніщо не загрожує. Обґрунтування лікаря.

Міф № 4 – курці нікому не завдають шкоди. Обґрунтування еколога.

Підбиття підсумків. Рефлексія.

Або суто методичне завдання «Запропонуйте для обговорення 5 ситуацій для здобувачів початкової освіти, які допоможуть розвинути навички спілкування з різними людьми, адекватно реагувати на вчинки та слова своїх ровесників, батьків, сусідів, чужих людей та ін.»

У процесі такої діяльності розвиваються вміння слухати й розуміти позицію іншого, враховувати різні точки зору, аргументовано вести діалог, шукати спільні рішення й уникати категоричних оцінок. Саме ці вміння становлять важливе підґрунтя толерантної взаємодії та є необхідними для майбутньої професійної діяльності вчителя початкових класів.

Розвиток емпатії та морального судження

Емпатія та високі моральні судження є важливими передумовами толерантності, адже сприяють розумінню переживань іншої людини та подоланню стереотипних оцінок на цій основі. Відтак їх розвиток є важливою умовою формування толерантної особистості.

Цей напрям роботи ми здійснюємо через практичні завдання такого характеру:

«Ознайомтеся з творами В. Сухомлинського, спрямованими на виховання морально-етичних цінностей у дітей. Розробіть систему із 8–10 запитань до бесіди, які допоможуть дітям не лише відтворити зміст твору, а й зрозуміти почуття персонажів, мотиви їхніх учинків та можливі наслідки прийнятих рішень. Визначте, які із запитань спрямовані на розвиток емпатії, а які – на формування морального судження. Поясніть свій вибір».

«Прочитайте літературний твір для дітей молодшого шкільного віку «Страшне страховисько» Лариси Ніцой. Ознайомтеся з запропонованими сервісами штучного інтелекту для генерації графічних зображень. За допомогою штучного інтелекту згенеруйте два зображення-ілюстрації головної героїні твору Лісовуні: до та після допомоги дітей. Обговоріть зміст твору та його мету в групі. Поділіться результатами роботи зі штучним інтелектом (труднощі, алгоритм роботи, витрачений час та ін.)».

«Чи завжди правий той, хто дотримується правил?» Ознайомтеся з описом ситуації, у якій герой порушує правило заради допомоги іншій людині. Висловіть власну оцінку його вчинку й обґрунтуйте її. Обговоріть у групі можливі альтернативні рішення та їх наслідки для всіх учасників ситуації».

Аналіз моральних дилем і поведінкових ситуацій, презентованих у дитячій художній літературі, рефлексивні бесіди за їх змістом, методичні спроби моделювання такої ж діяльності з молодшими школярами сприяють розвитку здатності розуміти мотиви вчинків інших людей, співпереживати їхнім почуттям, утримуватися від поспішних оцінок і шукати морально обґрунтовані способи розв'язання проблемних ситуацій. У такий спосіб майбутні вчителі не лише поглиблюють власний досвід емпатійної взаємодії, а й опановують ефективні педагогічні інструменти формування толерантності в здобувачів початкової освіти.

Культура турботи про людину як основа толерантності

З певного боку толерантність можна трактувати ширше – не тільки як повагу до людської гідності, а й піклування про здоров'я, безпеку та добробут інших людей. Вона не обмежується міжкультурною взаємодією, а й обов'язково включає гуманне ставлення до людини як найвищої соціальної цінності. Таке розуміння ґрунтується на гуманістичній традиції педагогіки, відповідно до якої толерантність передбачає не лише прийняття відмінностей іншої людини, а й визнання цінності її життя, здоров'я та благополуччя.

На користь розвитку такого виміру толерантності працює здоров'язбережувальна тематика лекцій і практичних занять освітньої компоненти «Методика викладання інтегрованого курсу “Я досліджую світ” у початковій школі». Наприклад, під час виконання таких завдань:

«Змодельуйте урок ознайомлення здобувачів з моделлю безпечної поведінки в одній із ситуацій на вибір. Тему і клас оберіть самостійно. Забезпечте змістовність уроку щонайменше трьома цікавими активними вправами. Подискутуйте в групі на теми «Яка безпека є достатньою?», «Різниця між поняттями «ризик» і «небезпека»», «Причини ризикованої поведінки людини»».

«Створіть соціальний плакат або цифрову інфографіку для молодших школярів на тему «Мое здоров'я залежить від мене і від інших». Поясніть, як поведінка однієї людини може впливати на безпеку, здоров'я та добробут оточення».

«Проаналізуйте запропоновані життєві ситуації: однокласнику стало зле на уроці; дитина загубилася в торговельному центрі; літня людина потребує допомоги на вулиці; новий учень почувається самотнім у класі. Визначте можливі дії молодшого школяра в кожній ситуації та обговоріть, які особистісні якості допомагають людині не залишатися байдужою до проблем інших».

Виконання подібних завдань сприяє усвідомленню того, що турбота про здоров'я, безпеку та благополуччя інших людей є не просто соціально бажаною поведінкою, а проявом толерантності. Майбутні вчителі початкових класів навчаються враховувати потреби та вразливість інших, виявляти відповідальність і готовність до підтримки. Водночас вони опановують методичні підходи до формування в молодших школярів культури взаємодопомоги та гуманного ставлення до оточення, що становить важливу складову толерантної особистості.

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел дозволив встановити, що толерантність є важливою професійно значущою якістю вчителя початкових класів, яка забезпечує реалізацію принципів педагогіки партнерства, соціально-емоційного навчання, інклюзивної освіти та демократичної взаємодії в освітньому середовищі. На відміну від уявлень про толерантність як виключно особистісну рису, сучасні дослідження розглядають її як результат цілеспрямованого педагогічного впливу, що потребує створення відповідних умов у системі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Встановлено, що освітня компонента «Методика викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі» має значний потенціал для формування толерантності майбутніх учителів початкових класів. Зміст дисципліни дозволяє органічно поєднати засвоєння теоретичних і методичних знань із набуттям практичного досвіду толерантної взаємодії.

У статті обґрунтовано систему вправ, згрупованих за чотирма взаємопов'язаними напрямками: через діалог і рефлексію, практику соціальної взаємодії, розвиток емпатії та морального судження, а також культури турботи про людину. Практична цінність запропонованого підходу полягає в можливості інтегрувати завдання з розвитку толерантності в повсякденний освітній процес без кардинальних змін структури освітньої програми, але забезпечуючи системний вплив на особистісний і професійний розвиток майбутніх учителів і створює передумови для перенесення набутих цінностей і моделей поведінки в подальшу педагогічну діяльність.

Література

1. Варенко Т. К. Виховання педагогічної толерантності майбутніх учителів на основі аксіологічного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2011. 22 с.
2. Гнатовська К. С. Формування толерантності у майбутніх педагогів у процесі навчання у ЗВО. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 88. С. 60–64. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.12>
3. Гордієнко Т. В., Філоненко О. С. Формування толерантного вчителя початкових класів у контексті майбутньої професійної діяльності. *Наукові запуски Ніжинського*

державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2025. Вип. 2. С. 182–190. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-2-182-19>

4. Лесик А. С., Попова О. І. Формування толерантності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2022. Вип. 1. С. 348–355. URL: <https://dspace.bdpi.org.ua/bitstreams/86e3b7b1-fceb-4a19-808f-f45fe6d142d2/download> (дата звернення: 13.02.2026).

5. Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа»: аналітичний огляд / Гриневич Л., Дрожжина Т., Глоба О. та інші; за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. Київ: Шкільний світ, 2021. 312 с.

6. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 2017. 206 с.

7. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства освіти, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v2736915-20> (дата звернення: 13.02.2026).

8. Arbués E., Abad-Villaverde B., Costa-París A., Balaguer Á., Conesa-Lareo M.-D., Beltramo C. Socio-Emotional Competencies for Sustainable Development: An Exploratory Review. *Education Sciences*, 2025. 15(7), 831. <https://doi.org/10.3390/educsci15070831>

9. Dzerviniks J., Ušča S., Tarune I., Vindaca O. Intercultural Competence of Teachers to Work with Newcomer Children. *Education Science*, 2024. 14(8), 802. <https://doi.org/10.3390/educsci14080802>

10. Karimova E. G. Technology of developing tolerance competencies in future teachers by means of an elective course. *American Journal of Social Sciences and Humanity Research*, 2026. 6(1), 74–78. <https://doi.org/10.37547/ajsshr/Volume06Issue01-17>

11. Liu Z., Guo J., Huang H., Tang X. Which social-emotional skills are most important for students' learning and well-being? An international comparison among China, USA and Finland. *Learning and Individual Differences*, 2025. 121, Article 102703. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102703>

12. Martinsone B., Simões C., Camilleri L., Conte E., Lebre P. Students' Socio-Emotional Skills and Academic Outcomes After the PROMEHs Program: A Longitudinal Study in Two European Countries. *Behavioral Sciences*, 2025. 15(11), 1529. <https://doi.org/10.3390/bs15111529>

13. OECD. *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. Paris: OECD Publishing. 2024. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>

14. Wang F., Zeng L. M., King R. B. University students' socio-emotional skills: the role of the teaching and learning environment. *Studies in Higher Education*, 2025. 50(8), 1670–1687. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2389447>

References

1. Varenko, T. K. (2011). Vychovannia pedahohichnoi tolerantnosti maibutnikh uchyteliv na osnovi aksiologichnoho pidkhodu : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07. Kharkiv, 22 s.

2. Hnatovska, K. S. (2022). Formuvannia tolerantnosti u maibutnikh pedahohiv u protsesi navchannia u ZVO. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektivy*. Vyp. 88. S. 60–64 <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.12>

3. Hordienko, T. V., Filonenko, O. S. (2025). Formuvannya tolerantnoho vchytelia pochatkovykh klasiiv u konteksti maibutnoi profesiinoi diialnosti. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia*. Seria: Psykholoho-pedahohichni nauky. Vyp. 2. S. 182–190. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-2-182-19>
4. Lesyk, A. S., Popova, O. I. (2022). Formuvannya tolerantnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly v protsesi profesiinoi pidhotovky. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Seria: Pedahohichni nauky. Berdiansk : BDPU, Vyp. 1. S. 348–355. Retrieved from: <https://dspace.bdpu.org.ua/bitstreams/86e3b7b1-fceb-4a19-808f-f45fe6d142d2/download> (data zvernennia: 13.02.2026).
5. Mozhlyvosti dlia realizatsii sotsialno-emotsiinoho navchannia v ramkakh reformy «Nova ukrainska shkola»: analitichniy ohliad / Hrynevych L., Drozhzhyna T., Hloba O. ta inshi; za zah. red. L. Hrynevych, S. Kalashnikovoi. Kyiv: Shkilnyi svit, 2021. 312 s.
6. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia / Pid zah. red. Bibik N. M. Kyiv: TOV «Vydavnychyi dim «Pleiady», 2017. 206 s.
7. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoii osvity (z diplomom molodshoho spetsialista)»: Nakaz Minekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 № 2736-20. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v2736915-20> (data zvernennia: 13.02.2026).
8. Arbués, E., Abad-Villaverde, B., Costa-París, A., Balaguer, Á., Conesa-Lareo, M.-D., & Beltramo, C. (2025). Socio-Emotional Competencies for Sustainable Development: An Exploratory Review. *Education Sciences*, 15(7), 831. <https://doi.org/10.3390/educsci15070831>
9. Dzerviniks, J., Ušča, S., Tarune, I., & Vindaca, O. (2024). Intercultural Competence of Teachers to Work with Newcomer Children. *Education Science*, 14(8), 802. <https://doi.org/10.3390/educsci14080802>
10. Karimova, E. G. (2026). Technology of developing tolerance competencies in future teachers by means of an elective course. *American Journal of Social Sciences and Humanity Research*, 6(1), 74–78. <https://doi.org/10.37547/ajsshr/Volume06Issue01-17>
11. Liu, Z., Guo, J., Huang, H., & Tang, X. (2025). Which social-emotional skills are most important for students' learning and well-being? An international comparison among China, USA and Finland. *Learning and Individual Differences*, 121, Article 102703. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102703>
12. Martinsone, B., Simões, C., Camilleri, L., Conte, E., & Lebre, P. (2025). Students' Socio-Emotional Skills and Academic Outcomes After the PROMEHS Program: A Longitudinal Study in Two European Countries. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1529. <https://doi.org/10.3390/bs15111529>
13. OECD. (2024). *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>
14. Wang, F., Zeng, L. M., & King, R. B. (2025). University students' socio-emotional skills: the role of the teaching and learning environment. *Studies in Higher Education*, 50(8), 1670–1687. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2389447>

АНОТАЦІЯ

У статті актуалізовано проблему формування толерантності майбутніх учителів початкових класів. Обґрунтовано її значущість як важливого складника професійної компетентності педагога, що є критично важливим для реалізації педагогіки партнерства та створення інклюзивного освітнього середовища. Здійснено аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць, присвячених сутності

толерантності, розкрито її місце в структурі професійної компетентності вчителя. Особливу увагу приділено пошуку ефективних шляхів її розвитку в системі професійної підготовки педагогів.

На основі узагальнення результатів досліджень українських і зарубіжних учених встановлено, що формування толерантності потребує системного залучення здобувачів вищої освіти до ситуацій морального вибору, діалогічної взаємодії, рефлексії, соціальної співпраці й емпатійного переживання досвіду інших людей. Доведено, що перспективним напрямом розвитку толерантності майбутніх учителів початкових класів є інтеграція відповідних завдань у зміст нормативних дисциплін.

Розкрито потенціал освітньої компоненти «Методика викладання інтегрованого курсу “Я досліджую світ” у початковій школі» для розвитку толерантності. Запропоновано систему практичних вправ, згрупованих відповідно до провідних механізмів формування толерантності: через діалог і рефлексію, практику соціальної взаємодії, розвиток емпатії та морального судження, а також культури турботи про людину. Виявлено, що зміст дисципліни створює сприятливі умови для набуття студентами досвіду толерантної взаємодії, який може бути перенесений у майбутню професійну діяльність.

Ключові слова: толерантність, майбутні вчителі початкових класів, професійна підготовка, освітня компонента «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ” в початковій школі», емпатія, соціальна взаємодія, рефлексія.

Конфлікт інтересів. Марина Нестеренко є членом редакційної колегії журналу. Для забезпечення незалежності редакційного процесу рукопис розглядався редактором, який не мав конфлікту інтересів з автором. Автор не брав участі у відборі рецензентів, процесі рецензування та прийнятті рішення щодо публікації статті. Рукопис пройшов стандартну процедуру подвійного сліпого рецензування.

Дата першого надходження статті до видання: 02.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 378.147:004.42

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-3-101-110>

FORMATION OF STUDENTS' TRANSFERABLE PROGRAMMING SKILL

ФОРМУВАННЯ ТРАНСФЕРНИХ НАВИЧОК ПРОГРАМУВАННЯ СТУДЕНТІВ

Mariia SEMANKIV,

Candidate of Technical Sciences,
Associate Professor at the
Department of Computer Science
and Information Systems,
Vasyl Stefanyk Carpathian National
University
57, Shevchenko Str., Ivano-
Frankivsk, 76018, Ukraine

mariia.semankiv@pnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-1314-8923>

Марія СЕМАНЬКІВ,

кандидат технічних наук, доцент
кафедри комп'ютерних наук
та інформаційних систем,
Карпатський національний
університет імені Василя
Стефаника
вул. Шевченка, 57 м. Івано-
Франківськ, 76018, Україна

Ivan YAREMIY,

Doctor of Physical and Mathematical
Sciences, Professor, Professor at the
Department of Applied Physics and
Materials Science,
Vasyl Stefanyk Carpathian National
University
57, Shevchenko Str., Ivano-
Frankivsk, 76018, Ukraine

yaremiy@pnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-8549-1173>

Іван ЯРЕМІЙ,

доктор фізико-математичних наук,
професор,
професор кафедри прикладної
фізики і матеріалознавства,
Карпатський національний
університет імені Василя
Стефаника
вул. Шевченка, 57, м. Івано-
Франківськ 76018, Україна

ABSTRACT

The article is devoted to the study of the problems associated with the development of students' transferable programming skills when transitioning between programming languages, particularly from statically typed to dynamically typed languages. Particular attention is paid to the influence of prior programming experience on the acquisition of Python, the manifestations of positive and negative transfer, and the difficulties involved in adapting problem-solving approaches to the syntactic, typing, and conceptual characteristics of a new language.

The aim of the study is to identify the specific features of developing students' transferable programming skills when transitioning between programming languages and to substantiate approaches to overcoming negative transfer. The transfer of algorithmic and programming knowledge between statically and dynamically typed languages is analyzed, the main difficulties students encounter when adapting to a new language are identified, and manifestations of the mechanical transfer of previously acquired programming approaches, as well as the insufficient use of Python-specific features, are examined.

The analysis demonstrates that effective transition between programming languages cannot be reduced to learning new syntax and mechanically reproducing previously known algorithms. It has been established that previously formed programming models can both accelerate the learning process and create obstacles to mastering the specific characteristics of a new language. In particular, students often retain ways of thinking and implementing solutions that are characteristic of statically typed languages, which is manifested in the excessive use of loops, insufficient application of built-in functions and high-level constructs, and failure to use idiomatic Python features. Based on these findings, it is concluded that the development of effective transferable programming skills should involve not the mechanical transfer of programming knowledge, but its adaptation to the conceptual, typing, syntactic, and idiomatic characteristics of the new language. Such an approach contributes to the development of flexible programming thinking and enhances students' readiness to independently acquire new programming languages and technologies.

Key words: *programming language, transferable skills, Python.*

Вступ. Важливим аспектом професійної підготовки здобувачів освіти вищих навчальних закладів є здатність адаптуватися до використання різних мов і парадигм програмування в процесі навчання. Опановуючи нові дисципліни та програмні технології, студенти можуть переходити як від статично типізованих мов до динамічно типізованих, так і у зворотному напрямку, що зумовлює необхідність адаптації вже сформованих програмістських знань до нових мовних середовищ. Такий перехід передбачає зміну не лише синтаксичних конструкцій, а й підходів до типізації, виконання програм, організації програмного коду, роботи з пам'яттю, використання бібліотек та програмних середовищ. Наприклад, перехід від Python до C++, Java або C# потребує адаптації до статичної типізації, компіляції та більш формалізованих підходів до організації програмного коду, тоді як перехід у зворотному напрямку вимагає переосмислення ролі типів, способів роботи зі змінними та використання можливостей динамічної типізації [6; 3]. Незалежно від напрямку переходу, студенти стикаються з необхідністю відокремлювати фундаментальні алгоритмічні та програмістські знання від особливостей конкретної мови. Тому важливого значення набувають трансферні навички програмування, які забезпечують перенесення набутих знань і способів розв'язання задач між різними мовами з одночасною їх адаптацією до синтаксичних, семантичних, типізаційних та парадигмальних особливостей нового середовища. Формування таких навичок є важливою складовою професійної

компетентності майбутнього фахівця, оскільки забезпечує здатність ефективно опановувати нові мови, технології та програмні інструменти протягом професійної діяльності [5].

Метою дослідження є визначення особливостей формування трансферних навичок програмування студентів під час переходу між мовами програмування та обґрунтування педагогічних підходів до подолання негативного трансферу попередніх знань.

Методи та методики дослідження. Для дослідження особливостей формування трансферних навичок програмування студентів під час переходу від статично типізованих мов до Python використано комплекс теоретичних та емпіричних методів, зокрема аналіз, систематизацію й узагальнення наукових і навчально-методичних джерел, порівняльний аналіз особливостей статичної та динамічної типізації, педагогічне спостереження, аналіз студентських програмних робіт [3; 4]. Емпіричне дослідження спрямовано на виявлення труднощів, що виникають у студентів під час перенесення сформованих раніше алгоритмічних і програмістських знань на Python. Для оцінювання рівня сформованості трансферних навичок проаналізовано здатність студентів переносити алгоритмічні знання, адаптувати способи розв'язання задач до особливостей нової мови, використовувати її ідіоматичні конструкції та самостійно обирати доцільні засоби реалізації програмних рішень [2].

Результати та дискусії. Актуальним напрямом удосконалення професійної підготовки фахівців є дослідження та врахування проблем, з якими студенти стикаються під час переходу від однієї мови програмування до іншої. Такий перехід передбачає адаптацію сформованих алгоритмічних моделей, способів мислення, підходів до організації програмного коду та практик використання програмних засобів до нових мовних і парадигмальних умов [5]. Неврахування зазначених труднощів може призводити до виникнення негативного трансферу, механічного перенесення конструкцій і підходів попередньої мови, зниження ефективності навчання та недостатнього використання можливостей нової мови програмування. Тому систематичне виявлення, обговорення та педагогічне врахування таких проблем є важливою передумовою підвищення результативності навчання програмування. Особливого значення набуває розроблення методичних підходів, спрямованих не лише на подолання мовних і синтаксичних бар'єрів, а й на формування трансферних навичок програмування, що забезпечують усвідомлене перенесення фундаментальних знань між мовами та одночасне врахування їхніх концептуальних, типізаційних і парадигмальних особливостей [3]. Такий підхід сприяє формуванню у студентів гнучкого програмістського мислення та здатності самостійно адаптуватися до

нових мов і технологій, що є важливою складовою їхньої професійної компетентності.

Перехід студентів від статично типізованих мов програмування до динамічно типізованих, зокрема до Python, характеризується зміною не лише мовних засобів, а й сформованих підходів до проектування та реалізації програм. Розглянемо декілька основних аспектів, з якими стикаються студенти та на які доцільно звернути особливу увагу викладачам:

– *відсутність необхідності явно оголошувати тип змінної* в Python часто сприймається як суттєве спрощення, оскільки зменшується обсяг службових конструкцій, а процес написання програм стає швидшим і гнучкішим. Однак таке початкове спрощення поступово супроводжується необхідністю переосмислення ролі типів даних у програмі. Студентам, які звикли до статичної типізації, може бути складно адаптуватися до ситуації, коли тип визначається під час виконання, а помилки, пов'язані з несумісністю типів, можуть бути виявлені не на етапі компіляції, а лише під час виконання відповідної ділянки коду. Викладачу під час навчального процесу слід зосередитись на формуванні в студентів нового підходу до контролю типів, розумінні поведінки об'єктів та відповідальності програміста за коректність операцій над ними. Таким чином, початкова перевага динамічної типізації у вигляді спрощення та скорочення програмного коду поступово трансформується у новий навчальний виклик – необхідність усвідомленого контролю типів і передбачення їхньої поведінки під час виконання програми [2];

– *вивчення особливостей синтаксису та стандартів оформлення програмного коду в Python*. Важливим є перехід від звичних правил форматування, характерних для статично типізованих мов, до принципів оформлення коду, прийнятих у Python. Особливого значення набуває використання відступів для структурування програмних блоків, дотримання єдиного стилю іменування змінних та функцій, організація коду відповідно до принципів PEP8, а також використання характерних для Python конструкцій і підходів до написання програм. На цьому етапі викладач повинен наголосити, що відсутність необхідності явно оголошувати типи змінних не означає відсутності вимог до структури та якості програмного коду, що читабельність, послідовність форматування та дотримання усталених стилістичних правил є важливими складовими професійного програмування [7]. Таким чином, адаптація до Python передбачає не лише засвоєння нового синтаксису, а й формування нової культури написання та оформлення програмного коду, що відрізняється від практик, сформованих під час роботи зі статично типізованими мовами;

– на подальшому етапі навчання студенти стикаються з проблемою **перенесення сформованих способів розв’язання задач зі статично типізованої мови програмування на синтаксис Python**. Зокрема, алгоритм розв’язання задачі спочатку формується у свідомості з використанням конструкцій і програмістських моделей, характерних для вже вивченої статично типізованої мови, після чого здійснюється фактичне «перекладання» цього алгоритму на синтаксис Python. Такий підхід часто призводить до створення програмного коду, який формально є коректним, але не використовує переваг та ідіоматичних можливостей Python. Студент у цьому випадку фактично продовжує мислити категоріями попередньої мови, сприймаючи Python переважно як інший синтаксичний засіб реалізації вже сформованих алгоритмів. Це може ускладнювати засвоєння характерних для Python конструкцій, зокрема спискових включень, ітераторів, генераторів, функцій вищого порядку та інших засобів, що сприяють більш компактному й виразному представленню алгоритмів. Тому одним із важливих завдань навчання є поступовий перехід від синтаксичного перекладу програмного коду до безпосереднього формування алгоритмічних рішень з урахуванням концептуальних та ідіоматичних особливостей Python.

Наприклад, програмний код розв’язання задачі знаходження суми цифр натурального числа двома мовами програмування показує, що алгоритмічна ідея зберігається, але спосіб її реалізації принципово змінюється відповідно до можливостей Python:

На C++:

```
#include <iostream>
using namespace std;
int main() {
    int n;
    cin >> n;
    int sum = 0;
    while (n > 0) {
        sum += n % 10;
        n /= 10;
    }
    cout << sum << endl;
    return 0;
}
```

На Python:

```
n = input()
result = sum(map(int, n))
print(result)
```

Використання синтаксичного перекладу програмного коду призводить до недостатнього використання можливостей та специфічних особливостей Python, оскільки студенти фактично відтворюють у ньому підходи, сформовані під час роботи зі статично типізованими

мовами програмування. У результаті значна частина переваг Python – лаконічність синтаксису, динамічна типізація, високорівневі конструкції, вбудовані засоби роботи з колекціями, функціональні можливості та розвинена екосистема бібліотек) залишається недостатньо реалізованою у практичній діяльності студентів. Використання Python переважно як «синтаксичної заміни» іншої мови фактично нівелює значну частину його переваг, збільшує обсяг програмного коду та може формувати хибне уявлення про доцільність і ефективність використання мови. Тому важливим завданням навчання є формування в студентів не лише здатності реалізовувати вже відомі алгоритми засобами Python, а й уміння мислити категоріями самої мови, використовуючи її специфічні конструкції, абстракції та ідіоматичні підходи до розв'язання задач. Викладач повинен спрямовувати навчальний процес на формування здатності студентів виокремлювати загальні алгоритмічні принципи, критично переосмислювати попередній програмувальний досвід та адаптувати способи розв'язання задач відповідно до концептуальних, синтаксичних й ідіоматичних особливостей нової мови програмування. Ефективний трансфер передбачає не механічне відтворення раніше засвоєних програмних конструкцій, а вміння відокремлювати універсальні принципи програмування від специфічних особливостей конкретної мови та обирати способи розв'язання задач, найбільш природні для нового програмного середовища.

– Python має власну **філософію програмування**, яка визначає характерні підходи до проектування та реалізації програмних рішень. Філософія Python ґрунтується на принципах простоти, читабельності, ясності та лаконічності програмного коду, що відображено, зокрема, у принципах The Zen of Python. Тому ефективне опанування Python передбачає не механічне засвоєння його синтаксису або перенесення алгоритмів з інших мов, а поступове формування специфічного способу програмістського мислення. Студент має навчитися не лише реалізовувати певний алгоритм мовними засобами Python, а й визначати, який спосіб його реалізації є природним та ідіоматичним саме для цієї мови. У цьому контексті перехід від статично типізованих мов до Python є не просто зміною синтаксису, а зміною підходів до побудови програмного коду, що потребує поступового усвідомлення філософії, принципів та характерних програмістських практик Python.

– однією з проблем під час опанування Python студентами, які мають попередній досвід програмування іншими мовами, є **недостатнє використання вбудованих функцій та високорівневих засобів мови**. Звикнувши до реалізації алгоритмів за допомогою базових циклічних і умовних конструкцій, студенти часто продовжують застосовувати аналогічні підходи в Python, не використовуючи значний набір вбудова-

них функцій, призначених для спрощення та підвищення виразності програмного коду [1]. У результаті програмні рішення можуть бути довгими, менш виразними та складнішими для аналізу, хоча аналогічні операції можуть бути реалізовані за допомогою стандартних засобів мови значно компактніше. Така ситуація свідчить про те, що формальне засвоєння синтаксису Python не завжди супроводжується опануванням його концептуальних та ідіоматичних можливостей. Тому важливим завданням навчання є формування у студентів здатності не лише відтворювати відомі алгоритмічні конструкції, а й визначати доцільність використання вбудованих функцій та обирати найбільш природний для Python спосіб розв'язання поставленої задачі.

Під час переходу від однієї мови програмування до іншої студент переносить сформовані раніше алгоритмічні знання, однак разом із ними може переносити й звичні способи реалізації програмних рішень. Трансфер відбувається на рівні загального алгоритму, але недостатньо адаптується до специфіки нової мови. Ефективні трансферні навички передбачають здатність не лише перенести наявне знання на нове програмне середовище, а й переосмислити спосіб його практичної реалізації відповідно до можливостей та принципів нової мови програмування. Для формування трансферних навичок програмування викладачеві доцільно конструювати навчальні завдання з Python таким чином, щоб їх розв'язання передбачало використання широкого спектра вбудованих функцій, структур даних, операторів та мовних конструкцій. Такі завдання мають спонукати студентів не лише відтворювати відомі алгоритми, а й здійснювати самостійний вибір засобів мови відповідно до поставленої задачі.

Висновки. Під час формування трансферних навичок програмування викладачу необхідно враховувати не лише рівень сформованих у студентів алгоритмічних знань, а й особливості їхнього попереднього мовного та програмістського досвіду. Особливу увагу слід приділяти розмежуванню універсальних програмістських концепцій і засобів їх реалізації, специфічних для конкретної мови програмування. Навчальні завдання доцільно будувати таким чином, щоб студент спочатку визначав алгоритмічну сутність задачі, а потім обирав спосіб її реалізації з урахуванням особливостей нової мови. Важливим є також виявлення та корекція негативного трансферу, коли попередній досвід стає перешкодою для засвоєння нових конструкцій і підходів. Зокрема, під час переходу до Python необхідно звертати увагу на механічне перенесення циклічних конструкцій, способів роботи зі змінними та типами даних, характерних для статично типізованих мов, а також на недостатнє використання вбудованих функцій, колекцій, генераторів, спискових включень та інших високорівневих засобів Python. Доцільним є

порівняння декількох реалізацій однієї задачі різними мовами з подальшим обговоренням їхніх переваг, недоліків та відповідності принципам конкретної мови. Таким чином, викладач має спрямовувати студента від механічного перенесення програмного коду до усвідомленого перенесення програмістських концепцій, формуючи здатність адаптувати наявні знання, критично переосмислювати попередній досвід і самостійно обирати найбільш доцільні засоби реалізації задач у новому мовному середовищі.

Література

1. Дегтярьова Н., Петренко С., Удовиченко О. Робота з графічними віджетами при вивченні мови програмування Python в закладах загальної середньої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11, № 4. С. 26–34. DOI: 10.31110/2616-650X-vol11i4-004.
2. Ткачук С., Мельник О. Методика вивчення семантики мов програмування студентами закладів професійної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. 2023. № 1(1). С. 177–184. DOI: 10.25128/2415-3605.23.1.23.
3. Denny P., Becker B. A., Bosch N., Prather J., Reeves B., Whalley J. Novice Reflections During the Transition to a New Programming Language. In: *Proceedings of the 53rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE 2022)*. New York : Association for Computing Machinery, 2022. P. 948–954. DOI: 10.1145/3478431.3499314.
4. Gomes J. P., Monteiro R., Moreira A. S., Mendonça V., Pinho A., Cunha C. R. Teaching introductory programming in top universities: A global study of languages, paradigms, assessment, and AI. *Journal of Computer Languages*. 2026. Vol. 86. Article 101384. DOI: 10.1016/j.cola.2025.101384.
5. Tshukudu E., Cutts Q., Foster M. E. Evaluating a Pedagogy for Improving Conceptual Transfer and Understanding in a Second Programming Language Learning Context. In: *21st Koli Calling International Conference on Computing Education Research*. 2021. P. 1–10. DOI: 10.1145/3488042.3488050.
6. Tshukudu E., Cutts Q. Understanding Conceptual Transfer for Students Learning New Programming Languages. In: *Proceedings of the 2020 ACM Conference on International Computing Education Research (ICER '20)*. New York : Association for Computing Machinery, 2020. P. 227–237. DOI: 10.1145/3372782.3406270.
7. Treitjak D. Python programming language as a tool in scientific and pedagogical activities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 107, No. 3. P. 168–181. DOI: 10.33407/itlt.v107i3.6007.

References

1. Dehtiarova, N., Petrenko, S., & Udovychenko, O. (2023). Robota z hrafichnymy vidzhetaamy pry vyvchenni movy prohramuvannia Python v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Working with graphic widgets when learning the Python programming language in general secondary education institutions]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 11(4), 26–34. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-004> [in Ukrainian].
2. Tkachuk, S., & Melnyk, O. (2023). Metodyka vyvchennia semantyky mov prohramuvannia studentamy zakladiv profesiinoi osvity [Methodology for teaching programming language semantics to students of vocational education institutions]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnati-*

uka. Seriia: Pedahohika, 1(1), 177–184. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.23> [in Ukrainian].

3. Denny, P., Becker, B. A., Bosch, N., Prather, J., Reeves, B., & Whalley, J. (2022). Novice reflections during the transition to a new programming language. In Proceedings of the 53rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE 2022) (pp. 948–954). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3478431.3499314> [in English].

4. Gomes, J. P., Monteiro, R., Moreira, A. S., Mendonça, V., Pinho, A., & Cunha, C. R. (2026). Teaching introductory programming in top universities: A global study of languages, paradigms, assessment, and AI. *Journal of Computer Languages*, 86, 101384. <https://doi.org/10.1016/j.cola.2025.101384> [in English].

5. Tshukudu, E., Cutts, Q., & Foster, M. E. (2021). Evaluating a pedagogy for improving conceptual transfer and understanding in a second programming language learning context. In 21st Koli Calling International Conference on Computing Education Research (pp. 1–10). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3488042.3488050> [in English].

6. Tshukudu, E., & Cutts, Q. (2020). Understanding conceptual transfer for students learning new programming languages. In Proceedings of the 2020 ACM Conference on International Computing Education Research (ICER '20) (pp. 227–237). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3372782.3406270> [in English].

7. Treitiak, D. (2025). Python programming language as a tool in scientific and pedagogical activities. *Information Technologies and Learning Tools*, 107(3), 168–181. <https://doi.org/10.33407/itt.v107i3.6007> [in English].

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено дослідженню проблем формування трансферних навичок програмування студентів під час переходу між мовами програмування, зокрема від статично типізованих до динамічно типізованих мов. Особливу увагу приділено впливу попереднього програмістського досвіду на засвоєння Python, проявам позитивного та негативного трансферу, а також труднощам адаптації способів розв'язання задач до синтаксичних, типізаційних і концептуальних особливостей нової мови.

Метою дослідження є визначення особливостей формування трансферних навичок програмування студентів під час переходу між мовами програмування та обґрунтування підходів до подолання негативного трансферу. Проаналізовано перенесення алгоритмічних і програмістських знань між статично та динамічно типізованими мовами, визначено основні труднощі адаптації студентів і прояви механічного перенесення попередніх способів програмування, а також недостатнє використання специфічних можливостей Python.

Проведений аналіз показав, що ефективний перехід між мовами програмування не може зводитися до засвоєння нового синтаксису та механічного відтворення вже відомих алгоритмів. Встановлено, що сформовані раніше програмістські моделі можуть як прискорювати процес навчання, так і створювати перешкоди для опанування специфіки нової мови. Зокрема, студенти часто зберігають способи мислення та реалізації задач, характерні для статично типізованих мов, що проявляється у недостатньому застосуванні вбудованих функцій і високорівневих конструкцій та ігноруванні ідіоматичних засобів Python. Зроблено висновок, що формування якісних трансферних навичок має передбачати не механічне перенесення програмістських знань, а їх адаптацію до концептуальних, типізаційних, синтаксичних та ідіоматичних особливостей нової мови. Такий підхід сприяє фор-

муванню гнучкого програмістського мислення та підвищує готовність студентів до подальшого самостійного опанування нових мов і технологій.

Ключові слова: мова програмування, трансферні навички, Python.

Дата першого надходження статті до видання: 02.09.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376.36:616.89-008.434.5

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-3-111-122>

DISORDERS OF SPEECH TEMPO-RHYTHMIC ORGANIZATION: STUTTERING, TACHYLALIA, AND BRADYLALIA

ПОРУШЕННЯ ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ: ЗАЇКАННЯ, ТАХІЛАЛІЯ ТА БРАДИЛАЛІЯ

Oleksandr KOZYNETS,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Dragomanov Ukrainian
State University
9, Pyrogorova Str.,
Kyiv, 01601,
Ukraine

Олександр КОЗИНЕЦЬ,

кандидат педагогічних наук,
доцент,
Український державний
університет імені Михайла
Драгоманова
вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601,
Україна

o.v.kozynets@udu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-6325-4783>

Anhelina SIELIEKIENOVA,

Higher Education Applicant at the
Department of Speech Therapy
and Speech Psychology,
Dragomanov Ukrainian
State University
9, Pyrogorova Str., Kyiv, 01601,
Ukraine

Ангеліна СЕЛЄКІНОВА,

здобувач вищої освіти кафедри
логопедії та логопсихології,
Український державний
університет імені Михайла
Драгоманова
вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601,
Україна

22fsio.a.sieliekienova@std.npu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0006-3157-7015>

ABSTRACT

The article is devoted to a comprehensive analysis of convulsive and non-convulsive speech tempo-rhythmic disorders, particularly stuttering, tachylalia, and bradylalia, in the context of contemporary speech and language pathology research. The relevance of the topic is determined by the increasing number of children with speech tempo-rhythmic disorders. The aim of the study is to conduct a theoretical analysis of these disorders, determine their place within modern clinical-pedagogical and psychological-pedagogical

classifications, and provide a detailed characterization of the mechanisms and causes underlying their occurrence.

The study elucidates the differentiation between convulsive and non-convulsive speech tempo-rhythmic disorders. Stuttering is presented as a convulsive disorder affecting the tempo, rhythm, and fluency of speech. In contrast, non-convulsive disorders (tachylalia and bradylalia) are characterized by a pathologically accelerated or slowed speech rate. The mechanisms of these disorders are associated with an imbalance between excitation and inhibition processes in the central nervous system: tachylalia is characterized by the predominance of excitation, whereas bradylalia is associated with the predominance of inhibition, manifested through speech inertia and monotony. The differential characteristics of stuttering, tachylalia, and bradylalia are systematized according to the criteria of disorder course, speech manifestations, and features of cerebral organization.

The scientific novelty of the study lies in the generalization of contemporary scientific knowledge and the systematization of the differential characteristics of speech tempo-rhythmic disorders, which makes it possible to clearly distinguish between convulsive and non-convulsive forms. The practical significance of the findings consists in their potential application for improving diagnostic procedures, differential diagnosis, and the development of corrective and developmental interventions for individuals with disorders of speech tempo-rhythmic organization.

Key words: bradylalia, stuttering, cluttering, speech and language pathology, tachylalia, speech tempo-rhythmic organization.

Вступ. Актуальність дослідження порушень темпо-ритмічної організації мовлення зумовлена зростанням кількості дітей із різними мовленнєвими труднощами, які негативно впливають на процес комунікації, навчальну діяльність та соціальну адаптацію. Особливе місце серед таких порушень посідають заїкання, тахілалія та брадилалія. Вагомий внесок у дослідження природи мовленнєвих порушень, механізмів їх виникнення та шляхів корекції здійснили відомі науковці. Зокрема, Т. Вітер, С. Корнев, В. Кондратенко, С. Конопляста, Р. Краєвський, Т. Морозова, Ю. Рібцун, М. Савченко, Л. Смирнова, А. Щокколова, Р. Юрова та інші. Їхні наукові праці присвячені вивченню закономірностей мовленнєвого розвитку дітей, особливостям формування темпо-ритмічної організації мовлення та визначенню ефективних методів логопедичного впливу при порушенні темпу, ритму та плавності мовлення.

Проблема судомних і несудомних порушень мовлення є актуальною також у зв'язку з необхідністю своєчасної діагностики та організації ефективного логопедичного супроводу. Недостатня сформованість темпо-ритмічної сторони мовлення може призводити до труднощів спілкування, порушення звуковимови, зниження зрозумілості мовлення та виникнення психологічного дискомфорту в процесі взаємодії з оточенням. У сучасній логопедії заїкання, тахілалія та брадилалія розглядаються як складні мовленнєві порушення, що мають різні механізми виникнення та потребують комплексного підходу до вивчення й корекції.

Дослідження особливостей цих порушень сприяє вдосконаленню методів логопедичної діагностики, розробці ефективних корекційних технологій та підвищенню результативності логопедичної допомоги з дітьми із порушеннями темпу мовлення.

Методи та методики дослідження. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс теоретичних методів, зокрема аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових даних, представлених у вітчизняних і зарубіжних логопедичних, психолого-педагогічних та нейропсихологічних джерелах з проблематики темпо-ритмічних порушень мовлення. Пошуково-бібліографічний метод застосовувався з метою систематизації наукових праць щодо заїкання, тахілалії та брадилалії. Використання системно-структурного методу дозволило здійснити диференційний аналіз судомних і несудомних порушень мовлення, визначити їхні спільні та відмінні ознаки, а також охарактеризувати особливості їх перебігу та мовленнєвої організації. Метод узагальнення теоретичних положень сприяв формуванню цілісного уявлення про сучасний стан дослідження темпоритмічних порушень мовлення у вітчизняній та зарубіжній логопедії.

Результати та дискусії. Сучасні наукові дослідження у галузі логопедії, представлені у працях Л. Арнаутової, Л. Бегас, Н. Бабич, О. Боряк, Л. Журавльової, О. Козинця, С. Корнева, В. Кондратенко, Ю. Рібцун та інших учених, спрямовані на пошук інноваційних методів, форм і засобів корекційного впливу щодо подолання порушень темпу, ритму й плавності мовлення. Особлива увага приділяється використанню логоритмічних вправ як ефективного засобу розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення.

Науковці Ю. Коломієць, В. Тищенко, Л. Федорович, О. Шостак та інші наголошують на важливості розвитку ритмічних навичок у системі логопедичної корекції. На їхню думку, ефективність подолання темпоритмічних порушень значною мірою забезпечується завдяки вправам на розпізнавання та відтворення ритму, тактових структур і мелодійних патернів, а також використанню ритмічних ігор, музичних вправ і рухової активності. Такі методи сприяють формуванню відчуття ритму, гармонізації мовленнєвої діяльності та вдосконаленню комунікативних можливостей.

Темпо-ритмічні порушення мовлення становлять окрему групу мовленнєвих розладів, для яких характерним є порушення темпу, ритму та плавності мовлення. У сучасній логопедії прийнято розрізняти темпоритмічні порушення судомного та несудомного характеру. До порушень судомного характеру належить заїкання, тоді як до порушень несудомного характеру відносять тахілалію, брадилалію та інші розлади, пов'язані з патологічними змінами темпу й ритму мовлення без наявності судом [4].

У сучасній логопедії використовують дві основні класифікації мовленнєвих порушень: клініко-педагогічну та психолого-педагогічну. Клініко-педагогічна класифікація формувалася впродовж тривалого часу на основі вивчення клінічних проявів різних мовленнєвих патологій. Її наукові засади були закладені А. Куссмаулем наприкінці XIX століття. Подальший розвиток і вдосконалення класифікації відбувалися у XX столітті. Остаточне оформлення класифікації відбулося у 60–70-х роках XX століття [9].

У сучасному вигляді клініко-педагогічна класифікація охоплює дві основні групи мовленнєвих порушень: порушення усного та писемного мовлення. До порушень усного мовлення належать фонаційні (зовнішні) порушення, зокрема афонія, дисфонія, дислалія, дизартрія, ринолалія, заїкання, тахілалія та брадилалія, а також структурно-семантичні порушення, до яких відносять алалію та афазію [10].

Порушення писемного мовлення включають розлади письма та читання. До порушень письма належать аграфія, дисграфія та дизорфографія, а до порушень читання – алексія та дислексія [7].

Особливе місце у структурі порушень усного мовлення посідають тахілалія та брадилалія, які належать до порушень темпо-ритмічного та інтонаційного оформлення мовлення. Зазначені порушення характеризуються патологічними змінами темпу мовлення [3].

Психолого-педагогічна класифікація мовленнєвих порушень була розроблена Р. Левіною у 60-х роках XX століття. В основу цієї класифікації покладено психолого-педагогічний підхід до аналізу мовленнєвого розвитку дитини та особливостей формування мовленнєвої діяльності. Відповідно до зазначеної класифікації, порушення мовлення поділяються на дві основні групи: порушення засобів спілкування та порушення використання засобів спілкування [8].

До першої групи належать фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ) та загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), які характеризуються недостатнім формуванням різних компонентів мовленнєвої системи. Друга група охоплює групу дітей із порушенням у використанні засобів спілкування, серед яких особливе місце займають заїкання та інші порушення темпо-ритмічної сторони мовлення, зокрема тахілалія та брадилалія. Зазначені порушення пов'язані з недостатньою сформованістю плавності, ритму та темпу мовлення, що негативно впливає на процес комунікації та мовленнєву взаємодію [10].

У вітчизняній логопедичній науці до порушень темпу, ритму та плавності мовлення традиційно відносять *тахілалію, брадилалію та заїкання* [2]. У зарубіжних наукових дослідженнях до цієї групи мовленнєвих порушень також відносять *клатеринг чи полтерн* [11].

У вітчизняній логопедичній науці *клатеринг* залишається недостатньо вивченим феноменом. «Тривалий час його розглядали як один із проявів неврозоподібного заїкання, і лише в сучасних дослідженнях він почав розглядатися як самостійне мовленнєве порушення. Формування цілісного наукового уявлення про клатеринг у вітчизняній логопедії лише відбувається» [2, с. 166]. У логопедичній науці тривалий час існувало припущення щодо ототожнення клатерингу з тахілалією, оскільки обидва порушення характеризуються прискореним темпом мовлення та порушеннями його плавності. Водночас сучасні наукові дослідження свідчать про те, що клатеринг і тахілалія є різними мовленнєвими порушеннями. Тахілалія розглядається переважно як порушення темпу мовлення без істотних змін його внутрішньої організації, тоді як клатеринг характеризується комплексними порушеннями темпу, ритму, плавності, мовленнєвого програмування та самоконтролю та зачіпає всі сторони усного й писемного мовлення [3].

Окрему групу темпо-ритмічних порушень становлять розлади *судомного характеру*. **Заїкання** – це порушення темпу, ритму та плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату [4]. **Основними проявами заїкання** є мовленнєві запинання, повторення звуків, складів або слів, раптові паузи та порушення координації мовленнєвих рухів. Вираженість розладу значно посилюється у процесі самостійного мовлення, тоді як у відображеному та сполученому мовленні судомні прояви зазвичай зменшуються [6].

У структурі заїкання нерідко спостерігаються супутні рухи та мовленнєві емболи, які виконують компенсаторну функцію. До супутніх проявів належать мимовільні рухи голови, рук, м'язів обличчя, а також використання вставних звуків, слів чи фраз з метою полегшення мовлення [3].

Залежно від етіології та особливостей перебігу виокремлюють невротичу та неврозоподібну форми заїкання. **Невротична форма** виникає переважно під впливом психотравмувальних чинників та супроводжується вираженим страхом мовлення й підвищеним емоційним напруженням. **Неврозоподібне заїкання** пов'язане з органічними ураженнями центральної нервової системи та характеризується більш стійкими й комплексними мовленнєвими порушеннями [4; 8].

Слід зазначити, що проблема заїкання тривалий час залишалася однією з провідних у логопедичній теорії та практиці. Це зумовило появу значної кількості методик корекції та подолання цього порушення. Однією з перших систем корекції заїкання у дітей дошкільного віку стала методика, розроблена Н. Власовою та Є. Рау. В основу цієї методики покладено принцип поступового ускладнення мовленнєвої діяльності, що передбачає послідовний перехід від елементарних форм мовлення до більш самостійних і розгорнутих висловлювань [2].

Система корекційної роботи при заїканні реалізується через поетапне формування мовленнєвих навичок: від спряженого та відображеного мовлення до використання завчених фраз, переказу за сюжетними зображеннями, відповідей на запитання та самостійного мовлення. Важливе значення у структурі методики мають ритмічні та музичні вправи, спрямовані на нормалізацію темпу й ритму мовлення, а також активна взаємодія логопеда з батьками дитини. Ефективність подолання заїкання забезпечується завдяки поступовому переходу від мовлення у співпраці з логопедом до формування навичок самостійного правильного мовлення. На думку Н. Власової (1959), найбільш результативним є саме поетапне виховання плавного мовлення: від сполученого до самостійного мовлення без судомних проявів. Принцип поетапності та поступового ускладнення мовленнєвої діяльності у подальшому став основою для розроблення багатьох інших методик корекції заїкання [3].

У сучасній логопедії застосовуються комплексні психолого-педагогічні, логоритмічні, медикаментозні, психотерапевтичні та нейропсихологічні підходи до корекції заїкання. У логокорекційній роботі використовуються вправи на розвиток мовленнєвого дихання, нормалізацію темпу й ритму мовлення, логоритмічні вправи, формування навичок плавного мовлення та зниження психоемоційного напруження тощо [3; 4; 5; 8].

Порушення мовленнєвого дихання при заїканні нерідко мають виражений характер, у зв'язку з чим низка дослідників розглядає дисфункцію регуляції дихального компонента як один із провідних механізмів виникнення цього мовленнєвого порушення. У практиці логокорекційної роботи значна увага приділяється нормалізації мовленнєвого дихання, оскільки формування правильного дихального стереотипу є одним із ключових напрямів забезпечення плавності, ритмічності та координованості мовлення [12]. Також важливе значення має створення сприятливого мовленнєвого середовища, обмеження надмірного інформаційного навантаження та поступове формування впевненості у процесі мовленнєвої комунікації [4; 8].

У сучасній українській логопедичній науці та практиці значно більше уваги приділяється проблемі заїкання, тоді як темпо-ритмічні порушення несудомного характеру, зокрема тахілалія та брадилалія, залишаються недостатньо дослідженими. Однак порушення темпу й ритму мовлення несудомного характеру також негативно впливають на комунікативну діяльність, навчальну успішність, соціалізацію та психоемоційний стан дітей і дорослих.

У сучасній логопедії тахілалія та брадилалія розглядаються як складні темпо-ритмічні порушення мовлення, що мають різні механізми виникнення. Дослідження особливостей цих мовленнєвих розладів є важливим напрямом спеціальної освіти, оскільки воно сприяє вдоскона-

ленню методів логопедичної допомоги та підвищенню результативності корекційної роботи. Проблема тахілалії та брадилалії набуває особливої значущості у зв'язку з необхідністю своєчасного виявлення таких порушень і організації комплексного логопедичного супроводу дітей [5].

Темпо-ритмічні порушення мовлення розглядаються як комплекс психофізіологічних розладів, що характеризуються порушенням плавності мовлення та змінами швидкості мовлення в часі. Такі порушення можуть проявлятися у вигляді прискорення, уповільнення або переривчастості мовлення й охоплюють артикуляційно-дихальну координацію, просодичні характеристики мовлення, а також особливості лексико-граматичного оформлення висловлювання. До темпо-ритмічних порушень мовлення належать тахілалія, брадилалія, заїкання, баттаризм і полтерн [8].

Тахілалія – порушення темпу мовлення, яке характеризується патологічно прискореним мовленням унаслідок переважання процесів збудження над процесами гальмування у центральній нервовій системі. Для тахілалії характерний надмірно швидкий темп мовлення, за якого кількість звуків, вимовлених за секунду, значно перевищує нормативні показники. Таке мовлення часто супроводжується підвищеною емоційністю, психомоторним збудженням, хаотичними рухами та загальною неорганізованістю поведінки [1; 5].

Брадилалія – темпо-ритмічне порушення мовлення, яке характеризується патологічно уповільненням, але відносно правильно координованим мовленням. На відміну від тахілалії та заїкання, при брадилалії не спостерігається виражених порушень координації мовленнєвих рухів однак суттєво змінюється темп мовлення в бік його уповільнення [1; 5].

Для брадилалії характерними є монотонність і недостатня виразність мовлення, порушення голосової модуляції, нечіткість артикуляції приголосних звуків, розтягнуте промовляння голосних, а також загальна в'ялість мовленнєвої діяльності. Зазначене порушення часто супроводжується уповільненням психофізичних процесів, загальмованістю та зниженням мовленнєвої активності. Брадилалія може спостерігатися при неврологічних захворюваннях та інтелектуальних порушеннях [1].

Механізми виникнення тахілалії та брадилалії пов'язані з особливостями функціонування центральної нервової системи та порушенням співвідношення процесів збудження і гальмування. В основі тахілалії лежить переважання процесів збудження над процесами гальмування, що зумовлює патологічно прискорений темп мовлення, підвищену мовленнєву активність і недостатній самоконтроль за мовленням. Для брадилалії, навпаки, характерним є переважання процесів гальмування, яке проявляється уповільненістю мовленнєвих і психічних процесів, загальмованістю та зниженням мовленнєвої активності [5].

Причини виникнення тахілалії та брадилалії можуть бути як органічними, так і функціональними. До органічних причин належать ураження центральної нервової системи, наслідки черепно-мозкових травм, неврологічні захворювання, а також порушення діяльності кори головного мозку та підкіркових структур. Функціональні причини можуть бути пов'язані з особливостями темпераменту, підвищеною емоційною збудливістю, психоемоційним перенапруженням, неправильними умовами мовленнєвого виховання або наслідуванням мовлення оточення. У логопедичній практиці виділяють різні форми тахілалії, зокрема функціональну, дизартричну та дизритмічну. В окремих випадках тахілалія може виступати одним із чинників виникнення заїкання [4].

Брадилалія часто супроводжується уповільненням психофізичних процесів, загальмованістю та зниженням мовленнєвої активності. Може спостерігатися при неврологічних захворюваннях та інтелектуальних порушеннях [5].

Важливу роль у виникненні порушень темпу мовлення відіграють також індивідуально-психологічні особливості дитини, рівень розвитку вищих психічних функцій та стан мовленнєвої моторики. У деяких випадках тахілалія та брадилалія можуть поєднуватися з іншими мовленнєвими порушеннями, що ускладнює процес мовленнєвої комунікації та потребує комплексного підходу до діагностики й корекції [1].

Основними напрямками корекційно-розвиткової роботи при темпоритмічних порушеннях мовлення є комплексний медичний та логопедичний вплив. Медичний супровід передбачає застосування медикаментозних і фізіотерапевтичних методів, спрямованих на зміцнення та нормалізацію діяльності центральної нервової системи. Логопедична робота включає розвиток вищих психічних функцій, формування правильної просодичної сторони мовлення, нормалізацію темпу й ритму мовлення. Важливе значення також мають спеціальні види лікувальної фізкультури та логопедична ритміка, які сприяють удосконаленню координації мовленнєвих і моторних процесів [5; 8].

Корекційна робота при тахілалії потребує комплексного підходу та передбачає консультацію невролога, нормалізацію психоемоційного стану, розвиток самоконтролю за темпом мовлення, формування плавності мовленнєвого висловлювання, а також використання спеціальних логопедичних вправ, спрямованих на уповільнення темпу мовлення та координацію мовленнєвої діяльності [4; 5].

Корекційна робота при брадилалії передбачає застосування спеціальних логопедичних і логоритмічних вправ, спрямованих на нормалізацію темпу мовлення, розвиток мовленнєвої моторики та активізацію мовленнєвої діяльності. Ефективними є вправи на ритмізацію мовлення, промовляння скоромовок, поскладове читання з поступовим

прискоренням темпу мовлення та розвиток просодичної сторони мовлення. [4; 5; 8].

У сучасній логопедичній науці важливе місце посідає диференційний аналіз темпоритмічних порушень мовлення, оскільки клінічні про-

Таблиця 1

Порівняльна характеристика темпоритмічних порушень мовлення (заїкання, тахілалія, брадилалія)

Критерії	Заїкання	Тахілалія	Брадилалія
Особливості перебігу	Має хвилеподібний характер, посилюється в умовах психоемоційного напруження та комунікативного навантаження.	Перебіг відносно стабільний, проявляється постійно прискореним темпом мовлення без судомних загострень.	Характеризується стійким уповільненням мовленнєвої діяльності та загальною інертністю мовлення.
Особливості мовлення	Спостерігаються судомні запинання, повторення звуків, складів або слів, мовленнєві блоки, порушення плавності та ритму мовлення. Часто наявні супутні рухи та мовленнєві емболи.	Мовлення патологічно прискорене, нечітке, із пропусками або перестановками звуків, складів чи слів. Може порушуватися зрозумілість висловлювання.	Мовлення уповільнене, монотонне, розтягнуте, із тривалими паузами та сповільненою вимовою звуків і слів.
Наявність судом	Наявні судоми м'язів артикуляційного, голосового та дихального апаратів, які є провідним механізмом порушення.	Судомні прояви відсутні.	Судомні прояви відсутні.
Мозкова організація	Пов'язане з порушенням координації діяльності мовленнєвих зон кори головного мозку та дисфункцією нервово-м'язової регуляції мовлення.	Пов'язана переважно з недостатністю регуляції темпу мовлення, процесів самоконтролю та збудження нервової системи.	Зумовлена переважанням гальмівних процесів у центральній нервовій системі та уповільненням психомоторної діяльності.

яви різних розладів можуть мати подібні зовнішні характеристики, проте відрізнятися за механізмами виникнення та структурою дефекту. Особливого значення набуває порівняння судовного порушення мовлення (заїкання) з несудовними розладами темпу мовлення, до яких належать тахілалія та брадилалія. Таке зіставлення дозволяє чітко окреслити специфіку кожного порушення, визначити їхні спільні та відмінні риси, а також поглибити уявлення про особливості мовленнєвої організації при різних типах темпо-ритмічних розладів.

Висновки. Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчив, що проблема порушень плавності та темпу мовлення як судового, так і несудовного характеру на сучасному етапі розвитку логопедії залишається недостатньо дослідженою. Незважаючи на значну кількість праць, присвячених заїканню, а також окремі дослідження тахілалії та брадилалії, питання механізмів виникнення, особливостей клініко-психолінгвістичних проявів і ефективних шляхів корекційного впливу потребують подальшого ґрунтовного наукового опрацювання.

Особливого значення набуває своєчасна діагностика темпоритмічних порушень мовлення, оскільки раннє виявлення мовленнєвих труднощів є важливою умовою підвищення ефективності логопедичної допомоги. Таким чином, проблема заїкання, тахілалії та брадилалії залишається актуальною для сучасної логопедії та потребує подальшого наукового дослідження й удосконалення корекційно-розвиткових підходів.

Література

1. Боряк О. В. Дослідження темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. Науковий часопис. Корекційна педагогіка, 2019, Випуск №2, с. 30–34.
2. Козинець О. В., Корнев С. І. Клатеринг та заїкання: диференційні ознаки. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 2023, Випуск 3, с. 166–175.
3. Козинець О. В., Корнев С. І. Психофізіологічні та соціолінгвістичні фактори заїкання. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 2024. Випуск 1. с. 254–262.
4. Кондратенко В., Ломоносов В. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації. КНТ. 2006. 70 с.
5. Літовченко О. В., Окснер Х. А. Корекція брадилалії та тахілалії у дітей старшого дошкільного віку засобами логоритмічних вправ. Педагогічний альманах: Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія та практика: Матеріали III Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених, 2023, с. 179–188.
6. Прохоренко Л. І., Засенко В.В. Спеціальна педагогіка і психологія: сучас. термінол. словник. Київ: Генеза. 2023, 272 с.
7. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Вид. група «Основа» 2012. 239 с.

8. Рібцун Ю. В. Заікання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: *навч.-метод. посібник*. К. : ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с.

9. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.

10. Тищенко В. В. Класифікації порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, 2016, Випуск 32(2). с. 165–169.

11. Daly D. A. The source for stuttering and cluttering. *LinguiSystems*. 2007. <https://ru.scribd.com/document/313397530/1329-Daly-David-pdf>

12. Nestler E. J., Hyman S. E., Malenka R. C. *Molecular neuropharmacology: A foundation for clinical neuroscience* (2nd ed.). McGraw-Hill Medical. 2009. 342p.

References

1. Boriak, O. V. (2019). Doslidzhennia tempo-rytmichnoi storony movlennia u ditei starshoho doshkilnoho viku z dyzartriieiu. [Study of the tempo-rhythmic aspect of speech in older preschool children with dysarthria] *Naukovyi chasopys. Korektsiina pedahohika*. № 2, p. 30–34. [in Ukrainian].

2. Kozynets, O. V., & Korniev, S. I. (2023). Klaterynh ta zaikannia: dyferentsiini oznaky [Cluttering and stuttering: differential characteristics]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Serii: Pedahohichni nauky. № 3, p. 166–175. [in Ukrainian].

3. Kozynets, O. V., & Korniev, S. I. (2024). Psykhofiziologichni ta sotsiolinhvistychni faktory zaikannia [Psychophysiological and sociolinguistic factors of stuttering]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Serii: Pedahohichni nauky. № 1. p. 254–262. [in Ukrainian].

4. Kondratenko, V., & Lomonosov, V. (2006). Zaikannia: fenomenolohiia ta osnovni napriamy reabilitatsii. [Stuttering: Phenomenology and Main Directions of Rehabilitation]. *KNT* 70 p. [in Ukrainian].

5. Litovchenko, O. V., & Öksner, Kh. A. (2023). Korektsiia bradylalii ta takh-ilalii u ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy lohorytmichnykh vprav. [Correction of bradylalia and tachylalia in older preschool children using logorhythmic exercises]. *Pedahohichniy almanakh: Aktualni problemy doshkilnoi osvity: teoriia ta praktyka: Materialy III Vseukrainskoi konferentsii zdobuvachiv vyshchoi osvity i molodykh uchenykh*. p. 179–188. [in Ukrainian].

6. Prokhorenko, L. I., & Zasenkov, V. V. (2023). Spetsialna pedahohika i psykholohiia: suchas. terminol. slovnyk. [Special Pedagogy and Psychology: Modern Terminological Dictionary]. Kyiv: Henez. 272 p. [in Ukrainian].

7. Ribtsun, Yu. V. (2012). Profesiyni dovidnyk uchytelia-lohopedy doshkilnoho navchalnoho zakladu. [Professional Handbook for Speech-Language Pathologists in Preschool Educational Institutions]. Vyd. hrupa «Osnova». 239 p. [in Ukrainian].

8. Ribtsun, Yu. V. (2023). Zaikannia: pidtrymka dytyny z osoblyvymy movlennievymy potrebamy v osvithnomu sere dovys hchi. [Stuttering: Supporting a Child with Special Speech Needs in the Educational Environment]. 272 p. [in Ukrainian].

9. Sobotovych, Ye. F. (2015). Vybrani pratsi z lohopedii [Selected Works on Speech Therapy]. Kyiv : Vydavnychiy dim Dmytra Buraho. 308 p. [in Ukrainian].

10. Tyshchenko, V. V. (2016). Klyasyfikatsii porushen movlennievoho rozvytku: suchasnyi stan, protyrichchia ta shliakhy yikh usunennia. [Classifications

of Speech Development Disorders: Current Status, Contradictions, and Ways to Resolve Them]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. Serii 19. № 32(2). p. 165–169. [in Ukrainian].

11. Daly, D. A. (2007). *The source for stuttering and cluttering*. LinguiSystems. [in English].

12. Nestler, E. J., Hyman, S. E., & Malenka, R. C. (2009). *Molecular neuropharmacology: A foundation for clinical neuroscience* (2nd ed.). McGraw-Hill Medical. 342 p. [in English].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена комплексному аналізу темпо-ритмічних порушень мовлення судомного та несудомного характеру, зокрема заїкання, тахілалії та брадилалії, у контексті сучасних досліджень логопедії. Актуальність теми зумовлена зростанням кількості дітей з темпо-ритмічними порушеннями мовлення. Метою роботи є здійснення теоретичного аналізу зазначених порушень, визначення їхнього місця в сучасних клініко-педагогічній та психолого-педагогічній класифікаціях, а також детальна характеристика механізмів і причин їх виникнення.

У дослідженні розкрито диференціацію темпо-ритмічних порушень судомного й несудомного характеру. Заїкання представлено як судомне порушення темпу, ритму та плавності мовлення. Натомість несудомні розлади (тахілалія та брадилалія) характеризуються патологічно прискореним або уповільненим темпом мовлення. Механізми цих розладів пов'язані з дисбалансом процесів збудження і гальмування у центральній нервовій системі: для тахілалії властиве переважання збудження, для брадилалії – гальмування, що проявляється інертністю та монотонністю мовлення. Окремо систематизовано диференційні ознаки заїкання, тахілалії та брадилалії за критеріями перебігу, мовленнєвими проявами та особливостями мозкової організації.

Наукова новизна роботи полягає в узагальненні сучасних наукових уявлень та систематизації диференційних ознак темпоритмічних порушень, що дозволяє чітко розмежувати судомні та несудомні форми. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання для удосконалення діагностичних процедур, диференціації та розробки корекційно-розвиткових технологій для осіб із порушеннями темпоритмічної організації мовлення.

Ключові слова: брадилалія, заїкання, клатеринг, логопедія, тахілалія, темпоритмічна організація мовлення.

Дата першого надходження статті до видання: 28.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 373.2-056.2/.3:81'233]:796.011.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-3-123-133>

**PRACTICAL ASPECTS OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH PHYSICAL
EDUCATION**

**ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Yuliia SIDENKO,

Doctor of Philosophy,
Associate Professor at the
Department of Preschool and Special
Education
Kryvyi Rih State Pedagogical
University
54, Universitetsky Ave., Kryvyi Rih,
50086, Ukraine

Юлія СІДЕНКО,

доктор філософії, доцент кафедри
дошкільної і спеціальної освіти,
Криворізький державний
педагогічний університет
Університетський просп., 54,
м. Кривий Ріг, 50086,
Україна

*sidenkoyulia1812@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2749-5915>*

Artur INSHAKOV,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the
Department of Preschool and Special
Education,
Kryvyi Rih State Pedagogical
University
54, Universitetsky Ave., Kryvyi Rih,
50086, Ukraine

Артур ІНШАКОВ,

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри дошкільної і
спеціальної освіти,
Криворізький державний
педагогічний університет
Університетський просп., 54,
м. Кривий Ріг, 50086,
Україна

*artur.inshakov@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6541-6918*

Inna INSHAKOVA,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the
Department of Preschool and Special
Education,
Kryvyi Rih State Pedagogical
University
54, Universitetsky Ave., Kryvyi Rih,
50086, Ukraine

Інна ІНШАКОВА

кандидат наук, доцент кафедри
дошкільної і спеціальної освіти,
Криворізький державний
педагогічний університет
Університетський просп., 54,
м. Кривий Ріг, 50086, Україн

inna.inshakova0402@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7584-6308>

ABSTRACT

This article examines the issue of speech development in children with special educational needs through physical education in the context of a comprehensive approach to remedial and developmental work. The relevance of this study stems from the need to identify practical approaches to combining motor and speech activities, taking into account the individual abilities and educational needs of children. The purpose of the article is to substantiate the practical aspects of speech development in children with special educational needs through physical education. To achieve this goal, the study employs theoretical analysis of scientific and methodological sources, as well as analysis and synthesis, comparison, systematization, classification, and scientific generalization. Based on an examination of scientific approaches, physical education methods have been systematized according to their focus on the development of speech components. The practical possibilities of using exercises to develop gross and fine motor skills, active games with verbal accompaniment, logorhythmic and coordination exercises, exercises to develop speech breathing, and tasks involving sports equipment are explored. The authors have determined the advisability of integrating motor activities with tasks aimed at developing vocabulary, grammatical structure, coherent speech, articulation, speech breathing, and communication skills.

Emphasis is placed on the need to tailor the content of motor-speech activities to the child's age, functional abilities, and educational needs. The scientific novelty of this study lies in the systematization of practical physical education methods based on their speech-oriented focus and the identification of opportunities for their comprehensive integration into the corrective-developmental process. The practical significance of the results lies in the possibility for specialists to use the proposed systematization when planning individual and group work on speech development for children with special educational needs.

Key words: *special educational needs, speech development, physical education, motor activity, logorhythmics, speech breathing, remedial and developmental work.*

Вступ. У сучасних умовах розвитку спеціальної та інклюзивної освіти проблема розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) набуває особливої актуальності. Мовленнєва компетентність є визначальним чинником пізнавального розвитку, соціальної взаємодії та успішної адаптації дитини до освітнього середовища. Разом із тим у

дітей з ООП порушення мовлення часто поєднуються з недостатнім розвитком загальної та дрібної моторики, координації рухів, сенсомоторної інтеграції та інших психофізіологічних функцій, що обумовлює необхідність пошуку комплексних підходів до організації корекційно-розвиткової роботи [1; 5].

Сучасні дослідження засвідчують взаємозв'язок між моторною та мовленнєвою сферами розвитку дитини. Поєднання рухової активності з цілеспрямованими мовленнєвими завданнями створює можливості для одночасного залучення моторних, когнітивних і комунікативних процесів та може використовуватися в комплексній корекційно-розвитковій роботі [1; 5; 7].

Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених проблемам мовленнєвого та моторного розвитку дітей, питання практичного використання засобів фізичного виховання для розвитку мовлення дітей з ООП залишається недостатньо систематизованим. Потребують подальшого наукового обґрунтування механізми їх впливу на мовленнєву діяльність, а також методичні підходи до інтеграції рухових вправ у корекційно-розвитковий процес. Це зумовлює необхідність узагальнення сучасних наукових положень і визначення ефективних практичних засобів розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами через фізичне виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами є предметом наукових досліджень багатьох українських учених. Особливості навчання та розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення висвітлено у працях Ю. Рібцун [5]. Окремий напрям становлять дослідження зв'язку мовленнєвої та моторної діяльності, зокрема розвитку дрібної моторики дітей із порушеннями мовлення [1].

Питання використання логоритміки як засобу розвитку мовлення дітей дошкільного віку висвітлено у працях Н. Нагурної, Л. Черніченко, які наголошують на ефективності поєднання мовленнєвих, музично-ритмічних і рухових вправ у процесі логопедичного супроводу дітей з мовленнєвими порушеннями [4; 6].

Окремий напрям сучасних досліджень присвячено використанню засобів фізичного виховання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Зокрема, Я. Курівський розглядає рухову активність як важливий чинник психофізичного розвитку дітей з ООП та підкреслює необхідність її інтеграції у корекційно-розвитковий процес. Разом із тим аналіз наукової літератури свідчить, що питання комплексного використання засобів фізичного виховання саме для розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами висвітлено фрагментарно. Недостатньо дослідженими залишаються практичні механізми інтеграції рухової

діяльності у логопедичний супровід, що й зумовлює актуальність пред-
ставленого дослідження [2; 3].

Узагальнення наукових підходів дає підстави виокремити декілька
взаємопов'язаних напрямів дослідження проблеми: вивчення механізмів
мовленнєвого розвитку та його порушень; дослідження взаємозв'язку
моторної і мовленнєвої сфер; використання ритмічно організованої рухо-
вої діяльності в логопедичній роботі; застосування фізичної активності
в комплексному супроводі дітей з особливими освітніми потребами.
Водночас зазначені напрями переважно розглядаються відокремлено,
тоді як питання співвіднесення конкретних засобів фізичного виховання
з мовленнєвими завданнями та корекційно-розвитковими результатами
потребує подальшої систематизації.

Мета статті – обґрунтувати практичні аспекти розвитку мовлення
дітей з особливими освітніми потребами засобами фізичного вихо-
вання. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання дослі-
дження:

проаналізувати наукові підходи до проблеми взаємозв'язку рухового
та мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами;

систематизувати засоби фізичного виховання відповідно до їх мож-
ливостей у розвитку окремих компонентів мовлення;

окреслити практичні напрями застосування рухових, логоритмічних,
вправ на розвиток координації рухів і мовленнєвого дихання з урахуван-
ням індивідуальних можливостей та освітніх потреб дітей.

Методи та методики дослідження. У дослідженні застосовано
комплекс теоретичних методів: аналіз наукових і науково-методич-
них джерел, аналіз і синтез, порівняння, систематизацію, класифіка-
цію та наукове узагальнення. Їх використання дало змогу визначити
взаємозв'язок рухової та мовленнєвої діяльності дітей з особливими
освітніми потребами, систематизувати засоби фізичного виховання від-
повідно до їх спрямованості на розвиток окремих компонентів мовлення.

Наукове узагальнення застосовано для визначення організаційно-
методичних умов інтеграції рухових і мовленнєвих завдань у корекційно-
розвитковий процес. На основі теоретичного опрацювання джерел вио-
кремлено практичні напрями використання логоритмічних, рухливих,
вправ на розвиток моторики та рухової координації, а також вправ на
формування мовленнєвого дихання з урахуванням індивідуальних мож-
ливостей та освітніх потреб дітей.

Результати та дискусії. Одним із актуальних напрямів сучасної
спеціальної та інклюзивної освіти є пошук ефективних практичних засо-
бів розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Аналіз
наукових джерел засвідчує, що мовленнєва діяльність формується у
тісній взаємодії з розвитком рухової сфери, сенсорних процесів, уваги,

пам'яті, мислення та довільної регуляції поведінки. Саме тому сучасна корекційно-педагогічна практика дедалі ширше використовує засоби фізичного виховання як складову комплексного логопедичного супроводу. Їх застосування забезпечує не лише зміцнення фізичного здоров'я дитини, а й активізацію мовленнєвої діяльності, розвиток комунікативних умінь, підвищення мотивації до спілкування та залучення дітей до активної взаємодії з навколишнім середовищем [1; 5; 7].

На основі аналізу сучасних науково-методичних джерел логопедичної й корекційно-педагогічної роботи систематизовано основні напрями використання засобів фізичного виховання у розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Запропонована систематизація відображає взаємозв'язок між видами рухової діяльності, компонентами мовлення, що підлягають розвитку, та очікуваними корекційно-розвитковими результатами, що може бути використано під час планування індивідуальної та групової роботи [2–7].

Таким чином, ефективність використання засобів фізичного виховання визначається не окремими вправами, а їх цілеспрямованою інтеграцією в структуру логопедичного супроводу. Комплексне поєднання рухової активності з мовленнєвими завданнями забезпечує одночасний розвиток моторних, когнітивних і комунікативних функцій, що відповідає сучасним принципам комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Практична організація роботи передбачає інтеграцію мовленнєвих завдань у всі види рухової діяльності. Такий підхід дає змогу уникнути механічного виконання вправ, перетворюючи фізичне виховання на ефективний інструмент формування мовленнєвої компетентності. Під час добору вправ педагог повинен враховувати вік дитини, рівень психофізичного розвитку, характер порушення, індивідуальні можливості та освітні потреби. Особливого значення набуває принцип поступового ускладнення завдань: від виконання простих рухів за словесною інструкцією до складних вправ на розвиток координації, що супроводжуються самостійним мовленнєвим коментуванням власних дій.

На початковому етапі корекційно-розвиткової роботи доцільно використовувати вправи, спрямовані на розвиток загальної моторики. Ходьба різними способами, біг із подоланням нескладних перешкод, вправи на рівновагу, стрибки, повзання, зміна напрямків руху сприяють удосконаленню координації, орієнтуванню у просторі та здатності виконувати послідовні дії. Практична цінність таких вправ значно зростає за умови їх поєднання з мовленнєвим супроводом. Наприклад, виконуючи ходьбу по доріжці, дитина з ООП називає кольори предметів, рахує кроки, визначає напрям руху («ліворуч», «праворуч», «уперед», «назад»), описує власні дії або відповідає на запитання педагога. Поді-

Таблиця 1

Систематизація засобів фізичного виховання для розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами

Засоби фізичного виховання	Компоненти мовлення, що розвиваються	Практичний корекційно-розвитковий результат
Вправи на розвиток загальної моторики	Розуміння мовлення, словниковий запас, зв'язне мовлення, просторові поняття	Удосконалення координації рухів, формування мовленнєво-рухової взаємодії, активізація мовленнєвої діяльності
Рухливі ігри з мовленнєвим супроводом	Діалогічне мовлення, словниковий запас, граматична будова мовлення	Підвищення мовленнєвої активності, розвиток комунікативної компетентності, формування навичок взаємодії
Логоритмічні вправи	Темпо-ритмічна сторона мовлення, мовленнєве дихання, просодика, звуковимовна	Узгодження мовлення з рухами, покращення ритмічної організації мовлення, розвиток плавності висловлювання
Вправи на розвиток дрібної моторики	Артикуляційна моторика, словниковий запас, граматичне оформлення висловлювань	Удосконалення точності та координованості дрібних рухів, активізація мовленнєвої діяльності під час виконання поєднаних моторно-мовленнєвих завдань.
Вправи на координацію	Лексико-граматична сторона мовлення, мовленнєве програмування, зв'язне мовлення	Розвиток координації рухів, уваги, довільної регуляції та виконання послідовних рухово-мовленнєвих завдань.
Вправи на формування мовленнєвого дихання	Фонаційне дихання, голосоутворення, плавність мовлення	Формування тривалого керованого видиху, координація дихання та мовлення, покращення інтонаційної виразності.
Вправи зі спортивним інвентарем (м'ячі, обручі, балансувальні доріжки тощо)	Автоматизація звуків, словотворення, граматична будова, зв'язне мовлення	Закріплення мовленнєвих навичок у практичній діяльності, підвищення мотивації до мовленнєвого спілкування

бна інтеграція рухової та мовленнєвої діяльності активізує словниковий запас, удосконалює розуміння зверненого мовлення та сприяє формуванню граматично правильних висловлювань.

Отже, рухова активність виступає не як самостійний засіб корекції мовленнєвих порушень, а як організаційний контекст для реалізації цілеспрямованих мовленнєвих завдань. Такий підхід уточнює практичну функцію засобів фізичного виховання в логопедичному супроводі: їх доцільність визначається не самим фактом виконання рухів, а відповідністю конкретної вправи мовленнєвій меті, функціональним можливостям дитини та етапу корекційно-розвиткової роботи.

Важливим практичним напрямом є використання рухливих ігор із мовленнєвим змістом. Саме ігрова діяльність створює природні умови для спілкування, забезпечує позитивний емоційний фон і стимулює мовленнєву ініціативу дітей з ООП. Доцільно використовувати ігри «Передай м'яч і назви слово», «Знайди предмет за описом», «Хто швидше виконає інструкцію», «Відгадай тварину за рухами», «Добери ознаку до предмета», естафети з виконанням мовленнєвих завдань. Під час таких вправ дитина з ООП не лише виконує фізичні дії, а й активно використовує мовлення для спілкування, уточнення інформації, опису предметів і власних дій, що позитивно впливає на розвиток діалогічного мовлення та комунікативної компетентності.

Особливу роль у розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами відіграє логоритміка. Практика її застосування ґрунтується на поєднанні рухів, музичного супроводу, мовлення та ритму. Під час занять діти виконують маршування, плескання, крокування, танцювальні рухи або вправи з предметами, синхронізуючи їх із проговорюванням віршів, чистомовок, скоромовок чи окремих складів. Наприклад, під час маршування дитина промовляє ритмічні склади («та-та-та», «па-па-па», «ла-ла-ла»), а під час плескання в долоні – багатоскладові слова або короткі речення. Така організація роботи сприяє розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення, слухової уваги, мовленнєвого дихання та плавності висловлювання [4; 6].

У структурі корекційно-розвиткової роботи доцільно поєднувати вправи на розвиток дрібної моторики з виконанням мовленнєвих завдань, що забезпечує одночасне залучення дитини до предметно-практичної та мовленнєвої діяльності. Ефективними є вправи з масажними м'ячиками, еластичними кільцями, прищіпками, гумовими еспандерами, шнурівками, конструкторами, мозаїкою та природним матеріалом. Виконання маніпуляцій із предметами доцільно поєднувати з пальчиковими іграми, загадками, лічилками, складанням невеликих розповідей або описом виконуваних дій. Наприклад, під час нанизування намистин дитина називає їхній колір, форму,

розмір, кількість або складає прості речення за заданою мовленнєвою моделлю.

У структурі рухово-мовленнєвої діяльності можуть застосовуватися вправи на розвиток рухової координації, що передбачають виконання перехресних, послідовних та асиметричних рухів. До практичного арсеналу таких завдань можна віднести «дзеркальне малювання», «перехресні кроки», «вуха – ніс», одночасне виконання асиметричних рухів руками. Для підвищення ефективності кожну вправу доцільно поєднувати із мовленнєвим матеріалом: називанням предметів певної тематичної групи, добором прикметників, утворенням множини, складанням словосполучень або речень. Подібне поєднання забезпечує одночасне тренування моторного планування, уваги, пам'яті та мовленнєвого програмування.

Особливе місце у структурі корекційно-розвиткових занять займають вправи для формування мовленнєвого дихання. Практика показує, що багато дітей з особливими освітніми потребами мають недостатню силу видиху, поверхнєве дихання та порушення координації дихання й мовлення. Тому доцільно використовувати вправи, які поєднують фізичні рухи з контрольованим видихом. Наприклад, під час повільної ходьби дитина робить вдих через ніс і на видиху промовляє голосний звук, склад або коротке слово; під час піднімання рук угору виконується вдих, а під час опускання – тривалий видих із вимовою фрази. Ефективними є також вправи з мильними бульбашками, легкими м'ячиками, паперовими стрічками, повітряними кульками, які забезпечують розвиток сили, тривалості та плавності видиху.

Практична реалізація мовленнєвих завдань під час фізичного виховання передбачає активне використання спортивного інвентарю. Так, вправи з м'ячем можуть бути спрямовані на автоматизацію звуків, розвиток словника та граматичної будови мовлення. Передаючи м'яч, дитина називає слово на визначений звук, добирає антоніми чи синоніми, утворює множину, складає речення або продовжує розпочату педагогом розповідь. Використання обручів, кеглів, балансувальних доріжок, координаційних драбинок дозволяє поєднувати розвиток рухових навичок із виконанням мовленнєвих інструкцій різного рівня складності.

Адаптація рухово-мовленнєвих завдань має здійснюватися не лише відповідно до категорії освітніх труднощів, а насамперед з урахуванням індивідуального профілю розвитку та функціональних можливостей дитини. У роботі з дітьми, які мають виражені мовленнєві порушення, рухові вправи можуть поєднуватися з багаторазовим відтворенням доступного мовленнєвого матеріалу. Для дітей із порушеннями соціальної комунікації та сенсорної регуляції доцільними можуть бути структуровані діяльності, візуальна підтримка та передбачувана послідовність дій [5].

Ефективність використання засобів фізичного виховання значною мірою залежить від систематичності занять, міждисциплінарної взаємодії фахівців та залучення батьків до виконання рухово-мовленнєвих вправ у домашніх умовах. Доцільним є включення коротких фізкультурно-мовленнєвих пауз у повсякденну діяльність дитини, використання рухливих ігор під час прогулянок, ранкової гімнастики та сімейного дозвілля. Такий підхід забезпечує перенесення сформованих мовленнєвих навичок у природні життєві ситуації та підвищує ефективність корекційно-розвиткової роботи.

Таким чином, практичні аспекти розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами засобами фізичного виховання полягають у цілеспрямованій інтеграції рухових, мовленнєвих, сенсорних та ігрових компонентів у єдину систему корекційно-розвиткового впливу. Використання логоритміки, рухливих ігор, вправ на розвиток координації рухів, загальної та дрібної моторики, мовленнєвого дихання, а також фізичних вправ із мовленнєвим супроводом створює сприятливі умови для розвитку всіх компонентів мовленнєвої діяльності, формування комунікативної компетентності та успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз засвідчив доцільність комплексного поєднання рухової та мовленнєвої діяльності в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Систематизовано практичні можливості використання засобів фізичного виховання відповідно до їх спрямованості на розвиток окремих компонентів мовлення. Визначено, що рухливі ігри з мовленнєвим супроводом, логоритмічні та вправи на розвиток координації рухів, загальної і дрібної моторики, мовленнєвого дихання та завдання зі спортивним інвентарем можуть інтегруватися в корекційно-розвитковий процес за умови їх відповідності мовленнєвій меті, віку, функціональним можливостям та індивідуальним освітнім потребам дитини. Практичне значення запропонованої систематизації полягає в можливості її використання під час планування індивідуальної та групової роботи. Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності окремих комплексів рухово-мовленнєвих вправ для дітей із різними категоріями особливих освітніх потреб.

Література

1. Брушневська І. До проблеми розвитку дрібної моторики рук у дошкільників із порушеннями мовленнєвої діяльності. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2022. № 3. С. 124–131.
2. Курівський Я. Дослідження проблематики рухової активності дітей з особливими освітніми потребами в сучасному вимірі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2024. Вип. 37. С. 59–71.

3. Курівський Я., Єдинак Г. Рухова активність дітей з особливими освітніми потребами у процесі змішаного навчання: стан та тенденції. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2023. Вип. 28(4). С. 216–223

4. Нагурна К., Черніченко Л. Корекція мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку засобами логоритміки. *Вісник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик*. 2025. № 4. С. 170–172.

5. Рібцун Ю. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с.

6. Черніченко Л. Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку засобами логоритміки. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. Т. 1, № 1. С. 234–238.

7. Korkalainen J., McCabe P., Smidt A., Morgan C. Motor Speech Interventions for Children With Cerebral Palsy: A Systematic Review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2023. Vol. 66, No. 1. P. 110–125.

References

1. Brushnevskaya, I. (2022). Do problemy rozvytku drobnoi motoryky ruk u doshkilnykiv iz porushenniamy movlennievoi diialnosti [On the problem of fine motor skills development in preschool children with speech disorders]. *Acta Paedagogica Volynienses*, (3), 124–131. [in Ukrainian].

2. Kurivskiy, Ya. (2024). Doslidzhennia problematyky rukhovoi aktyvnosti ditei z osoblyvymy osvitynymy potrebamy v suchasnomu vymiri [Research on the problem of motor activity of children with special educational needs in the modern context]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, (37), 59–71. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-59-71> [in Ukrainian].

3. Kurivskiy, Ya., & Yedynak, H. (2023). Rukhova aktyvnist ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy u protsesi zmishanoho navchannia: stan ta tendentsii [Motor activity of children with special educational needs in blended learning: State and trends]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Fizychnye vykhovannia, sport i zdorovia liudyny*, 28(4), 216–223. [in Ukrainian].

4. Nahurna, K., & Chernichenko, L. (2025). Korektsiia movlennievkykh porushen u ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy lohorytmiky [Correction of speech disorders in older preschool children by means of logorhythmics]. *Visnyk Osvitno-naukovoho tsentru simeino-tsentrovanynykh praktyk*, (4), 170–172. [in Ukrainian].

5. Ribtsun, Yu. (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia: navchannia ta rozvytok [Primary school pupils with severe speech disorders: Education and development]. *Svit*. [in Ukrainian].

6. Chernichenko, L. (2022). Korektsiia movlennievkykh porushen u ditei doshkilnoho viku zasobamy lohorytmiky [Correction of speech disorders in preschool children by means of logorhythmics]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1(1), 234–238. [in Ukrainian].

7. Korkalainen, J., McCabe, P., Smidt, A., & Morgan, C. (2023). Motor speech interventions for children with cerebral palsy: A systematic review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66 (1), 110–125. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00375 [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто проблему розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами засобами фізичного виховання в контексті комплексної організації корекційно-розвиткової роботи. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку практичних підходів до поєднання рухової та мовленнєвої діяльності з урахуванням індивідуальних можливостей і освітніх потреб дітей. Метою статті є обґрунтування практичних аспектів розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами засобами фізичного виховання. Для досягнення поставленої мети застосовано теоретичний аналіз наукових і науково-методичних джерел, аналіз і синтез, порівняння, систематизацію, класифікацію та наукове узагальнення. На основі опрацювання наукових підходів систематизовано засоби фізичного виховання відповідно до їх спрямованості на розвиток компонентів мовлення. Розкрито практичні можливості використання вправ на розвиток загальної та дрібної моторики, рухливих ігор із мовленнєвим супроводом, логоритмічних і вправ на розвиток рухової координації, вправ на формування мовленнєвого дихання та завдань зі спортивним інвентарем. Визначено доцільність інтеграції рухових дій із завданнями, спрямованими на розвиток словникового запасу, граматичної будови, зв'язного мовлення, звуковимови, мовленнєвого дихання та комунікативних умінь. Акцентовано на необхідності індивідуалізації змісту рухово-мовленнєвої діяльності відповідно до віку, функціональних можливостей і характеру освітніх потреб дитини. Наукова новизна дослідження полягає в систематизації практичних засобів фізичного виховання за їх мовленнєвою спрямованістю та визначенні можливостей їх комплексної інтеграції в корекційно-розвитковий процес. Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання запропонованої систематизації фахівцями під час планування індивідуальної та групової роботи з розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: особливі освітні потреби, розвиток мовлення, фізичне виховання, рухова діяльність, логоритміка, мовленнєве дихання, корекційно-розвиткова робота.

Дата першого надходження статті до видання: 04.09.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 376.1-056.263(497.11)

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-3-134-141>

METHODOLOGY FOR STUDYING SOCIAL SKILLS IN ADULTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДОРОСЛИХ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Svitlana FEDORENKO,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Professor at the
Department of Applied Psychology
and Speech Therapy,
Berdyansk State Pedagogical
University
55A, Universytetska Str.,
Zaporizhzhia, 69011, Ukraine

fedorenkosvit@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3321-6946>

Світлана ФЕДОРЕНКО,

доктор педагогічних наук,
професор,
професор кафедри прикладної
психології та логопедії,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Університетська, 55А,
м. Запоріжжя, 69011, Україна

Maryna FEDORENKO,

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the
Department of Applied Psychology
and Speech Therapy,
Berdyansk State Pedagogical
University
55A, Universytetska Str.,
Zaporizhzhia, 69011, Ukraine

mv_fedorenko@i.ua

<https://orcid.org/0000-0002-2421-3049>

Марина ФЕДОРЕНКО,

кандидат психологічних наук,
доцент,
доцент кафедри прикладної
психології та логопедії,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Університетська, 55А,
м. Запоріжжя, 69011, Україна

ABSTRACT

The article presents a methodology for studying socialization skills in adults with visual impairments. The relevance of the study is determined by the need for a comprehensive examination of the social functioning of people with visual impairments in adulthood, since limitations or loss of visual information may affect the nature of interpersonal interaction, the establishment and maintenance of social contacts, independence, adaptation to the social environment, and participation in social life. The purpose of the study is to provide a theoretical rationale for and develop a methodology for assessing the development

of social skills in adults with visual impairments, as well as to identify its main structural components, criteria, indicators, and levels of development.

The research methodology involves a comprehensive assessment of social skills across a range of interrelated components, including communication skills, the ability to establish and maintain interpersonal contacts, social interaction skills, emotional and regulatory abilities, the ability to constructively resolve problematic and conflict situations, adherence to social norms and rules, and the level of social independence. To obtain objective results, the methodology combines quantitative and qualitative research methods, including analysis of scientific sources, questionnaires, interviews, observation, psychodiagnostic methods, expert assessment, and quantitative analysis of the data obtained. The proposed methodology makes it possible to identify the specific characteristics of social skills in adults with visual impairments, determine their strengths and difficulties in social interaction, and establish the level of development of the skills under study.

The practical significance of the proposed methodology lies in the possibility of its application by psychologists, educators, social workers, and specialists in rehabilitation and inclusive institutions for the comprehensive assessment of social skills in adults with visual impairments. The results obtained can be used to determine the areas of psychological and pedagogical support, social and psychological rehabilitation, development of communicative competence, and enhancement of the level of social adaptation of this category of individuals.

Key words: socialization, adults, visual impairments, interpersonal interaction, communication skills, social competence, rehabilitation.

Вступ. Проблема соціалізації дорослих осіб із порушеннями зору набуває особливого значення в сучасних умовах розвитку інклюзивного суспільства, орієнтованого на забезпечення рівних можливостей для участі кожної людини в соціальному, професійному, культурному та громадському житті. Втрата або відсутність зору впливає не лише на можливості просторового орієнтування та виконання окремих видів діяльності, а й може позначатися на характері соціальної взаємодії, встановленні та підтриманні міжособистісних контактів, професійній реалізації та включенні людини в суспільне життя.

Фундаментальним для вивчення особливостей соціалізації осіб з порушенням зору є підручник з тифлопедагогіки Є. Синьової та С. Федоренко [2]. Він містить основні теоретичні положення щодо розвитку, виховання, навчання та соціалізації осіб із порушеннями зору.

Наукові дослідження свідчать про взаємозв'язок між порушеннями зору та обмеженнями соціальної участі. Зокрема, систематичний огляд K. Shah, C. R. Frank та J. R. Ehrlich [5], який охопив 19 досліджень, засвідчив, що у переважній більшості проаналізованих робіт порушення зору асоціювалося зі зниженням рівня соціальної участі дорослих. Автори розглядають соціальну участь як важливий компонент загального функціонування та благополуччя людини і наголошують на необхідності врахування соціального компонента під час організації реабілітаційної допомоги особам із порушеннями зору.

Важливим аспектом соціалізації є формування та підтримання між-особистісних стосунків. Дослідження S.-W. Wang та K. Boerner [7] показало, що після втрати зору дорослі можуть стикатися з труднощами під час соціальної взаємодії, зумовленими як недостатнім розумінням особливостей порушення зору з боку оточення, так і обмеженням доступом самої людини до візуальних соціальних сигналів. У таких умовах одні особи адаптують власну поведінку, використовують інші сенсорні канали та більш активно пояснюють свої потреби, тоді як інші можуть скорочувати кількість соціальних контактів і уникати ініціювання спілкування.

Окремий напрям сучасних досліджень становить вивчення соціальних навичок дорослих осіб із порушеннями зору. V. Vučinić, M. Gligorović та M. Andjelković [6] обстежили 131 дорослу особу віком від 19 до 60 років, серед яких 62,6% становили незрячі та 37,4% – зі зниженим зором. За результатами дослідження у більшості учасників було встановлено середній рівень сформованості соціальних навичок. Автори звертають увагу на необхідність подальшого вивчення соціальної підтримки осіб із порушеннями зору для створення ефективніших програм підтримки в громаді.

Комунікативний аспект соціалізації також має специфічні особливості. J. Sak-Wernicka [4] досліджувала здатність сліпих дорослих розпізнавати психічні стани партнерів у процесі природного спілкування. Авторка показала, що особливості розуміння намірів, почуттів і переконань співрозмовника можуть бути пов'язані з обмеженням доступом до візуальної інформації, яка зазвичай доповнює вербальне повідомлення. Таким чином, відсутність зорового сприймання соціальних сигналів не означає відсутності комунікативних можливостей, проте зумовлює необхідність використання інших каналів отримання та інтерпретації інформації.

Суттєвими чинниками соціалізації є також ставлення суспільства, соціальні стереотипи та стигматизація. Дослідження S. Fraser та співавторів [3] засвідчило, що соціальну участь людей із порушеннями зору можуть обмежувати не тільки функціональні наслідки втрати зору, а й реакції оточення, стереотипні уявлення про сліпоту та внутрішнє сприйняття людиною власної ситуації.

Релевантним є дослідження вітчизняного тифлопсихолога Т. Гребенюк [2], оскільки воно безпосередньо стосується соціально-психологічної адаптації осіб із порушеннями зору в умовах вищої освіти.

Отже, аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що соціалізація дорослих осіб із сліпотою є комплексним процесом, який охоплює соціальну участь, міжособистісну взаємодію, комунікативні навички, професійну та громадську активність, підтримання соціальних зв'язків і подо-

лання соціальних бар'єрів. Водночас проблема потребує подальшого дослідження з позицій спеціальної педагогіки, зокрема щодо визначення рівня сформованості соціальних навичок дорослих осіб із сліпотою та розроблення ефективних засобів їх соціально-педагогічної підтримки.

Мета статті – обґрунтувати та розробити методику дослідження рівнів соціалізації дорослих осіб із сліпотою.

Методи та методики дослідження. Аналіз, синтез та узагальнення медичної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з питань соціалізації дорослих осіб з порушенням зору.

Результати та дискусії. З метою вивчення особливостей соціалізації дорослих осіб із порушеннями зору було розроблено методику емпіричного дослідження, спрямованого на визначення рівня сформованості соціальних навичок, характеру міжособистісної взаємодії та особливостей соціальної активності досліджуваних.

У процесі розроблення програми дослідження було враховано положення сучасних медичних та спеціальних психолого-педагогічних досліджень щодо соціальної участі людей із порушеннями зору, значення міжособистісних контактів для їхнього соціального функціонування, а також роль комунікативних умінь у забезпеченні повноцінної інтеграції особистості в суспільство.

Критеріями залучення до дослідження визначено: повнолітній вік, наявність вираженого порушення зору або сліпоти, здатність самостійно розуміти зміст запропонованих запитань та надавати відповіді, а також добровільну згоду на участь у дослідженні. Перед проведенням діагностики учасникам повідомляли мету дослідження та гарантували конфіденційність отриманої інформації.

Для забезпечення доступності процедури для осіб із сліпотою матеріали дослідження можуть подаватися в аудіоформаті, або шрифтом Брайля, або в електронній формі, сумісній із програмами екранного доступу. У разі необхідності дослідник зачитує запитання та фіксує відповіді учасника, не впливаючи на їх зміст.

Для комплексного вивчення досліджуваного явища було використано три взаємодоповнювальні методи: авторське анкетування, анкетування соціальної участі та напівструктуроване інтерв'ю.

Основним діагностичним інструментом стала авторська анкета «Особливості соціалізації та комунікативної взаємодії дорослих осіб із порушеннями зору», розроблена відповідно до мети та завдань дослідження. Анкета спрямована на визначення особливостей комунікативної активності, міжособистісної взаємодії, соціальної участі та соціально-комунікативної самостійності.

Анкета містить 30 тверджень, об'єднаних у чотири змістові блоки:

1. комунікативна ініціативність (пункти 1–6);

2. підтримання міжособистісної взаємодії (пункти 7–14);
3. соціальна активність та участь (пункти 15–22);
4. соціально-комунікативна самостійність (пункти 23–30).

Учасникам пропонувалося оцінити кожне твердження за чотирибальною шкалою: 0 балів – «ніколи / зовсім не характерно»; 1 бал – «рідко / скоріше не характерно»; 2 бали – «часто / скоріше характерно»; 3 бали – «майже завжди / повністю характерно».

Загальний показник за анкетною може становити від 0 до 90 балів. Вищий результат свідчить про більшу вираженість соціально-комунікативної активності та самостійності особистості.

Другим компонентом діагностичного комплексу було анкетування соціальної участі, спрямоване на визначення реальної залученості досліджуваних до різних сфер суспільного життя. Враховувалися такі види активності: спілкування з друзями та родичами, участь у культурних і громадських заходах, професійна та освітня діяльність, заняття спортом, участь у гуртках і спільнотах за інтересами, проведення дозвілля, волонтерська діяльність, використання соціальних мереж та інших цифрових засобів комунікації.

Кожен вид соціальної активності оцінювався за чотирибальною шкалою залежно від частоти його прояву: 0 балів – діяльність відсутня; 1 бал – рідше одного разу на місяць; 2 бали – від одного до трьох разів на місяць; 3 бали – щотижня або частіше. Максимальна кількість балів за цією частиною дослідження становила 36 балів.

Для поглиблення кількісних результатів було використано напівструктуроване інтерв'ю, яке дає змогу виявити суб'єктивний досвід учасників щодо особливостей їхнього соціального життя та комунікації. Під час інтерв'ю з'ясовувалися особливості встановлення нових контактів, підтримання дружніх і родинних зв'язків, участі у груповій взаємодії, подолання комунікативних труднощів, використання цифрових технологій, а також вплив ставлення інших людей на соціальну активність особи, яка має порушення зору.

Відповідно до мети та завдань дослідження було визначено чотири взаємопов'язані критерії оцінювання особливостей соціалізації дорослих осіб із сліпотю: комунікативний, міжособистісний, соціально-активний та адаптивно-самостійний.

Комунікативний критерій дає змогу оцінити здатність особи встановлювати та підтримувати контакт із різними співрозмовниками, виявляти ініціативу у спілкуванні, підтримувати діалог та висловлювати власні погляди.

Міжособистісний критерій спрямований на визначення особливостей формування та збереження соціальних зв'язків, характеру взаємодії з членами родини, друзями, знайомими та іншими людьми.

Соціально-активний критерій характеризує реальну залученість особи до різних сфер суспільного життя. При цьому враховується участь у професійній та освітній діяльності, культурних і громадських заходах, спортивній та дозвіллевій активності, а також використання цифрових технологій для підтримання соціальних контактів.

Адаптивно-самостійний критерій відображає здатність дорослої особи самостійно діяти в різноманітних соціальних ситуаціях, організувати власну взаємодію з іншими людьми, звертатися по допомогу в разі потреби, відстоювати власні інтереси та долати труднощі, пов'язані з соціальними бар'єрами.

На основі визначених критеріїв і показників передбачалося встановлення високого, середнього та низького рівнів соціалізації.

Високий рівень. Людина активно вступає в соціальну взаємодію, самостійно встановлює та підтримує контакти, має стабільні міжособистісні зв'язки, бере участь у професійному, громадському та культурному житті суспільства. Сліпота не є суттєвою перешкодою для комунікації та соціальної активності.

Середній рівень. Соціальні та комунікативні навички загалом сформовані, проте активність залежить від ситуації. Людина підтримує контакти з близькими, однак може відчувати труднощі під час встановлення нових соціальних зв'язків, участі у груповій взаємодії або незнайомих соціальних ситуаціях.

Низький рівень. Характеризується обмеженням колом соціальних контактів, низькою комунікативною ініціативністю, труднощами встановлення та підтримання міжособистісних зв'язків, уникненням окремих соціальних ситуацій, недостатньою участю в громадському та культурному житті.

Для кількісного визначення загального рівня за авторською анкетой використовувалися такі межі: 0–30 балів – низький рівень; 31–60 балів – середній; 61–90 балів – високий. Водночас зазначені межі мають характер робочої шкали та підлягають подальшій перевірці надійності й валідності авторського діагностичного інструментарію.

Особливе значення в дослідженні має розмежування соціально-комунікативних умінь і фактичної соціальної участі. Такий підхід дає можливість встановити, чи зумовлені труднощі соціалізації недостатньою сформованістю навичок взаємодії, чи вони пов'язані переважно із зовнішніми бар'єрами, особливостями соціального середовища, доступністю інфраструктури та ставленням інших людей.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що соціалізація дорослих осіб із сліпотою має специфічні особливості, які виявляються у характері міжособистісної взаємодії, підтриманні соціальних контактів, комунікативній активності та участі в суспільному житті. Передбача-

ється, що обмежений доступ до візуальної інформації, труднощі сприймання невербальних сигналів, особливості соціального середовища та наявність бар'єрів можуть знижувати рівень соціальної участі окремих осіб.

Висновки. Запропонована методика дослідження забезпечує можливість комплексного вивчення особливостей соціалізації дорослих осіб із порушеннями зору шляхом поєднання кількісної оцінки основних соціально-комунікативних характеристик із якісним аналізом індивідуального соціального досвіду учасників дослідження. Комплексний характер діагностичного підходу дозволяє виявити індивідуальні сильні сторони та потенційні труднощі дорослих осіб із порушеннями зору у сфері соціальної взаємодії, а також простежити особливості їхньої адаптації до різних соціальних ситуацій. Використання запропонованої методики сприяє виявленню чинників, які можуть як підтримувати, так і ускладнювати повноцінну соціальну участь дорослих осіб із порушеннями зору. Такий підхід дозволяє не лише визначити рівень сформованості відповідних навичок, а й виявити чинники, які сприяють або перешкоджають повноцінній соціальній участі дорослих осіб із сліпотою.

Література

1. Гребенюк Т. М. Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Київ, 2008. 215 с.
2. Синьова Є.П., Федоренко С. В. Тифлопедагогіка: підручник. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 362 с.
3. Fraser S., Beeman I., Southall K., Wittich W. Stereotyping as a barrier to the social participation of older adults with low vision: a qualitative focus group study. *BMJ Open*. 2019.
4. Sak-Wernicka J. Exploring Theory of Mind Use in Blind Adults During Natural Communication. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2016. Vol. 45. P. 857–869.
5. Shah K., Frank C. R., Ehrlich J. R. The association between vision impairment and social participation in community-dwelling adults: a systematic review. *Eye*. 2020. Vol. 34. P. 290–298.
6. Vučinić V., Gligorović M., Andjelković M. Social skills in adults with visual impairment. *Sociološki pregled*. 2020. Vol. 54(4). P. 195–215.
7. Wang S.-W., Boerner K. Staying connected: Re-establishing social relationships following vision loss. *Clinical Rehabilitation*. 2008. Vol. 22(9). P. 816–824.

References

1. Hrebenuk, T. M. (2008). Sotsialno-psykholohichna adaptatsiia invalidiv z vadamy zoru do navchannia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Socio-psychological adaptation of people with visual impairments to studying in higher education institutions] [Doctoral dissertation, National Pedagogical Dragomanov University]. 215. [in Ukrainian].
2. Synova, Y. P., & Fedorenko, S. V. (2009). Tyflopedahohika [Typhlopедagogy]. National Pedagogical Dragomanov University. 362. [in Ukrainian].
3. Fraser, S., Beeman, I., Southall, K., & Wittich, W. (2019). Stereotyping as a barrier to the social participation of older adults with low vision: A qualitative focus group study. *BMJ Open*. [in English].

4. Sak-Wernicka, J. (2016). Exploring theory of mind use in blind adults during natural communication. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45, 857–869. [in English].
5. Shah, K., Frank, C. R., & Ehrlich, J. R. (2020). The association between vision impairment and social participation in community-dwelling adults: A systematic review. *Eye*, 34, 290–298. [in English].
6. Vučinić, V., Gligorović, M., & Andjelković, M. (2020). Social skills in adults with visual impairment. *Sociološki pregled*, 54(4), 195–215. [in English].
7. Wang, S.-W., & Boerner, K. (2008). Staying connected: Re-establishing social relationships following vision loss. *Clinical Rehabilitation*, 22(9), 816–824. [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті представлено методику дослідження навичок соціалізації у дорослих осіб із порушенням зору. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного вивчення особливостей соціального функціонування людей із порушенням зору в дорослому віці, оскільки обмеження або втрата зорової інформації можуть впливати на характер міжособистісної взаємодії, встановлення та підтримання соціальних контактів, самостійність, адаптацію до соціального середовища й участь у суспільному житті. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розроблення методики вивчення сформованості соціальних навичок у дорослих осіб із порушенням зору, визначення її основних структурних компонентів, критеріїв, показників та рівнів їх розвитку.

Методика дослідження передбачає комплексне оцінювання соціальних навичок за низкою взаємопов'язаних компонентів, серед яких комунікативні вміння, здатність встановлювати й підтримувати міжособистісні контакти, навички соціальної взаємодії, емоційно-регуляторні вміння, здатність до конструктивного розв'язання проблемних і конфліктних ситуацій, дотримання соціальних норм та правил, а також рівень соціальної самостійності. Для отримання об'єктивних результатів передбачено поєднання кількісних і якісних методів дослідження: аналіз наукових джерел, анкетування, бесіду, спостереження, психодіагностичні методики, експертне оцінювання та кількісний аналіз отриманих даних. Запропонована методика дає змогу визначити особливості соціальних навичок дорослих осіб із порушенням зору, виявити їхні сильні сторони та труднощі у сфері соціальної взаємодії, а також встановити рівень сформованості досліджуваних навичок.

Практичне значення запропонованої методики полягає у можливості її використання психологами, педагогами, соціальними працівниками, фахівцями реабілітаційних та інклюзивних установ для комплексної діагностики соціальних навичок дорослих осіб із порушенням зору. Отримані результати можуть бути використані для визначення напрямів психолого-педагогічного супроводу, соціально-психологічної реабілітації, розвитку комунікативної компетентності та підвищення рівня соціальної адаптації цієї категорії осіб.

Ключові слова: соціалізація, дорослі особи, порушення зору, міжособистісна взаємодія, комунікативні навички, соціальна компетентність, реабілітація.

Дата першого надходження статті до видання: 05.09.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.2:373.3:37.018.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-3-142-149>

PEDAGOGICAL PARTNERSHIP OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS, PRIMARY SCHOOL, AND FAMILY IN SUPPORTING FIRST GRADERS' ADAPTATION

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ, ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Nadiia STADNIK,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of
Pedagogy and Psychology,
Municipal Institution of the Kyiv
Regional Council «Bila Tserkva
Humanitarian and Pedagogical
Professional College»
37, Yaroslava Mudroho Str.,
Bila Tserkva, 09107, Ukraine

Надія СТАДНИК,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
педагогіки і психології,
Комунальний заклад Київської
обласної ради
«Білоцерківський гуманітарно-
педагогічний фаховий коледж»
вул. Ярослава Мудрого, 37,
м. Біла Церква, 09107, Україна

n.stadnik72@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-2619-4419>

Zhanna VYKHRESTENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of
Pedagogy and Psychology,
Municipal Institution of the Kyiv
Regional Council «Bila Tserkva
Humanitarian and Pedagogical
Professional College»
37, Yaroslava Mudroho Str.,
Bila Tserkva, 09107, Ukraine

Жанна ВИХРЕСТЕНКО,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
педагогіки і психології,
Комунальний заклад Київської
обласної ради
«Білоцерківський гуманітарно-
педагогічний фаховий коледж»,
вул. Ярослава Мудрого, 37,
м. Біла Церква, 09107, Україна

star1302@meta.ua

<https://orcid.org/0009-0003-6324-9356>

Yuliia VOLYNETS,

Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor at
the Department of Preschool and
Primary Education,
Institute of Postgraduate Education,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan
University
22-B, Pavla Tychyny Ave., Kyiv,
02152, Ukraine

y.volynets@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-3849-0821>

Юлія ВОЛИНЕЦЬ,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти,
Інститут післядипломної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка
просп. Павла Тичини, 22-Б, м. Київ,
02152, Україна

ABSTRACT

The article addresses coordinated support for children moving from preschool to primary education. Fragmented actions by educators and families undermine continuity, emotional safety, and timely responses to first graders' difficulties. The purpose is to substantiate a structural and functional model of pedagogical partnership among preschool education institutions, primary schools, and families in supporting adaptation. The theoretical and methodological study applies regulatory analysis, thematic content analysis, comparative synthesis, and pedagogical modelling. The analytical corpus comprised ten sources: four Ukrainian regulatory and official methodological documents and six peer-reviewed studies. The analysis identified emotional and motivational, social and communicative, and learning and activity dimensions of adaptation, together with psychophysical well-being. The developed model integrates value and goal, information and analysis, organisation and activity, communication, and monitoring and reflection components. Its practical implementation is represented by the «Together to School» route, which includes preparatory, initial adaptation, stabilisation, and reflective follow-up stages. For each stage, the purpose, coordinated actions, and participants were specified, and a brief pedagogical observation map was proposed. Scientific novelty consists in integrating substantive, structural, and temporal dimensions of partnership and interpreting monitoring as a means of adjusting support rather than ranking children. Practical value lies in using the model for interinstitutional planning, parent meetings, pedagogical consultations, and individualised support. A successful transition depends on continuity of adult interaction, ethical information exchange, respect for family experience, and a child-centred approach. Further research should empirically test the model across educational settings and adapt the observation tools to diverse needs.

Key words: continuity, educational transition, child-centredness, pedagogical partnership, first-grader adaptation, emotional well-being, interinstitutional cooperation.

Вступ. Актуальність дослідження зумовлена тим, що перехід від дошкільної до початкової освіти одночасно змінює соціальні відносини дитини, режим, способи взаємодії та вимоги до саморегуляції. Тому адаптацію першокласника доцільно розглядати через емоційне самопочуття, соціальну включеність, навчальну активність і психофізичне благополуччя. Закон України «Про дошкільну освіту» та державні стан-

дарті дошкільної і початкової освіти закріплюють компетентнісну, партнерську логіку наступності [4; 5; 6], а офіційний алгоритм передбачає взаємодію фахівців і батьків до початку систематичного навчання [1].

Особливу цінність для нашого дослідження складають праці Т. Піроженко, І. Карабаєвої, Л. Соловйової та О. Хартман, у яких готовність до школи пов'язано із саморегуляцією, соціальною взаємодією, мотивацією й пізнавальними можливостями [3, с. 18–32]. Л. Бобро й А. Бобро розглядають партнерство закладу дошкільної освіти, школи та сім'ї як механізм узгодження дій [2, с. 16–21], а О. Яструб виокремлює психологічний, соціальний і психофізичний виміри адаптації [7, с. 172–177]. Зарубіжні дослідження доповнюють цей підхід доказами значущості комплексу перехідних практик, емоцій родини та двосторонньої комунікації [8, с. 740–765; 9, с. 1–12; 10, с. 277–294].

Важливим для нашого дослідження підсумком із зазначених вище міркувань та аналізу літератури є те, що окремі заходи не забезпечують цілісного переходу. Недостатньо конкретизовано модель, яка охоплює підготовку до школи й перший семестр, розподіляє відповідальність між учасниками та задає етичний спосіб спільного моніторингу. Мета статті – обґрунтувати таку структурно-функціональну модель. Для досягнення мети поставлено завдання: визначити виміри адаптаційної динаміки; окреслити компоненти партнерства; розробити поетапний маршрут узгоджених дій. Наукова новизна полягає в інтеграції змістового, структурного й часового вимірів, а практичне значення – у можливості застосувати модель для спільного планування та індивідуалізації підтримки.

Методи та методики дослідження. Дослідження має теоретико-методичний характер. Аналітичний корпус сформовано з десяти джерел 2021–2026 років: чотирьох нормативних та офіційно-методичних документів України і шести рецензованих праць. Критеріями добору були безпосередній зв'язок із наступністю, адаптацією або партнерством; наявність повного тексту; чітко описані висновки; для наукових публікацій – зазначення цифрового ідентифікатора об'єкта.

Ми дотримувалися такої логіки: нормативно-правовим аналізом визначили вимоги до наступності; тематичним контент-аналізом виокремили повторювані чинники переходу; порівняльним узагальненням зіставили українські й зарубіжні підходи; педагогічним моделюванням поєднали отримані положення в систему дій. Одиницями аналізу були індикатори адаптації, способи взаємодії, часові межі підтримки та функції учасників. Методика не передбачала експериментального вимірювання, тому запропонована модель потребує подальшої емпіричної перевірки.

Результати та дискусії. Проведене нами дослідження показало, що адаптаційну динаміку доцільно операціоналізувати через чотири

взаємопов'язані виміри. Вони є полями педагогічного спостереження, а не шкалами ранжування. Щоб перевести узагальнення у практичну площину, у табл. 1 подано індикатори кожного виміру та погоджені способи підтримки.

Як засвідчує табл. 1, кожен індикатор пов'язано не з оцінюванням дитини, а з конкретною дією дорослих. Це змінює фокус із запитання «чи готова дитина?» на визначення умов, які допомагають їй упоратися з новими вимогами. Для координації цих умов модель поєднує п'ять компонентів: ціннісно-цільовий задає спільну мету; інформаційно-аналітичний регулює етичний обмін даними; організаційно-діяльнісний визначає спільні заходи; комунікативний – канали зворотного зв'язку; моніторингово-рефлексивний – перегляд рішень відповідно до динаміки дитини.

Логічним продовженням компонентної будови є маршрут «Разом до школи»: компоненти визначають, що узгоджувати, а етапи – коли й за участю кого це робити. Послідовність дій від останніх місяців старшої дошкільної групи до завершення первинної адаптації наведено в табл. 2.

Дані табл. 2 унаочнюють перехід від загальної профілактики невідзначеності до індивідуалізованих рішень. З'єднувальним інструментом між етапами є коротка карта спостереження: початок дня, звернення по допомогу, реакція на нове завдання, контакт із ровесниками, динаміка працездатності та умови відновлення. Стійкі труднощі мають бути під-

Таблиця 1

Виміри підтримки адаптаційної динаміки першокласника

Вимір	Орієнтовні індикатори	Узгоджена підтримка
Емоційно-мотиваційний	безпека; ставлення до школи; повідомлення про переживання	реалістичні розмови; доброзичлива зустріч; посильні завдання
Соціально-комунікативний	контакт із дітьми й дорослими; прийняття правил; звернення по допомогу	кооперативні ігри; спільна мова правил; обговорення конфліктів
Навчально-діяльнісний	розуміння інструкції; увага; завершення дії; наполегливість	поетапні інструкції; диференціація навантаження; допомога без підміни дитини
Психофізичне благополуччя	втома; сон і апетит; рухова активність; відновлення	чергування активностей; рухові паузи; стабільний режим; обмін суттєвою інформацією

Джерело: укладено авторами за результатами аналізу.

Таблиця 2

Етапи реалізації партнерського маршруту «Разом до школи»

Етап і термін	Мета	Координовані дії та учасники
Підготовчий, квітень–серпень	узгодити бачення переходу	планування; зустріч із батьками; знайомство зі школою; адміністрація, вихователь, учитель, психолог, родина
Початково- адаптаційний, вересень	забезпечити безпечний старт	ритuali зустрічі; посилені завдання; двосторонній зв'язок; учитель, батьки, психолог
Стабілізаційний, жовтень–грудень	підтримати саморегуляцію й активність	аналіз динаміки; консультації; корекція навантаження і режиму; учитель, родина, фахівці супроводу
Рефлексивно- підсумковий, січень	визначити результати й потреби	консиліум; індивідуальні домовленості; оновлення маршруту; учитель, родина, психолог, адміністрація

Джерело: укладено авторами за результатами аналізу.

ставою для зміни темпу, інструкції, навантаження або залучення фахівців, а не для висновку про «неготовність» дитини.

Аналізуючи напрацювання українських та зарубіжних дослідників, дійшли висновку про необхідність і важливість запровадження саме комплексної моделі. Її часова логіка узгоджується з даними про ефективність поєднаних перехідних практик [8, с. 740–765], а комунікативний компонент – із висновками щодо партнерства з родиною та двостороннього зв'язку [9, с. 1–12; 10, с. 277–294]. Водночас модель конкретизує ці положення через поєднання чотирьох вимірів, п'яти компонентів і чотирьох етапів. Обмеженням є теоретичний характер дослідження; отже, висновки не слід тлумачити як оцінку ефективності без емпіричної апробації.

Висновки. Узагальнюючи різні погляди на проблему, вважаємо, що педагогічне партнерство під час переходу до школи має функціонувати як безперервна система узгоджених дій закладу дошкільної освіти, початкової школи та сім'ї. Розроблена модель передбачає чотири виміри адаптаційної динаміки, п'ять компонентів взаємодії та маршрут «Разом до школи». Її практична цінність полягає в тому, що спостереження одразу пов'язується з рішенням щодо умов, темпу, комунікації й обсягу підтримки.

Одержані результати дають підстави стверджувати, що результативність переходу визначається не кількістю окремих заходів, а їх послідовністю, етичним обміном інформацією, повагою до досвіду родини та

підтримувальною функцією моніторингу. Перспективи подальших досліджень пов'язані з апробацією моделі в різних закладах, перевіркою карти спостереження та адаптацією маршруту для дітей з особливими освітніми потребами й тих, хто навчається у змішаному або дистанційному форматі.

Література

1. Алгоритм дій щодо забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою для фахівців та батьків вихованців щодо початку систематичного навчання дитини в закладі освіти / Міністерство освіти і науки України. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/nastupnist/Alhorytm.diy.shchodo.zabezpechennya.nastupnosti.mizh.doshkilnoyu.ta.pochatkovoyu.osvitoyu-03.08.2023.pdf> (дата звернення: 10.08.2026).
2. Бобро Л. В., Бобро А. А. Особливості партнерської взаємодії учасників освітнього процесу: заклад дошкільної освіти, початкова школа та сім'я. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2024. № 2. С. 16–21. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-2-16-21>.
3. Піроженко Т. О., Карабаєва І. І., Соловйова Л. І., Хартман О. Ю. Вивчення готовності дітей старшого дошкільного віку до систематичного навчання в умовах реформування української школи. Психологічний часопис. 2022. Т. 8, № 2. С. 18–32. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2.2>.
4. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20> (дата звернення: 10.08.2026).
5. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 № 1557. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1557-2025-%D0%BF> (дата звернення: 10.08.2026).
6. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.12.2025 № 1810. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1810-2025-%D0%BF> (дата звернення: 10.08.2026).
7. Яструб О. Шкільна адаптація першокласників. Acta Paedagogica Volyniensis. 2021. № 3. С. 172–177. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.3.25>.
8. DeMeo Cook K., Ehrlich Loewe S., Kabourek S., Francis J., Schaper A., Thomson D., Halle T., Kauertz K. How Do Combinations of Transition Activities Available to Children and Families Predict Successful Kindergarten Transitions? Early Education and Development. 2024. Vol. 35, No. 4. P. 740–765. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2229715>.
9. Morawska A., Mitchell A. E., Etel E., Armstrong R., McAuliffe T., Ma T., McBryde C., Johnston L. M. A Systematic Review of Parents' Experiences during their Child's Transition to School. Early Childhood Education Journal. 2026. Vol. 54. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01780-z>.
10. Tobin E., Sloan S., Symonds J., Devine D. Family-school connectivity during transition to primary school. Educational Research. 2022. Vol. 64, No. 3. P. 277–294. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054451>.

References

1. Bobro, L. V., & Bobro, A. A. (2024). Osoblyvosti partnerskoi vzaiemodii uchashnykiv osvithnoho protsesu: zaklad doshkilnoi osvity, pochatkova shkola ta simia [Features of partnership interaction among participants in the educational process: Preschool education institution, primary school, and family]. *Naukovi zapysky. Seriya «Psykhologo-pedahohichni nauky» – Research Notes. Series «Psychological and Pedagogical Sciences»*, (2), 16–21. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-2-16-21> [in Ukrainian].
2. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2025a). Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity: Postanova vid 26.11.2025 No. 1557 [On approval of the State Standard of Preschool Education: Resolution of November 26, 2025 No. 1557]. <https://zakon.rada.gov.ua/go/1557-2025-%D0%BF> [in Ukrainian].
3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2025b). Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoï osvity: Postanova vid 26.12.2025 No. 1810 [On approval of the State Standard of Primary Education: Resolution of December 26, 2025 No. 1810]. <https://zakon.rada.gov.ua/go/1810-2025-%D0%BF> [in Ukrainian].
4. DeMeo Cook, K., Ehrlich Loewe, S., Kabourek, S., Francis, J., Schaper, A., Thomson, D., Halle, T., & Kauerz, K. (2024). How do combinations of transition activities available to children and families predict successful kindergarten transitions? *Early Education and Development*, 35(4), 740–765. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2229715> [in English].
5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). Alhorytm dii shchodo zabezpechennia nastupnosti mizh doshkilnoiu ta pochatkovoiu osvitoiu dlia fakhivtsiv ta batkiv vykhovantsiv shchodo pochatku systematynoho navchannia dytyn v zakladi osvity [Algorithm of actions to ensure continuity between preschool and primary education for professionals and parents regarding the beginning of systematic schooling]. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/nastupnist/Alhorytm.diy.shchodo.zabezpechennya.nastupnosti.mizh.doshkilnoyu.ta.pochatkovoyu.osvityu-03.08.2023.pdf> [in Ukrainian].
6. Morawska, A., Mitchell, A. E., Etel, E., Armstrong, R., McAuliffe, T., Ma, T., McBryde, C., & Johnston, L. M. (2026). A systematic review of parents' experiences during their child's transition to school. *Early Childhood Education Journal*, 54, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01780-z> [in English].
7. Pirozhenko, T. O., Karabaieva, I. I., Soloviova, L. I., & Khartman, O. Yu. (2022). Vychennia hotovnosti ditei starshoho doshkilnogo viku do systematynoho navchannia v umovakh reformuvannia ukraïnskoi shkoly [Studying older preschool children's readiness for systematic learning in the context of Ukrainian school reform]. *Psykholohichni chasopys – Psychological Journal*, 8(2), 18–32. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2.2> [in Ukrainian].
8. Tobin, E., Sloan, S., Symonds, J., & Devine, D. (2022). Family-school connectivity during transition to primary school. *Educational Research*, 64(3), 277–294. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054451> [in English].
9. Verkhovna Rada of Ukraine. (2024). Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 06.06.2024 No. 3788-IX [On preschool education: Law of Ukraine of June 6, 2024 No. 3788-IX]. <https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20> [in Ukrainian].
10. Yastrub, O. (2021). Shkilna adaptatsiia pershoklasnykiv [School adaptation of first graders]. *Acta Paedagogica Volynienses – Volyn Pedagogical Journal*, (3), 172–177. <https://doi.org/10.32782/apv/2021.3.25> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто проблему узгодженої підтримки дитини під час переходу від дошкільної до початкової освіти. Актуальність дослідження зумовлена тим, що розрізнені дії педагогів і родини не забезпечують безперервності вимог, емоційної безпеки та своєчасного реагування на труднощі першокласника. Мета статті – обґрунтувати структурно-функціональну модель педагогічного партнерства закладу дошкільної освіти, початкової школи та сім'ї у забезпеченні адаптації першокласників. Дослідження має теоретико-методичний характер. Застосовано нормативно-правовий аналіз, тематичний контент-аналіз, порівняльне узагальнення та педагогічне моделювання. Аналітичний корпус охопив десять джерел, серед яких чотири нормативні й офіційно-методичні документи України та шість рецензованих наукових публікацій. За результатами аналізу визначено емоційно-мотиваційний, соціально-комунікативний, навчально-діяльнісний виміри адаптаційної динаміки та психофізичне благополуччя. Розроблено модель, що поєднує ціннісно-цільовий, інформаційно-аналітичний, організаційно-діяльнісний, комунікативний і моніторингово-рефлексивний компоненти. Її практичну реалізацію представлено маршрутом «Разом до школи», який охоплює підготовчий, початково-адаптаційний, стабілізаційний і рефлексивно-підсумковий етапи. Для кожного етапу визначено мету, скоординовані дії та склад учасників, а також запропоновано коротку карту педагогічного спостереження. Наукова новизна полягає в інтеграції змістового, структурного й часового вимірів партнерства та трактуванні моніторингу як засобу коригування підтримки, а не ранжування дітей. Практичне значення результатів полягає у можливості використовувати модель для міжінституційного планування, батьківських зустрічей, педагогічних консиліумів та індивідуалізації супроводу. Запропонована конструкція розмежовує відповідальність педагогів і батьків, дає змогу простежувати зміни у стані та поведінці дитини й своєчасно переглядати способи взаємодії у різних освітніх умовах. Зроблено висновок, що результативність переходу визначається безперервністю взаємодії дорослих, етичним обміном інформацією, повагою до досвіду родини та збереженням дитиноцентрированої логіки.

Ключові слова: наступність, освітній перехід, дитиноцентризм, педагогічне партнерство, адаптація першокласника, емоційне благополуччя, міжінституційна взаємодія.

Дата першого надходження статті до видання: 28.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК 378.147.004

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-3-150-160>

MOBILE LEARNING AND THE DEVELOPMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TODAY'S WORLD: METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND DIDACTIC MODELS

МОБІЛЬНЕ НАВЧАННЯ І РОЗВИТОК ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТА ДИДАКТИЧНІ МОДЕЛІ

Yuliia ROMANYSHYN,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor,

Head of the Department of
Documentation and Information
Studies,

Ivano-Frankivsk National Technical
University of Oil and Gas
15, Karpatska Str., Ivano-Frankivsk,
76019, Ukraine

yulromanyshyn@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7231-8040>

Юлія РОМАНИШИН,

докторка педагогічних наук,
професорка,

завідувачка кафедри
документознавства та
інформаційної діяльності,

Івано-Франківський національний
технічний університет нафти і газу
вул. Карпатська, 15,
м. Івано-Франківськ, 76019, Україна

Vladyslav PTUKHA,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,

Associate Professor at the
Department of English Philology,
Kyiv National Linguistic University
3, Laboratorna Str., Building No. 2,
Kyiv, 03150, Ukraine

vladyslav.ptukha@knl.u.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0006-0315-8307>

Владислав ПТУХА,

кандидат філологічних наук,
доцент,

доцент кафедри англійської
філології,

Київський національний
лінгвістичний університет
вул. Лабораторна, 3, корпус № 2,
м. Київ, 03150, Україна

Vladyslava ZINEVYCH,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the
Department of English Philology,
Kyiv National Linguistic University,
3, Laboratorna Str., Building No. 2,
Kyiv, 03150, Ukraine

Владислава ЗІНЕВИЧ,
кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри англійської
філології,
Київський національний
лінгвістичний університет
вул. Лабораторна, 3, корпус № 2,
м. Київ, 03150, Україна

zinevych71@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-6775-4857>

ABSTRACT

In the course of their research, the authors analysed contemporary scientific approaches to the development of mobile learning against the backdrop of the rapid spread of artificial intelligence technologies, and summarised the current methodological principles and didactic models for their integration into the educational process. A theoretical justification of the methodological principles of mobile learning in the context of the development of artificial intelligence technologies; the systematisation of contemporary didactic models for their integration into the educational process; and the identification of promising areas for their application to ensure personalised, adaptive and continuous learning. The methodological basis of the study comprises the systemic, competence-based, activity-based and student-centred approaches. Methods of analysis, synthesis, comparison, systematisation and generalisation of the results of contemporary domestic and international scientific research were employed. The study found that modern mobile learning has evolved from the use of mobile devices as a means of accessing educational information to the creation of a holistic, adaptive digital learning environment integrated with artificial intelligence services. The key methodological principles of mobile learning have been systematised, including student-centredness, personalisation, adaptability, the integration of formal and informal learning, the development of digital competence, academic integrity and the pedagogically sound use of intelligent services. Contemporary didactic models of mobile learning are summarised, and their potential for use in the context of the digital transformation of education is identified. Examples are provided of the practical application of mobile applications and generative artificial intelligence in the teaching of the subjects 'Foreign Language', 'Information Management' and 'Information Marketing'. The study concludes that the effectiveness of mobile learning is determined not only by the technological capabilities of mobile devices, but above all by a pedagogically sound combination of methodological principles, didactic models and artificial intelligence tools. The integration of generative artificial intelligence into mobile learning contributes to the creation of an adaptive, personalised and continuous educational environment capable of ensuring high-quality training for learners in line with the contemporary challenges of the digital society.

Key words: mobile learning, digitalisation, methodological principles, the educational process, higher education institutions, teaching methods, educational technologies.

Вступ. Протягом 2019–2026 рр. глобальний освітній простір зазнав фундаментальної трансформації, яку в сучасному науковому дискурсі обґрунтовано характеризують як цифровий стрибок. Перехід до дис-

танційних, змішаних і гібридних форматів навчання, масштабне використання хмарних сервісів, мобільних застосунків, цифрових платформ та інструментів штучного інтелекту суттєво змінили організацію освітнього процесу, характер взаємодії між викладачем і здобувачем освіти, а також підходи до проектування навчального контенту. У цих умовах мобільне навчання перестало бути лише допоміжною формою доступу до освітніх ресурсів і поступово трансформувалося в самостійну дидактичну систему, здатну забезпечувати гнучкість, персоналізацію, безперервність і контекстність навчання.

Актуальність дослідження особливо посилюється в умовах сучасних кризових викликів. Для української освіти мобільне навчання стало безальтернативним засобом підтримання неперервності освітнього процесу під час повітряних тривог, блекаутів, перебування в укриттях, руйнування інфраструктури та вимушеної міграції учасників освітнього процесу. У таких умовах поєднання мобільних технологій і штучного інтелекту може забезпечити доступність навчання, оперативне оновлення контенту, адаптацію завдань, індивідуальну підтримку та збереження взаємодії між викладачем і здобувачем освіти.

Здійснюючи аналітичний огляд, можна дійти висновку, що до ключових характеристик мобільного навчання належать портативність цифрових пристроїв, доступність навчальних матеріалів незалежно від місця й часу, постійне мережеве підключення, можливість швидкої комунікації, а також орієнтація на індивідуальні освітні потреби здобувача [1; 3; 5; 6]. Особливого значення набувають персоналізація навчальних маршрутів, підтримка саморегуляції, адаптивне подання матеріалу та інтеграція формального й неформального навчання.

Аналіз сучасних досліджень свідчить про поступову еволюцію концептуальних засад мобільного навчання: від переважної уваги до технічних характеристик мобільних пристроїв і цифрової інфраструктури до створення комплексних дидактичних моделей, орієнтованих на персоналізацію навчання, адаптивність освітнього середовища, безперервний професійний розвиток і забезпечення стійкості освітнього процесу в умовах глобальних криз. Вагомий внесок у розвиток зазначеного наукового напрямку зроблено як українськими, так і зарубіжними дослідниками. Зокрема, С. Литвинова обґрунтовує методичні підходи та дидактичні моделі використання мобільного навчання в умовах кризових ситуацій і стрімкого розвитку технологій штучного інтелекту, акцентуючи увагу на необхідності інтеграції мобільних технологій із сучасними педагогічними концепціями та адаптивними моделями навчання [4]. Дослідниця Ю. Романишин розглядає можливості застосування штучного інтелекту як інструменту підвищення ефективності управління якістю освіти, підкреслюючи його роль у прийнятті управлінських рішень, авто-

матизації освітніх процесів та аналізі результатів навчання [5]. У роботах А. Квятковської та Л. Кібенко проаналізовано сучасні практики впровадження технологій штучного інтелекту в європейських закладах освіти, що дозволило визначити основні тенденції цифрової трансформації освітнього середовища, напрями персоналізації навчання та розвитку інтелектуальних освітніх сервісів [1]. Попри значний науковий доробок, аналіз сучасної літератури засвідчує, що питання інтеграції мобільного навчання і технологій штучного інтелекту як єдиної дидактичної системи залишаються недостатньо розробленими.

Методи та методики дослідження. Мета розвідки полягає в теоретичному обґрунтуванні методичних засад мобільного навчання в умовах розвитку технологій штучного інтелекту, систематизації сучасних дидактичних моделей їх інтеграції в освітній процес та визначенні перспективних напрямів їх використання для забезпечення персоналізованого, адаптивного й безперервного навчання.

Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, діяльнісний і студентоцентризований підходи. Використано методи аналізу, синтезу, порівняння, систематизації та узагальнення результатів сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень.

Результати та дискусії. Стрімкий розвиток цифрових технологій, поширення мобільних пристроїв та активне впровадження систем штучного інтелекту суттєво змінюють сучасне освітнє середовище, формуючи нові підходи до організації освітнього процесу. Якщо раніше мобільне навчання переважно асоціювалося із забезпеченням доступу до електронних навчальних матеріалів за допомогою смартфонів чи планшетів, то сьогодні воно перетворюється на комплексну педагогічну систему, здатну забезпечувати персоналізоване, адаптивне та безперервне навчання незалежно від місця перебування здобувача освіти. Сучасні інтелектуальні системи використовуються для автоматизованого створення навчальних матеріалів, генерації мультимедійного контенту, адаптації освітніх ресурсів до індивідуальних потреб здобувачів, інтелектуального оцінювання навчальних результатів, підтримки дослідницької діяльності та надання персоналізованого зворотного зв'язку. Зокрема, інструменти OpenAI, серед яких ChatGPT та DALL·E, дозволяють швидко створювати навчальні тексти, ілюстрації, інтерактивні завдання, кейси та візуалізації, що суттєво підвищує ефективність підготовки освітнього контенту.

Аналіз наукових досліджень [6; 8] дозволяє зробити висновки, що широке впровадження технологій штучного інтелекту в мобільне навчання породжує низку методичних викликів. Насамперед вони пов'язані з відсутністю універсальних педагогічних моделей інтеграції інтелектуальних сервісів у навчальний процес, недостатньою готовністю

педагогічних працівників до їх ефективного використання, питаннями академічної доброчесності, цифрової етики та необхідністю формування нових цифрових компетентностей як викладачів, так і здобувачів освіти.

Сучасні дослідження [6; 8; 9; 10] свідчать, що ефективність мобільного навчання визначається не стільки використанням цифрових пристроїв, скільки педагогічно обґрунтованою методикою їх інтеграції в освітній процес. Саме тому мобільне навчання сьогодні розглядається як цілісна освітня технологія, яка забезпечує безперервність навчання, персоналізацію освітніх траєкторій, гнучкість організації навчальної діяльності та можливість швидкого адаптування змісту освіти до змін інформаційного середовища. Так, зокрема на думку С. Литвиної [4], мобільне навчання являє собою сучасну форму організації освітнього процесу, що базується на синергії персональних мобільних пристроїв, інтелектуальних сервісів та цифрових технологій і забезпечує персоналізацію, життєстійкість та безперервність освіти навіть у кризових умовах.

Методичне проектування мобільного навчання повинно ґрунтуватися на принципах студентоцентризму, адаптивності, доступності, персоналізації, відкритості освітніх ресурсів, інтеграції формального й неформального навчання, академічної доброчесності та розвитку цифрової компетентності. Важливим методичним положенням є організація навчальної діяльності таким чином, щоб мобільні технології не дублювали традиційне навчання, а забезпечували нові педагогічні можливості: миттєвий доступ до інформації, оперативний зворотний зв'язок, адаптивне оцінювання, спільне створення цифрового контенту, підтримку дослідницької діяльності та індивідуальний темп навчання.

Не менш важливе місце в сучасній методиці займають інструменти генеративного штучного інтелекту. Їх використання доцільно розглядати як засіб педагогічної підтримки, а не заміну самостійної освітньої діяльності [2]. Інтелектуальні системи можуть виконувати функції персонального консультанта, цифрового наставника, генератора навчальних кейсів, інтерактивного тренажера або інструменту автоматичного аналізу результатів навчання. Водночас ефективність їх застосування безпосередньо залежить від професійної компетентності викладача, який визначає педагогічну доцільність використання таких сервісів, контролює якість отриманих результатів та забезпечує дотримання принципів академічної доброчесності.

Автори дослідження А. Тлілі, С. Салха [11] зазначають, що важливим напрямом розвитку методики мобільного навчання є інтеграція відкритої науки та відкритих освітніх ресурсів. Онлайн-репозиторії навчальних матеріалів, електронні бібліотеки, хмарні середовища спільної роботи та відкриті дослідницькі дані значно розширюють можливості індивідуа-

лізації навчання, сприяють розвитку інформаційної культури здобувачів освіти та забезпечують формування навичок роботи з сучасними цифровими ресурсами.

Розвиток теорії мобільного навчання супроводжується постійним удосконаленням дидактичних моделей, які описують взаємозв'язок між учасниками освітнього процесу, цифровими технологіями та навчальним середовищем. Сучасні моделі відображають еволюцію мобільного навчання від використання окремих мобільних пристроїв до створення інтегрованих цифрових екосистем, що поєднують мобільні технології, хмарні сервіси, штучний інтелект та адаптивні освітні платформи:

- однією з найбільш відомих концептуальних моделей є FRAME (Framework for the Rational Analysis of Mobile Education), запропонована Н. Куле. У її основі лежить взаємодія трьох складових: можливостей мобільного пристрою, індивідуальних особливостей здобувача освіти та соціальної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Саме в зоні перетину цих компонентів формується ефективне мобільне навчальне середовище, здатне забезпечити гнучке та персоналізоване навчання;

- широке поширення отримала також модель SAMR, розроблена Р. Пуентедура. Вона описує чотири рівні інтеграції цифрових технологій: заміну традиційних засобів, функціональне вдосконалення), модифікацію навчальних завдань та їх повну трансформацію. Використання генеративного штучного інтелекту значно розширює можливості останніх двох рівнів, дозволяючи створювати принципово нові формати освітньої діяльності, що раніше були технічно недоступними;

- Pedagogical Framework for Mobile Learning, запропонована Ю. Парком у 2011 році, є однією з найбільш цитованих педагогічних моделей мобільного навчання, що ґрунтується на теорії транзакційної дистанції М. Мура. Основою моделі є взаємозв'язок між рівнем автономності здобувача освіти та інтенсивністю соціальної взаємодії в навчальному процесі. Відповідно до цих параметрів автор виокремлює чотири типи мобільного навчання: індивідуалізоване та соціалізоване навчання за високої або низької транзакційної дистанції;

- перспективною є також модель мобільного навчання на основі діяльності, запропонована Г. Айзексом. У ній центральне місце займає не цифровий пристрій, а навчальна діяльність здобувача освіти. Мобільні технології розглядаються як інструмент виконання реальних практичних, дослідницьких, проектних або проблемно-орієнтованих завдань у різноманітних контекстах навчання [11];

- модель ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) є однією з найбільш поширених моделей педагогічного проектування, яка забезпечує системний підхід до розроблення, удосконалення та оцінювання цифрових освітніх курсів. Вона передбачає

послідовне проходження п'яти взаємопов'язаних етапів: аналіз освітніх потреб і характеристик цільової аудиторії (Analysis), проєктування структури й методики навчання (Design), створення цифрового навчального контенту (Development), реалізацію освітнього процесу (Implementation) та комплексне оцінювання його результативності (Evaluation). На відміну від лінійного трактування, сучасні дослідження розглядають ADDIE як циклічну модель, у якій результати оцінювання стають основою для вдосконалення кожного наступного циклу навчального проєктування [7].

Практична реалізація методичних засад мобільного навчання та технологій штучного інтелекту може бути ефективно інтегрована у викладання як мовних, так і професійно орієнтованих дисциплін. Зокрема, під час вивчення дисципліни «Іноземна мова» мобільні застосунки та сервіси генеративного штучного інтелекту створюють умови для персоналізації навчання, розвитку іншомовної комунікативної компетентності та організації безперервної мовної практики. Використання Duolingo, ELSA Speak, Quizlet або BBC Learning English забезпечує систематичне формування лексичних і граматичних навичок, тоді як ChatGPT, Microsoft Copilot чи Google Gemini можуть виконувати функції віртуального мовного партнера, генерувати ситуативні діалоги, створювати автентичні професійно орієнтовані тексти, адаптувати навчальні матеріали відповідно до рівня володіння мовою, автоматично перевіряти письмові роботи та надавати персоналізований зворотний зв'язок. Поєднання мобільного навчання із сервісами штучного інтелекту дозволяє реалізувати принципи адаптивності, студентоцентрованості та навчання в будь-який час і в будь-якому місці, що особливо важливо в умовах змішаного й дистанційного навчання.

Не менш перспективним є використання мобільного навчання та штучного інтелекту під час викладання дисциплін «Інформаційний менеджмент» та «Інформаційний маркетинг», де цифрові компетентності безпосередньо пов'язані з майбутньою професійною діяльністю здобувачів освіти. Застосування мобільних платформ Google Workspace, Notion, Trello, Canva, а також інструментів генеративного штучного інтелекту (ChatGPT, Claude, Gemini) дає можливість моделювати реальні управлінські ситуації, автоматизувати аналіз інформаційних потоків, створювати маркетингові стратегії, SWOT-аналіз, контент-плани, рекламні повідомлення й аналітичні звіти. Додатково використання сервісів Microsoft Power BI Mobile, Google Analytics, Looker Studio або Semrush сприяє формуванню практичних навичок аналізу даних, оцінювання ефективності цифрових маркетингових кампаній та прийняття управлінських рішень на основі аналітики. Такий підхід забезпечує наближення освітнього процесу до реальних умов цифрової економіки, сприяє розвитку критичного мислення, інформаційно-ана-

літичної компетентності, навичок роботи з великими масивами даних і відповідального використання технологій штучного інтелекту в професійній діяльності.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що сучасний етап розвитку освіти характеризується переходом від використання мобільних технологій як допоміжного інструменту організації навчання до формування цілісного мобільного освітнього середовища, інтегрованого із сервісами штучного інтелекту. Така трансформація зумовлена необхідністю забезпечення безперервності, адаптивності, персоналізації і життєстійкості освітнього процесу в умовах цифрової трансформації, глобальних кризових викликів і стрімкого розвитку генеративного штучного інтелекту. У ході дослідження систематизовано методичні засади використання мобільного навчання в умовах розвитку штучного інтелекту, серед яких визначальними є студентоцентризований підхід, персоналізація навчання, адаптивність освітнього контенту, інтеграція формального, неформального та інформального навчання, забезпечення академічної доброчесності, розвиток цифрової компетентності та педагогічно доцільне використання інтелектуальних сервісів. Особливу увагу приділено аналізу сучасних дидактичних моделей мобільного навчання та зазначено, що їх інтеграція створює методологічне підґрунтя для проєктування сучасного цифрового освітнього середовища, здатного оперативно реагувати на індивідуальні освітні потреби здобувачів. Взявши до уваги своєрідність досліджуваного конструкту, принципово важливо не лише вдосконалювати технологічне забезпечення мобільного навчання, а й розробляти науково обґрунтовані методичні рекомендації щодо інтеграції штучного інтелекту в освітній процес, забезпечуючи баланс між інноваційністю, педагогічною доцільністю, академічною доброчесністю, цифровою етикою та безпекою використання інтелектуальних технологій. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо в розробленні адаптивних методик використання генеративного штучного інтелекту в мобільному навчанні та оцінювання їх впливу на формування дослідницьких компетентностей здобувачів освіти.

Література

1. Квятковська А., Кібенко Л. Штучний інтелект в освітніх рішеннях: аналіз практик впровадження в закладах освіти Європи. Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти : колективна монографія / ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України ; за заг. ред. Н. П. Муранової. Київ. 2025. С. 429–441.
2. Квятковська А., Розман І., Перетяга Л., Імбер В. Дослідження можливостей застосування штучного інтелекту в науково-дослідній роботі. *Перспективи та інновації науки*. 2025. Вип. 5(51). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-680-68](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-680-68)
3. Коваленко В., Мар'єнко М. Методичні засади використання вчителями сервісів генеративного штучного інтелекту у навчанні природничо-математичних пред-

метів. *Фізико-математична освіта*. 2025. Вип. 40(3). С. 19–24. <https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i3-03>

4. Литвинова С. Г. Методичні підходи та дидактичні моделі використання мобільного навчання в умовах криз та розвитку штучного інтелекту. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2026. Вип. 1 (58). <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2026.58.162-170>

5. Романишин Ю. Л. Інтеграція технологій штучного інтелекту в систему управління якістю освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2025. №87. С. 291–294. <https://doi.org/10.32782/ip/87.57>

6. Сергієнко О. О., Пастушенко Т. В., Бойко О. Ю. Інтеграція технологій штучного інтелекту в методику навчання англійської мови: трансформація дидактичних підходів і сучасні педагогічні виклики. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17676226>

7. Abuhassna H., Alnawajha S., Awae F. Synthesizing technology integration within the ADDIE model for instructional design: A comprehensive systematic literature review. *Journal of Autonomous Intelligence*. 2024. 7(5):1546. <https://doi.org/10.32629/jai.v7i5.1546>

8. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. Art.22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>

9. Laumann D. et al. Mobile learning in the classroom – Should students bring mobile devices for learning, or should these be provided by schools? *Educ Inf Technol*. 2025. Vol.30. P. 9463–9496. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13213-w>

10. Parsons D., Palalas A., Nikou S., Rodulfo S. Mobile learning frameworks and pedagogy: A systematic review. *European Journal of Education*. 2024. Volume 59, Issue 2. <https://doi.org/10.1111/ejed.1260>

11. Tlili A., Salha S., Garzón J., Denden M., Kinshuk, Affouneh S., Burgos D. Which pedagogical approaches are more effective in mobile learning? A meta-analysis and research synthesis. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2024. Volume 40, Issue 3. <https://doi.org/10.1111/jcal.12950>

References

1. Kviatkovska, A., Kibenko, L. (2025). Shtuchnyi intelekt v osvittikh rishenniakh: analiz praktyk vprovadzhennia v zaklady osvity Yevropy [Artificial intelligence in educational solutions: Analysis of implementation practices in European educational institutions]. In N. P. Muranova (Ed.), *Variatyvni modeli y tekhnologii transformatsii profesiinoho rozvytku fakhivtsiv v umovakh vidkrytoi osvity*. Kyiv: DZVO "Universytet menedzhmentu osvity" NAPN Ukrainy. pp. 429–441. [in Ukrainian].

2. Kviatkovska, A., Rozman, I., Peretiaha, L., Imber, V. (2025). Doslidzhennia mozhlyvosti zastosuvannia shtuchnoho intelektu v naukovo-doslidnii roboti [Investigating the possibilities of using artificial intelligence in scientific research]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 5(51). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-680-68](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-680-68) [in Ukrainian].

3. Kovalenko, V., Marienko, M. (2025). Metodichni zasady vykorystannia vchyteliamy servisiv heneratyvnoho shtuchnoho intelektu u navchanni pryrodnycho-matematychnykh predmetiv [Methodological principles for teachers' use of generative artificial intelligence services in teaching science and mathematics]. *Fizyko-matematychna osvita*, 40(3), 19–24. <https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i3-03> [in Ukrainian].

4. Lytvynova, S. H. (2026). Metodichni pidkhody ta dydaktychni modeli vykorystannia mobilnoho navchannia v umovakh kryz ta rozvytku shtuchnoho intelektu [Methodological approaches and didactic models of using mobile learning in conditions of crises and

the development of artificial intelligence]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seria: Pedagogika. Sotsialna robota* 1(58), 162–170. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2026.58.162-170> [in Ukrainian].

5. Romanyshyn, Yu. L. (2025). Intehratsiia tekhnolohii shchuchnoho intelektu v systemu upravlinnia yakisti osvity [Integration of artificial intelligence technologies into the education quality management system]. *Innovatsiina pedagogika*, 87, 291–294. <https://doi.org/10.32782/ip/87.57> [in Ukrainian].

6. Serhiienko, O. O., Pastushenko, T. V., Boiko, O. Yu. (2025). Intehratsiia tekhnolohii shchuchnoho intelektu v metodyku navchannia anhliiskoi movy: transformatsiia dydaktychnykh pidkhodiv i suchasni pedagogichni vyklyky [Integration of artificial intelligence technologies into English language teaching methodology: Transformation of didactic approaches and contemporary pedagogical challenges]. *Pedagogichna Akademiia: naukovyi zapysky*, 24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17676226> [in Ukrainian].

7. Abuhassna H., Alnawajha S., Awae F. (2024). Synthesizing technology integration within the ADDIE model for instructional design: A comprehensive systematic literature review. *Journal of Autonomous Intelligence*. 7(5):1546. DOI: 10.32629/jai.v7i5.1546. [in English].

8. Crompton H., Burke D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Vol. 20. Art.22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8> [in English].

9. Laumann D. et al. (2025). Mobile learning in the classroom – Should students bring mobile devices for learning, or should these be provided by schools? *Educ Inf Technol*. Vol.30. P. 9463–9496. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13213-w> [in English].

10. Parsons D., Palalas A., Nikou S., Rodulfo S. (2024) Mobile learning frameworks and pedagogy: A systematic review. *European Journal of Education*. Volume 59, Issue 2. <https://doi.org/10.1111/ejed.1260> [in English].

11. Tlili A., Salha S., Garzón J., Denden M., Kinshuk, Affouneh S., Burgos D. (2024). Which pedagogical approaches are more effective in mobile learning? A meta-analysis and research synthesis. *Journal of Computer Assisted Learning*. Volume 40, Issue 3. <https://doi.org/10.1111/jcal.12950> [in English].

АНОТАЦІЯ

У процесі дослідження авторами проаналізовано сучасні наукові підходи до розвитку мобільного навчання в умовах стрімкого поширення технологій штучного інтелекту та узагальнено сучасні методичні засади й дидактичні моделі їх інтеграції в освітній процес. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування методичних засад мобільного навчання в умовах розвитку технологій штучного інтелекту, систематизація сучасних дидактичних моделей їх інтеграції в освітній процес та визначенні перспективних напрямів їх використання для забезпечення персоналізованого, адаптивного й безперервного навчання. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, діяльнісний та студентоцентризований підходи. Використано методи аналізу, синтезу, порівняння, систематизації та узагальнення результатів сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень. Результати. У результаті дослідження встановлено, що сучасне мобільне навчання еволюціонує від використання мобільних пристроїв як засобів доступу до навчальної інформації до формування цілісного адаптивного цифрового освітнього середовища, інтегрованого із сервісами штучного інтелекту. Систематизовано основні методичні засади мобільного навчання, серед яких визначено студентоцентризованість, персоналізацію, адаптивність, інтеграцію формального й неформального навчання, розвиток цифрової компетентності,

академічну доброчесність і педагогічно доцільне використання інтелектуальних сервісів. Узагальнено сучасні дидактичні моделі мобільного навчання та визначено їхній потенціал для використання в умовах цифрової трансформації освіти. Наведено приклади практичного застосування мобільних застосунків і генеративного штучного інтелекту під час викладання дисциплін «Іноземна мова», «Інформаційний менеджмент» та «Інформаційний маркетинг». У результаті дослідження зроблено висновок, що ефективність мобільного навчання визначається не лише технологічними можливостями мобільних пристроїв, а насамперед педагогічно обґрунтованим поєднанням методичних засад, дидактичних моделей та інструментів штучного інтелекту. Інтеграція генеративного штучного інтелекту в мобільне навчання сприяє формуванню адаптивного, персоналізованого й безперервного освітнього середовища, здатного забезпечити якісну підготовку здобувачів освіти відповідно до сучасних викликів цифрового суспільства.

Ключові слова: мобільне навчання, цифровізація, методичні засади, освітній процес, заклади вищої освіти, методика викладання, освітні технології.

Дата першого надходження статті до видання: 03.09.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія: Педагогічні науки

ВИПУСК 3

Реєстрація в Національній раді України
з питань телебачення і радіомовлення: Рішення № 904 від 21.03.2024
(ідентифікатор медіа – R30-03626)

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Бердянський державний
педагогічний університет (вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100, bdpu.zp@gmail.com, 061-289-12-06)

Періодичність: 3 рази на рік

Головний редактор

Богданов Ігор Тимофійович – доктор педагогічних наук, професор,
ректор Бердянського державного педагогічного університету

Відповідальний редактор

Попова Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук,
доцент Бердянського державного педагогічного університету

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами

Дата розміщення онлайн: 27.10.2026. Дата друку: 03.11.2026.

Формат 60x84/16. Гарнітура Arial.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 9,42. Замов. № 1026/826.

Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +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.

Scientific Edition

**SCIENTIFIC PAPERS OF BERDYANSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Series: Pedagogical sciences

ISSUE 3

Registered by the National Council
of Television and Radio Broadcasting of Ukraine:
Decision No. 904 as of 21.03.2024 (Media Identifier – R30-03626)

Media entity – Berdyansk State Pedagogical University
(71100, Berdiansk, Zaporizhzhia oblast, Schmidta Str., 4,
bdpu.zp@gmail.com, 061-289-12-06)

Frequency: 3 times a year

Editor in Chief

Bogdanov Igor – Doctor of Pedagogy, Professor,
Rector of Berdyansk State Pedagogical University

Editor

Popova Olga – PhD in Pedagogy, Associate Professor
of Berdyansk State Pedagogical University

Published online: 27.10.2026. Print date: 03.11.2026.
Format 60x84/16. Fonts Arial.
Offset paper. Digital printing. Conv. pr. sheet. 9,42. Order № 1026/826.
Number of copies 100.

Publishing House "Helvetica"
65101, Ukraine, Odesa, 6/1 Inglizi St.
Telephone: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Certificate of a publishing entity ДК No 7623 dated 22.06.2022