

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет

Наукові записки
Бердянського державного
педагогічного університету

Серія: Педагогічні науки



Випуск 2



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 № 14 від 28.05.2026 р.)*

**Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України збірник включений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
(наказ МОН України № 1412 від 18 грудня 2018 року)**

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; **Amelie 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. 2. 232 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 2



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 № 14 of May 28, 2026*

**According to the resolution of Attestational board of the Ministry of education
and science of Ukraine this edition was included to the List
of scientific professional editions of Ukraine (category B)
the order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine No. 1412 of December 18, 2018**

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 Hnatiuk 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; **Olefirenko 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 2. 2026. 232 p.

The collection of scientific papers of Berdiansk state pedagogical university (Series: Pedagogical sciences) contains results of pedagogical reseach 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

Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРИНА, Ірина СМИРНОВА, Ірина ТАМОЖСЬКА. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДГОТОВЦІ АСПІРАНТІВ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ЕТИКИ.....9

Людмила КРУГЛЕНКО, Ігор КРУТЬКО. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ЇЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....19

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (ЗА ГАЛУЗЯМИ)

Юлія КОЛОДКА. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ: ДОСВІД ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ І ТРЕНУВАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЙ ДЕРЖАВ-ЧЛЕНІВ НАТО.....29

Вікторія ПАВЕЛКО. НЕОБХІДНІСТЬ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ІНТЕГРАЦІЇ МАТЕМАТИЧНО-ПРИРОДНИЧИХ ЗНАНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ.....46

Михайло ХОМА, Вероніка СТАШКІВ, Андрій ШИМЕЧКО, Ігор ШАФРАНСЬКИЙ, Анастасія НАЙДА. МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ ЗАСОБАМИ СИЛОВОГО ФІТНЕСУ НА ПСИХІКУ ТА РОЗУМОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ.....58

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Олена АЛЬ ЮСЕФ, Ахмед ЕСМУРЗІЄВ, Ірина ПАНІВ, Владислава ВАЧАЄВА. ТРАДИЦІЙНІ ПРИЙОМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ ТА РЕЖИСЕРІВ.....70

Сергій ГОЛУБЦОВ. ПОЕТАПНО-ІНСТИТУЦІЙНА МОДЕЛЬ АДАПТАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ ДО СТАНДАРТІВ НАТО.....82

Ольга ПОЛЯКОВСЬКА, Тетяна ДОРОНІНА. ІДЕОЛОГІЯ NATIVE-SPEAKERISM У СУЧАСНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ ПРОСТОРІ: ДО ПРОБЛЕМИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ОЦІНЮВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....92

Тетяна ЦЕГЕЛЬНИК, Наталія ГОНЧАР, Ольга ГУМЕНЮК. СТВОРЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....100

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Ілля КОЛІСТРАТЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ СЕНСОРНИМИ ТРУДНОЦАМИ В УМОВАХ ПЕРМАКРИЗИ.....112

Оксана КРУГЛИК. ВІЗУАЛЬНО-КІНЕСТЕТИЧНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОГО МОВЛЕННЄВОГО КОДУ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СПЛУХУ.....125

Микола МОГА, Єлизавета БОЯРЧУК. МОЖЛИВОСТІ «РУДРАКША-ТЕРАПІЇ» В КОРЕКЦІЇ ПАЛЬЦЕВОГО ПРАКСИСУ В ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....139

Олена ПРОСКУРНЯК. БЕЗБАР'ЄРНЕ ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В НІМЕЧЧИНІ: ВІД ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО УНІВЕРСИТЕТІВ.....151

Наталія СУХОВІЄНКО, Інна ЛИТВИН. ПОРУШЕННЯ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....161

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Євген НЕЛІН. ТЕХНОЛОГІЯ МЕНТОРИНГУ В УПРАВЛІННІ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ УЧИТЕЛІВ.....169

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Оксана ШЕЛЕВЕР. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЛІДЕРСТВА В КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО.....178

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Владислав ДЕГТЯРЬОВ, Валентина БОРОВИК. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДІВ ПОСТ-ХОК ПОЯСНЕННЯ ДЛЯ МАЛИХ МОДЕЛЕЙ МАШИННОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМАХ ОСВІТНЬОЇ АНАЛІТИКИ.....187

Олена МАРЧЕНКО. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ІНФОРМАЦІЙНІ СИСТЕМИ ДЛЯ ПІДТРИМКИ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ.....209

Юлія МЕЛЬНИКОВА, Дар'я КІЗІЛОВА. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ДЕБАТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....222

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Svitlana ZAMROZEVYCH-SHADRINA, Iryna SMYRNOVA, Iryna TAMOZHNSKA. THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC INTEGRITY AND CRITICAL THINKING IN THE TRAINING OF POSTGRADUATE STUDENTS: CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF RESEARCH ETHICS..... 9

Lyudmyla KRUHLENKO, Ihor KRUTKO. SOCIOCULTURAL SPACE OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE UNDER CONDITIONS OF ITS TRANSFORMATION (LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURY).....19

THEORY AND TEACHING METHODS (BY BRANCH)

Yulia KOLODKA. CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF OFFICERS' INTERCULTURAL COMPETENCE: THE EXPERIENCE OF NATO MEMBER STATES' MILITARY EDUCATION AND TRAINING INSTITUTIONS..... 29

Viktoriya PAVELKO. THE NEED FOR TEACHER READINESS TO INTEGRATE MATHEMATICAL AND NATURAL KNOWLEDGE OF YOUNG SCHOOLCHILDREN: REGULATORY AND LEGAL BASIS..... 46

Mykhaylo KHOMA, Veronika STASHKIV, Andriy SHIMECHKO, Igor SHAFRANSKY, Anastasia NAIDA. МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ ЗАСОБАМИ СИЛОВОГО ФІТНЕСУ НА ПСИХІКУ ТА РОЗУМОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ.....58

PROFESSIONAL EDUCATION

Olena AL YUSEF, Akhmed ESMURZIIEV, Iryna PANIV, Vladyslava VACHAIEVA. TRADITIONAL TECHNIQUES OF THEATRE PEDAGOGY IN THE TRAINING OF FUTURE ACTORS AND DIRECTORS..... 70

Serhii HOLYBTSOV. A STEP-BY-STEP INSTITUTIONAL MODEL OF ADAPTING THE SYSTEM OF HIGHER MILITARY EDUCATION TO NATO STANDARDS.....82

OIha POLIAKOVSKA, Tetiana DORONINA. NATIVE-SPEAKERISM IDEOLOGY IN THE CONTEMPORARY PROFESSIONAL SPACE: ON THE PROBLEM OF INSTITUTIONAL ASSESSMENT OF LANGUAGE COMPETENCE..... 92

Tetiana TSEHELNYK, Nataliia HONCHAR, OIha HUMENIUK. FOSTERING COGNITIVE MOTIVATION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH CULTURE IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....100

CORRECTIVE PEDAGOGY

Iliia KOLISTRATENKO. FEATURES OF STRESS RESISTANCE OF YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH FUNCTIONAL SENSORY DIFFICULTIES IN CONDITIONS OF PERMACRISIS.....112

Oksana KRUHLYK. VISUAL-KINESTHETIC METHOD OF FORMING AN ALTERNATIVE SPEECH CODE IN CHILDREN WITH HEARING DISORDERS.....125

Mykola MOGA, Yelizaveta BOYARCHUK. POSSIBILITIES OF "RUDRAKSHA THERAPY" IN THE CORRECTION OF FINGER PRAXIS IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT.....139

Olena PROSKURNIAK. BARRIER-FREE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN GERMANY: FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS TO UNIVERSITIES.....151

Nataliia SUKHOVIENKO, Inna LYTVYN. DISORDERS OF PHONEMIC PROCESSES AS A FACTOR IN THE FORMATION OF SOUND PRONUNCIATION DISORDERS IN PRESCHOOL-AGE CHILDREN.....161

THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION MANAGEMENT

Ievgen NELIN. MENTORING IN THE MANAGEMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....169

LEARNING THEORY

Oksana SHELEVER. CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN THE CONTEXT OF THE TRANSFORMATION OF THE HIGHER EDUCATION ENVIRONMENT.....178

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Vladyslav DEHTIAROV, Valentyna BOROVIK. COMPARATIVE ANALYSIS OF POST-HOC EXPLANATION METHODS FOR SMALL-SCALE MACHINE LEARNING MODELS IN LEARNING ANALYTICS SYSTEMS.....187

Olena MARCHENKO. INTELLIGENT INFORMATION SYSTEMS FOR SUPPORTING MANAGERIAL DECISIONS.....209

Iuliia MELNIKOVA, Daria KIZILOVA. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF USING DEBATE AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION.....222

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.4:001.891

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-9-18>

THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC INTEGRITY AND CRITICAL THINKING IN THE TRAINING OF POSTGRADUATE STUDENTS: CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF RESEARCH ETHICS

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДГОТОВЦІ АСПІРАНТІВ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ЕТИКИ

Svitlana

ZAMROZEVYCH-SHADRINA,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor,

Professor at the Department
of Primary Education and Educational
Innovations,

Vasyl Stefanyk Carpathian National
University

57, Shevchenko Str.,

Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine

svetlana15050@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-0138-3587>

Світлана

ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРИНА,

доктор педагогічних наук,

професор,

професор кафедри початкової
освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний
університет імені Василя

Стефаніка

вул. Шевченка, 57,

м. Івано-Франківськ, 76018, Україна

Iryna SMYRNOVA,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor,

Deputy Director for Scientific
and Pedagogical Work,

Danube Institute of the National
University «Odessa Maritime
Academy»

15, Prospekt Myru, Izmail, 68600,
Ukraine

phd.smyrnova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2085-5391>

Ірина СМІРНОВА,

доктор педагогічних наук,

професор,

заступник директора
з науково-педагогічної роботи
Дунайський інститут

Національного університету
«Одеська морська академія»

проспект Миру, 15, Ізмаїл, 68600,
Україна

Iryna TAMOZHNSKA,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Professor at the Department
of Innovative Pedagogy,
Educational Transformations
and Leadership,
Educational and Scientific Institute
«Teacher Academy»,
V. N. Karazin Kharkiv National
University
4, Maidan Svobody, Kharkiv,
61022, Ukraine

itamozska@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-0865-2380>

Ірина ТАМОЖСЬКА,
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри інноваційної
педагогіки, освітніх трансформацій
і лідерства,
Навчально-науковий інститут
«Академія вчителства»,
Харківський національний
університет імені В. Н. Каразіна
Майдан Свободи 4, Харків,
61022, Україна

ABSTRACT

In the course of their research, the authors analysed the definitions of the concept of 'academic integrity' as a set of ethical principles and norms governing the behaviour of participants in the educational and scientific process, as well as 'critical thinking' as an integrative cognitive ability to analyse, evaluate and interpret information. Their interconnection is substantiated in the context of training candidates for the third (educational and scientific) level of higher education, and their role in shaping research ethics as a component of the professional competence of future researchers is identified. The relevance of the study stems from the increasing demands on the quality of scientific research in the context of the digitalisation of the educational landscape, the growing importance of academic culture, and the need to train competitive researchers capable of independent scientific inquiry, critical analysis of information, and adherence to ethical standards. The issue of preventing academic misconduct is of particular importance, highlighting the need to foster appropriate value orientations, cognitive skills and knowledge among postgraduate students. The authors have determined that the development of critical thinking contributes to an awareness of the need to adhere to standards of academic integrity and ensures the ability to identify scientific errors, manipulation and unethical practices, whilst academic integrity forms the ethical basis for the responsible application of analytical skills. The study found that the effective development of research ethics among postgraduate students is possible through a comprehensive approach that combines pedagogical, organisational and digital tools, the introduction of courses on academic integrity and scientific writing, the use of innovative methods for developing critical thinking, and the creation of a supportive academic environment. It has been demonstrated that the integration of these components contributes to improving the quality of scientific research, the development of academic culture, and the formation of responsible researchers capable of operating within the modern scientific and educational landscape.

Key words: *academic integrity, critical thinking, research ethics, postgraduate students, scientific activity, academic culture, digitalisation of education.*

Вступ. Стрімкий розвиток глобалізаційних процесів у сфері освіти та науки, інтенсифікація інформаційних потоків і трансформація ринку праці актуалізують проблему підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних майбутніх дослідників, здатних до самостійного наукового пошуку та відповідального продукування нових знань. Зважаючи на це, академічна доброчесність і критичне мислення постають як взаємопов'язані й взаємозумовлені компоненти сучасної підготовки аспірантів, що визначають якість наукової діяльності та рівень дослідницької культури. Академічна доброчесність розглядається науковцями [2; 4] як сукупність етичних принципів і норм, що регулюють поведінку учасників освітнього і наукового процесу, забезпечуючи достовірність, прозорість і наукову цінність результатів дослідження. Водночас критичне мислення виступає інтелектуальною основою, яка дозволяє аспірантам аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, виявляти логічні помилки, формувати аргументовані висновки та приймати обґрунтовані рішення. Саме на перетині цих двох феноменів формується дослідницька етика як інтегративна характеристика науковця. Взаємозв'язок академічної доброчесності та критичного мислення проявляється в тому, що розвиток аналітичних і рефлексивних умінь сприяє усвідомленню необхідності дотримання етичних норм наукової діяльності. Аспірант, який володіє критичним мисленням, здатен не лише ідентифікувати порушення академічної доброчесності (плагіат, фальсифікацію, фабрикацію даних), а й запобігати їм, усвідомлюючи їхні наслідки для наукової спільноти. У свою чергу, дотримання принципів доброчесності створює етичне середовище, у якому критичне мислення розвивається як інструмент наукової об'єктивності та відповідальності.

Концептуальні засади формування дослідницької етики в підготовці аспірантів базуються на інтеграції компетентнісного, діяльнісного та андрагогічного підходів. Компетентнісний підхід передбачає формування у здобувачів освіти здатності застосовувати етичні принципи та аналітичні навички в реальних дослідницьких ситуаціях. Діяльнісний підхід забезпечує залучення аспірантів до практико-орієнтованої наукової діяльності, що сприяє закріпленню навичок доброчесної поведінки. Андрагогічний підхід, орієнтований на дорослих здобувачів освіти, акцентує увагу на їхньому попередньому досвіді, мотивації та самостійності, що є важливим для формування усвідомленої дослідницької позиції.

Ефективне впровадження принципів академічної доброчесності й розвиток критичного мислення в підготовці аспірантів забезпечується через комплекс освітніх інструментів і педагогічних практик. Зокрема, важливу роль відіграють спеціалізовані навчальні курси, присвячені етиці наукової діяльності, академічному письму, методології дослі-

джень та аналізу даних. Такі курси сприяють формуванню системного розуміння норм доброчесності та розвитку аналітичних здібностей. Практичні форми навчання, зокрема кейс-стаді, аналіз етичних дилем, моделювання дослідницьких ситуацій, забезпечують можливість застосування теоретичних знань у реальних або наближених до реальних умовах, що сприяє формуванню рефлексивних умінь і здатності приймати етично обґрунтовані рішення. Значний потенціал у забезпеченні академічної доброчесності мають сучасні цифрові інструменти. Системи перевірки текстів на плагіат, програмне забезпечення для обробки та аналізу даних, відкриті наукові бази даних сприяють підвищенню прозорості наукової діяльності та запобіганню порушенням етичних норм. Водночас використання цифрових технологій вимагає від аспірантів сформованих навичок критичного аналізу інформації та відповідального ставлення до джерел. Окрему роль у формуванні дослідницької етики відіграє інститут наукового керівництва та наставництва. Досвідчені науковці, виступаючи менторами, передають аспірантам не лише знання і досвід, а й цінності академічної культури, формуючи їхню етичну позицію та відповідальність за результати наукової діяльності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування взаємозв'язку академічної доброчесності та критичного мислення у процесі підготовки аспірантів, а також визначення концептуальних засад формування дослідницької етики як інтегративної складової сучасної наукової освіти. Відповідно до мети визначаються наступні завдання дослідження:

- проаналізувати сутність і зміст понять «академічна доброчесність» у контексті підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти;
- обґрунтувати педагогічні умови формування академічної доброчесності й розвитку критичного мислення в науково-освітньому середовищі.

Проблематика академічної доброчесності та формування дослідницької компетентності в сучасному українському науково-освітньому дискурсі посідає важливе місце й активно розробляється низкою вітчизняних учених. Зокрема, питання забезпечення академічної доброчесності, її етичних і правових засад, механізмів запобігання плагіату та формування культури відповідальної наукової діяльності висвітлюються у працях Л. Філіпенко, К. Коваленко, В. Миргород-Карпової, Л. Руденко, Т. Шлапко, а також С. Сисоевої, О. Слободянюк, В. Кременя, О. Пометун, які акцентують увагу на інтеграції принципів доброчесності в освітній процес та їх ролі в підвищенні якості наукових досліджень. Водночас проблеми формування дослідницької компетентності, розвитку наукового мислення, методологічної культури та здатності до самостійної наукової діяльності досліджуються у працях О. Дубасенюк, І. Зязюна,

С. Сисоєвої, В. Андрущенко, Н. Кузьміної, Л. Хомич та інших учених, які розглядають дослідницьку компетентність як інтегративну характеристику особистості, що поєднує знання, уміння, ціннісні орієнтації та досвід наукової діяльності. Узагальнення їхніх наукових напрацювань засвідчує, що академічна доброчесність і дослідницька компетентність взаємопов'язані та взаємозумовлені, оскільки формування етичної відповідальності в науковій діяльності є невід'ємною складовою розвитку критичного мислення та професійної зрілості майбутніх дослідників.

Методи та методика дослідження. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний та інформаційний підходи, які забезпечують комплексний аналіз взаємозв'язку академічної доброчесності та критичного мислення в підготовці аспірантів і дозволяють обґрунтувати концептуальні засади формування дослідницької етики. Системний підхід забезпечив розгляд академічної доброчесності, критичного мислення та дослідницької етики як взаємопов'язаних елементів цілісної педагогічної системи підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти. Компетентнісний підхід спрямований на дослідження формування ключових професійних компетентностей аспірантів, зокрема дослідницької, етичної та аналітичної. У межах цього підходу академічна доброчесність розглядається як складова професійної культури науковця, а критичне мислення – як когнітивний інструмент реалізації дослідницької діяльності. Інформаційний підхід забезпечив аналіз процесів роботи з інформацією в умовах цифровізації освіти, зокрема пошуку, відбору, критичного оцінювання та етичного використання наукових джерел. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів: теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел із проблеми академічної доброчесності, критичного мислення та дослідницької етики), методи якісного аналізу (контент-аналіз наукових текстів, дисертацій, академічних робіт) для виявлення проявів академічної доброчесності та рівня розвитку критичного мислення.

Результати та дискусії. Формування сучасної дослідницької етики в підготовці аспірантів ґрунтується на загальнонавчаних морально-етичних принципах наукової та освітньої діяльності, що були концептуалізовані на міжнародному рівні. Вагомим кроком у цьому напрямі стало ухвалення Бухарестської декларації етичних цінностей та принципів освіти в Європейському регіоні, прийнятої за результатами Міжнародної конференції з етичних і моральних вимірів у вищій освіті та науці (ЮНЕСКО–СЕРЕС, 2004) [7]. У зазначеному документі визначено фундаментальні орієнтири розвитку вищої освіти в умовах трансформації освітньо-наукового простору, зумовленої впровадженням положень

Болонського процесу, а також окреслено моральну відповідальність закладів вищої освіти в забезпеченні якості освітньої та наукової діяльності. Важливим нормативно-етичним орієнтиром у формуванні дослідницької етики аспірантів є Етичний кодекс ученого України [1], затверджений зборами Національної академії наук України 15 квітня 2009 року. У цьому документі закріплено базові принципи наукової діяльності, зокрема чесність, об'єктивність, відповідальність за результати досліджень, повагу до авторства та недопущення академічного плагіату. Кодекс визначає стандарти поведінки дослідника у професійній взаємодії та науковій комунікації, що є безпосередньо пов'язаним із розвитком критичного мислення. Його положення сприяють формуванню культури доброчесності, рефлексивності та наукової відповідальності в підготовці аспірантів. Бухарестська декларація акцентує увагу на розвитку академічної культури як цілісної системи цінностей, норм і практик, що визначають поведінку учасників освітнього процесу. До ключових засад цієї культури належать повага до людської гідності, дотримання принципів недискримінації, забезпечення доступності освіти, підтримка ідеї навчання впродовж життя та активна громадянська позиція. У сучасному освітньому середовищі ці принципи інтегруються у процес формування дослідницької етики аспірантів, забезпечуючи їхню орієнтацію на відповідальну й доброчесну наукову діяльність.

Автор дослідження [2] зазначає, що особливе місце у структурі дослідницької етики посідають високі моральні принципи, які визначають якість освітнього та наукового процесу. До них належать чесність, довіра, справедливність, повага, відповідальність і надійність. Саме ці категорії становлять основу академічної доброчесності, яка розглядається як невід'ємний компонент підготовки майбутніх науковців.

Аналіз наукових праць та власний педагогічний досвід дозволяє зробити висновки, що для аспірантів дотримання принципів академічної доброчесності має системоутворювальне значення: по-перше, воно забезпечує формування етичної поведінки у процесі роботи з науковими джерелами та створення власних дослідницьких продуктів; по-друге, доброчесність виступає гарантією якості наукових результатів, що сприяє їх подальшому використанню в науковому дискурсі; по-третє, вона формує позитивну академічну репутацію дослідника, що є важливим чинником його професійного становлення та інтеграції в міжнародну наукову спільноту.

Важливо підкреслити, що взаємозв'язок академічної доброчесності та критичного мислення має двосторонній характер. З одного боку, розвиток критичного мислення підвищує рівень усвідомлення етичних норм і сприяє їх дотриманню. З іншого боку, сформовані принципи доброчес-

ності створюють середовище, у якому критичне мислення реалізується як інструмент об'єктивності, неупередженості та наукової відповідальності. Не менш важливим є аспект демократичного та етичного управління вищою освітою, який також визначений у Бухарестській декларації. У сучасних умовах функціонування закладів вищої освіти їх керівні структури повинні забезпечувати не лише ефективне адміністрування, а й захист академічних цінностей, прав і свобод усіх учасників освітнього процесу, що створює сприятливе середовище для формування дослідницької етики аспірантів і розвитку їхнього критичного мислення.

У результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на аналізі сучасних наукових джерел [2; 3; 4; 5; 6] та емпіричних узагальнень, встановлено, що ефективне формування академічної доброчесності й критичного мислення в науково-освітньому середовищі можливе за таких педагогічних умов:

1. Інтеграція цифрових технологій як інструменту забезпечення академічної доброчесності. Передбачає системне використання програм перевірки текстів на плагіат, аналітичних платформ, систем управління навчанням (LMS) та цифрових інструментів моніторингу дослідницької діяльності. Це сприяє не лише виявленню порушень, а й формуванню відповідального ставлення до академічного письма та джерел інформації (відповідно до висновків дослідження [5]).

2. Формування ціннісно-етичних орієнтацій через цілеспрямоване академічне виховання. Ідеться про впровадження в освітній процес курсів і модулів з академічної доброчесності, дослідницької етики, культури наукового письма, що забезпечує усвідомлення здобувачами значущості чесності, відповідальності та авторства в науковій діяльності.

3. Розвиток цифрової та інформаційної грамотності як основи критичного мислення. Передбачає навчання здобувачів освіти навичкам пошуку, відбору, критичного аналізу та етичного використання інформації. Це створює підґрунтя для формування здатності оцінювати достовірність джерел, уникати маніпуляцій і дотримуватися норм академічної доброчесності.

4. Використання інноваційних методів розвитку критичного мислення в навчальному процесі. Зокрема, застосування кейс-методів, проблемно-орієнтованого навчання, дискусій, аналізу наукових текстів, а також нейронауково обґрунтованих підходів до навчання [6], що сприяють активізації когнітивних процесів, розвитку аналітичного та рефлексивного мислення.

5. Створення академічного середовища, орієнтованого на підтримку доброчесності й дослідницької культури. Передбачає формування інституційної політики академічної доброчесності, оновлення

нормативної бази ЗВО, розвиток наставництва та підтримку наукової комунікації. Таке середовище стимулює оригінальність, повагу до інтелектуальної власності та сприяє розвитку дослідницької етики.

Висновки. У процесі дослідження авторами встановлено, що в умовах трансформації сучасного науково-освітнього простору особливої актуальності набуває проблема формування дослідницької етики аспірантів як інтегративного результату розвитку академічної доброчесності та критичного мислення. Посилення вимог до якості наукових досліджень, інтернаціоналізація науки та цифровізація освітнього середовища зумовлюють необхідність підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти, здатних до відповідальності, об'єктивної і рефлексивної наукової діяльності. Академічна доброчесність виступає нормативно-ціннісною основою дослідницької поведінки, тоді як критичне мислення забезпечує когнітивні механізми аналізу, оцінювання та інтерпретації інформації. Їх взаємодія формує здатність до прийняття обґрунтованих наукових рішень, запобігання порушенням етичних норм і забезпечення достовірності результатів дослідження.

Література

1. Етичний кодекс ученого України. Затверджено зборами Національної академії наук 15 квітня 2009 р. *Бюлетень ВАК*. 2009. № 6. С. 15–18
2. Ромакін В. В. Академічна чесність у вищій освіті. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Педагогіка*. 2002. Вип. 7. Т. 20. С. 23–28.
3. Слободянюк О. М. До питання академічного плагіату у вищій освіті : погляд експертів Польщі та України. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. № 2 (26). С.150 – 155. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/26.195904>
4. Сопова Д.О. Феномен академічної чесності у контексті якості сучасної вищої освіти. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2017. Вип. 28. С. 79–84.
5. Тамозьська І. В., Смирнова І. М., Перетяга Л. Є. Вплив цифрових технологій на формування академічної доброчесності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія : Педагогіка та психологія*. 2025. Вип. 2. С. 161–167. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-24>
6. Kosarieva H., Vasylenko O., Breslavets N., Tamozhska I., Anikina I., Mordovtseva N. Methods of Critical Thinking in Classes of Philological Disciplines in Higher Education Institutions : Neuroscientific Approach. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. 13(4), 459–470. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/399>
7. The Bucharest Declaration on ethical values and principles of higher education in the Europe region. URL: <http://surl.li/imbqc> (дата звернення 18.04.2026)

References

1. Etychnyi kodeks uchenoho Ukrainy. (2009). [Code of Ethics for Ukrainian Academics] Zatverdzheno zboramy Natsionalnoi akademii nauk 15 kvitnia 2009 r. *Biuletyn VAK*. №6. S. 15–18[in Ukrainian].
2. Romakin, V. V. (2002). Akademichna chesnist u vyshchii osviti [Academic Integrity in Higher Education]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnogo universytetu imeni Petra Mohyly. Pedahohika*. Vyp. 7.T. 20. S. 23–28. [in Ukrainian].
3. Slobodianiuk, O.M. (2019). Do pytannia akademichnogo plahiatu u vyshchii osviti: pohliad ekspertiv Polshchi ta Ukrainy [On the issue of academic plagiarism in higher education: the views of experts from Poland and Ukraine]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. № 2 (26). S.150–155. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/26.195904>[in Ukrainian].
4. Sopova, D.O. (2017). Fenomen akademichnoi chesnosti u konteksti yakosti suchasnoi vyshchoi osvity [The phenomenon of academic integrity in the context of the quality of modern higher education]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. Vyp. 28. S. 79–84. [in Ukrainian].
5. Tamozhska, I. V., Smyrnova, I. M., Peretiaha. L. Ye. (2025). Vplyv tsyfrovykh tekhnolohii na formuvannia akademichnoi dobrochesnosti maibutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity [The influence of digital technologies on the development of academic integrity among future specialists in higher education institutions]. *Visnyk Mizhnarodnogo ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni akademika Stepana Demianchuka. Seriya: Pedahohika ta psykholohiia*. Vyp. 2. S. 161–167. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-24> [in Ukrainian].
6. Kosarieva, H., Vasylenko, O., Breslavets, N., Tamozhska, I., Anikina, I., Mordovtseva, N. (2022). Methods of Critical Thinking in Classes of Philological Disciplines in Higher Education Institutions : Neuroscientific Approach. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 13(4), 459–470. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/399> [in English].
7. The Bucharest Declaration on ethical values and principles of higher education in the Europe region. URL: <http://surl.li/imbqc> (data zvernennia 18.04.20263) [in English]

АНОТАЦІЯ

У процесі дослідження авторами проаналізовано дефініції поняття «академічна доброчесність» як сукупності етичних принципів і норм, що регулюють поведінку учасників освітнього та наукового процесу, а також «критичне мислення» як інтегративної когнітивної здатності до аналізу, оцінювання та інтерпретації інформації. Обґрунтовано їх взаємозв'язок у контексті підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти та визначено їх роль у формуванні дослідницької етики як складової професійної компетентності майбутніх науковців. Актуальність дослідження зумовлена посиленням вимог до якості наукових досліджень в умовах цифровізації освітнього простору, зростанням ролі академічної культури та необхідністю підготовки конкурентоспроможних дослідників, здатних до самостійного наукового пошуку, критичного осмислення інформації та дотримання етичних стандартів. Особливого значення набуває проблема запобігання академічній недоброчесності, що актуалізує необхідність формування у аспірантів відповідних ціннісних орієнтацій, когнітивних умінь і знань. Авторами визначено, що розвиток критичного мислення сприяє усвідомленню необхідності дотримання норм академічної доброчесності, забезпечує здатність до виявлення наукових

помилки, маніпуляцій та недоброчесних практик, тоді як академічна доброчесність формує етичну основу для відповідального застосування аналітичних умінь.

У результаті дослідження встановлено, що ефективне формування дослідницької етики аспірантів можливе за умов комплексного підходу, який передбачає поєднання педагогічних, організаційних і цифрових інструментів, впровадження курсів з академічної доброчесності та наукового письма, використання інноваційних методів розвитку критичного мислення, а також створення сприятливого академічного середовища. Доведено, що інтеграція зазначених компонентів сприяє підвищенню якості наукових досліджень, розвитку академічної культури та формуванню відповідального дослідника, здатного діяти в умовах сучасного науково-освітнього простору.

Ключові слова: академічна доброчесність, критичне мислення, дослідницька етика, аспіранти, наукова діяльність, академічна культура, цифровізація освіти.

Дата першого надходження статті до видання: 19.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

УДК 378.4:316.7(477)"199/20"

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-19-28>

**SOCIOCULTURAL SPACE OF HIGHER
PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE
UNDER CONDITIONS OF ITS TRANSFORMATION
(LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURY)**

**СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ЇЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ
(КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

Lyudmyla KRUHLENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor

at the Department of Translation,
SIHE «Pryazovskyi State Technical
University»

29, Hoholia Str., Dnipro, 49044,
Ukraine

kruhlenko_l_v@pstu.edu

<https://orcid.org/0000-0002-0596-6926>

Людмила КРУГЛЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри перекладу,
ДВНЗ «Прийазовський державний
технічний університет»

29, вул. Гоголя, м. Дніпро, 49044,
Україна

Ihor KRUTKO,

Postgraduate Student at the
Department of Pedagogy,
Kryvyi Rih State Pedagogical
University

54, Universytetskyi Ave.,
Kryvyi Rih, 50086, Ukraine

ivkrutko@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-0682-4446>

Igor КРУТЬКО

аспірант кафедри педагогіки,
Криворізький державний
педагогічний університет
просп. Університетський, 54,

м. Кривий Ріг, 50086,
Україна

ABSTRACT

The article provides a historical and pedagogical generalization of the transformations of the sociocultural space of higher pedagogical education in Ukraine (late 20th – early 21st century). It substantiates that the development of pedagogical education unfolds as a multidimensional process determined by the influence of regulatory, institutional, and globalization factors. Based on contemporary scholarly approaches, the interpretation of the sociocultural space is уточнено as an integrative environment for the formation of the professional and value-based identity of the future teacher.

The study is grounded in contemporary scholarly approaches to understanding education as a space of meaning-making, which made it possible to interpret the sociocultural space of higher pedagogical education as an integrative environment for the formation of the professional and value-based identity of the future teacher. Based on the analysis of the source base, three stages of its development have been identified: post-Soviet adaptation, institutionalization of sociocultural orientations and European integration, as well as the contemporary stage characterized by the increasing complexity of its structure.

The initial stage is associated with post-Soviet adaptation, within which the sociocultural dimension of education had an implicit character and did not function as a distinct object of conceptualization. The subsequent development is characterized by the institutionalization of sociocultural orientations, driven by European integration processes and the implementation of the competency-based approach. The contemporary stage is marked by the increasing complexity of the sociocultural space, ensuring the integration of digital, communicative, and value-based components in the training of future teachers.

It has been proven that at the contemporary stage the sociocultural space of higher pedagogical education acquires the features of an open dynamic system, enabling the integration of digital, communicative, and value-based components of the educational process. It has been established that transformations in education are accompanied by changes in the nature of pedagogical interaction, a shift from a normative knowledge-based model to a value-communicative one, and the strengthening of the role of the university as a sociocultural environment for the formation of the future teacher's personality.

Key words: *sociocultural space, higher pedagogical education, transformation of education, pedagogical education in Ukraine, sociocultural competence, digitalization of education, teacher professional training.*

Вступ. Стан вищої педагогічної освіти України на межі XX–XXI ст. характеризується динамікою трансформацій, зумовлених прийняттям низки ключових нормативних актів, зокрема Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), Закону України «Про вищу освіту» (2014) та інтеграцією до Європейського простору вищої освіти в рамках Болонського процесу (з 2005). Водночас ці зміни не є суто національним явищем – вони відображають глобальні тенденції реформування педагогічної освіти, що охопили більшість країн світу наприкінці XX – на початку XXI ст.

На міжнародному рівні трансформація педагогічної освіти набула системного характеру під впливом Всесвітніх конференцій ЮНЕСКО з вищої освіти (Париж, 1998; 2009), рекомендації яких орієнтували університети на переосмислення власної місії – від суто професійної підготовки до формування активного громадянина, здатного до критичного мислення та міжкультурного діалогу. Паралельно Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) у доповіді «Вчителі мають значення: залучення, розвиток і утримання ефективних учителів» (Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, 2005) [11], зафіксувала загальносвітову тенденцію переходу від знанневоцентрич-

ної до компетентнісної парадигми у підготовці вчителів, акцентуючи увагу на соціальних і комунікативних вимірах педагогічної професії. У доповіді акцентовано, що якість освітніх систем безпосередньо залежить від якості вчительського корпусу, а ефективна освітня політика має охоплювати не лише підготовку педагогів, а й системи їхнього професійного зростання, підтримки та утримання в професії.

У контексті осмислення європейських підходів до підготовки вчителів доцільним є звернення до стратегічних документів, які визначили ціннісні та змістові орієнтири модернізації педагогічної освіти. Йдеться, зокрема, про Лісабонську стратегію ЄС (Lisbon European Council. Presidency Conclusions, 2000) [9], у межах якої було закладено підґрунтя для переосмислення ролі вчителя як ключового агента формування економіки знань і соціальної згуртованості. У цьому документі акцентовано на необхідності підвищення якості освіти через розвиток професійної компетентності педагогів, їхню здатність працювати в умовах культурної різноманітності та динамічних суспільних змін. Подальша конкретизація зазначених орієнтирів відбулася в рамках європейської рамкової ініціативи Освіта та навчання 2020 (Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020), 2009) [8], де підготовка вчителів розглядається як безперервний процес, що передбачає формування здатності до роботи в інклюзивному середовищі, підтримки полікультурного діалогу та сприяння розвитку «суспільств, що навчаються». У цьому контексті професійна підготовка педагога інтерпретується як інтегрована соціокультурна практика, спрямована на поєднання фахових, громадянських і міжкультурних компетентностей.

Поступове ускладнення освітніх процесів, розширення комунікативних практик, інтенсивна цифровізація та зростання ролі міжкультурної взаємодії зумовили зміщення смислових акцентів у підготовці майбутнього вчителя. Вихідним положенням такого зсуву є розуміння освіти як простору смислотворення, у межах якого відбувається не лише професійне становлення, а й формування системи цінностей, норм і моделей соціальної поведінки. Соціокультурний простір вищої педагогічної освіти у цьому зв'язку постає як багатовимірний структура, що інтегрує освітні практики, комунікативні взаємодії та культурні коди, що забезпечують включення особистості у професійне та суспільне життя.

Теоретичне осмислення означеного феномену привертало увагу багатьох дослідників (В. Андрущенко, Ю. Безгинський, В. Гончаров, М. Гордійчук, М. Дем'янюк, Л. Лісіна, О. Керницький, Т. Кравцова, Я. Мен'ї, О. Міхеєва, О. Столяренко тощо) у межах різних наукових підходів, що уможливило його інтерпретацію як відкритої системи, здатної до саморозвитку та адаптації до змінних умов. Водночас аналіз наукового доробку свідчить про наявність певної фрагментарності у висвіт-

ленні взаємозв'язку між розвитком вищої педагогічної освіти та формуванням її соціокультурного простору, що зумовлює потребу у цілісному історико-педагогічному узагальненні цього процесу. Беручи до уваги зазначені положення, розглядаємо трансформацію вищої педагогічної освіти України (кінець XX – початок XXI ст.) як процес, що супроводжується зміною соціокультурних характеристик освітнього середовища в контексті загальноєвропейських та світових освітніх тенденцій.

Мета статті полягає в історико-педагогічному узагальненні трансформацій соціокультурного простору вищої педагогічної освіти України (кінець XX – початок XXI ст.), що уможливує виявлення його структурних характеристик, функціональних особливостей та ролі у формуванні сучасного вчителя. З-поміж завдань статті: виокремити основні етапи трансформації вищої педагогічної освіти України (кінець XX – початок XXI ст.) з урахуванням соціокультурних чинників; схарактеризувати структурні компоненти соціокультурного простору та обґрунтувати їх роль у формуванні професійних і ціннісних характеристик майбутнього вчителя.

Методи та методика дослідження. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять системний, культурологічний, компетентнісний та історико-педагогічний підходи, що дали змогу розглядати соціокультурний простір вищої педагогічної освіти як цілісне утворення з притаманною йому структурою, функціями та динамікою розвитку.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію (для опрацювання наукових джерел і уточнення понятійного апарату), порівняльно-зіставний (для виявлення особливостей розвитку освіти в різні періоди), історико-генетичний та історико-типологічний (для простеження еволюції феномену та узагальнення тенденцій його розвитку), контент-аналіз (для вивчення нормативно-правових документів, освітніх програм і наукових праць).

Результати та дискусії. Результати проведеного дослідження засвідчують, що трансформації вищої педагогічної освіти України (кінець XX – початок XXI ст.) супроводжувалися зміною її соціокультурних характеристик, що виявляється у переорієнтації освітнього процесу з нормативно-знанцевої моделі на ціннісно-комунікативну. Результати роботи з першоджерелами дозволяють визнати, що в означений період відбувається поступове розширення функцій педагогічного ЗВО як соціокультурного середовища, що забезпечує інтеграцію професійної підготовки, культурної соціалізації та формування ідентичності майбутнього вчителя. Така динаміка зумовлена змінами у суспільстві, посиленням міжкультурної взаємодії, а також інституційними реформами у сфері освіти, що забезпечує відкритість і варіативність освітніх практик.

Аналіз різноманітних джерел інформації дозволив нам виділити три основних етапи розвитку соціокультурного простору вищої педагогічної освіти України, що корелюють із загальними тенденціями трансформації освітньої системи.

Перший етап – пострадянської адаптації (кінець ХХ століття – 2004 р.) – пов'язаний із формуванням національної системи вищої освіти в умовах незалежності держави. У цей період соціокультурний вимір освіти мав імпліцитний характер і не виступав окремим предметом концептуалізації, оскільки основні зусилля спрямовувалися на подолання радянської спадщини та створення підґрунтя для національно орієнтованої підготовки педагогічних кадрів.

Визначальною рисою цього етапу є суперечність між збереженням інерції радянської освітньої моделі та необхідністю її докорінного переосмислення. Як зазначає К. Кришінець-Андялошій «державна освітня політика цього періоду спрямовувалася на формування національної системи загальної середньої освіти [5, с.105]. Цей виклик набував особливої гостроти у педагогічній освіті, адже саме вчитель ставав ключовим транслятором нових суспільних смислів і цінностей.

Пріоритети реформування були закріплені у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993), яка вперше на нормативному рівні визначила стратегічні орієнтири розвитку освітньої галузі, зокрема гуманізацію, демократизацію та національно-культурну спрямованість освітнього процесу. Дослідники розглядають цей документ як своєрідний «ціннісний маніфест» нової освітньої парадигми [6], хоча й наголошують на значній дистанції між задекларованими принципами та реальними практиками вищої педагогічної школи того часу.

Важливим виміром цього процесу є зміна мовної та культурної політики у вищій педагогічній школі. Перехід до україномовного викладання, введення курсів з історії України, української культури та літератури створювали новий символічний простір ЗВО, що відображав процес конструювання національної ідентичності [3]. Разом із тим дослідники фіксують нерівномірність цього процесу в різних регіонах країни, що зумовлювало строкатість соціокультурних характеристик педагогічної освіти.

Другий етап – інституціоналізації соціокультурних орієнтирів та євроінтеграції (2005–2014 рр.) – характеризується активним запровадженням європейських стандартів вищої освіти та переходом до компетентнісного підходу. Приєднання України до Болонського процесу (2005 р.) стало не лише адміністративною реформою, а й суттєвим чинником переосмислення місії університету в суспільстві.

Компетентнісна парадигма, що утверджується на цьому етапі, принципово змінює уявлення про результат педагогічної освіти: поряд із фаховими знаннями та вміннями до переліку очікуваних результатів

включаються соціальні, комунікативні та міжкультурні компетентності. Ю. Бойчук та Ю. Таймасов наголошують, що впровадження компетентнісного підходу «передбачає зміщення акценту з накопичування нормативно-визначених знань, умінь і навичок до розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати навички й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики» [1, с.39]. Отже соціокультурні орієнтири педагогічної підготовки набували інституційного закріплення – через стандарти вищої освіти, освітні програми та систему оцінювання.

Суттєвою характеристикою цього етапу є також посилення ролі міжкультурної взаємодії в освітньому процесі. Розширення академічної мобільності, участь у міжнародних проектах та програмах обміну (зокрема, Erasmus Mundus), а також активний розвиток партнерства між українськими і європейськими університетами сприяли збагаченню соціокультурного простору педагогічної освіти новими смислами та практиками.

Важливим процесом цього періоду є також концептуалізація виховного потенціалу університетського середовища. І. Холковська та О. Московчук підкреслюють, «соціальний простір студентів розуміється як певний результат освоєння ними соціального середовища, як простір можливостей формування соціальної компетентності майбутніх фахівців, що дозволяє задовольняти їх потреби в контактах з соціальним світом» [7, с. 432].

Третій (сучасний) етап – ускладнення структури соціокультурного простору (з 2015 – донині) – відзначається інтеграцією цифрових, комунікативних і ціннісних компонентів у підготовці майбутнього вчителя та суттєвим ускладненням самої структури соціокультурного простору вищої педагогічної освіти.

Прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014) відкрило новий інституційний горизонт для розвитку університетів: посилення академічної автономії, запровадження внутрішніх систем забезпечення якості, розширення можливостей для розробки власних освітніх програм створили передумови для більш гнучкого і варіативного конструювання соціокультурного простору педагогічної освіти. Д. Левіт наголошує, що «автономія університету постає не лише як правова чи організаційна характеристика, а як фундаментальний елемент його інституційної культури, що визначає рівень зрілості академічної спільноти, її ідентичність і здатність до саморозвитку» [10, с.42], що уможливорює розгляд педагогічного ЗВО як активного суб'єкта соціокультурного творення, здатного не лише відтворювати, а й трансформувати освітні та культурні практики.

Визначальною рисою цього етапу є цифровізація освітнього процесу, що суттєво трансформує форми комунікації, способи доступу до знань і моделі взаємодії між учасниками освітнього середовища. Ю. Горбань,

О. Каракоз, В. Семикрас зазначають, що «сучасний заклад вищої освіти поступово перестає бути фізично обмеженим простором трансляції знань, перетворюючись на інтегрований вузол глобальної цифрової мережі, де поєднуються освітні, наукові, комунікативні та культуротворчі практики» [4, с.47]. Водночас, дослідники наголошують, що цифровізація освітнього процесу не зводиться до технологічного виміру, а постає як соціокультурний феномен, що трансформує характер педагогічної взаємодії та ціннісно-смыслові орієнтири освітньої діяльності. Особливого значення у цих умовах набуває проблема ціннісної ідентичності майбутнього вчителя в умовах ціннісного плюралізму та інформаційної перенасиченості, що принципово змінювало розуміння виховної функції закладу вищої освіти: акцент було перенесено з трансляції на створення умов для ціннісного самовизначення.

Суттєвою характеристикою сучасного етапу є також поглиблення зв'язків між ЗВО і громадою, що виявляється у розвитку практик соціального партнерства, волонтерства, громадянської освіти та участі студентів у суспільному житті. В умовах суспільно-політичних викликів, зм'якими зіткнулася Україна після 2014 року, ця функція ЗВО набула особливої ваги, надавши соціокультурному простору педагогічної освіти виразного громадянського виміру.

Разом із тим аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує наявність певних суперечностей між задекларованими соціокультурними орієнтирами та практикою їх реалізації у вищій педагогічній освіті. Зокрема, невідповідність між нормативним закріпленням компетентнісного підходу та обмеженими можливостями його повноцінної реалізації в освітньому процесі, а також між потребою формування соціокультурної компетентності та недостатнім рівнем її методичного забезпечення. Виявлені суперечності не знижують значущості досліджуваного феномену, а, навпаки, окреслюють перспективи його подальшого теоретичного осмислення і практичної реалізації.

Висновки. Проведене дослідження дозволило узагальнити, що розвиток вищої педагогічної освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ століття) супроводжується глибинними трансформаціями її соціокультурного простору, що зумовлений змінами суспільних орієнтирів, освітньої політики та характеру професійної підготовки майбутнього вчителя. Упродовж визначеного періоду відбувається поступове зміщення акцентів від функціонально-знаннєвої моделі до моделі, що забезпечує інтеграцію ціннісних, комунікативних і культурних компонентів освітнього процесу.

Отже трансформація вищої педагогічної освіти не обмежуються інституційними змінами, а супроводжуються зміною смыслових орієнтирів, що визначають характер освітньої взаємодії та зміст професійної підготовки. Соціокультурний простір у цьому зв'язку виконує функцію

інтегративного середовища, що забезпечує поєднання професійних знань, комунікативних практик і ціннісних установок.

Виявлені суперечності між задекларованими соціокультурними орієнтирами та практикою їх реалізації засвідчують необхідність подальшого вдосконалення методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів і уточнення механізмів формування соціокультурної компетентності. Разом з тим проведене дослідження не розкриває всіх аспектів розглянутої проблеми. До перспективних напрямів подальших наукових пошуків відносимо поглиблення компаративного аналізу розвитку соціокультурного простору вищої педагогічної освіти з урахуванням європейського досвіду, а також конкретизацію інструментів його формування в умовах цифрової трансформації освіти.

Література

1. Бойчук Ю. Д., Таймасов Ю. С. Компетентнісна парадигма в сучасній вищій професійній освіті. *Новий колегіум*. 2015. № 1. С. 38–44.
2. Болонський процес в Україні 2005–2020 : досягнення, виклики та перспективи. Київ, 2020. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/03/BolognaStudy_Ukraine2005_2020_NEO_ukr.pdf
3. Гончарова В. І., Леонова В. В. Формування національної ідентичності здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 75. С. 123–126. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.23>
4. Горбань Ю. І., Каракоз О. О., Семикрас В. В. Цифрова культура сучасного закладу вищої освіти в умовах технологічних і соціокультурних трансформацій. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв* : наук. журнал. 2025. № 4. С. 46–53. DOI: [10.32461/2226-3209.4.2025.351833](https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2025.351833)
5. Кришінець-Андялошій К. Розвиток закладів загальної середньої освіти в умовах відродження незалежності України. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2022. Вип. 37. С. 98–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2022.37.11647>
6. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 105–111.
7. Холковська І. Л., Московчук О. С. Особливості освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 52. С. 430–434.
8. Council of the European Union. (2009). Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ('ET 2020'). *Official Journal of the European Union*, C 119, 2–10. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528(01))
9. European Council. (2000). Presidency Conclusions: Lisbon European Council, 23–24 March 2000. European Parliament. URL: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
10. Lievit, D. University Autonomy as a Sociocultural Concept. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*. 2018. Vol. 26, No. 2. P. 42–47. URL: <http://farplss.org>
11. OECD. (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>

References

1. Honcharova, V. I., Leonova, V. V. (2024). Formuvannya natsionalnoi identychnosti zdobuvachiv osvity [Formation of national identity of education seekers]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 75, 123–126. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.23> [in Ukrainian].
2. Horban, Yu. I., Karakoz, O. O., Semykras, V. V. (2025). Tsyfrova kultura suchasnoho zakladu vyshchoi osvity v umovakh tekhnolohichnykh i sotsiokulturnykh transformatsii [Digital culture of a modern higher education institution in the context of technological and sociocultural transformations]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv – National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*, 4, 46–53. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2025.351833> [in Ukrainian].
3. Boichuk, Yu. D., Taimasov, Yu. S. (2015). Kompetentnisna paradyhma v suchasni vyshchii profesinii osviti [Competency-based paradigm in modern higher professional education]. *Novyi Kolehium – New Collegium*, 1, 38–44. [in Ukrainian].
4. Bolonskyi protses v Ukraini 2005–2020: dosiahnennia, vyklyky ta perspektyvy [The Bologna Process in Ukraine 2005–2020: achievements, challenges and prospects]. (2020). Kyiv. Retrieved from: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/03/BolognaStudy_Ukraine2005_2020_NEO_ukr.pdf [in Ukrainian].
5. Kryshynets-Andialoshii, K. (2022). Rozvytok zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh vidrodzhennia nezalezhnosti Ukrainy [Development of general secondary education institutions in the conditions of the revival of Ukraine's independence]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedahohichna – Visnyk of Lviv University. Pedagogical Series*, 37, 98–108. <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2022.37.11647> [in Ukrainian].
6. Sukhomlynska, O. V. (1997). Tsinnosti u vykhovanni ditei ta molodi: stan rozroblennia problemy [Values in the education of children and youth: state of problem development]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and Psychology*, 1, 105–111. [in Ukrainian].
7. Kholkovska, I. L., Moskovchuk, O. S. (2018). Osoblyvosti osvitnoho prostoru yak chynnyka formuvannya sotsialnoi kompetentnosti studentiv [Features of the educational space as a factor in the formation of students' social competence]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia... – Modern information technologies and innovative teaching methods...*, 52, 430–434. [in Ukrainian].
8. Council of the European Union. (2009). Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ('ET 2020'). *Official Journal of the European Union*, C 119, 2–10. Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528(01)) [in English].
9. European Council. (2000). Presidency Conclusions: Lisbon European Council, 23–24 March 2000. Retrieved from: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm [in English].
10. Lievit, D. (2018). University Autonomy as a Sociocultural Concept. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 26(2), 42–47. Retrieved from: <http://farplss.org> [in English].
11. OECD. (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en> [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено історико-педагогічне узагальнення трансформацій соціокультурного простору вищої педагогічної освіти України (кінець XX – початок XXI століття). Обґрунтовано, що розвиток педагогічної освіти відбувається як багатовимірний процес, зумовлений впливом нормативно-правових, інституційних і глобалізаційних чинників. На основі сучасних наукових підходів уточнено інтерпретацію соціокультурного простору як інтегративного середовища формування професійної та ціннісної ідентичності майбутнього вчителя.

В основу дослідження покладено сучасні наукові підходи до розуміння освіти як простору смислотворення, що дало змогу інтерпретувати соціокультурний простір вищої педагогічної освіти як інтегративне середовище формування професійної та ціннісної ідентичності майбутнього вчителя. За результатами опрацювання джерельної бази виокремлено три етапи його розвитку: пострадянської адаптації, інституціоналізації соціокультурних орієнтирів та євроінтеграції, а також сучасний етап ускладнення структури.

Початковий етап пов'язаний із пострадянською адаптацією, у межах якої соціокультурний вимір освіти мав імпліцитний характер і не виступав окремим предметом концептуалізації. Подальший розвиток характеризується інституціоналізацією соціокультурних орієнтирів, що зумовлений євроінтеграційними процесами та впровадженням компетентнісного підходу. Сучасний етап відзначається ускладненням структури соціокультурного простору, що забезпечує інтеграцію цифрових, комунікативних і ціннісних компонентів у підготовці майбутнього вчителя.

Доведено, що на сучасному етапі соціокультурний простір вищої педагогічної освіти набуває ознак відкритої динамічної системи, що уможливіло інтеграцію цифрових, комунікативних і ціннісних компонентів освітнього процесу. Встановлено, що трансформації освіти супроводжуються зміною характеру педагогічної взаємодії, переорієнтацією з нормативно-знаннєвої на ціннісно-комунікативну модель та посиленням ролі університету як соціокультурного середовища формування особистості майбутнього вчителя.

Ключові слова: соціокультурний простір, вища педагогічна освіта, трансформація освіти, педагогічна освіта України, соціокультурна компетентність, цифровізація освіти, професійна підготовка вчителя.

Дата першого надходження статті до видання: 22.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (ЗА ГАЛУЗЯМИ)

УДК 355.233:316.7

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-29-45>

CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF OFFICERS' INTERCULTURAL COMPETENCE: THE EXPERIENCE OF NATO MEMBER STATES' MILITARY EDUCATION AND TRAINING INSTITUTIONS

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ: ДОСВІД ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ І ТРЕНУВАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЙ ДЕРЖАВ-ЧЛЕНІВ НАТО

Yulia KOLODKA,

Postgraduate Student at the
Department of Foreign Languages,
Educational and Research Center
of Foreign Languages
National Defence University
of Ukraine
28, Air Force Ave., Kyiv, 03049,
Ukraine

Юлія КОЛОДКА

ад'юнкт кафедри іноземних мов
Навчально-науковий центр
іноземних мов
Національного університету
оборони України
проспект Повітряних Сил, 28,
м. Київ, 03049, Україна

juldar525@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2904-961X>

ABSTRACT

The article examines the problem of developing intercultural competence among operational-level officers in the context of the growing role of multinational headquarters and joint operational planning. The relevance of the topic is driven by the fact that, in scholarly and applied publications, the intercultural dimension of officer training is often described in general terms, while specific educational mechanisms through which intercultural competence becomes an applied capability needed for staff work and coalition environments remain insufficiently explored. The purpose of the study is to identify current trends in the development of intercultural competence through the example of military education and training institutions of the member states of the North Atlantic Treaty Organization and to substantiate which elements of content, organization, and training methodology ensure its functional character in an officer's professional activity. The methodological framework includes content analysis of doctrinal and program materials, comparative analysis of institutional cases, and structural-functional synthesis.

The empirical basis was formed from publicly available descriptions of programs and courses offered by the Polish War Studies University, the Canadian Forces College, the Joint Warfare Centre, and the Centre of Excellence for civil-military cooperation in The Hague.

The study shows that the development of intercultural competence in contemporary professional military education is systemic and is achieved through the institutional embedding of the intercultural dimension into standardized planning procedures, collective command-and-staff training, and civil-military interaction practices. It is demonstrated that the most effective training elements are those that organize work in planning groups, stimulate negotiation and coordination, ensure consistency of terms and assumptions. It is substantiated that socio-cultural differences within such programs are treated as a planning and management factor alongside resource parameters and constraint systems. The novelty of the article lies in defining intercultural competence of operational-level officers not as a set of isolated skills, but as a functional professional quality formed through specific educational mechanisms integrated into the content, methodology, and practice-oriented training formats approximating real conditions of planning and conducting operations.

Key words: *intercultural competence, operational level, professional military education, operational planning, civil-military interaction, multinational headquarters, interoperability.*

Вступ. Актуальність дослідження зумовлена тим, що офіцери оперативного рівня дедалі частіше працюють у багатонаціональних штабах і групах планування, де якість рішень залежить не лише від знання доктрин і процедур, а й від здатності узгоджувати сенси, домовлятися про пріоритети та діяти прийнятно для партнерів із різними професійними й національними традиціями. У таких умовах міжкультурна компетентність офіцерів поступово перетворюється на практичний компонент взаємосумісності та результативності коаліційного планування, а не на додаток до підготовки. Проблема полягає в тому, що в наукових і прикладних публікаціях міжкультурний вимір підготовки офіцерів часто описують загальними формулюваннями, тоді як менш дослідженим залишається питання, які саме елементи навчальних програм і тренувальних систем НАТО створюють стійкий ефект розвитку цієї компетентності у офіцерів оперативного рівня. Попередні дослідження і джерела, використані в статті, задають важливі опорні точки для такого аналізу: в першу чергу сучасні підходи до понятійного апарату дизайну операції та планування відповідно до стандартів НАТО, а також доктринальна база Альянсу, що визначає логіку планування, стандартизацію процесів і термінів. Додатково, на рівні методики навчання увагу привертають дослідження про сценарні активності як інструмент закріплення знань і навичок, а також ефект імерсивності та «присутності» у складних навчально-тренувальних середовищах, що важливо для аналізу тренувальних практик Об'єднаного центру бойових дій НАТО та їх впливу на взаємодію та взаємосумісність. Емпіричну основу дослідження становлять відкриті

матеріали провідних освітніх і тренувальних інституцій держав-членів НАТО: польської Академії військових мистецтв, Канадського коледжу Збройних сил, Об'єднаного центру бойових дій НАТО та Центру передового досвіду НАТО з цивільно-військового співробітництва.

Метою статті є визначення сучасних тенденцій розвитку міжкультурної компетентності офіцерів оперативного рівня на прикладі військових навчальних закладів і тренувальних інституцій держав-членів НАТО та обґрунтування того, які навчальні механізми забезпечують її прикладний (функціональний) характер у штабній діяльності. Для досягнення мети поставлено такі завдання:

1) проаналізувати доктринально-методологічні засади підготовки офіцерів оперативного рівня;

2) здійснити порівняльний аналіз навчальних програм і тренувальних практик обраних інституцій;

3) визначити, які елементи змісту й організації навчання найбільш безпосередньо пов'язані з розвитком міжкультурної компетентності офіцерів;

4) узагальнити ключові тенденції розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у сучасній професійній військовій освіті НАТО.

Методи та методики дослідження. Дослідження виконано як теоретико-методологічний аналіз із використанням трьох методик, що взаємодоповнюються: контент-аналіз (виокремлення ключових категорій у доктринах і програмах), порівняльний кейс-аналіз (зіставлення моделей підготовки в обраних інституціях), структурно-функціональний синтез (узагальнення зв'язків між елементами навчання та проявами міжкультурної компетентності офіцерів).

Результати та дискусії. У контексті дослідження сучасних тенденцій розвитку міжкультурної компетентності офіцерів оперативного рівня особливий інтерес становлять ті військові навчальні заклади держав-членів НАТО, які поєднують національну систему підготовки з доктринальною основою Альянсу та орієнтуються на практичну взаємосумісність у професійній діяльності. Аналіз навчальних програм курсів провідних військових навчальних закладів держав-членів НАТО дає змогу простежити як міжкультурна компетентність офіцерів переходить із декларативної площини у вимір професійних компетентностей, необхідних для спільного планування, координації та ухвалення рішень у багатонаціональному середовищі. Саме тому доцільним є звернення до прикладу польської Академії військових мистецтв (Akademia Sztuki Wojennej, ASzWoj), де в підготовці офіцерів акцентовано поєднання національних потреб безпеки з вимогами союзницьких зобов'язань. Академію можна вважати інституційним майданчиком, де розвиток міжкультурної компетентності реалізується не через ізольовані тема-

тичні модулі, а через інтеграцію її в логіку оперативного планування та командно-штабних процедур. Відповідно, увага зосереджується на курсі оперативного планування, де доктрина виступає одночасно нормативним орієнтиром і «спільною мовою» взаємодії планувальних груп. Такий підхід дає змогу показати, що міжкультурна компетентність офіцерів на оперативному рівні проявляється як здатність забезпечити узгодженість сенсів, прийнятність рішень для партнерів та успішність коаліційного плану в умовах обмеженого часу й невизначеності. Крім того, зростання ролі процедурно-діяльнісних методик навчання є інструментом для взаємосумісності та довіри в багатонаціональних штабах. У дослідженні представлено характеристику навчальної програми курсу в Академії та обґрунтовано її потенціал як інструмента розвитку міжкультурної компетентності офіцерів оперативного рівня.

Навчальна програма Курсу оперативного планування з використанням процедур COPD в Академії військових мистецтв, розроблена на основі Директиви з комплексного планування операцій (Comprehensive Operations Planning Directive, COPD). «COPD пояснює оперативне планування комплексно в постійній взаємодії між різними рівнями, такими як: стратегічний політичний, стратегічний військовий, оперативний та тактичний рівні» [1, с. 30]. COPD – це директива, що дає спільне бачення принципів та підходів до планування і навчання в міжнародній військовій системі НАТО. Цей документ спрямований на стандартизацію процедур і «застосовується під час операцій, навчань і тренувань» [9, с. 3]. Зміст курсу забезпечує набуття слухачами практичних навичок і розширення теоретичних знань, необхідних для виконання в перспективі основних завдань оперативного планування та командування. Мета курсу – «набуття компетентностей, які дають змогу у професійній діяльності повною мірою використовувати потенціал НАТО для оборони Республіки Польща, і водночас розробляти національні плани та спроможності так, щоб повністю виконувати зобов'язання країни перед Альянсом» [20]. Крім того, Академія сприяє розвитку та зміцненню військової безпеки Республіки Польща, Європейського Союзу та НАТО через наукові дослідження, експертну діяльність у галузі науки та управління безпекою, а також навчання військових та державних службовців для потреб системи національної безпеки. Отже, структура курсу, побудованого за принципами COPD, безпосередньо сприяє розвитку міжкультурної компетентності офіцерів, оскільки слухачі у процесі навчання опановують не просто теоретичні знання про культуру, а здатність працювати за стандартними процедурами НАТО так, щоб різні національні стилі мислення, аргументації та висновки перетворилися на узгоджене штабне рішення. У межах оперативного рівня між-

культурна компетентність офіцерів проявляється передусім у вигляді злагодженої взаємодії: COPD визначає спільні етапи роботи та типові процедури, однак їх зміст полягає в колективній діяльності через уточнення термінів, обговорення припущень, коректне тлумачення обмежень і забезпечення єдності трактувань у межах планувальної групи. Саме тому COPD, виконуючи роль спільної мови, не нівелює культурні відмінності, а робить їх керованими завдяки процедурній визначеності та вимогам до прозорості аргументації.

У межах Курсу оперативного планування з використанням процедур COPD в Академії військових мистецтв однією з ключових практичних вимог, що цілеспрямовано відпрацьовується, є коаліційне ухвалення рішень в умовах обмеженого часу та невизначеності. Розроблення варіантів дій (Course of Action, COA), їх порівняння, обґрунтування і відбір у межах COPD-логіки за своєю природою є переговорним процесом, у якому зіштовхуються відмінні підходи до оцінювання ризику, розстановки пріоритетів, розуміння прийнятної ціни успіху та моделей лідерства. «Варіант дій – варіант подій у процесі оцінювання ситуації, який дасть змогу виконати або сприяти виконанню місії чи завдання, і на основі якого розробляється детальний план» [2, с. 35]. У цьому контексті міжкультурна компетентність офіцера виступає у ролі фасилітації дискусії в багатонаціональній групі, попередження та деескалації непорозуміння, підтримки інклюзивного характеру обговорення та забезпечення прийнятності рішень для партнерів із різними професійними й національними традиціями штабної роботи.

В описі підготовки офіцерів у Академії особлива увага приділяється взаємосумісності збройних сил серед держав-членів НАТО, що підкреслюється з одного боку, здатністю максимально використовувати потенціал НАТО для потреб оборони держави, а з іншого – умінням проєктувати національні плани та спроможності так, щоб повною мірою виконувати союзницькі зобов'язання. Така постановка завдання безпосередньо пов'язує оперативне планування з міжкультурною компетентністю, адже зв'язок між стандартами НАТО та національними практиками завжди є одночасно процедурним і соціальним процесом, що передбачає узгодження очікувань, стилів штабної взаємодії, режимів відповідальності, а також управління національними обмеженнями у спосіб, що не підриває довіру та не знижує успішність коаліційного плану. У доктринальному формулюванні НАТО національними обмеженнями є «обмеження, накладені на застосування національних військових елементів, що роблять внесок у багатонаціональну операцію» [18, с. 28], і такі обмеження можуть звужувати здатність контингенту виконувати певні завдання або місії, тому командири/штаби мають знати обмеження партнерів і враховувати їх під час планування.

Теоретичні аспекти Курсу оперативного планування з використанням процедур COPD визначаються його опорою на доктрини НАТО, у межах яких оперативне планування розглядається як комплексний процес у взаємодії стратегічного політичного, стратегічного військового, оперативного та тактичного рівнів, а також як механізм забезпечення взаємосумісності між союзницькими стандартами й національними практиками планування та розвитку спроможностей.

Методичні засади курсу характеризуються практико-орієнтованою організацією навчання, де засвоєння теорії безпосередньо пов'язується з відпрацюванням стандартних COPD-процедур і виробленням штабних продуктів зокрема через виконання ключових дій планування, що відповідають логіці аналізу операцій, розроблення/порівняння варіантів дій та підготовки планувальних рішень. Такий підхід створює умови для цілеспрямованого розвитку міжкультурної компетентності офіцерів через колективну роботу планувальної групи, узгодження термінів і припущень, обґрунтування рішень та їх прийнятність для партнерів із різними професійними й національними традиціями штабної діяльності.

Для поглиблення порівняльного аналізу доцільно співвіднести наведений приклад польської Академії військових мистецтв із досвідом іншого закладу держави-члена НАТО, де розвиток міжкультурної компетентності офіцерів формалізовано на рівні програмних цілей, результатів навчання та системи оцінювання. У цьому контексті показовим є Канадський військовий коледж (Canadian Forces College, CFC) [5], зокрема Програма підготовки командування об'єднаного штабу (далі – ППКОШ) (Joint Command and Staff Programme, JCSP). Коледж цілеспрямовано готує офіцерів до служби в оперативних і стратегічних штабах у складних об'єднаних, міжвідомчих і багатонаціональних умовах, де міжкультурна компетентність офіцерів є безпосередньо інтегрованою у професійну діяльність.

Канадський військовий коледж демонструє показовий для держав-членів НАТО підхід до розвитку міжкультурної компетентності офіцерів оперативного рівня через інтеграцію цієї компетентності в цілі та результати професійної військової освіти. Мета ППКОШ – «підготовка старших офіцерів, відібраних до командувань та служб у штабах оперативного та стратегічного рівнів, що досягається, зокрема, через поглиблене розуміння спільних, міжвідомчих, багатонаціональних операцій, а також розвиток інтелектуальної спроможності, критичного мислення, планування й комунікацій» [21, с. 4]. Зміст програми вибудований як цілісний освітній процес із наскрізними ідеями, тобто міждисциплінарними зв'язками між курсами, які забезпечують накопичувальний ефект розвитку військово-професійних компетентностей. Саме така архітек-

тура програми дає змогу трактувати міжкультурну компетентність офіцерів не як окремий факультативний блок, а як функціональну умову успішного штабного мислення, взаємосумісності та командної взаємодії в коаліційному контексті.

Теоретичні основи розвитку міжкультурної компетентності у ППКОШ розкриваються через програмні цілі й результати навчання, де міжкультурна взаємодія у національному та багатокультурному середовищі є нормативною рамкою професійної придатності офіцера. Зокрема, у блоці ППКОШ Командування та лідерство (С1) визначено «концептуальні засади лідерства і командування, необхідні для успішної взаємодії в інституційному, оперативному та міжкультурному контекстах, а також аналіз чинників і обмежень, що впливають на командування в багатосуб'єктних і багатокультурних середовищах сучасних операцій» [21, с. 5]. У блоці Навички спілкування (С2) комунікаційна компетентність (усна/письмова, публічні комунікації, аргументація, ухвалення рішень) прямо пов'язана зі «здатністю офіцерів діяти результативно в інституційному, оперативному та міжкультурному контекстах, що фактично є основою міжкультурної взаємодії в штабі» [21, с. 6]. Важливо, що в програмній політиці ППКОШ окремо виділено теми, які безпосередньо підсилюють міжкультурний вимір підготовки: безпека людини, різноманіття та інклюзія, повага до особистості, а також робота в етично й морально неоднозначних ситуаціях. Теоретичне наповнення підтримується й конкретними курсами: наприклад, курс Лідерства (DS555) прямо включає «культурне різноманіття як предмет аналізу, що дає змогу концептуалізувати міжкультурні виклики не на рівні загальних норм, а як елемент лідерських моделей і практик військової співпраці» [21, с. 20].

Методичні основи описані через поєднання таких форматів навчання як аудиторна робота, використання цифрових засобів, індивідуальні дослідження, а також через домінування групових і практико-орієнтованих методів. Типові види навчальної діяльності (синдикатні дискусії, семінари, кейс-стаді, рольові інтерактивні вправи у змодельованих сценаріях) визначають «тренувальне поле» для реальних процесів міжкультурної взаємодії: узгодження значень і термінів, переговорів щодо пріоритетів, координації між учасниками з різним досвідом і організаційною культурою, а також формування спільного рішення в умовах часових обмежень. Окремо підкреслено значущість досвідного навчання, яке є безпосередньо пов'язаним з навчальною програмою та розглядається як необхідна умова для досягнення цілей підготовки. Для розвитку міжкультурної компетентності офіцерів принципом є й те, що блок Планування військових операцій (С3) [21, с. 7] спрямований на планування об'єднаних операцій на оперативному рівні та здатність командувати

об'єднаною групою з планування операцій¹ (Joint Operations Planning Group, JOPG), включно з інтеграцією інтересів зовнішніх сторін. Таким чином, міжкультурна компетентність офіцерів є ознакою військового професіоналізму та переходить у практичну площину штабного планування, в якій соціокультурні відмінності є одним із визначальних чинників нарівні з ресурсними параметрами та системою обмежень. Завершенням ППКОШ є Заключна вправа², у межах якої групи планування аналізують реальну комплексну проблему, використовують процес оперативного планування³ як рамку, водночас застосовуючи додаткові аналітичні підходи та інструменти колективного осмислення для уточнення проблемного поля й ухвалення обґрунтованих рішень, що сприяє розвитку когнітивної гнучкості та взаємосумісності у багатокультурних групах.

Міжкультурний елемент не виділяється в автономний тематичний блок, а системно формалізується у програмних цілях, результатах навчання і реалізується через наскрізну логіку підготовки до штабної діяльності в об'єднаних, міжвідомчих і багатонаціональних умовах.

Ще однією інституцією Альянсу, діяльність якої безпосередньо пов'язана з підготовкою штабів оперативного та стратегічного рівнів до дій у багатонаціональному середовищі є Об'єднаний центр бойових дій НАТО (даді – ОЦБД) (NATO Joint Warfare Centre, JWC) у Ставангері (Норвегія). На рівні організаційної моделі ОЦБД позиціонується як ключова інституція, що концентрує підготовку НАТО для повного спектра планування операцій на оперативному й стратегічному рівнях та як еле-

¹ «Об'єднана група з планування операцій – група планування об'єднаних операцій НАТО, яка займається розробкою планів на оперативному рівні, керує призначеними плановими заходами, забезпечує ресурсами та здійснює управління підпорядкованими групами планування, а також координує планову діяльність з іншими штабними управліннями» [3, с. 94].

² «Заключна вправа – завершальне, комплексне моделювання або проєкт, розроблений для перевірки та закріплення знань, навичок і здібностей до ухвалення рішень після завершення навчальної програми. Вона часто використовується в межах професійного розвитку, реагування на надзвичайні ситуації та в академічному середовищі. Вправа вимагає від учасників застосування накопичених знань у реалістичних і складних сценаріях»[11, с. 219].

³ «Процес оперативного планування (OPP) є логічною послідовністю когнітивних процесів та пов'язаних з ними процедур, що здійснюються командувачами та штабами з метою аналізу ситуації, визначення вимог до місії та вибору найкращого способу виконання поставлених завдань і досягнення бажаного кінцевого військового результату. Включає визначення військових сил і засобів, необхідних для проведення операції, а також планування їх розгортання та застосування. Застосовується до всіх видів діяльності з оперативного планування на стратегічному, оперативному та тактичному рівнях командування в межах Військового командування НАТО, а також до відповідних елементів структури сил НАТО» [4, с. 32].

мент командування НАТО, що підтримує місії Верховного головнокомандувача Об'єднаних збройних сил НАТО з питань трансформації (SACT) і Верховного головнокомандувача Об'єднаних збройних сил НАТО в Європі (SACEUR) та підвищує готовність штабів НАТО перед розгортанням операцій [19]. ОЦБД має багатонаціональний склад (18 держав, представлених у структурі Центру), що формує стале робоче середовище, у якому міжкультурна взаємодія відбувається не епізодично, а є повсякденною нормою професійної співпраці.

Ключовим механізмом розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у ОЦБД є тренувальна система, яка моделює не лише бойову, а й політико-інформаційну та цивільно-військову складову операцій [22, с. 54]. ОЦБД одночасно керує комплексом функцій, які разом створюють імерсивне середовище⁴ навчань, де тренувальній групі необхідно взаємодіяти з багатьма типами учасників і каналами впливу. Зокрема, Організація з контролю тренувань (EXCON) – є центральною ланкою управління тренуваннями та формується як різнорідна команда, що може залучати персонал з усього Альянсу та партнерських організацій і поєднувати у спільному процесі функціональні групи реагування, експертів з конкретних питань, виконавців бойових завдань та навіть учасників, що не належать до НАТО. Всі вони забезпечують для тренувальної групи послідовну й прозору логіку навчальної гри. Для офіцерів це означає систематичне відпрацювання навичок координації, міжкультурної взаємодії, уточнення сенсів і узгодження пріоритетів у багатосуб'єктному та міжкультурному середовищі, де різні професійні та національні підходи на планування операцій мають перетворюватися на єдине операційне рішення.

Окрему роль у розвитку міжкультурної компетентності відіграє те, що ОЦБД цілеспрямовано відтворює політичний та цивільний виміри сучасних операцій. Вища ланка контролю (HICON) копіює вищі політичні та військові штаби та забезпечує зв'язок між політичним рівнем, Верховним штабом Об'єднаних збройних сил НАТО в Європі та оперативними командами, тим самим вбудовуючи в навчання вимоги легітимності, політичної доцільності та узгодженості з керівними документами. Так звана «Сіра ланка», у свою чергу, відтворює ключових лідерів НАТО і тих держав, що не належать до НАТО та міжнародні організації (ООН, ЄС, МКЧХ та інші міжнародні та неурядові організації), з якими штаб у реальних операціях змушений вибудовувати взаємодію. Така модель тренувань виводить міжкультурну компетентність офіцерів за межі «вну-

⁴ Імерсивне середовище – віртуальне або проєкційно-віртуальне середовище, яке «обгортає» користувача потоком сенсорних стимулів і підтримує взаємодію, завдяки чому виникають занурення у змодельоване середовище та пов'язане з ним відчуття присутності [10, с. 21].

трішньої» багатонаціональної взаємодії та робить її компетентністю зовнішніх зв'язків і цивільно-військового узгодження. Додатково медіасимуляція (телебачення, онлайн-новини, соціальні мережі, елементи оцінювання суспільних настроїв) переводить рішення штабу у площину культурно зумовленого сприйняття, оскільки слухачі отримують результати управлінських рішень у вигляді реакцій різних аудиторій та інформаційного протистояння. У підсумку розвиток міжкультурної компетентності офіцерів впливає на здатність одночасно діяти в коаліційній структурі, враховувати точки зору цивільних партнерів і керувати інформаційною складовою операції без руйнування довіри між союзниками та між штабом у середовищі планування і проведення операцій.

Підготовка ОЦБД сприяє розвитку міжкультурної компетентності офіцерів через поєднання трьох взаємопов'язаних підходів: багатонаціональність як постійна організаційна умова роботи, колективне тренування штабів у форматі великих командно-штабних навчань на оперативному й стратегічному рівнях, а також сценарно-рольове відтворення політичних, цивільно-військових та інформаційних вимірів планування та проведення операцій, що спонукає офіцерів розв'язувати завдання не лише посилаючись на доктрини, а й культурно та політично прийнятно. Під час участі офіцерів у тренуваннях ОЦБД, доцільно зауважити, що міжкультурна компетентність слухачів вже не вважається загальною комунікативною якістю, а є складовою безздатності й взаємосумісності штабів. Розвиток міжкультурної компетентності офіцерів відбувається в умовах наближених реальної операції, де культурні відмінності, цивільно-військова взаємодія та інформаційні ефекти інтегруються в саме ядро навчального задуму і стають важливими умовами планування та управління нарівні з ресурсами, обмеженнями й оперативними ризиками.

Водночас підготовка до діяльності в багатонаціональному середовищі не вичерпується лише командно-штабними тренуваннями, які забезпечує ОЦБД, оскільки реальні операції НАТО системно передбачають взаємодію з цивільним населенням, міжнародними організаціями та органами влади. Тому логічним продовженням дослідження є звернення до спеціалізованої інституції, яка сприяє розвитку міжкультурної компетентності офіцерів через інструменти цивільно-військової взаємодії, комунікації та координації в комплексному операційному середовищі. Освітні програми Центру передового досвіду НАТО з цивільно-військового співробітництва у м. Гаага (далі – Центр) (NATO Civil-Military Cooperation Centre of Excellence, NATO CIMIC COE) [8] спрямовані на розвиток здатності офіцерів успішно виконувати обов'язки під час взаємодії військових і цивільних структур у багатокультурних та багатосуб'єктних контингентах. Центр функціонує як багатонаціо-

нальний осередок підготовки у сфері цивільно-військової взаємодії за фінансування та керування країн-спонсорів і формально не входить до командної структури НАТО. Ідеєю Центру є залучення якомога більшої кількості держав-спонсорів для накопичення досвіду та посилення ролі Центру у створенні принципів цивільно-військової взаємодії. Крім того Центр створює інституційні передумови для стійкого міжкультурного середовища, у якому офіцери й цивільні фахівці опановують спільні стандарти взаємодії та дотримуються єдиної мети у сфері цивільно-військового співробітництва. Центр працює як освітній майданчик, орієнтований на поєднання фахівців і їх колективних знань у галузі цивільно-військового співробітництва [7].

Теоретичною основою курсів Центру є доктринально закріплене розуміння того, що результативність операцій значною мірою залежить від здатності військових структур інтегрувати цивільні чинники середовища та вибудовувати взаємодію з невійськовими акторами. У Довіднику з цивільно-військового співробітництва Центру цивільно-військову взаємодію (civil-military interaction, CMI) визначено як «діяльність між військовими органами НАТО та невійськовими суб'єктами, спрямовану на формування взаєморозуміння, що підвищує результативність кризового менеджменту та запобігання конфліктам або їх врегулювання» [6, с. 14]. Цивільно-військовий зв'язок потребує спеціальної освіти й підготовки для належної взаємодії з невійськовими суб'єктами, тобто міжкультурна компетентність сторін тут фактично постає не додатковою навичкою, а професійною передумовою виконання штабних функцій у середовищі багатьох культур.

Методично курси Центру виступають практико-орієнтованою багаторівневою системою підготовки, що охоплює тактичний, оперативний та стратегічний рівні. Навчання реалізується у форматах конференцій, практичних семінарів і навчальних вебінарів. Важливо, що спектр освітніх заходів Центру включає курси, де розвиток міжкультурної компетентності слухачів визначено як безпосередній результат навчання. В інших курсах міжкультурний вимір інтегровано в ключові змістові модулі, зокрема у військово-професійну взаємодію, переговорні практики, посередництво, роботу з цивільними чинниками операційного середовища та аналіз когнітивних упереджень.

Найбільш релевантним для офіцерів оперативного рівня є Курс вищого командування НАТО з цивільно-військового співробітництва (NATO CIMIC Higher Command Course, NCHCC) [15], що готує персонал цивільно-військового співробітництва зі складу структур НАТО (NATO Command Structure/ NATO Force Structure), а також структур, що не належать до НАТО і цивільних учасників до підготовки, планування та здійснення цивільно-військової діяльності в повному спектрі багатодомених

операцій. Курс прямо орієнтований на процес оперативного планування і штабні процедури та формує готовність діяти на стратегічному, оперативному та тактичному рівнях у динамічному складному середовищі. Розвитку міжкультурної компетентності слухачів сприяє те, що курс створює навчальні умови для взаємодії військових і цивільних суб'єктів через комплексний підхід та розвиває здатність узгоджувати рішення і налагоджувати взаємодію між носіями різних організаційних культур і норм.

Курс для співробітників штабу НАТО з питань цивільно-військового співробітництва (NATO CIMIC Staff Worker Course, NCSWC) [17] сприяє розвитку міжкультурної компетентності офіцерів через інтеграцію міжкультурного виміру в повсякденні штабні процеси. У переліку навчальних тем є застосування навичок комунікації та ведення переговорів на всіх рівнях взаємодії, а також окремо – здатність надавати консультації з культурних питань штабу і підвищувати культурну обізнаність персоналу. Це уможливорює трактувати курс як інструмент формування вимог до штабних посад, де міжкультурна компетентність проявляється не лише в індивідуальних якостях офіцера, а й у здатності вбудовувати культурні аспекти в процедури ухвалення рішень, інформаційний менеджмент і формування спільної оперативної картини (COP). Спільною оперативною картиною вважається «оперативна картина, яка адаптована до потреб користувача та ґрунтується на спільних даних та інформації, якими обмінюється більше ніж одне командування» [2, с. 29].

Курс НАТО з питань цивільно-військового співробітництва (NATO CIMIC Liaison Course, NCLC) [16] є прямим «тренажером» для розвитку міжкультурної компетентності слухачів, оскільки готує чинних і майбутніх офіцерів з цивільно-військового співробітництва до виконання завдань цивільно-військового зв'язку на тактичному та оперативному рівнях у складних операційних середовищах. Навчання забезпечується за участю фахівців з комунікації, ведення переговорів і медіації, а слухачі не лише засвоюють теорію, а й набувають практичного досвіду саме в міжкультурній взаємодії. Таким чином, курс інституційно переводить міжкультурну компетентність офіцерів у формат професійної характеристики, де результатом є здатність підтримувати структуру координації між штабом і цивільними чи партнерськими структурами, забезпечувати між ними взаєморозуміння та запобігати комунікаційним невдачам.

Курс НАТО з цивільно-військового співробітництва у польових умовах (NATO CIMIC Field Worker Course, NCFWC) [13] сприяє розвитку міжкультурної компетентності у тих категорій військовослужбовців і цивільних службовців, які є фахівцями з цивільної та військової безпеки, проводять діяльність цивільної та військової безпеки в повному спектрі військових дій у мирний час, у кризових ситуаціях та у конфліктах. Курс включає модулі Міжкультурної компетентності та Міжкультурної комунікації,

ведення переговорів з невійськовими суб'єктами та підтримує практико-орієнтоване багатонаціональне навчальне середовище. Саме поєднання доктринальних стандартизованих вимог НАТО (звітність, матриці зв'язку, процеси) із тренуванням реальної взаємодії з різнорідними цивільними суб'єктами створює методичну основу для розвитку міжкультурної компетентності офіцерів як операційної навички, що забезпечує правомірність і результативність взаємодії у зоні проведення операцій.

Курс для функціональних фахівців НАТО з цивільно-військового співробітництва (NATO CIMIC Functional Specialist Course, NCFSC) [14] є показовим у контексті розвитку міжкультурної компетентності слухачів тим, що системно інтегрує цивільну експертизу у військові штабні процеси. Курс передбачає навчання у малих багатонаціональних групах, зосереджує увагу на чутливості до культурно різноманітних середовищ і прямо декларує розвиток міжкультурних компетентностей для здійснення успішної міжкультурної взаємодії. Крім того, курс пояснює, як працюють механізми НАТО, ЄС та ООН, що допомагає офіцерам і цивільним фахівцям взаємодіяти більш успішно у багатосторонніх форматах, де важливими є не лише національні відмінності, а й правила та традиції самих організацій.

Окрему роль відіграє Курс НАТО з аналізу та оцінювання цивільно-військового співробітництва (NATO CIMIC Analysis and Assessment Course, NCAAC) [12], в якому розвиток міжкультурної компетентності відіграє аналітичну роль. Курс орієнтований на внесок у військово ухвалення рішень системного розуміння впливу цивільних факторів на операційне середовище. Тематикою курсу є виявлення й нейтралізація упереджень, евристик і когнітивних пасток, що шкодять критичному мисленню, а також принципи спільного аналізу. Для розвитку міжкультурної компетентності слухачів це має подвійний ефект: по-перше, підвищує якість інтерпретації цивільного середовища, по-друге, підтримує колективну багатонаціональну та міжвідомчу узгодженість аналітичних висновків, що є основою довіри та взаємосумісності в штабі.

Таким чином, у підсумку порівняльного аналізу, можна виокремити дві наскрізні тенденції розвитку міжкультурної компетентності офіцерів оперативного рівня, що простежуються у всіх розглянутих навчальних і тренувальних інституціях. Перша тенденція полягає в тому, що відбувається *інституційна інтеграція розвитку міжкультурної компетентності офіцерів в саму основу професійної підготовки*. Друга тенденція полягає у *зміщенні акценту від переважно теоретичного засвоєння знань до практико-орієнтованого розвитку міжкультурної компетентності через колективну діяльність у групах планування та в умовах, максимально наближених до реального операційного середовища*. У таких умовах міжкультурна компетентність офіцерів визнача-

ється не лише рівнем комунікативних умінь, а й здатністю налагоджувати взаєморозуміння між різними інституціями, керувати культурно зумовленими ризиками під час взаємодії та підвищувати обґрунтованість рішень завдяки зменшенню упередженості й формуванню спільного бачення цивільного середовища.

Висновки. Аналіз доктринально-методологічних засад НАТО засвідчив, що міжкультурний вимір вбудований у логіку коаліційного планування як вимога до узгодження сенсів, прийнятності рішень для партнерів і врахування обмежень та цивільних чинників. Порівняння кейсів Академії військових мистецтв, Канадського коледжу Збройних сил, Об'єднаного центру бойових дій НАТО та Центру передового досвіду з цивільно-військового співробітництва виявило спільну закономірність: розвиток міжкультурної компетентності офіцерів здійснюється через стандартизовані процедури планування, колективні командно-штабні тренування та практики взаємодії в багатосуб'єктному середовищі. Найбільш результативними виявляються елементи навчання, які організують групову роботу, переговори й координацію. Інституційне вбудовування розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у зміст і методику підготовки як складової взаємосумісності та успішності роботи штабів відіграє безсумнівно вагомую роль у підвищенні якості коаліційного планування та ухвалення рішень на оперативному рівні, зміцненні довіри між партнерами, зниженні ризиків комунікаційних збоїв і непорозумінь, а також у забезпеченні узгодженості дій військових і цивільних суб'єктів у комплексному операційному середовищі. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою результативності окремих навчальних механізмів і з адаптацією найкращих практик НАТО до національних систем підготовки з урахуванням потреб участі у роботі багатонаціональних штабів і спільних операціях.

Література

1. Собора А.І., Акимов О.О., Холодний Р.В. Понятійний апарат дизайну операції відповідно до стандартів НАТО. *Випробування та сертифікація*. № 3(5). 2024. С. 30–39. DOI: <https://doi.org/10.37701/ts.05.2024.04>
2. AAP-06. Edition 2020. NATO glossary of terms and definitions (english and french). 2020. 273 p.
3. Allied joint doctrine for the conduct of operations. AJP-3. Edition C. Version 1. 164 p.
4. Allied joint movement and transportation doctrine. AJP- 4.4. Edition B. Version 1. 2013. 90 p.
5. Canadian Forces College. URL: <https://www.cfc.forces.gc.ca/254-eng.html>.
6. CIMIC Handbook. Hague: Civil-Military Cooperation Centre of Excellence. 2025. 90 p.
7. Civil-Military Cooperation Centre of Excellence. History. URL: <https://www.cimic-coe.org/about/history/>.
8. Civil-Military Cooperation Centre of Excellence. URL: <https://www.cimic-coe.org/>.
9. Comprehensive operations planning directive. Version 3.1. 13 October 2023. 412 p.

10. Cummings J.J., Bailenson J.N. How Immersive Is Enough? A Meta-Analysis of the Effect of Immersive Technology on User Presence. *Media Psychology*. 2015. 38 p.
11. Grant B.S. A comprehensive set of scenario activities aligned to objectives designed to reinforce knowledge and skills at the end of a sequence of training. *Cases on Performance Improvement Innovation*. 2020. P. 208-228.
12. NATO CIMIC Analysis and Assessment Course. URL: <https://www.cimic-coe.org/courses/nato-cimic-analysis-and-assessment-course/>.
13. NATO CIMIC Field Worker Course. URL: <https://www.cimic-coe.org/courses/nato-cimic-field-worker-course/>.
14. NATO CIMIC Functional Specialist Course. URL: <https://www.cimic-coe.org/courses/nato-cimic-functional-specialist-course/>.
15. NATO CIMIC Higher Command Course. URL: <https://www.cimic-coe.org/courses/nato-cimic-higher-command-course/>.
16. NATO CIMIC Liaison Course. URL: <https://www.cimic-coe.org/courses/nato-cimic-liaison-course/>.
17. NATO CIMIC Staff Worker Course. URL: <https://www.cimic-coe.org/courses/nato-cimic-staff-worker-course/>.
18. NATO STANDARD AJP-3.2 Allied joint doctrine for land operations. Edition B. Version 1. February 2022. 144 p.
19. NATO's Joint Warfare Centre. URL: https://www.jwc.nato.int/about/who-we-are/?utm_source.
20. Strategia Akademii sztuki Wojennej. URL: <https://www.wojsko-polskie.pl/aszwoj/o-akademii-strategia/>.
21. Syllabus of Joint Command And Staff Programme (JCSP). 2025. 49 p. URL: <https://www.cfc.forces.gc.ca/118/50/cfc300-50-eng.pdf>.
22. The JWC's 11 Core Exercise Functions. *The Three Swords*. 2023. P. 53–57.

References

1. Sobora, A. I., Akymov, O. O., & Kholodnyi, R. V. (2024). Poniatiyni aparat dyzainu operatsii vidpovidno do standartiv NATO. [Conceptual framework for mission design in accordance with NATO standards]. *Vyprovuvannia ta sertyfikatsiia*, (3(5)), 30–39. [in Ukrainian].
2. North Atlantic Treaty Organization. (2020). NATO glossary of terms and definitions (English and French) (AAP-06, Edition 2020). [in English].
3. North Atlantic Treaty Organization. (n.d.). Allied joint doctrine for the conduct of operations (AJP-3, Edition C, Version 1). [in English].
4. North Atlantic Treaty Organization. (2013). Allied joint movement and transportation doctrine (AJP-4.4, Edition B, Version 1). [in English].
5. Canadian Forces College. (n.d.). Canadian Forces College. Retrieved from: <https://www.cfc.forces.gc.ca/254-eng.html>. [in English].
6. Civil-Military Cooperation Centre of Excellence. (2025). CIMIC handbook. The Hague: Civil-Military Cooperation Centre of Excellence. [in English].
7. Civil-Military Cooperation Centre of Excellence. (n.d.). History. Retrieved from: <https://www.cimic-coe.org/about/history/>. [in English].
8. Civil-Military Cooperation Centre of Excellence. (n.d.). Civil-Military Cooperation Centre of Excellence. Retrieved from: <https://www.cimic-coe.org/>. [in English].
9. North Atlantic Treaty Organization. (2023, October 13). Comprehensive operations planning directive (Version 3.1). [in English].
10. Cummings, J. J., & Bailenson, J. N. (2015). How immersive is enough? A meta-analysis of the effect of immersive technology on user presence. *Media Psychology*. [in English].

11. Grant, B. S. (2020). A comprehensive set of scenario activities aligned to objectives designed to reinforce knowledge and skills at the end of a sequence of training. In *Cases on Performance Improvement Innovation* (pp. 208–228). [in English].
12. Civil-Military Cooperation Centre of Excellence. (n.d.). *NATO CIMIC Analysis and Assessment Course*. Retrieved from: <https://www.cimic-coe.org/courses/nato-cimic-analysis-and-assessment-course/>. [in English].
13. Civil-Military Cooperation Centre of Excellence. (n.d.). *NATO CIMIC Field Worker Course*. Retrieved from: <https://www.cimic-coe.org/courses/nato-cimic-field-worker-course/>. [in English].
14. Civil-Military Cooperation Centre of Excellence. (n.d.). *NATO CIMIC Functional Specialist Course*. Retrieved from: <https://www.cimic-coe.org/courses/nato-cimic-functional-specialist-course/>. [in English].
15. Civil-Military Cooperation Centre of Excellence. (n.d.). *NATO CIMIC Higher Command Course*. Retrieved from: <https://www.cimic-coe.org/courses/nato-cimic-higher-command-course/>. [in English].
16. Civil-Military Cooperation Centre of Excellence. (n.d.). *NATO CIMIC Liaison Course*. Retrieved from: <https://www.cimic-coe.org/courses/nato-cimic-liaison-course/>. [in English].
17. Civil-Military Cooperation Centre of Excellence. (n.d.). *NATO CIMIC Staff Worker Course*. Retrieved from: <https://www.cimic-coe.org/courses/nato-cimic-staff-worker-course/>. [in English].
18. North Atlantic Treaty Organization. (2022, February). *Allied joint doctrine for land operations (AJP-3.2, Edition B, Version 1)*. [in English].
19. NATO Joint Warfare Centre. (n.d.). *NATO's Joint Warfare Centre (Who we are)*. Retrieved from: https://www.jwc.nato.int/about/who-we-are/?utm_source. [in English].
20. Akademia Sztuki Wojennej. (n.d.). *Strategia Akademii Sztuki Wojennej*. Retrieved from: <https://www.wojsko-polskie.pl/aszwoj/o-akademii-strategia/> [in English].
21. Canadian Forces College. (2025). *Syllabus of Joint Command and Staff Programme*. Retrieved from: <https://www.cfc.forces.gc.ca/118/50/cfc300-50-eng.pdf>. [in English].
22. The JWC's 11 core exercise functions. (2023). *The Three Swords*, 39, 53–57. [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті досліджено проблему розвитку міжкультурної компетентності офіцерів оперативного рівня в умовах зростання ролі багатонаціональних штабів і спільного планування операцій, коли результативність управлінських рішень визначається не лише знанням доктринальних положень і стандартних процедур, а й умінням узгоджувати сенси, пріоритети та обмеження між партнерами з різними професійними, організаційними й національними традиціями. Актуальність теми зумовлена тим, що в наукових і прикладних публікаціях міжкультурний вимір підготовки офіцерів нерідко описується загальними формулюваннями, тоді як недостатньо висвітленими залишаються конкретні освітні механізми, через які міжкультурна компетентність перетворюється на прикладну здатність, потрібну для роботи в штабі та коаліційному середовищі. Метою роботи є визначення сучасних тенденцій розвитку міжкультурної компетентності на прикладі військових навчальних закладів і тренувальних інституцій держав-членів Організації Північноатлантичного договору та обґрунтування того, які елементи змісту, організації й методики навчання забезпечують її функціональний характер у професійній діяльності офіцера. Методологічну основу становлять контент-аналіз доктринальних і програмних матеріалів, порівняльний аналіз інституційних

прикладів та структурно-функціональний синтез. Емпіричну базу сформовано на основі відкритих описів програм і курсів польської Академії військових мистецтв, Канадського коледжу збройних сил, Об'єднаного центру бойових дій, а також Центру передового досвіду з цивільно-військового співробітництва у місті Гаага.

У результаті дослідження встановлено, що розвиток міжкультурної компетентності в сучасній професійній військовій освіті має системний характер і реалізується через інституційне ебудовування міжкультурного виміру в стандартизовані процедури планування, колективні командно-штабні тренування та практики цивільно-військової взаємодії. Показано, що найбільш результативними є ті елементи підготовки, які організовують роботу в групах планування, стимулюють переговори й координацію, забезпечують узгодженість термінів і припущень, а також формують прийнятність рішень для партнерів в умовах часових обмежень і невизначеності. Обґрунтовано, що соціокультурні відмінності в межах таких програм розглядаються як чинник планування і управління нарівні з ресурсними параметрами та системою обмежень, а сама міжкультурна компетентність офіцерів набуває статусу компонента взаємосумісності та ефективності багатонаціональних штабів. Новизна статті полягає в тому, що міжкультурну компетентність офіцерів оперативного рівня визначено не як сукупність навичок, а як функціональну професійну якість, що формується конкретними навчальними механізмами, інтегрованими у зміст, методуку та практичні формати підготовки, наближені до реальних умов планування і проведення операцій.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, оперативний рівень, професійна військова освіта, оперативне планування, цивільно-військова взаємодія, багатонаціональний штаб, взаємосумісність.

Дата першого надходження статті до видання: 21.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

УДК 378.091.3..373.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-46-57>

**THE NEED FOR TEACHER READINESS TO INTEGRATE
MATHEMATICAL AND NATURAL KNOWLEDGE OF YOUNG
SCHOOLCHILDREN: REGULATORY AND LEGAL BASIS**

**НЕОБХІДНІСТЬ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ІНТЕГРАЦІЇ
МАТЕМАТИЧНО-ПРИРОДНИЧИХ ЗНАТЬ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ**

Viktoriya PAVELKO,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor
at the Department of Preschool
and Primary Education, Kremenets
Regional Humanitarian
and Pedagogical Academy
named after of Taras Shevchenko
1, Lyceina Str., Kremenets, 47003,
Ukraine

Вікторія ПАВЕЛКО,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та
початкової освіти,
Кременецька обласна гуманітарно-
педагогічна академія
імені Тараса Шевченка
вул. Лицейна, 1, м. Кременець,
47003, Україна

vpavelko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-6372-6090>

ABSTRACT

The article analyzes the regulatory and legal framework of both Ukraine and the international one used by primary school teachers (the Law of Ukraine "On Education" (2017), "On Complete Secondary Education" (2020), the Concept of Implementation of State Policy in the Field of Reforming General Secondary Education "New Ukrainian School" (2016), the State Standard of Primary Education (2018)], the Orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On Approval of Standard Educational Programs for Grades 1–2 of General Secondary Education Institutions", "On Approval of Typical Educational Programs for Grades 3–4 of General Secondary Education Institutions" (2019), Professional Standard "Teacher of Primary Grades of a General Secondary Education Institution" (2018), Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education) (2020); "Teachers for Schools of the Future: Analysis of Global Education Indicators 2001", International Comparative Study of the Quality of Education PISA (2016, 2018, 2022), Recommendation of the European Parliament and of the Council (EU) "On Key Competences for Lifelong Learning" (2006) and Recommendation "On Key Competences for Lifelong Learning" (2018)). The problem of using integration in the learning process, the need to increase the level of mathematical literacy of applicants and the integration of mathematical and natural knowledge is studied.

It is emphasized that in modern society, one of the leading knowledge and other priority landmarks is occupied by those related to mathematical competence. It establishes

mathematics as a component of the general culture of mankind. It is in primary school that the formation of mathematical knowledge and methods of carrying out mathematical activities begins. The reasons that determine the need to increase mathematical literacy are outlined.

It is noted that the policy of modernization of the content of primary education in Ukraine is in line with European trends, in particular standardization, orientation towards a competency-based and integrated approach.

The necessity of training primary school teachers to integrate students' mathematical and natural knowledge is substantiated on the basis of the developed documents.

Key words: *teacher, documents, integration, mathematics, elementary school, science competence.*

Вступ. Соціально-політичні та економічні зміни, які відбуваються в суспільстві, зумовили необхідність реформування як європейської, так й української системи освіти. Тому були прийняті відповідні нормативно-правові документи: Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про ключові компетентності для навчання протягом усього життя» (2006) та Рекомендація «Про ключові компетентності для навчання впродовж життя» (2018)); Закони України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), Державний стандарт початкової освіти (2018), Накази МОН України «Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 класів, закладів загальної середньої освіти», «Про затвердження типових освітніх програм для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти» (2019), Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018), Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) (2020).

Мета статті – проаналізувати й узагальнити нормативно-правову базу як України, так і міжнародну, якою послуговуються вчителі початкових класів, у контексті необхідності інтеграції математично-природничих знань молодших школярів.

Методи та методики дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі методи дослідження: аналіз, синтез, систематизація, порівняння, абстрагування, узагальнення науково-теоретичних аспектів та емпіричних даних для обґрунтування необхідності інтеграції математично-природничих знань молодших школярів, підготовки до неї вчителів..

Результати та дискусії. У Законі України «Про освіту» зазначається, що метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадян-

ської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей [12].

У документі компетентність трактується як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [12].

Визначення цього поняття узгоджується з його міжнародними тлумаченнями, зокрема [14, с. 16–17]:

а) Освітня комісія Ради Європи. Компетентність – це здатність застосувати набуті у процесі учіння знання й уміння в різних ситуаціях.

б) ЮНЕСКО. Компетентність – поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, які використовуються у повсякденні.

в) Експерти країн Європейського Союзу. Компетентність – здатності застосування знань й умінь, що забезпечують активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях.

г) Розробники проекту Тьюнінг Європейської Комісії. Компетентність – динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних якостей учня, що описують результати його навчання; набуті здатності особистості до ефективної діяльності.

Компетентнісне навчання є головною ідеєю Нової української школи. Здобувачі мають не лише набувати знань, а вчитися використовувати їх на практиці, опановувати навички. З-поміж ключових компетентностей, формування яких передбачено у молодших школярів, виокремлено й математичну [3].

У сучасному суспільстві серед провідних знанневих й інших пріоритетних орієнтирів особливе місце посідають ті, що пов'язані з ключовою математичною компетентністю. Вона утверджує математику як складову загальної культури людства. Опанування методами й правилами роботи з математичними об'єктами, до якого учні залучаються вже з початкової школи, створює підґрунтя для формування в майбутніх фахівців умінь логічно мислити, аргументовано доводити власну думку. Хоча ці здатності традиційно асоціюються й є компонентами математичної культури, вони водночас є важливим надбанням загальної культури суспільства.

Значною мірою це зумовлюється інтенсифікацією використання математичних методів у гуманітарній сфері, підвищенням вимог до творчого й інтелектуального потенціалу особистості в професійній діяльності та зростанням значущості інформаційного моделювання в соціальному розвитку. Математична культура суспільства постає як багатовимірне соціальне явище, становлення якого зумовлюється розвитком математичних традицій, функціонуванням системи математичної освіти та накопиченням математичних досягнень.

Саме рівень сформованості цієї культури визначає суспільне ставлення до математичної діяльності, принципи добору її змісту й організаційних форм, а також усвідомлення значущості математики для інтелектуального розвитку особистості. Варто наголосити, що математична культура тісно пов'язана з окремими професійними групами суспільства й значною мірою зумовлюється їх провідною роллю у ньому.

Незалежно від обставин, засади математичної культури як відображення соціокультурних стереотипів закладаються в початковій школі. Ефективність цього процесу визначається рівнем професіоналізму вчителя, його педагогічною компетентністю та сформованістю власної математичної культури. Як суб'єктивована категорія математична культура розглядається зокрема як показник математичного розвитку особистості — суб'єкта творчо-перетворювальної діяльності, прояви якої в різних сферах суспільного життя зумовлюють різноманіття форм математичної культури.

У початковій школі відбувається формування не лише математичних знань і первинних засад математичного світогляду учнів, а й мисленевих операцій та способів здійснення математичної діяльності. Якість цього процесу значною мірою залежить від того, наскільки здобувачі усвідомлюють сутність математичних задач, а також від подальшого ставлення до шкільного курсу математики, її інструментарію, методів і системи абстракцій, якими математика оперує.

Вагому роль математики для успішної діяльності сучасної людини підкреслює й той факт, що у циклах Програми міжнародного дослідження якості освіти (PISA) математика є однією з провідних галузей. За визначенням PISA, «математична грамотність — це здатність учнівства математично міркувати та формулювати, застосовувати й інтерпретувати математику для розв'язання проблем у різноманітних контекстах реального світу. Це охоплює концепції, процедури, факти та інструменти для опису, пояснення та прогнозування явищ. Також допомагає людям зрозуміти роль, яку математика відіграє у світі, і робити обґрунтовані умовиводи та ухвалювати рішення, необхідні конструктивним, зацікавленим і мислячим громадянам XXI століття» [13, с. 1].

На основі результатів PISA 2018 р. зроблено порівняльний аналіз досягнень міжнародних та українських школярів із найвищими показниками в межах країни. Він засвідчив, що навіть найуспішніші учні України суттєво відстають від своїх однолітків за кордоном. Лише 46,4% 15-річних українців досягають третього й вищих рівнів читацької грамотності, 37,9% – математичної, а 43,6% – природничо-наукової. Водночас саме третій рівень є найбільш поширеним серед учнів цього віку в країнах Організації Економічного Співробітництва та Розвитку (ОЕСР). Базового рівня читацької грамотності досягли лише 74,1% українських підлітків

віком 15 років, математичної – 64,0%, а природничо-наукової – 73,6% [10, с. 57].

Порівняно з 2018 роком у 2022 році рівень знань математики українських учнів знизився на 12 балів, з природничих наук – на 19 балів, з читання – на 38 балів [13, с.1].

Очевидною є потреба в особливій увазі до вивчення математичної, а такої й природничої освітніх галузей, підвищення рівня їх знань в учнів. Про таку необхідність зазначається й у нормативних документах як України, так і зарубіжжя.

У Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) зазначається, що поступ національної економіки, зокрема в сфері розроблення цифрових продуктів, висуває перед системою освіти нові вимоги – забезпечувати генерацію сучасних ідей і знань, а також створення та впровадження інноваційних технологій. Саме тому «природничо-математична освіта (STEM-освіта) повинна стати одним з пріоритетів розвитку сфери освіти» [4, с. 1].

Природничо-математична освіта (STEM-освіта) – цілісна система природничої і математичної освітніх галузей, спрямована на всебічний розвиток особистості шляхом формування ключових компетентностей, наукової картини світу, світоглядних орієнтирів і ціннісних установок. «Методологічною основою формування змісту природничо-математичної освіти (STEM-освіти) є трансдисциплінарний підхід» [4, с. 1].

Саме інтегрований зміст освіти сприяє засвоєнню взаємозв'язків і забезпечує формування цілісного світогляду. Водночас якість змісту сучасної початкової освіти полягає в оволодінні учнями як знаннями про навколишній світ і самопізнанні, так і розумінні найбільш суттєвих, наочно представлених та доступних для сприйняття взаємозв'язків між об'єктами й явищами довкілля.

«У реальному світі немає мононаукових процесів – кожен пов'язаний із різними науками. Аби діти розуміли взаємозв'язки й мали цілісну картинку світу, у початковій школі пропонується інтегрувати (тобто об'єднати) предмети. Це означає, що, наприклад, рослини вивчатимуть не тільки з точки зору ботаніки, а й додаватимуть до цієї теми знання з географії, екології, математики, хімії, мови й літератури» [9, с. 10].

Практична реалізація ідей НУШ розпочалася у 2017–2018 навчальному році в перших класах. Ключовим нововведенням, упровадженням у процес навчання першокласників експериментальних закладів освіти, стало структурування змісту початкової освіти на засадах інтегративного підходу у навчанні, який передбачає взаємозв'язок змісту, методів і форм роботи .

Про необхідність інтеграції зазначається й у Державному стандарті початкової освіти. Згідно документа, організація освітнього процесу має

здійснюватися саме на інтегрованій основі з використанням діяльнісного підходу й переважанням ігрових методів у першому циклі (1–2 класи) та інтегровано-предметній основі у другому циклі (3–4 класи) [2, п. 5].

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти створено Типові освітні програми. Серед основних принципів, на яких ґрунтується Типова освітня програма, розроблена колективом авторів під керівництвом О. Савченко, визначено, зокрема, предметні компетентності, якими мають оволодіти учні, та можливість реалізації освітнього змісту через окремі освітні галузі чи інтегровані курси, а також узгоджене формування ключових і предметних компетентностей. У процесі реалізації цієї Типової програми «рекомендується використовувати внутрішньо-предметні і міжпредметні зв'язки, які сприяють цілісності результатів початкової освіти та переносу умінь у нові ситуації» [15, с. 3].

Характерними рисами Типової освітньої програми, створеної під керівництвом Р. Шияна, є структурування змісту початкової освіти відповідно до освітніх галузей та інтеграція навчальних предметів, передбачених навчальним планом. Такий підхід до інтеграції сприяє формуванню в учнів початкової школи цілісного уявлення про навколишній світ, розвитку вміння комплексно й системно сприймати об'єкти та явища, а також усвідомлювати практичне значення набутих знань [16, с. 2].

Зазначені Типові освітні програми окреслюють можливі взаємозв'язки між навчальними предметами, зокрема в аспекті їх інтеграції та логічної послідовності опанування. Визначені в програмах змістові лінії передбачають поєднання різних освітніх галузей через виконання дослідницьких завдань і розвиток наскрізних умінь здобувачів освіти. Проаналізувавши Типові освітні програми, є підстави стверджувати, що кожен навчальний предмет початкової школи має інтеграційний потенціал.

У Додатку до листа Міністерства освіти і науки України від 17.08.2016р. № 1/9-437 зазначається, що результати аналізу сучасної освітньої практики засвідчують, що ефективному впровадженню компетентнісного навчання молодших школярів сприяють, зокрема, зміни в підходах до підготовки та проведення уроку, а саме чітке структурування, встановлення міжпредметних зв'язків і проєктування уроку на засадах міжпредметної інтеграції [6].

У Додатку до листа Міністерства освіти і науки України від 09.08.2017р. № 1/9-436 питання інтегрованого навчання вже виокремлюється. Зауважується, що світосприйняття учнів віком 6–10 років за своєю природою є цілісним, так само як цілісне й довкілля. Необхідність подолання суперечності між предметним поділом освітнього процесу, з одного боку, та цілісністю світу і його сприйняття дитиною – з іншого, зумовлює потребу в активному впровадженні інтегрованих уроків [7].

Беззаперечно, реалізація суспільного запиту покладається насамперед на вчителів початкових класів, які сприяють формуванню в молодших школярів системного мислення, цілісного бачення світу й розвитку творчого потенціалу, заохочуючи їх до аналізу й узагальнення навчального матеріалу та вироблення вміння інтегрувати знання в єдину цілісну систему. Сучасний учитель має бути агентом змін, наголошується у Концепції Нової української школи [3].

Затверджений перший в Україні професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» окреслює вимоги до діяльності вчителя початкових класів, визначені Концепцією Нової української школи, через опис його трудових функцій. Серед зазначеного важливими для усвідомлення педагога є, зокрема, й власної готовності до впровадження інтегрованого навчання [1].

Проблематика підготовки вчителів початкових класів є актуальною й у сучасних умовах модернізації освіти за кордоном та висвітлюється в прийнятих на початку XXI століття документах міжнародних організацій ОЕСР/ЮНЕСКО «Учителі для шкіл майбутнього: аналіз всесвітніх показників у галузі освіти 2001 р.», Доповідь Світового банку «Навчання впродовж життя в умовах нової економіки», Доповідь ОЕСР «Залучення, розвиток і збереження ефективних вчителів» [8, с. 61], Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя, схвалена Рекомендацією Європейського Парламенту та Ради ЄС 18 грудня 2006 р. [11], Рекомендація «Про ключові компетентності для навчання впродовж життя» від 22 травня 2018 р. [5].

У зазначених документах порівнюються вимоги до педагогічних фахівців сучасності та майбутніх поколінь з урахуванням рівня їх професійної компетентності, а також змін ролі вчителя в освітньому процесі початкової школи в умовах переходу до інформаційного суспільства та впровадження інтегрованого навчання молодших школярів.

Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2006 р.) стала підсумком системної й послідовної діяльності Європейського Союзу, спрямованої на впровадження компетентнісного підходу в освіті з метою її модернізації та інноваційного розвитку. Запровадження Європейської довідкової рамки зумовило зміну концептуальних основ європейської освіти. Насамперед це стосується переосмислення місії навчання: від орієнтації на передачу й накопичення знань до формування особистісних якостей і здатностей, необхідних для повноцінного життя в сучасному суспільстві. Тобто енциклопедичний підхід у навчанні було змінено на компетентнісний. Компетентність офіційно визначено як поєднання знань, умінь і ставлень, що реалізуються в певному контексті [5].

В умовах глобальної конкуренції ЄС розглядає освіту як стратегічний чинник збереження економічного лідерства та розвитку суспільства знань. Водночас поряд із досягненнями фіксуються й проблеми. За результатами PISA 2016 р. кожен п'ятий учень у країнах ЄС має недостатній рівень базових умінь із читання, математики та природничих дисциплін. Крім того, 44% населення ЄС володіє цифровою компетентністю на низькому рівні, а 19% – не володіє нею взагалі [5, с. 24].

Виникла потреба приведення Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2006) у відповідність до сучасних політичних, економічних і соціальних умов. На основі проведених досліджень та консультацій Рада ЄС 22 травня 2018 року ухвалила Рекомендацію «Про ключові компетентності для навчання впродовж життя». Цим документом було затверджено оновлену Європейську довідкову рамку ключових компетентностей для навчання впродовж життя [5].

Водночас порівняння поняття «математична компетентність та базові компетентності з науки і технологій» (2006 р.) з визначенням «математична компетентність та компетентність з науки, технологій і техніки» (2018 р.) свідчить про наявність відмінностей. У Рамці 2018 року ця компетентність трактується й більш чітко узгоджується з термінологією та концепцією STEM-освіти.

Тобто у XXI столітті політика модернізації змісту початкової освіти в Україні співзвучна з загальноєвропейськими тенденціями, зокрема стандартизації, орієнтації на компетентнісний підхід та посилення ціннісного складника. Особливої уваги заслуговує досвід країн Європейської спільноти, у яких процес проєктування змісту початкової освіти має свої характерні риси, серед яких зокрема є: інтеграція знань з метою формування цілісного бачення навколишнього світу; визначення цілей і стандартів освіти на засадах компетентнісного підходу; акцент на розвитку мовної та природничо-математичної грамотності через підвищення стандартів викладання мов, математики та природничих дисциплін.

Висновки. Узагальнюючи результати проаналізованих нормативних документів, очевидно є їх зорієнтованість на реалізацію в сучасній українській початковій школі компетентнісного підходу, інтеграції змісту навчання, необхідності підвищення рівня математичних, природничих знань учнів, ролі математичної культури загалом у житті людини. Тому важливою є й відповідна підготовка вчителя початкових класів, зокрема й до інтеграції математично-природничих знань учнів. Перспективи наукових розвідок вбачаємо у вивченні теоретико-практичних основ інтеграції математичних знань молодших школярів.

Література

1. Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти : Професійний стандарт : Наказ Міністерства соціальної політики України від 10.08.2018 р. № 1143. URL: [//zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#Text](http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#Text) (дата звернення: 16.02.2026).
2. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п> (дата звернення: 16.02.2026).
3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-р> (дата звернення: 16.02.2026).
4. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) в Україні : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 16.02.2026).
5. Локшина О. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30.
6. Методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2016/2017 навчальному році : Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 17.08.2016 р. № 1/9-437 «Початкова школа». URL: https://zakononline.ua/documents/show/137443__137443 (моє посилання) (дата звернення: 16.02.2026).
7. Методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2017/2018 навчальному році : Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 09.08.2017 р. № 1/9-436. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-436729-17#Text> (дата звернення: 16.02.2026).
8. Муращенко О. В. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання молодших школярів : дис..... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2021. 329 с.
9. Нова українська школа : Міністерство освіти і науки України, 2018. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/nova-ukrainska-shkola/NEW-SCHOOL.pdf> (дата звернення: 16.02.2026).
10. Новіков В. Якість освіти. PISA-2018: оцінка і потенціал підвищення. *Демографія та соціальна економіка*. 2020. №2 (40) 51. С. 50–70.
11. Про ключові компетентності для навчання протягом усього життя : Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18.12.2006. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/index> (МОЄ, НАШЕ УКР. ПОСИЛАННЯ) (дата звернення: 16.02.2026)
12. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : оновлення 03.12.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 16.02.2026)
13. Результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 : Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/news/rezultati-mizhnarodnogo-doslidzhennya-yakosti-osviti-pisa-2022> (дата звернення: 16.02.2026)
14. Стрілець С. І., Запорожченко Т. П. Формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій : монографія. Чернівці : Десна Поліграф, 2019. 204 с.
15. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3–4 класи : Наказ Міністерство освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> (дата звернення).

16. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1–2 класи : Наказ Міністерство освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf> (дата звернення).

References

1. Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity : Profesiyniy standart : Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy vid 10.08.2018 r. № 1143 [Primary school teacher of a general secondary education institution: Professional standard: Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine dated August 10, 2018. № 1143] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-n> [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87. [in Ukrainian].
3. Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» : Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 r. № 988-r. [in Ukrainian].
4. Kontseptsiiia rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) v Ukraini : Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 5 serpnia 2020 r. № 960-r.[Concept for the development of science and mathematics education (STEM education) in Ukraine: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 5, 2020 No. 960-r.] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
5. Lokshyna, O. (2019). Yevropeiska dovidkova ramka kliuchovykh kompetentnosti dlia navchannia vprodovzh zhyttia: onovlene bachennia 2018 roku [European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning: An Updated Vision for 2018]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, №3, 21–30. [in Ukrainian].
6. Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia navchalnykh predmetiv u zhalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh u 2016/2017 navchalnomu rotsi : Dodatok do lysta Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 17.08.2016 r. № 1/9-437 «Pochatkova shkola» [Methodological recommendations for teaching subjects in general education institutions in the 2016/2017 academic year: Appendix to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 17, 2016 No. 1/9-437 "Primary School"] Retrieved from: https://zakononline.ua/documents/show/137443___137443 [in Ukrainian].
7. Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia navchalnykh predmetiv u zhalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh u 2017/2018 navchalnomu rotsi : Dodatok do lysta Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 09.08.2017 r. № 1/9-436 «Pochatkova shkola» [Methodological recommendations for teaching subjects in general education institutions in the 2017/2018 academic year: Appendix to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 09, 2017 No. 1/9-436] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-436729-17#Text> [in Ukrainian].
8. Murashchenko, O. V. (2021)/ Pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasiv u systemi pisladyplomnoi osvity do intehrovanoho navchannia molodshykh shkoliariv : dys..... kand. ped. nauk : 13.00.04. [Training of primary school teachers in the postgraduate education system for integrated teaching of younger schoolchildren: dissertation ... candidate of pedagogical sciences : 13.00.04] Zaporizhzhia, 329 s. [in Ukrainian].
9. Nova ukrainska shkola : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2018 [New Ukrainian School: Ministry of Education and Science of Ukraine, 2018] Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/nova-ukrainska-shkola/NEW-SCHOOL.pdf> [in Ukrainian].

10. Novikov, V. (2020). Yakist osvity. PISA-2018: otsinka i potentsial pidvyshchennia [Quality of education. PISA-2018: assessment and potential for improvement]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika – Demography and social economy*, No. 2 (40) 51, 50–70. [in Ukrainian].

11. Pro kliuchovi kompetentnosti dlia navchannia protiahom usoho zhyttia : Rekomendatsiia Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) vid 18.12.2006 [On key competences for lifelong learning: Recommendation of the European Parliament and of the Council (EU) of 18.12.2006] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/index> [in Ukrainian].

12. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII : onovlennia 03.12.2025 [On education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 No. 2145-VIII: update 03.12.2025] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

13. Rezultaty mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2022 : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Results of the international study of educational quality PISA-2022: Ministry of Education and Science of Ukraine] Retrieved from: <https://mon.gov.ua/news/rezultati-mizhnarodnogo-doslidzhennya-yakosti-osviti-pisa-2022> [in Ukrainian].

14. Strilets, S.I., Zaporozhchenko, T.P. (2019). Formuvannia matematychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii [Formation of mathematical competence of a future primary school teacher using innovative technologies] : Monohrafiia. Chernihiv : Desna Polihraf, 204 s. [in Ukrainian].

15. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 3–4 klasy : Nakaz Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy vid 12.08.2022 № 743-22 [Typical educational program developed under the leadership of Savchenko O. Ya. Grades 3–4: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 12, 2022 No. 743-22]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> [in Ukrainian].

16. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Shyiana R. B. 1–2 klasy : Nakaz Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy vid 12.08.2022 № 743-22 [Typical educational program developed under the leadership of Shyian R. B. Grades 1–2: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 12, 2022 No. 743-22]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyian.pdf> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано нормативно-правову базу як України, так і міжнародну, якою послуговуються вчителі початкових класів (Закон України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016), Державний стандарт початкової освіти (2018)], Накази МОН України «Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти», «Про затвердження типових освітніх програм для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти» (2019), Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018), Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) (2020); «Учителі для шкіл майбутнього: аналіз всесвітніх показників у галузі освіти 2001 р.», міжнародне порівняльне дослідження якості освіти PISA (2016, 2018, 2022), Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про ключові компетентності для навчання протягом усього життя» (2006) та Рекомендація «Про ключові компетентності для навчання впродовж життя» (2018)). Вивчено проблему використання у процесі

навчання інтеграції, необхідності підвищення рівня математичної грамотності здобувачів та інтеграції математично-природничих знань.

Наголошено, що у сучасному суспільстві однією з провідних знанневих й інших пріоритетних орієнтирів вагоме місце посідають ті, що пов'язані з математичною компетентністю. Вона утверджує математику як складову загальної культури людства. Саме в початковій школі розпочинається формування математичних знань та способів здійснення математичної діяльності. Окреслено причини, які зумовлюють необхідність підвищення математичної грамотності.

Зазначено, що політика модернізації змісту початкової освіти в Україні співзвучна з загальноєвропейськими тенденціями, зокрема стандартизації, орієнтації на компетентнісний та інтегрований підхід.

Обґрунтовано на основі опрацьованих документів необхідність підготовки вчителя початкових класів до інтеграції математично-природничих знань учнів.

Ключові слова: вчитель, документи, інтеграція, математика, початкові класи, природнича компетентність.

Дата першого надходження статті до видання: 23.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

УДК 796.011:[378.091.8:159.92

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-58-69>

**МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ ЗАСОБАМИ
СИЛОВОГО ФІТНЕСУ НА ПСИХІКУ ТА РОЗУМОВУ
ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ
СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ**

**MECHANISMS OF PHYSICAL ACTIVITY INFLUENCE THROUGH
STRENGTH FITNESS ON THE MENTAL AND INTELLECTUAL
PERFORMANCE OF STUDENTS IN AGRICULTURAL HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS**

Mykhaylo KHOMA,

Senior Lecturer at the Department
of Physical Activity and Mass Sports,
Stepan Gzhytskyi National
University of Veterinary Medicine
and Biotechnologies 1, Volodymyra
Velykoho Str., Dublyany, 80381,
Ukraine

khomamm10@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-8339-3955>

Михайло ХОМА,

старший викладач кафедри рухової
активності та масового спорту,
Львівський національний
університет ветеринарної медицини
та біотехнологій імені С.З. Ґжицького
вул. Володимира Великого, 1,
Дубляни, 80381, Україна

Veronika STASHKIV,

Senior Lecturer at the Department
of Physical Activity and Mass Sports,
Stepan Gzhytskyi National
University of Veterinary Medicine
and Biotechnologies 1, Volodymyra
Velykoho Str., Dublyany, 80381,
Ukraine

ur5wka@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3257-4321>

Вероніка СТАШКІВ,

старший викладач кафедри
рухової активності та масового
спорту,
Львівський національний
університет ветеринарної медицини
та біотехнологій імені С.З. Ґжицького
вул. Володимира Великого, 1,
Дубляни, 80381, Україна

Andriy SHIMECHKO,

Senior Lecturer at the Department of Physical Activity and Mass Sports, Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies 1, Volodymyra Velykoho Str., Dublyany, 80381, Ukraine

sha73@i.ua

<https://orcid.org/0009-0004-9943-8746>

Андрій ШИМЕЧКО,

старший викладач кафедри рухової активності та масового спорту, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Ґжицького вул. Володимира Великого, 1, Дубляни, 80381, Україна

Igor SHAFRANSKY,

Senior Lecturer at the Department of Physical Activity and Mass Sports Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies 1, Volodymyra Velykoho Str., Dublyany, 80381, Ukraine

shafran.sv@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0003-1276-7284>

Igor ШАФРАНСЬКИЙ,

старший викладач кафедри рухової активності та масового спорту, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Ґжицького вул. Володимира Великого, 1, Дубляни, 80381, Україна

Anastasia NAIDA,

Senior Lecturer at the Department of Physical Activity and Mass Sports, Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies 1, Volodymyra Velykoho Str., Dublyany, 80381, Ukraine

akoval675@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-2124-7821>

Анастасія НАЙДА,

старший викладач кафедри рухової активності та масового спорту, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Ґжицького вул. Володимира Великого, 1, Дубляни, 80381, Україна

ABSTRACT

The aim of the study was to determine the impact of strength fitness training on the functional state, physical development, and cognitive performance of students at a higher education institution of an agricultural profile. To achieve this aim, the following research methods were used: literature review (theoretical methods), empirical methods, pedagogical experiment, pedagogical testing, and methods of mathematical statistics.

The relationships between indicators of physical and mental performance were studied and identified based on the results of test-based academic tasks completed by second-year students of the Faculty of Mechanics, Energy, and Information Technologies over the course of the academic year.

The patterns of the influence of strength fitness loads of varying intensity on the speed of students' cognitive processes during modular weeks and examination sessions

were traced. It was noted that monitoring, assessment, and timely correction of mental performance and the functional state of the central nervous system through appropriately targeted strength fitness loads have significant practical importance, as mental performance and nervous system functions change cyclically during these periods.

The basic requirements characterizing the professional activity of mechanical engineers in industrial settings were determined.

Key words: strength fitness training, cognitive performance of mental processes, physical activity, hypokinesia.

Вступ. Навчання студентів на сучасному рівні розвитку суспільства з кожним роком стає все більш інтенсивнішим, вимагаючи від них раціонального витрачання часу і сил. У цих умовах одним із інноваційних видів рухової активності та ефективним засобом підвищення розумової та фізичної працездатності студентів може стати силовий фітнес. Саме він, на наш погляд, є ефективним засобом підтримувannya психічного здоров'я та процесів мислення студентів ЗВО на належному рівні.

В умовах повсякденного стресу, гіпокінезії та інформаційного перевантаження студентів важливу роль у запобіганні стресовим порушенням, перевтоми й психологічним зривам, на наш погляд, повинні відігравати змістовно насичені та позитивно спрямовані практичні заняття з фізичного виховання, зокрема силового фітнесу.

Фізичне виховання студентів закладів вищої освіти є невід'ємною складовою освітнього процесу. В останні роки спостерігається стійка тенденція до зниження рівня фізичного розвитку та стану здоров'я студентської молоді. Це зумовлено, насамперед, недостатньо відповідальним ставленням студентів до занять із фізичного виховання [1, с. 353; 5, с. 40]. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми, на наш погляд, є пошук ефективних підходів до формування мотивації студентів до систематичних занять фізичними вправами різної спрямованості, зокрема силовим фітнесом.

Фізичні вправи силового фітнесу вирізняються серед інших видів фізичного вдосконалення студентів передусім комплексним поєднанням емоційно насичених вправ естетичної та оздоровчої спрямованості, що сприяють попередженню стресових змін, перевтоми та психологічних зривів впродовж навчального року. У цьому контексті контроль, оцінка та своєчасна корекція фізичної та розумової працездатності, а також функціонального стану центральної нервової системи (ЦНС) за допомогою цілеспрямованих вправ силового фітнесу мають суттєве практичне значення, оскільки розумова працездатність і функції центральної нервової системи зазнають циклічних коливань у процесі навчальної діяльності.

Методи та методики дослідження. Наше завдання – вивчити та визначити вплив занять силовим фітнесом на функціональний стан ЦНС, фізичний розвиток та когнітивні функції (пам'яті, уваги) студен-

тів других курсів факультету механіки, енергетики та інформаційних технологій впродовж навчального року; з'ясувати вплив одноразових і систематичних занять фізичним вихованням з використанням засобів силового фітнесу на рівень розвитку фізичної та розумової працездатності студентів; розробити і надати практичні рекомендації щодо оптимального обсягу фізичних навантажень з використанням засобів силового фітнесу впродовж навчального року; дослідити когнітивні функції (пам'яті, уваги) впродовж навчального року за результатами тестових навчальних завдань та виявити взаємозв'язки між показниками фізичної та розумової працездатності студентів впродовж навчального року з використанням засобів силового фітнесу. Мета педагогічного експерименту й оцінки механізмів впливу фізичної активності засобами силового фітнесу на психіку та розумову діяльність студентів – визначення оптимальної динаміки підвищення фізичних навантажень впродовж навчального року та дослідження їхніх впливів на когнітивні функції (пам'яті, уваги) студентів впродовж навчального року.

Результати та дискусії. Під час дослідження механізмів впливу фізичної активності засоби силового фітнесу на психіку та розумову діяльність студентів закладу вищої освіти сільськогосподарського профілю студентів другого курсу факультету механіки, енергетики та інформаційних технологій впродовж навчального року розроблено відповідну методику даного дослідження:

1. Теоретичні (аналіз літературних джерел).
2. Емпіричні (педагогічне спостереження)
3. Педагогічний експеримент.
4. Педагогічне тестування.
5. Методи математичної статистики.

Обґрунтування плану досліджень і методики проведення педагогічних експериментів проводилось з оцінки:

а) фізичної працездатності з використанням тесту ступінчастого зростаючим фізичним навантаженням (до відмови) з використанням засобів силового фітнесу;

б) когнітивної функції з оцінки короткотривалої пам'яті та уваги, швидкості та точності переробки зорової інформації, оцінки відчуття часу.

Проведенні дослідження базувалися на визначені вимог, які характеризують професійну діяльність інженерів-механіків сільськогосподарського профілю на виробництві. У зв'язку із цим вивчали різні сторони професійної діяльності студентів факультету механіки, енергетики та інформаційних технологій на виробництві, які характеризували: позначення спеціальності; зміст трудової діяльності; умови та особливості праці студентів на виробництві; вимоги до інженера-механіка сільськогосподарського профілю.

Для майбутніх інженерів-механіків несприятливими чинниками умов праці є тривала вимушена робоча поза сидячи, статичне навантаження на м'язи плечового поясу, рук і спини, а також значне навантаження на організм студента, зумовлене високим рівнем концентрації уваги та розвитком вольових якостей. Отже, прикладну фізичну підготовку інженерів-механіків слід спрямовувати на розвиток загальної витривалості, формування здатності до оцінювання рухової активності за просторовими та часовими параметрами, а також на підвищення рівня концентрації уваги й розвиток вольових якостей. Особливу увагу доцільно приділити формуванню рухових навичок, що передбачають виконання дозованих рухів руками, кистями та пальцями в різних площинах із різною амплітудою, тривалістю і величиною м'язових зусиль. Крім того, варто використовувати різноманітні рухи тулубом, вправи на балансування, а також фізичні вправи для ніг і стоп, які сприяють покращенню кровообігу в нижніх кінцівках.

Методику оцінювання швидкості перебігу мисленнєвих процесів у студентів передбачено здійснювати за допомогою розв'язання різноманітних арифметичних прикладів та їхніх комбінацій. Студентам було запропоновано низку арифметичних завдань із варіативним поєднанням їхніх типів. Зокрема, перше завдання передбачало розв'язання 40 арифметичних прикладів упродовж трьох хвилин; друге – виконання підрахунку цифр у прямому, зворотному та змішаному порядку за цифровою таблицею Платонова. У педагогічному експерименті взяли участь студенти факультету механіки, енергетики та інформаційних технологій (42 особи основного навчального відділення, які відвідували одноразові обов'язкові заняття з фізичного виховання один раз на тиждень відповідно до програмних вимог, і 72 особи основного навчального відділення, які відвідували одноразові обов'язкові заняття з фізичного виховання із використанням засобів силового фітнесу, а також самостійно займалися силовим фітнесом тричі на тиждень).

У проведеному дослідженні впродовж навчального року було відстежено три варіанти занять із використанням фізичних навантажень.

Варіант 1 Максимум фізіологічної кривої фізичного навантаження з використанням широкого арсеналу вправ силового фітнесу планувався на середину основної частини заняття, після чого фізіологічне навантаження поступово знижувалося до кінця заняття із застосуванням вправ на розвиток уваги та розслаблення.

Варіант 2. Максимум фізіологічної кривої фізичного навантаження також планувався на середину основної частини заняття, проте з використанням фізичних вправ силового фітнесу оздоровчої та естетичної спрямованості (кардіотренування під музичний супровід для активізації метаболічних процесів в організмі студентів, виконання різноманітних

вправ типу «планка» для розвитку постави), що, своєю чергою, сприяло більш вираженим фізіологічним зрушенням і суттєвому підвищенню емоційного тла.

Варіант 3. Наприкінці основної частини заняття планувалося поступове підвищення фізичного навантаження засобами силового фітнесу. Емоційні елементи впливу під час занять не передбачалися.

Під час трьохразових на тиждень самостійних занять силовим фітнесом студентам пропонували три варіанти тренувань, які практично повторювали варіанти фізичних навантажень, застосовувані на заняттях з фізичного виховання із використанням засобів силового фітнесу.

У кожному варіанті самостійних занять, які практично повторювали фізичні навантаження, застосовувані протягом навчального року на обов'язкових практичних заняттях з фізичного виховання, студенти використовували широкий арсенал різноманітних вправ силового фітнесу оздоровчого та естетичного спрямування. Такі вправи впливали переважно на усунення функціональних відхилень і вад у фізичному розвитку, а також сприяли формуванню професійно-прикладних навичок і розвитку фізичних якостей інженера-механіка сільськогосподарського профілю.

Усі три варіанти самостійних занять студентів передбачали виконання фізичних вправ силового фітнесу для розвитку основних фізичних і прикладних якостей інженера-механіка сільськогосподарського профілю, а також вправ силових коригувальної гімнастики, дихальних вправ і вправ на розслаблення основних м'язових груп.

Для організації самостійних занять студентів із використанням засобів силового фітнесу методична рада кафедри рекомендувала студентам фізичне самовдосконалення у такій формі [4].

1. Ранкова спеціалізована гігієнічна гімнастика (зарядка) із використанням фізичних вправ силового фітнесу за помірного фізичного навантаження.

2. Самостійні тренувальні заняття силовим фітнесом спортивної спрямованості з елементами професійно-прикладної фізичної підготовки інженерів-механіків сільськогосподарських профілів.

3. Спеціальні самостійні тренувальні заняття силовим фітнесом за програмою професійно-прикладної фізичної підготовки інженерів-механіків сільськогосподарського профілю.

4. Самостійні самодіяльні заняття силовим фітнесом.

5. Масові внутрішньоуніверситетські оздоровчі, фізкультурні та спортивні заходи з використанням силового фітнесу.

У процесі педагогічного експерименту методична рада кафедри запропонувала студентам комплекси вправ силового фітнесу різної складності (легкий комплекс, комплекс середньої складності, складний

комплекс) для використання їх у самостійних заняттях. Такі комплекси студенти переважно використовували під час підготовки їх до здачі контрольних нормативів з силової підготовки із фізичного виховання.

Залежно від методів виконання комплексів фізичних вправ силового фітнесу різної складності під час обов'язкових одноразових на тиждень практичних занять з фізичного виховання студентів основного навчального відділення застосовувався метод «кругового тренування», який включав два основні види:

1. «Кругове тренування» за методом інтервальної вправи з чітко визначеними інтервалами відпочинку;

2. «Кругове тренування» за методом інтервальної вправи з повними інтервалами відпочинку.

Застосування комплексів вправ методом «кругового тренування» дозволяло під час практичного заняття контролювати режим роботи й відпочинку під час проходження кола, дозування вправ та поступове збільшення кількості повторень у кожному колі.

У процесі проведення педагогічного експерименту під час залікових тижнів та екзаменаційних сесій студентам рекомендували виконувати умовно названі комплекси «підготовчих», «естетичних» та «оздоровчих» вправ. Комплекси «підготовчих» вправ були орієнтовані переважно на опанування програмних нормативів із фізичного виховання та базувалися здебільшого на розвитку швидкісно-силових і силових якостей.

Комплекси «естетичних» вправ включали ростові вправи та вправи на розвиток постави із застосуванням засобів силового фітнесу.

Комплекси «оздоровчих» вправ передбачали виконання вправ степ-аеробіки та гімнастичних вправ, спрямованих на загальне оздоровлення організму.

Самостійна робота студентів позитивно впливає на психіку, підтримує їхню бадьорість і створює позитивний настрій. Найпростіші фізичні вправи силового фітнесу сприяють розробці суглобів, зміцнюють окремі групи м'язів та позитивно впливають на роботу внутрішніх органів і кровообіг.

За даними проведених педагогічних досліджень і спостережень чітко простежується закономірність: фізичні навантаження різної інтенсивності із застосуванням силового фітнесу мають безпосередній вплив на когнітивні функції (пам'ять, увагу) студентів відразу після виконання вправ протягом навчального року, а також віддалений ефект (табл. 1).

Як видно з таблиці 1, систематичні заняття фізичними вправами силового фітнесу мають виражений кумулятивний ефект, який проявляється в сумарному впливі багаторазового виконання вправ.

За даними проведених досліджень, стимулюючу дію на рівень розвитку когнітивних функцій (пам'ять, увагу) студентів мають фізичні

навантаження помірної інтенсивності із застосуванням засобів силового фітнесу.

Для підтримання когнітивних функцій (пам'яті, уваги) на високому рівні протягом тривалого часу доцільно використовувати фізичні вправи силового фітнесу із середнім рівнем інтенсивності.

Проведені дослідження також показали, що одразу після завершення занять силовим фітнесом спостерігається тимчасове зниження швидкості протікання мисленневих процесів у студентів порівняно з фоновими показниками.

Одночасно спостерігається зміна якості уваги: відразу після завершення навчального або самостійного заняття силовим фітнесом із використанням комплексів вправ різної складності студенти не здатні зосередитися під час розв'язання різноманітних арифметичних прикладів та їхніх комбінацій. Це свідчить про те, що студенти не вміють швидко переключатися з фізичного навантаження на розумову діяльність. Проте через певний проміжок часу (у наших дослідженнях – 30 хвилин) психологічні процеси стабілізуються, і відбувається активізація розумових функцій.

Отже, результати показників швидкості протікання мисленневих процесів студентів із використанням запропонованих трьох варіантів планування фізичних навантажень відстежувалися таким чином:

Таблиця 1

Зміни рівня продуктивності процесів мислення студентів із використанням фізичних навантажень різної інтенсивності вправ силового фітнесу впродовж 45 хвилин

Інтенсивність фізичного навантаження	ЧСС уд/хв	Рівень продуктивності процесів мислення				
		вихідний	через 2 год	через 4 год	через 6 год	через 8 год
Низька	100-130	100	123	111	104	105
Середня	130-150	100	110	126	142	131
Висока	160 і вище	100	106	98	94	87

У першому варіанті показники швидкості протікання мисленневих процесів студентів основного навчального відділення зросли порівняно з фоновими на 3,72%; у другому варіанті – на 5,38%; у третьому варіанті спостерігалось зниження на 4,73%.

Під час самостійних занять із використанням фізичних навантажень різної інтенсивності протягом 45 хвилин показники протікання мисленневих процесів у першому варіанті зросли на 4,87%, у другому – на 6,53%, а у третьому варіанті спостерігалось зниження на 9,71%.

Контроль зміни рівня продуктивності мисленневих процесів студентів проводився вибірково на одних і тих самих студентах протягом навчального року.

Отримані результати засвідчують, що найефективнішим є другий варіант планування навчальних занять, при якому максимум фізіологічної кривої фізичного навантаження спланований на середину основної частини заняття з помірним рівнем навантаження та використання вправ силового фітнесу оздоровчої та естетичної спрямованості (кардіотренування під музичний супровід для активізації метаболічних процесів, різноманітні вправи типу «планка» для розвитку постави). Це сприяло більш вираженим фізіологічним зрушенням і значному підвищенню емоційного тла студентів. Стало очевидним, що одним із важливих чинників ефективності силового тренінгу є емоційне тло занять: позитивні елементи знижують втому та стимулюють м'язову і психічну активність студентів.

Третій варіант проведення навчальних і самостійних занять із поступовим підвищенням фізичного навантаження наприкінці основної частини заняття певною мірою обмежує швидкість протікання мисленневих процесів, що негативно впливає на навчальний процес протягом навчального року. Слід також зазначити, що у студентів, які систематично не займалися фізичними вправами силового фітнесу у вільний час і не планували їх використовувати протягом навчального року, вже через три–чотири місяці значно знижується рівень фізичної підготовленості, досягнутий під час обов'язкових та самостійних занять із фізичного виховання із використанням засобів силового фітнесу.

Висновки:

1. Фізичний стан студентів та рівень їхньої фізичної і професійно-прикладної підготовленості не відповідає сучасним вимогам.

2. Для підтримання належного рівня фізичного стану та розумової працездатності студентам достатньо трьох самостійних занять на тиждень тривалістю 30–35 хвилин. Для подальшого вдосконалення фізичного стану доцільні трьохразові самостійні заняття тривалістю 60 хвилин і більше.

3. Важливими умовами позитивного впливу занять силовим фітнесом у вільний час на здоров'я студентів є систематичність, чіткий режим дня, дотримання санітарно-гігієнічних вимог та лікарсько-педагогічний контроль.

4. Кардіотренування засобами силового фітнесу є одним із найефективніших способів розвитку загальної витривалості та покращення стану серцево-судинної системи організму студентів.

5. Комплексні самостійні заняття силовим фітнесом методом «кругового тренування» різної складності з використанням методу інтерваль-

них вправ з повними інтервалами відпочинку доцільно рекомендувати студентам під час модульних тижнів, екзаменаційних сесій, виробничих практик та канікул.

Література

1. Бейгул І., Шишкіна О., Семизорова А. Підвищення рухової активності студентів у рамках оптимізації процесу фізичного виховання у ЗВО. *Фізична культура, спорт і здоров'я: стан, проблеми, перспективи* : зб. тез XXII Міжнар. наук.-практ. конф. (6–7 груд. 2022 р., Харків). Харків, 2022. С. 353–355.
2. Бейгул І. О., Волчков Д. І. Фізичний фітнес як засіб зміцнення здоров'я людини. *Перспективи стабільного економічного розвитку та соціальних комунікацій в умовах сучасних викликів: вітчизняні реалії та світовий досвід* : матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (25–26 квіт. 2024 р., Кам'янське). Кам'янське, 2024. С. 559–561.
3. Жамардій В. О. Технологія формування цільового блоку методичної системи застосування фітнес-технологій в освітньому процесі з фізичного виховання студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2020. Вип. 1 (121). С. 39–44. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2019.1\(121\)20.08](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2019.1(121)20.08)
4. Куделко В. Є. Формування психофункціонального самоконтролю при постійних заняттях фізичними вправами. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. Харків, 1998. Вип. 1. С. 187–190.
5. Лаврентьев О., Андріаш В., Деркач О., Бербеничук В. Обґрунтування фізичних навантажень студентської молоді засобами силових видів спорту. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2024. Вип. 11 (184). С. 95–101. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.11\(184\).19](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.11(184).19)
6. Линець М. М. Основи методики розвитку рухових якостей : навч. посіб. Львів : Штабар, 1997. 208 с.
7. Линець М. М., Андрієнко Г. М. Працездатність. Львів, 1993. 130 с.
8. Пангелова Н., Крупцевич Т., Москаленко Н. Сучасні підходи до класифікації фітнес-програм. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2022. № 1. С. 78–88. DOI: <https://doi.org/10.32540/2071-1476-2022-1-078>
9. Розвиток сили як один із пріоритетних напрямів фізичного виховання студентів перших, других курсів Львівського національного університету природокористування : метод. рек. для студентів та спортсменів-початківців з силових видів спорту / уклад. І. В. Вовк, М. М. Хома. Львів : ЛНУП, 2025. 47 с.
10. Хома М. М., Довганик М. С., Яськів В. М., Длугош І. Б. Застосування засобів, які пришвидшують відновні процеси і підвищують працездатність студентів-спортсменів : метод. рек. для груп спортивного вдосконалення. Львів : ЛДАУ, 2008. 18 с.

References

1. Beihul, I., Shyshkina, O., & Semyzorova, A. (2022). Pdivyshchennia rukhovoi aktyvnosti studentiv u ramkakh optymizatsii protsesu fizychnoho vykhovannia u ZVO [Increasing the physical activity of students within the framework of optimizing the process of physical education in higher education institutions]. *Fizychna kultura, sport i zdorovia: stan, problemy, perspektyvy: zbirnyk tez XXII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 353–355). Kharkiv.
2. Beihul, I. O., & Volchok, D. I. (2024). Fizychnyi fitnes yak zasib zmitsnennia zdorovia liudyny [Physical fitness as a means of strengthening human health]. *Perspektyvy sta-*

bilnoho ekonomichnoho rozvytku ta sotsialnykh komunikatsii v umovakh suchasnykh vyklykiv: materialy I Vseukr. nauk.-prak. konf. z mizhnar. uchastii (pp. 559–561). Kamianske.

3. Zhamardii, V. O. (2020). Tekhnolohiia formuvannia tslovooho bloku metodychnoi systemy zastosuvannia fitnes-tekhnohii v osvithnomu protsesi z fizychnoho vykhovannia studentiv [Technology of formation of the target block of the methodological system of application of fitness technologies in the educational process of physical education of students]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*, 1(121), 39–44. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2019.1\(121\)20.08](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2019.1(121)20.08)

4. Kudelko, V. Ye. (1998). Formuvannia psykho-funktsionalnoho samokontroliu pry samostiinykh zaniattiakh fizychnymy pryvazhennia [Formation of psychofunctional self-control during independent physical exercises]. *Slobozhanskyi naukovy-sportyvnyi visnyk*, 1, 187–190.

5. Lavrentiev, O., Andriash, V., Derkach, O., & Berbenychuk, V. (2024). Obgruntuvannia fizychnykh navantazhen studentskoi molodi zasobamy sylovykh vydiv sportu [Justification of physical activity of student youth by means of power sports]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova*, 11(184), 95–101. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.11\(184\).19](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.11(184).19)

6. Linets, M. M. (1997). *Osnovy metodyky rozvytku rukhovyykh yakoste* [Navchalnyi posibnyk]. Lviv: Shtabar.

7. Linets, M. M., & Andriienko, H. M. (1993). *Pratsiezdattist*. Lviv.

8. Pangelova, N., Kruptevych, T., & Moskalenko, N. (2022). Suchasni pidkhody do klasyfikatsii fitnes-prohram. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia*, 1, 78–88. <https://doi.org/10.32540/2071-1476-2022-1-078>

9. Rozvytok syly yak odyn iz priorityetnykh napriamiv fizychnoho vykhovannia studentiv pershykh, druhoho kursiv Lvivskoho natsionalnoho universytetu pryrodokorystuvannia: metod. rekomendatsii dlia studentiv ta sportsmeniv-pochatkivtsiv z sylovykh vydiv sportu [Strength development as one of the priority areas of physical education of first- and second-year students of the Lviv National University of Nature Management: methodical recommendations for students and novice athletes in power sports] / Uklad. I. V. Vovk, M. M. Khoma. (2025). Lviv: LNUF.

10. Khoma, M. M., Dovhanyk, M. S., Yaskiv, V. M., & Dlugosh, I. B. (2008). Zastosuvannia zasobiv, yaki pryshvydshuiut' vidnovni protsesy i pidvyshchuiut' pratsiezdattist studentiv-sportsmeniv [Application of means that accelerate recovery processes and increase the working capacity of student athletes]: metod. rekomendatsii dlia hrup sportyvnoho vdockonalennia. Lviv: LDAU.

АНОТАЦІЯ

Мета дослідження полягала у визначенні впливу занять силовим фітнесом на функціональний стан, фізичний розвиток та розумову діяльність студентів закладу вищої освіти сільськогосподарського профілю. Для досягнення мети використувалися наступні методи дослідження: вивчення літературних джерел (теоретичні); емпіричні; педагогічний експеримент; педагогічне тестування; методи математичної статистики.

Вивчено та виявлено взаємозв'язки між показниками фізичної та розумової працездатності за результатами тестових навчальних завдань студентів другого курсу факультету механіки, енергетики та інформаційних технологій впродовж навчального року.

Відстежено закономірність впливу фізичних навантажень силовим фітнесом різної інтенсивності на швидкість протікання процесів мислення студентів під час модульних тижнів та екзаменаційних сесій. Зауважено, що контроль, оцінка

і своєчасна корекція розумової працездатності і функціонального стану центральної нервової системи за допомогою адекватно спрямованих фізичних навантажень силовим фітнесом мають значне практичне значення, під час яких розумова працездатність і функції нервової системи змінюються циклічно.

Визначено базові вимоги, які характеризують професійну діяльність інженерів-механіків на виробництві.

Ключові слова: силовий фітнес, когнітивна продуктивність процесів мислення, рухова активність, гіпокінезія, рухова активність.

Дата першого надходження статті до видання: 02.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.091.3:792

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-70-81>

TRADITIONAL TECHNIQUES OF THEATRE PEDAGOGY IN THE TRAINING OF FUTURE ACTORS AND DIRECTORS

ТРАДИЦІЙНІ ПРИЙОМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ ТА РЕЖИСЕРІВ

Olena AL YUSEF,

Lecturer at the Department of
Directing and Acting,
Kyiv Municipal Academy of Variety
and Circus Arts
88, Zhylianska Str., Kyiv, Ukraine

Олена АЛЬ ЮСЕФ,

викладачка кафедри режисури та
акторського мистецтва,
Київська муніципальна академія
естрадного та циркового мистецтв
вул. Жилианська, 88, м. Київ, Україна

o.alyusef@kmaecm.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0009-2426-1313>

Akhmed ESMURZIEV,

Lecturer at the Department of
Directing and Acting,
Kyiv Municipal Academy of Variety
and Circus Arts
88, Zhylianska Str., Kyiv, Ukraine

Ахмед ЕСМУРЗІЄВ,

викладач кафедри режисури та
акторського мистецтва,
Київська муніципальна академія
естрадного та циркового мистецтв
вул. Жилианська, 88, м. Київ, Україна

a.esmurziev@kmaecm.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0007-7650-1492>

Iryna PANIV,

Lecturer at the Department of
Directing and Acting,
Kyiv Municipal Academy of Variety
and Circus Arts
88, Zhylianska Str., Kyiv, Ukraine

Ірина ПАНІВ,

викладачка кафедри режисури та
акторського мистецтва,
Київська муніципальна академія
естрадного та циркового мистецтв
вул. Жилианська, 88, м. Київ, Україна

i.paniv@kmaecm.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-9011-9096>

Vladyslava VACHAIEVA,
Lecturer at the Department
of Directing and Acting,
Kyiv Municipal Academy
of Variety and Circus Arts
88, Zhylianska Str., Kyiv, Ukraine

Владислава ВАЧАСВА,
викладачка кафедри режисури та
акторського мистецтва,
Київська муніципальна академія
естрадного та циркового мистецтв
вул. Жилинянська, 88, м. Київ, Україна

v.vachaieva@kmaecm.edu.ua
<https://orcid.org/0009-0006-2022-7298>

ABSTRACT

The article examines the role of traditional theatre pedagogy techniques in the professional preparation of future actors and directors and outlines the ways they can be integrated into the educational process of contemporary higher theatre education. The study is based on the analysis, synthesis, generalization, and systematization of scholarly sources, as well as on terminological, conceptual-structural, and comparative-logical analysis. The findings indicate that traditional theatre pedagogy techniques remain pedagogically valuable in current professional training. They link theoretical instruction with practical stage experience and support the development of students' professional readiness. Their educational value lies in their broad influence on the formation of qualities essential for future theatre professionals. In actor training, these techniques help develop psychophysical organicity, stage expressiveness, and the ability to transform into a role. In director training, they facilitate the understanding of stage action, the shaping of mise-en-scène, the interpretation of dramatic conflict, and the coordination of performers' interaction. Traditional techniques are implemented across the content of professional training and may be integrated into specialized disciplines, practical classes, training sessions, etude work, and the rehearsal process. They constitute an effective basis for training, through which future actors learn to act organically on stage, while future directors learn to think through stage action and create an artistically coherent production. The novelty of the study lies in substantiating the significance of these techniques in the training of future actors and directors and in generalizing the ways and levels of their implementation. Further research should specify the methodology of implementing traditional techniques in actor and director training.

Key words: *theatre pedagogy, traditional techniques of theatre pedagogy, professional training, future actors, future directors, theatre art, educational process.*

Вступ. Актуальність дослідження зумовлена потребою посилення якості професійної підготовки майбутніх акторів і режисерів в умовах оновлення мистецької освіти, переосмислення її змістових і методичних засад. У цьому аспекті набуває особливої уваги застосування прийоми театральної педагогіки щодо формування професійного мислення, творчої дисципліни, сценічної виразності та загалом здатності до художньої взаємодії. Попри активне оновлення освітніх технологій, саме традиційні прийоми зберігають значний педагогічний потенціал у підготовці майбутніх фахівців театального мистецтва.

Аналіз джерел та публікацій показує, що проблематика театральної педагогіки передусім розкривається шляхом теоретико-методологічних підходів. Так, Л. Штефан та К. Каліна (2020) досліджують принципи та закономірності театральної педагогіки з позиції самостійної галузі [21, с. 136-143]. Натомість О. Абрамович та В. Чорна (2023) окреслюють її як цілісну систему прийомів та методів, що обумовлюють творче самовираження особистості та формування суб'єктності у мистецькому навчанні [1, с. 153-160]. А ось О. Кузнецова, А. Троцько та Л. Штефан (2021) виявили мету, цілі та функції театральної педагогіки як такої науки [8, с. 36-38]. Н. Серєда (2011) [17], А. Федорович (2015) [19] акцентували на спільності театральної й педагогічної діяльності, їх комунікативній, психофізичній і творчій природі.

У більш ширшому контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, присвячені праці, що обумовлюють умови організації освітнього процесу у межах ЗВО. Так, О. Самойленко, О. Міршук та Ю. Силенко (2023) досліджують професійно-педагогічну підготовку майбутнього фахівця в межах відкритого освітньо-наукового простору. Авторами наголошується на значенні компетентнісного, особистісно зорієнтованого та системного підходів [15, с. 83-86]. А ось у іншій праці (В. Мізюк, Ж. Кожухар та Ю. Силенко, 2026) обґрунтовується значення проектно-орієнтованої технології задля розвитку командної роботи у межах цифрового середовища. Вчені наголошують на вагомості координації, розподілі ролей, спільному виробленні рефлексії [13, с. 94-102]. Відтак, зазначені праці є вагомими для розуміння сучасних організаційно-педагогічних умов, у яких функціонує професійна підготовка майбутніх акторів та режисерів.

Якщо аналізувати інші праці, то у них розкривається проблематика щодо застосування засобів театральної педагогіки у змісті підготовки. Так, С. Сафарян (2014) аналізувала їх роль у формуванні педагогічної майстерності вчителя іноземної мови [16, с. 8-15]. Д. Левіт (2019) розкривав можливості театральних педагогічних прийомів у підготовці майбутніх вокалістів [9, с. 38-40]. С. Іригіна (2017) досліджувала цю проблему у системі диригентсько-хорової підготовки [5, с. 65-69]. А. Цина, Е. Колісник (2021) [20, с. 3-6], В. Герасимчук, Б. Жорняк (2020) [3, с. 47], Н. Барвіна (2018) [2, с. 23-32] розглядали театральну педагогіку як засіб формування культурної компетентності, артистичних здібностей і художньо-естетичного розвитку. Відтак, зазначені дослідження показують широкий спектр та потенціал можливостей театральних прийомів.

А ось О. Маньковська (2019) досліджує формування сценічної майстерності майбутнього актора через окреслення принципів Станіславського [12, с. 164]. У іншій її ж праці (2023) виділяються педагогічні умови щодо формування сценічної майстерності. Авторка наголошує на вагомості застосування спектру технологій, методів та технік у розви-

тку емоційної виразності, емоційної виразності та імпровізації в цілому [11, с. 121–125]. А ось Н. Стадніченко (2018) обґрунтовувала умови підготовки майбутнього актора до професійного спілкування через систему фахових дисциплін і психофізичних тренінгів [18]. Г. Локарева, О. Кривошеева (2025) [10] та О. Кривошеева (2024) висвітлювали значення ігрового тренінгу в професійному становленні майбутнього актора [7].

Водночас проблематика підготовки майбутніх режисерів і використання традиційних театральних педагогічних прийомів у сучасних умовах представлена менш повно. С. Гордєєв (2022) аналізував оновлення методичної бази театральної освіти та виховання творчої особистості сучасного театрального діяча [4, с. 91–107]. А автори Р. Набоков та М. Крипчук (2023) у своєму дослідженні звертаються до особливостей щодо викладання дисциплін режисури в межах дистанційного формату навчання [14, с. 87–99]. І. Кабанова (2024) розкривала досвід підготовки майбутніх акторів у дистанційному форматі [6, с. 317–325], а С. Шумакова (2025) порушувала питання оновлення професійної підготовки режисерів у контексті європейської інтеграції [21, с. 175–183].

Отже, проаналізувавши низку праць, можна дійти висновку, що наразі недостатньо цілісно розкривається значення театральної педагогіки та її реалізація у межах змісту професійної підготовки майбутніх акторів та режисерів.

Мета дослідження – теоретично визначити потенційні можливості прийомів театральної педагогіки щодо її застосування у межах професійної підготовки майбутніх акторів та режисерів.

Методи та методики дослідження. *Методи дослідження:* *аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел* – для з'ясування сутності традиційних прийомів театральної педагогіки та їх значення у професійній підготовці майбутніх акторів і режисерів; *термінологічний і поняттєво-структурний аналіз* – для уточнення змісту понять; *порівняльно-логічний аналіз* – для виявлення особливостей використання традиційних прийомів у підготовці майбутнього актора і майбутнього режисера.

Результати та дискусія. Поняття «традиційні прийоми театральної педагогіки» охоплює усталені практичні методи навчання, що склалися в закордонному дискурсі і вітчизняній театральній школі впродовж ХХ ст., та зберігають свою методичну актуальність донині. Так, досліджуючи працю Л. Штефан та К. Каліна (2020) можна узагальнити, що автори розглядають ці прийоми як складові самостійної галузі наукового знання. Автори наголошують, що прийоми театральної педагогіки мають свої закономірності та принципи, що принципово відрізняються від загальної педагогіки [21, с. 135–138]. О. Абрамович і В. Чорна (2023) визначали їх як систему методів, що забезпечують творче самовира-

ження особистості, формування суб'єктності та розвиток міжпрофесійної взаємодії у мистецькому навчанні [1, с. 154-161].

За поглядом О. Маньковської (2019) центральне місце у прийомах театральної педагогіки посідає наразі метод фізичних дій (Станіславського) та етюдна робота (що є її похідною). На поглядом авторки, ці принципи лежать в основі формування структури загального процесу у формуванні сценічної майстерності майбутнього актора [12, с. 164]. А ось Н. Стадніченко (2018) показує, що систему психофізичних тренінгів, що можуть реалізовуватись у межах фахових дисциплін, є необхідною умовою професійної підготовки актора, що впливають на його комунікацію [18]. Натомість Г. Локарева, О. Кривошеева (2025) [10] та О. Кривошеева (2024) [7] доводять, що ігровий тренінг може виступати як різновид традиційного прийому театральної педагогіки. Автори показують його як ефективний інструмент професійного становлення майбутнього актора.

Традиційні прийоми театральної педагогіки у системи професійної підготовки показують себе як цілісна методична основа. Так, С. Гордєєв (2022) показує, що традиційною методичною базою «є відправною точкою для оновлення театральної освіти, а не чимось, що їй протистоїть» [4, с. 92]. Це принципово, адже традиційні прийоми задають його ціннісний і методичний вектори. Н. Середа (2011) [17] і А. Федорович (2015) [19, с. 237–245] вказували на спільність театральної і педагогічної діяльності в їх комунікативній, психофізичній і творчій природі, що робить театральні прийоми особливо органічними у педагогічному контексті.

Таким чином, традиційні прийоми театральної педагогіки становлять стійке методичне ядро системи підготовки майбутніх акторів і режисерів.

Якщо розкривати педагогічний потенціал традиційних прийомів театральної педагогіки, то слід звернути увагу на те, що вони обумовлюють цілісне і ґрунтовне формування якостей здобувача вищої освіти. Так, психофізичний тренінг, етюдна робота, аналіз дій, імпровізація та загалом робота з пропонованими обставинами сприяє розвитку уваги, уваги, спостережливості, сценічності, емоційної чутливості та рефлексії. Це підтверджується низкою праць. Зокрема, О. Абрамович та В. Чорна (2023) показують театральну педагогіку як засіб творчого самовираження [1, с. 155–160]. А ось О. Маньковська (2019) пов'язує сценічну майстерність з чітким розвитком особистісного, когнітивного, мотиваційного та інших компонентів [12, с. 165].

Якщо говорити про особливості формування виконавських умінь, то традиційні прийоми є ефективними лише при систематичному впровадженні, адже розвивають уміння діяти в межах поставленої ролі, володіти тілом, голосом, темпом, ритмом, з можливістю корекції емоційної виразності та загалом сценічною імпровізаційною реакцією. Аналіз пока-

зує, що Н. Стадніченко (2018) доводить, що система фахових дисциплін і психофізичних тренінгів є необхідною умовою підготовки майбутнього актора до професійного спілкування [18]. Не менш вагомим є педагогічний потенціал традиційних прийомів у формуванні режисерського мислення. Їх цінність полягає в тому, що вони навчають майбутнього режисера бачити сценічну дію як змістову й структурну цілісність, мислити через конфлікт, подію, взаємодію персонажів, логіку мізансцени та розвиток образу. Так, робота з імпровізацією, етюдом, аналізом дій зумовлює перехід до внутрішнього переосмислення здобувачем вищої освіти.

Відтак, педагогічний потенціал традиційних прийомів театральної педагогіки полягає у їх можливості поєднувати професійний розвиток особистості з виконавськими вміннями та, як наслідок – режисерським мисленням. Тому – вони розглядаються нами як стійка методична основа професійної підготовки фахівців. Однак, застосування традиційних прийомів театральної педагогіки дещо відрізняються своїм провідним спрямуванням у межах підготовки акторів та режисерів. У першому варіанті прийоми має орієнтацію на розвиток сценічної виразності, партнерської взаємодії, органіки та здатності до перевтілення. А ось у підготовці режисера ті самі прийоми набувають іншої функції. Вони стають засобом аналізу сценічної дії, побудови мізансцени, осмислення конфлікту, організації взаємодії виконавців і втілення постановочного задуму. Тому для актора традиційні прийоми є передусім способом професійного самоформування у дії, а для режисера – способом мислення через дію, подію, образ і сценічну структуру. Такий підхід узгоджується з висновками щодо практико-орієнтованого характеру сучасної театральної освіти [4; 10; 11; 12; 14; 18].

У підготовці майбутнього актора традиційні прийоми доцільно реалізовувати передусім у межах дисциплін «Майстерність актора», «Сценічна мова», «Основи сценічного руху», а також у тренінгових і репетиційних формах роботи. Наприклад, метод фізичних дій може використовуватися під час побудови етюдів на прості й складні сценічні завдання, коли студент не декларує емоцію, а приходиться до неї через послідовність дій. Імпровізація є продуктивною у вправах на сценічне спілкування, швидкість реакції, зміну пропонованих обставин і розвиток партнерського чуття. Психофізичний тренінг може включати вправи на концентрацію уваги, м'язову свободу, координацію, темпо-ритм, поєднання слова, руху й внутрішнього стану. Якщо аналізувати курс сценічної мови, то традиційні прийоми можуть реалізовуватись через інтонаційну виразність, логіку викладу, мовленнєву дію та підтекст.

Якщо говорити про професійну підготовку режисера, то традиційні прийоми реалізуються в межах освоєння логіки керування творчим процесом та логіки сценічної побудови. При цьому етюдна робота вико-

нує функцію первинного аналізу конфлікту, що зумовлено сценічною ситуацією. Аналіз дій доцільно ж застосовувати під час роботи з режисерським розробом уривка, визначенням подієвої структури у ньому, окресленні надзавдання сцени та лінії взаємодії персонажів між собою. А імпровізація при цьому виступає як засіб реалізації режисерського задуму в роботі з акторами в межах творчого пошуку. У цьому разі студент-режисер навчається бачити не окрему емоцію чи репліку, а цілісну сценічну дію, її внутрішню логіку, ритм і композицію.

Узагальнюючи, приклади реалізації традиційних прийомів театральної педагогіки у змісті професійної підготовки можна подати на кількох рівнях. На рівні навчальних дисциплін вони інтегруються у зміст курсів «Майстерність актора», «Сценічна мова», «Основи сценічного руху», режисерських практикумів і курсів на зразок «Режисура шоу та артпроектів». Практичні заняття можуть поєднувати етюди на дію в пропонованих обставинах, сценічне спілкування, вправи на імпровізацію, словесну дію тощо. А ось тренінги обумовлюють застосування комплексу вправ – ігрових, мовленнєвих та комунікативних. Вони спрямовані на розвиток пластики, уваги, професійної виразності та реакції.

Відтак, традиційні прийоми театральної педагогіки дозволяють зумовити наскрізне значення у межах професійної підготовки, де для майбутнього актора формують здатність органічно діяти в межах сцени, а для майбутнього режисера – уможливають сформувати здатність мислити дією та організувати її у цілісну постановку.

Висновки. У межах статті показано, що традиційні прийоми театральної педагогіки є методично обумовленою значущою основою для підготовки майбутніх фахівців. Показано, що ці прийоми мають вагомий педагогічний потенціал щодо розвитку професійних якостей, формуванню виконавських умінь та розвитку режисерського мислення. Нами узагальнено, що такі прийоми дозволяють здійснити наскрізний характер реалізації в межах упровадження їх у зміст професійної підготовки.

Перспективи подальших наукових розвідок доцільно спрямувати на окреслення поетапної методики упровадження традиційних прийомів театральної педагогіки у змісті професійної підготовки майбутніх акторів і режисерів.

Література

1. Абрамович О., Чорна В. Теоретико-методологічні аспекти сучасної театральної педагогіки. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв*. 2023. Т. 6. Вип. 2. С. 153–166. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-759X.6.2.2023.288156>
2. Барвіна Н.О. Можливості театральної педагогіки в художньо-естетичному вихованні студентів в умовах театру-студії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2018. Вип. 1(82). С. 23–33.

3. Герасимчук В.В., Жорняк Б.Є. Педагогічні умови формування артистичних здібностей у майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами театральної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. Вип. 75. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.09>
4. Гордєєв С.І. Педагогіка сучасного українського театру: на шляху до мистецького синтезу. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. 2022. Вип. 63. С. 91–107. DOI: <https://doi.org/10.34064/khnum1-63.05>
5. Іригіна С.О. Театральна педагогіка як мистецько-педагогічна проблема у системі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів-музикантів. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2017. Вип. 157. С. 65–70. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2017_157_15 (дата звернення: 10.04.2026).
6. Кабанова І.Г. Досвід підготовки майбутніх акторів в умовах дистанційного навчання. *Культурологічний альманах*. 2024. Вип. 1. С. 317–325. DOI: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.1.41>
7. Кривошеєва О.В. Організаційно-педагогічні умови використання ігрового тренінгу в професійній підготовці майбутнього актора : дис. ... д-ра філософії за спец. 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). 2024. URL: https://phd.znu.edu.ua/page/PhD/2024/krivosheva/disertats__ya_krivoshe__va_docx.pdf (дата звернення: 10.04.2026).
8. Кузнецова О.Ю., Троцько А.В., Штефан Л.А. Мета, завдання та функції театральної педагогіки як науки. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.*, Харків, 31 берез. – 2 квіт. 2021 р. Харків: Мітра, 2021. Т. 1. С. 35–38. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/5886> (дата звернення: 10.04.2026).
9. Левіт Д.А. Засоби театральної педагогіки в професійній підготовці майбутніх вокалістів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. Вип. 213. С. 38–41. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-HS2019-213VII35-08>
10. Локарева Г.В., Кривошеєва О.В. Ігровий тренінг у професійній підготовці майбутнього актора: від теорії до практики: монографія / за наук. ред. Г. В. Локаревої. 2025. 284 с. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/26518/1/0063013.pdf> (дата звернення: 10.04.2026).
11. Маньковська О.Ю. Організаційно-педагогічні умови формування сценічної майстерності майбутніх акторів: моніторинг ефективності технологій та методів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. 89. С. 121–126. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.23>
12. Маньковська О.Ю. Формування сценічної майстерності майбутніх акторів як наукова проблема: аналітичний огляд. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2019. Вип. 3. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2019-3-161-167>
13. Мізюк В., Кожухар Ж., Силенко Ю. Проєктно-орієнтовані технології у ЗВО для формування навичок командної роботи в цифровому середовищі. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. Т. 14. Вип. 3. С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i3-013>
14. Набоков Р., Крипчук М. Дидактичне обґрунтування теоретичних і практичних компонентів викладання курсу «Режисура шоу та артпроєктів» в умовах екстреного дистанційного онлайн-навчання. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтва*. 2023. Т. 6. Вип. 1. С. 88–100. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-759X.6.1.2023.276722>
15. Самойленко О.А., Міршук О.Є., Силенко Ю.В. Професійно-педагогічна підготовка фахівця у контексті сучасних реалій відкритого освітньо-наукового простору

ЗВО. *Молодь і ринок*. 2023. Вип. 5(213). С. 83–89. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838>

16. Сафарян С.І. Засоби театральної педагогіки у процесі формування педагогічної майстерності. *Іноземні мови в школах України*. 2014. Вип. 4. С. 8–16. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3897> (дата звернення: 10.04.2026).

17. Середа Н.В. Елементи театральної педагогіки у формуванні педагогічної майстерності. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2011. Вип. 2. С. 48–54. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/520> (дата звернення: 10.04.2026).

18. Стадніченко Н.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього актора до професійного спілкування: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. 2018. URL: https://phd.znu.edu.ua/page/aref/09/Stadnichenko_aref.pdf (дата звернення: 10.04.2026).

19. Федорович А.В. Взаємозв'язок театральної та педагогічної творчості у діяльності вихователя дошкільного навчального закладу. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*. 2015. Вип. 34. С. 237–245. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/2947> (дата звернення: 10.04.2026).

20. Цина А., Колісник Е. Змістова характеристика формування культурної компетентності школяра у трудовому навчанні засобами театральної педагогіки. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 77. С. 3–7. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239273>

21. Штефан Л.А., Каліна К.Є. Закономірності та принципи театральної педагогіки як галузі наукового знання. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2020. Вип. 49. С. 136–144. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2020.49.12>

22. Shumakova S. Transition to a New Level of Professional Training of Competitive Directors in the Dimension of Integration into the European Educational Space: Changing the Specialty from “Stage Arts” to “Performing Arts”. *SWorldJournal*. 2025. Vol. 3, № 29-03. P. 175–183. DOI: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2025-29-03-053>

References

1. Abramovych, O., & Chorna, V. (2023). Teoretyko-metodolohichni aspekty suchasnoi teatralnoi pedahohiky [Theoretical and Methodological Aspects of Modern Theatre Pedagogy]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu kultury i mystetstva – Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts*, 6(2), 153–166. <https://doi.org/10.31866/2616-759X.6.2.2023.288156> [in Ukrainian].

2. Barvina, N.O. (2018). Mozhyvosti teatralnoi pedahohiky v khudozhno-estetychnomu vykhovanni studentiv v umovakh teatru-studii [Possibilities of Theatre Pedagogy in the Artistic and Aesthetic Education of Students in a Studio Theatre]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice*, 1(82), 23–33 [in Ukrainian].

3. Herasymchuk, V.V., & Zhorniak, B.Y. (2020). Pedahohichni umovy formuvannya artystychnykh zdibnostei u maibutnykh vchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy teatralnoi pedahohiky [Pedagogical Conditions for the Formation of Artistic Abilities of Future Music Teachers by Means of Theatre Pedagogy]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University*, 75. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.09> [in Ukrainian].

4. Hordieiev, S.I. (2022). Pedahohika suchasnoho ukrainskoho teatru: na shliakhu do mystetskoho syntezu [Pedagogy of Modern Ukrainian Theatre: On the Way to Artistic Synthesis]. *Problemy vzaiemodii mystetstva, pedahohiky ta teorii i praktyky osvity – Problems of Interaction of Art, Pedagogy, and the Theory and Practice of Education*, 63, 91–107. <https://doi.org/10.34064/khnum1-63.05> [in Ukrainian].

5. Iryhina, S.O. (2017). Teatralna pedahohika yak mystetsko-pedahohichna problema u systemi dyryhentsko-khorovoї pidhotovky maibutnykh uchyteliv-muzykantiv [Theatre Pedagogy as an Artistic and Pedagogical Problem in the System of Conducting and Choral Training of Future Music Teachers]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka – Scientific Notes of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University*, 157, 65–70. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2017_157_15 [in Ukrainian].
6. Kabanova, I.H. (2024). Dosvid pidhotovky maibutnykh aktoriv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Experience of Training Future Actors under Distance Learning Conditions]. *Kulturolohichniy almanakh – Culturological Almanac*, 1, 317–325. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.1.41> [in Ukrainian].
7. Kryvosheieva, O.V. (2024). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy vykorystannia irovoho treninhu v profesiinii pidhotovtsi maibutnoho aktora [Organizational and Pedagogical Conditions for the Use of Game-Based Training in the Professional Preparation of a Future Actor] (Doctor of Philosophy dissertation). Retrieved from: https://phd.znu.edu.ua/page/PhD/2024/krivosheva/disertats__ya_krivoshe__va_docx.pdf [in Ukrainian].
8. Kuznetsova, O.Y., Trotsko, A.V., & Shtefan, L.A. (2021). Meta, zavdannia ta funktsii teatralnoi pedahohiky yak nauky [Purpose, Objectives, and Functions of Theatre Pedagogy as a Science]. *Psykhologo-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vykykiv: teoriia i praktyka – Psychological and Pedagogical Problems of Higher and Secondary Education in the Context of Contemporary Challenges: Theory and Practice: materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Vol. 1, pp. 35–38). Retrieved from: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/5886> [in Ukrainian].
9. Lievit, D.A. (2019). Zasoby teatralnoi pedahohiky v profesiinii pidhotovtsi maibutnykh vokalistiv [Means of Theatre Pedagogy in the Professional Training of Future Vocalists]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 213, 38–41. <https://doi.org/10.31174/SEND-HS2019-213VII35-08> [in Ukrainian].
10. Lokarieva, H.V., & Kryvosheieva, O.V. (2025). Ihrovyi treninhu u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho aktora: vid teorii do praktyky [Game-Based Training in the Professional Preparation of a Future Actor: From Theory to Practice]. [in Ukrainian].
11. Mankovska, O.Y. (2023). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia stsenichnoi maisternosti maibutnykh aktoriv: monitorynh efektyvnosti tekhnolohii ta metodiv [Organizational and Pedagogical Conditions for the Formation of Stage Mastery of Future Actors: Monitoring the Effectiveness of Technologies and Methods]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Secondary Schools*, 89, 121–126. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.23> [in Ukrainian].
12. Mankovska, O.Y. (2019). Formuvannia stsenichnoi maisternosti maibutnykh aktoriv yak naukova problema: analitychnyi ohliad [Formation of Stage Mastery of Future Actors as a Scientific Problem: An Analytical Review]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho – Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University*, 3. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2019-3-161-167> [in Ukrainian].
13. Miziuk, V., Kozhukhar, Zh., & Sylenko, Yu. (2026). Proiektno-orientovani tekhnolohii u ZVO dlia formuvannia navychok komandnoi roboty v tsyfrovomu seredovyshchi [Project-Oriented Technologies in Higher Education Institutions for the Formation of Teamwork Skills in the Digital Environment]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 14(3), 95–103. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i3-013> [in Ukrainian].
14. Nabokov, R., & Krypchuk, M. (2023). Dydaktychne obgruntuvannia teoretychnykh i praktychnykh komponentiv vykladannia kursu “Rezhysura shou ta artproiektiv” v umovakh ekstrenoho dystantsiinoho onlain-navchannia [Didactic Substantiation of Theoretical

and Practical Components of Teaching the Course “Directing of Shows and Art Projects” under Emergency Distance Online Learning]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu kultury i mystetstv – Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts*, 6(1), 88–100. <https://doi.org/10.31866/2616-759X.6.1.2023.276722> [in Ukrainian].

15. Samoilenko, O.A., Mirshuk, O.Y., & Sylenko, Y.V. (2023). Profesino-pedahohichna pidhotovka fakhivtsia u konteksti suchasnykh realii vidkrytoho osvithno-naukovoho prostoru ZVO [Professional and Pedagogical Training of a Specialist in the Context of Contemporary Realities of the Open Educational and Scientific Space of Higher Education Institutions]. *Molod i rynek – Youth and the Market*, 5(213), 83–89. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838> [in Ukrainian].

16. Safarian, S.I. (2014). Zasoby teatralnoi pedahohiky u protsesi formuvannia pedahohichnoi maisternosti [Means of Theatre Pedagogy in the Process of Forming Pedagogical Mastery]. *Inozemni movy v shkolakh Ukrainy – Foreign Languages in Schools of Ukraine*, 4, 8–16. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3897> [in Ukrainian].

17. Sereda, N.V. (2011). Elementy teatralnoi pedahohiky u formuvanni pedahohichnoi maisternosti [Elements of Theatre Pedagogy in the Formation of Pedagogical Mastery]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy: filosofii, psykhologii, pedahohika, sotsiologii – Theory and Practice of Social Systems Management: Philosophy, Psychology, Pedagogy, Sociology*, 2, 48–54. <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/520> [in Ukrainian].

18. Stadnichenko, N.V. (2018). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky maibutnoho aktora do profesiinoho spilkuvannia [Organizational and Pedagogical Conditions for Preparing a Future Actor for Professional Communication] (Candidate of Pedagogical Sciences dissertation). Retrieved from: https://phd.znu.edu.ua/page/aref/09/Stadnichenko_aref.pdf [in Ukrainian].

19. Fedorovych, A.V. (2015). Vzaiemozviazok teatralnoi ta pedahohichnoi tvorchosti u diialnosti vykhovatelya doshkilnogo navchalnogo zakladu [Interrelation of Theatrical and Pedagogical Creativity in the Activity of a Preschool Teacher]. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, 34, 237–245. <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/2947> [in Ukrainian].

20. Tsyna, A., & Kolisnyk, E. (2021). Zmistova kharakterystyka formuvannia kulturnoi kompetentnosti shkoliara u trudovomu navchanni zasobamy teatralnoi pedahohiky [Content Characteristics of the Formation of Schoolchildren’s Cultural Competence in Labor Training by Means of Theatre Pedagogy]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, 77, 3–7. <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239273> [in Ukrainian].

21. Shtefan, L.A., & Kalina, K.Ye. (2020). Zakonomirnosti ta pryntsy py teatralnoi pedahohiky yak haluzi naukovoho znannia [Regularities and Principles of Theatre Pedagogy as a Field of Scientific Knowledge]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and Methods of Teaching and Education*, 49, 136–144. <https://doi.org/10.34142/23128046.2020.49.12> [in Ukrainian].

22. Shumakova, S. (2025). Transition to a New Level of Professional Training of Competitive Directors in the Dimension of Integration into the European Educational Space: *Changing the Specialty from “Stage Arts” to “Performing Arts”*. *SWorldJournal*, 3(29-03), 175–183. <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2025-29-03-053> [in English].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню значення традиційних прийомів театральної педагогіки у процесі професійної підготовки майбутніх акторів і режисерів й визначенню їх можливості реалізації у змісті освітнього процесу. Використано методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел; термінологічний і поняттєво-структурний аналіз; порівняльно-логічний аналіз. У результатах статті обґрунтовано, що традиційні прийоми театральної педагогіки зберігають методичну актуальність у сучасній професійній підготовці майбутніх акторів і режисерів. Саме ці прийоми забезпечують зв'язок між змістом навчання, практичною сценічною діяльністю та формуванням професійної готовності здобувачів. З'ясовано, що педагогічний потенціал традиційних прийомів полягає в їх комплексному впливі на розвиток професійно значущих якостей майбутніх фахівців театрального мистецтва. Показано, що у змісті професійної підготовки майбутнього актора ці прийоми спрямовані на формування сценічної виразності, здатності до перевтілення. Натомість у підготовці майбутнього режисера виконують функцію переосмислення сценічної дії, аналізу її конфлікту та організації взаємодії між виконавцями. Авторами узагальнено, що розглянуті традиційні прийоми театральної педагогіки мають наскрізний характер у змісті професійної підготовки. Це дає підстави стверджувати, що у межах такої підготовки майбутній актор здатен органічно діяти на сцені, натомість майбутній режисер формує у собі здатність мислити сценічною дією в межах художньо-цілісної постановки. Наукова новизна дослідження зумовлена обґрунтуванням значення традиційних прийомів театральної педагогіки у межах реалізації змісту освітнього процесу. Перспективи подальших наукових розвідок доцільно спрямувати на окреслення поетапної методики впровадження традиційних прийомів театральної педагогіки у змісті професійної підготовки майбутніх акторів і режисерів.

Ключові слова: театрально педагогіка, традиційні прийоми театральної педагогіки, професійна підготовка, майбутні актори, майбутні режисери, театрально мистецтво, освітній процес.

Дата першого надходження статті до видання: 16.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

УДК 37.046.16

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-82-91>

**A STEP-BY-STEP INSTITUTIONAL
MODEL OF ADAPTING THE SYSTEM OF HIGHER
MILITARY EDUCATION TO NATO STANDARDS**

**ПОЕТАПНО-ІНСТИТУЦІЙНА МОДЕЛЬ АДАПТАЦІЇ СИСТЕМИ
ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ ДО СТАНДАРТІВ НАТО**

Serhii HOLYBTSOV,
Postgraduate Student at the
Department of General Pedagogy and
Andragogy,
Poltava National Pedagogical
University V.G. Korolenko
2, Ostrogradskoho Str., Poltava,
36000, Ukraine

Сергій ГОЛУБЦОВ,
аспірант кафедри загальної
педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний
педагогічного університет
імені В.Г. Короленка
вул. Остроградського 2, м. Полтава,
36000, Україна

zekaivasi@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-1345-6565>

ABSTRACT

The article substantiates the theoretical and applied principles of the formation of a step-by-step institutional model of adaptation of the higher military education system of Ukraine to NATO standards in the conditions of escalation of threats in the security sphere. The key contradictions between the traditional organization of the educational process and the requirements of the modern combat environment have been identified, which actualizes the need for a systematic rethinking of approaches to the training of specialists in the military direction.

The purpose of the study is to develop and substantiate a step-by-step institutional model that combines the logic of successive transformations with proper institutional support for their implementation. Within the scope of the work, a model of adaptation of the higher military education system to NATO standards is proposed, which provides for the phased implementation of analysis and diagnostic processes, regulatory and legal coordination, updating educational programs on a competent basis, integration of education, training and evaluation, implementation of digital technologies and artificial intelligence tools, as well as further monitoring and improvement. It has been proven that the effectiveness of the model is ensured by the coordinated interaction of educational, organizational, international and technological components, taking into account various factors, in particular the development of human capital, innovative culture and partnership interaction with the security and defense sector.

The practical significance of the obtained results lies in the formation of a holistic mechanism for the modernization of military education, which ensures the improvement of the quality of education through the strengthening of its applied orientation, flexibility and adaptability to changes in the nature of threats. The proposed approach contributes to the harmonization of educational standards, the expansion of opportunities for integration

into the international educational space and the achievement of operational compatibility with NATO structures, which collectively creates the basis for the training of competitive military specialists of the new generation.

Key words: *higher education, higher military education, education and training, quality of education, national education system, military education system.*

Вступ. Історичний досвід воєн ХХ століття та сучасні реалії російсько-Української війни переконливо свідчать про постійну зміну характеру збройного протистояння, що в сучасних умовах зумовлює трансформацію сектору безпеки і оборони України, спрямовану на підвищення обороноздатності держави та адаптацію до нових форм ведення бойових дій. У цій площині система вищої військової освіти набуває характерного значення, оскільки саме вона забезпечує формування фахівців, здатних ефективно діяти в складних умовах збройної боротьби. Актуальність дослідження зумовлена потребою модернізації військової освіти, що передбачає не лише оновлення освітніх програм, а й переосмислення підходів до організації освітнього процесу. У науковому середовищі наголошується на необхідності узгодження національної системи освіти з міжнародними стандартами, однак підкреслюється, що таке узгодження має здійснюватися з урахуванням національних особливостей, а не шляхом механічного запозичення.

Водночас трансформаційні процеси ґрунтуються на відповідній нормативно-правовій базі, яка визначає стратегічні орієнтири розвитку системи військової освіти. Зокрема, правові засади функціонування вищої освіти визначає Закон України «Про вищу освіту» від 28 травня 2023 року № 1556-VII (зі змінами) [4], питання забезпечення національної безпеки регламентує Закон України «Про національну безпеку України» від 21.06.2018 № 2469-VIII (зі змінами) [5]. Організаційні особливості освітнього процесу у військовій сфері регламентуються наказом Міністерства оборони України від 09.01.2020 № 4 «Про затвердження Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти» [9]. Окрему роль у розвитку освіти за військовим спрямуванням займає програма NATO Defence Education Enhancement Programme, спрямована на підвищення якості підготовки військових кадрів відповідно до стандартів НАТО [11]. Крім того, нормативним підґрунтям є Концепція трансформації системи військової освіти, затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 15 грудня 1997 р. № 1410 (у редакції постанови від 30 грудня 2022 р. № 1490), яка визначає стратегічні напрями реформування військової освіти [10].

З урахуванням сформованого нормативного підґрунтя ваги набуває наукове осмислення процесів трансформації військової освіти та пошук ефективних підходів до їх реалізації. Аналіз публікацій свідчить, що

питання трансформації військової освіти розглядається у різних аспектах: від оновлення змісту навчання до впровадження інноваційних технологій та розвитку безперервного професійного зростання. Слід зазначити, що питання основних тенденцій розвитку та завдань професійної військової освіти достатньо ґрунтовно розкриті у вітчизняних наукових дослідженнях. Так В. Мокляк здійснив наукове осмислення обґрунтуванню поняття «Автономія вищого навчального закладу» [8]; В. Мірненко в співавторстві з Д. Вітер, В. Оліферук розглянули трансформацію системи військової освіти та основні тенденції та перспективи [7]; В. Гридина провела дослідження щодо впровадження стандартів НАТО у військову освіту [1]; Н. Шабатіна розглянула систему стандартизації НАТО щодо забезпечення якості професійної військової освіти [14]; С. Якименко та Ю. Гикало поглиблено досліджували удосконалення системи професійної підготовки військовослужбовців в контексті трансформації системи військової освіти [15]; У. Парпан узагальнив принципи розвитку вищої освіти України в умовах євроінтеграції [12]. Об'єднану підготовку персоналу складових сил оборони сфери кібербезпеки в умовах тотальної оборони держави предметно розглянули у спільній праці Є. Живилю, І. Живилю [3]. Питання забезпечення сумісності військової освіти з вимогами НАТО розкрито у працях А. Сиротенка, В. Артамошенка [13]. С. Голубцов досліджував напрями трансформації національної системи освіти з урахуванням досвіду держав – членів НАТО [2]. Стан і перспективи трансформації військової освіти в умовах реалізації стандартів НАТО вивчали В. Клачко, С. Білявець, О. Діденко, Ю. Дем'янюк [6].

Одночасно аналіз систем професійної військової освіти країн-членів НАТО вказує на те, що вони мають низку суттєвих відмінностей від національної системи освіти, зокрема в питаннях уніфікації освітнього процесу та організації підготовки персоналу щодо термінів здобуття освіти і проходження підготовки (з урахуванням відриву від військової служби). Так, у більшості держав-членів НАТО переважає практика проходження професійної військової підготовки у цивільних закладах освіти, що зумовлено меншою чисельністю збройних сил і обсягами державного замовлення [2]. Аналіз зарубіжного досвіду реформування свідчить, що в Україні простежуються достеменні тенденції, характерні для провідних держав-членів НАТО.

У цілому наукові підходи зосереджуються на стандартизації військової освіти, розвитку професійних компетентностей, забезпеченні якості та підготовці стратегічних лідерів. Водночас питання комплексного впровадження системи військової освіти в умовах інтеграції стандартів НАТО залишається недостатньо дослідженим, що зумовлює необхідність подальшого наукового осмислення та обґрунтування цілісних моделей її трансформації.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу становить системний підхід, який дозволяє розглядати військову освіту як складну багаторівневу систему. У дослідженні використано системний аналіз, історичний метод, порівняльний аналіз, контент-аналіз, структурно-функціональний метод, метод теоретичного моделювання, узагальнення.

Результати та дискусії. Система вищої військової освіти України сьогодні перебуває у стані складної, багаторівневої трансформації, яка визначається одночасною дією внутрішніх реформ та зовнішніх безпекових випробувань. З одного боку, зберігає значний науково-освітній потенціал, сформований упродовж попередніх етапів розвитку, з іншого – дедалі більше відчувається необхідність поглибленого оновлення змісту, методів і організаційних підходів до надання освіти особовому складу/персоналу. У цьому контексті все більш очевидною стає суперечність між традиційними підходами до навчання та вимогами сучасного бойового середовища, яке характеризується високою динамікою, технологізацією та інформаційною складовою.

Одним з провідних питань залишається недостатня практична орієнтація освітнього процесу. Попри поступове впровадження нових методик, значна частина підготовки все ще базується на теоретичних підходах, які не завжди повною мірою відображають реальні умови сучасних бойових дій [2]. Це призводить до певного розриву між набутими знаннями та здатністю ефективно застосовувати їх у практичній діяльності. Поряд із цим спостерігається фрагментарність реформ, коли зміни реалізуються локально, без достатньої системної узгодженості, що ускладнює формування цілісної моделі освіти за військовим спрямуванням.

Важливим чинником трансформації виступає процес інтеграції стандартів НАТО, який поступово змінює не лише зміст освітніх програм, а й саму філософію військової освіти. Особливе значення має підхід ETEE (Education, Training, Exercise, Evaluation), що передбачає нерозривну єдність освіти, практичної підготовки, навчання і системи оцінювання. Така модель спрямована на формування безперервного циклу військової освіти, у межах якої теоретичні знання одразу підкріплюються практичним застосуванням і перевіркою результатів. Це створює умови для підвищення рівня операційної сумісності та адаптивності військових підрозділів.

Разом із тим, важливо враховувати, що європейські підходи до розвитку військової освіти не передбачають жорсткої уніфікації. Навпаки, акцент робиться на гнучкості, здатності національних систем освіти адаптувати міжнародні стандарти до власних умов. Це означає, що впровадження стандартів НАТО не повинно розглядатися як механічне копіювання, а радше як процес адаптації та інтеграції, що враховує національні особливості, традиції та потреби сектору безпеки і оборони України.

У цій площині значення набуває принцип автономії закладів вищої освіти який закріплений у національному законодавстві. Автономія виступає не лише організаційною нормою, а й важливим інструментом забезпечення гнучкості освітньої системи [8]. Вона дозволяє закладам самостійно формувати освітні програми, оперативно реагувати на зміни у нормативно-правовому полі, впроваджувати інноваційні методи навчання та розвивати власні наукові школи. Водночас надмірна централізація управління, яка ще частково зберігається, стримує потенціал розвитку автономії у вищій військовій школі. Тривалі процедури погодження змін, обмежена самостійність у прийнятті рішень та недостатня гнучкість управлінських механізмів знижують швидкість адаптації освітніх програм. Це особливо критично в умовах, коли характер війни змінюється значно швидше, ніж традиційні освітні механізми здатні реагувати на ці зміни.

Окремим шляхом удосконалення постає цифровізація військової освіти та впровадження технологій штучного інтелекту. Сучасні цифрові інструменти поступово змінюють підходи до організації навчального процесу, роблячи його більш гнучким, адаптивним і персоналізованим. Використання систем штучного інтелекту дозволяє моделювати складні бойові ситуації, створювати віртуальні середовища для тренування, аналізувати індивідуальні освітні траєкторії та оцінювати рівень підготовки здобувачів освіти. Особливо важливо, що штучний інтелект забезпечує можливість переходу від уніфікованої моделі навчання до індивідуалізованої. Це означає, що кожен курсант або слухач може отримувати адаптований освітній контент, який відповідає його рівню освіти, темпу засвоєння матеріалу та професійним потребам. Такий підхід суттєво підвищує ефективність навчання та сприяє більш глибокому формуванню професійних компетентностей здобувачів освіти. Крім того, цифрові технології забезпечують новий рівень аналітики в освітньому процесі. На основі обробки великих масивів даних стає можливим здійснювати моніторинг результатів навчання, прогнозувати успішність підготовки та коригувати освітні програми в режимі реального часу. Це формує принципи нової якості управління освітнім процесом, засновану на даних та аналітиці.

Узагальнення зазначених тенденцій дозволяє перейти до розуміння того, що сучасна система військової освіти потребує не точкових змін, а формування нової інтегрованої моделі. У межах дослідження розроблено поетапно-інституційну модель адаптації системи вищої військової освіти до стандартів НАТО (Рисунок 1).

Запропонована модель відображає послідовний і взаємопов'язаний процес трансформації військової освіти від аналітичного осмислення стану до безперервного вдосконалення. На першому етапі здійснюється аналіз та діагностика поточного стану системи, у межах якого

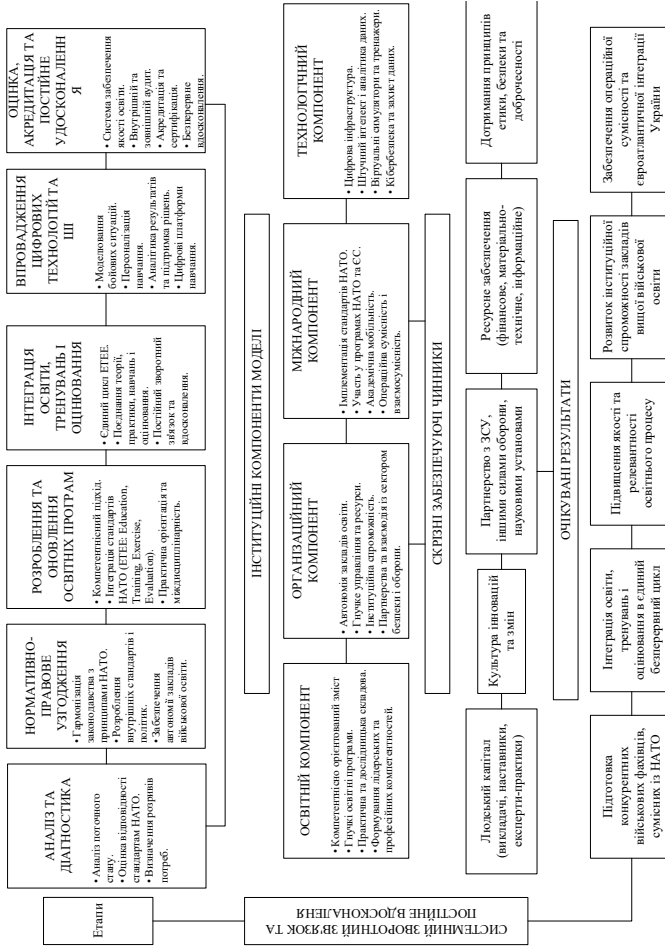


Рис. 1. Поетапно-інституційна модель адаптації системи вищої військової освіти до стандартів НАТО

визначається рівень її відповідності стандартам НАТО та виявляються ключові розриви між існуючим і необхідним станом, що створює основу для подальших змін. Другий етап передбачає нормативно-правове узгодження, у ході якого відбувається гармонізація національного законодавства з вимогами НАТО, оновлення внутрішніх регуляторних механізмів та закріплення автономії закладів вищої освіти, що формує правове підґрунтя реформи. На третьому етапі відбувається розроблення та оновлення освітніх програм, орієнтованих на компетентнісний підхід і практичну підготовку, з інтеграцією стандартів НАТО та підходу ЕТЕЕ, що забезпечує зв'язок освіти з реальними потребами сучасного бойового середовища. Четвертий етап передбачає інтеграцію освіти, тренувань і оцінювання в єдиний безперервний цикл, що дозволяє забезпечити постійний зворотний зв'язок і системне вдосконалення підготовки військових кадрів. На п'ятому етапі здійснюється впровадження цифрових технологій та штучного інтелекту, які забезпечують моделювання бойових ситуацій, персоналізацію навчання, аналітику результатів і підтримку управлінських рішень, що підвищує ефективність і адаптивність освітнього процесу. Шостий етап передбачає оцінку, акредитацію та безперервне вдосконалення, що забезпечує контроль якості, зовнішній і внутрішній аудит та постійне оновлення освітніх програм. Реалізація цих етапів базується на інституційних компонентах – освітньому, організаційному, міжнародному та технологічному, а також підтримується скрізними чинниками, такими як людський капітал, інноваційна культура, партнерство із сектором безпеки і оборони, ресурсне забезпечення та дотримання принципів етики і доброчесності. У результаті формується цілісна, адаптивна та динамічна система військової освіти, здатна забезпечити підготовку фахівців, сумісних зі стандартами НАТО, та ефективно протидіяти актуальним загрозам у сфері безпеки.

Висновки. Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що трансформація системи вищої військової освіти України поступово набуває цілісного характеру й виходить за межі окремих змін, охоплюючи зміст, організацію та методи навчання. Суттєвою тенденцією стає переорієнтація на практико орієнтоване навчання, тісно пов'язане з характером сучасного збройного протистояння а також інтеграція освітніх, тренувальних і оціночних компонентів у єдиний безперервний цикл. Водночас ефективність цих процесів значною мірою залежить від узгодженості нормативних рішень, рівня інституційної автономії та здатності системи гнучко адаптувати міжнародні підходи до національних умов. Запропонована модель адаптації підтверджує, що лише комплексний і послідовний підхід забезпечує стійкість реформ і підвищення якості військової освіти. Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язувати з поглибленим вивчення можливостей цифрові-

зації та застосування штучного інтелекту для персоналізації навчання, підвищення об'єктивності оцінювання та впровадження аналітики даних у прийняття управлінських рішень.

Література

1. Гридчина В. Впровадження стандартів НАТО у військову освіту. 2024. DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2024.60.5-9>
2. Голубцов С. Напрями трансформації національної системи освіти з урахуванням досвіду держав-членів НАТО. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2025. 1 (57), 85–93. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-1-57-85-93>
3. Живило Є., Живило І. Об'єднана підготовка персоналу складових сил оборони сфери кібербезпеки в умовах тотальної оборони держави. *Теорія і практика державного управління*, 2021. 2 (73), 144–153. DOI: <https://doi.org/10.34213/tp.21.02.16>
4. Закон України «Про вищу освіту» від 28 травня 2023 року № 1556-VII (зі змінами). *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 02.04.2026)
5. Закон України «Про національну безпеку України»: від 21.06.2018 № 2469-VIII (зі змінами). *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text> (дата звернення: 02.04.2026)
6. Клячко В., Білявець С., Діденко О., Дем'янюк Ю. Стан, проблеми та перспективи трансформації військової освіти в контексті реалізації стандартів НАТО. 2022. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v28i1.958>
7. Мірненко В., Вітер Д., Оліферук В. Трансформація системи військової освіти: основні тенденції та перспективи. 2023. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-48/9-17>
8. Мокляк В. Обґрунтування поняття «Автономія вищого навчального закладу». *Педагогічні науки*. Полтава. 2015. Вип. 63. С. 132–137. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4868/1/Mokljak.pdf>
9. Наказ МО України від 09.01.2020 №4 «Про затвердження Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів освіти».
10. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 грудня 1997 р. № 1410 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 26 вересня 2024 р. № 1109) «Концепція трансформації системи військової освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/1410-97-%D0%BF#n16> (дата звернення: 02.04.2026)
11. Програма НАТО з удосконалення військової освіти. URL: https://nato.int/cps/en/natohg/news_179718.htm
12. Парпан У. Провідні принципи розвитку сучасної вищої освіти України в контексті євроінтеграції. 2015. URL: https://dspace.onua.edu.ua/items/dd9bd350-37c2-48dd-a325-0202216089a?utm_source=chatgpt.com
13. Сиротенко А., Артамощенко В. Набуття сумісності військової освіти і підготовки кадрів сил оборони на засадах якості. *Національні вимоги і стандарти НАТО*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.33099/2618-1614-2021-14-1-48-53>
14. Шабатіна Н. Стандарти НАТО щодо забезпечення якості професійної військової освіти. 2023. DOI: [10.33099/2617-1775/2023-01/332-342](https://doi.org/10.33099/2617-1775/2023-01/332-342)
15. Якименко С., Гикало Ю. Удосконалення системи професійної підготовки військовослужбовців в контексті трансформації системи військової освіти. 2023. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-698X-2023-2-12>

References

1. Hrydychyna, V. (2024). Vprovadzhennia standartiv NATO u viiskovu osvitu [Implementing NATO standards in military education]. DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2024.60.5-9> [in Ukrainian].
2. Holubtsov, S. (2025). Napriamy transformatsii natsionalnoi systemy osvity z urakhuvanniam dosvidu derzhav-chleniv NATO [Directions of transformation of the national education system taking into account the experience of NATO member states]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seria: Pedahohichni nauky*. 1 (57), 85–93. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-1-57-85-93> [in Ukrainian].
3. Zhyvylo, Ye., Zhyvylo, I. (2021). Obiednana pidhotovka personalu skladovykh syl obrony sfery kiberbezpeky v umovakh totalnoi obrony derzhavy [Joint training of personnel of defense forces components in the field of cybersecurity in conditions of total defense of the state]. *Teoriia i praktyka derzhavnoho upravlinnia*, 2 (73), 144–153. DOI: <https://doi.org/10.34213/tp.21.02.16> [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy « Pro vyshchu osvitu » vid 28 travnia 2023 roku № 1556-VII (zi zminamy). Zakonodavstvo Ukrainy. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (data zvernennia: 02.04.2026) [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro natsionalnu bezpeku Ukrainy»: vid 21.06.2018 № 2469-VIII (zi zminamy). *Zakonodavstvo Ukrainy*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text> (data zvernennia: 02.04.2026) [in Ukrainian].
6. Klachko, V., Biliavets, S., Didenko, O., Demianiuk, Yu. (2022). Stan, problemy ta perspektyvy transformatsii viiskovoi osvity v konteksti realizatsii standartiv NATO [Status, problems and prospects of transformation of military education in the context of implementation of NATO standards]. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbiirnyk.v28i1.958> [in Ukrainian].
7. Mirnenko, V., Viter, D., Oliferuk, V. (2023). Transformatsiia systemy viiskovoi osvity: osnovni tendentsii ta perspektyvy [Transformation of the military education system: main trends and prospects]. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-48/9-17> [in Ukrainian].
8. Mokliak, V. (2015). Obgruntuvannia poniattia «Avtonomiia vyshchoho navchalnoho zakladu» [Substantiation of the concept of "Autonomy of a higher educational institution"]. *Pedahohichni nauky*. Poltava. Vyp. 63. S. 132–137. Retrieved from: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4868/1/Mokljak.pdf> [in Ukrainian].
9. Nakaz MO Ukrainy vid 09.01.2020 №4 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro osoblyvosti orhanizatsii osvitnoi diialnosti u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ministerstva obrony Ukrainy ta viiskovykh navchalnykh pidrozdilakh zakladiv vyshchoi osvity». [in Ukrainian].
10. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15 hrudnia 1997 r. № 1410 (v redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 26 veresnia 2024 r. № 1109) «Kontseptsiiia transformatsii systemy viiskovoi osvity». Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/1410-97-%D0%BF#n16> (data zvernennia: 02.04.2026) [in Ukrainian].
11. Prohrama HATO z udoskonalennia viiskovoi osvity. Retrieved from: https://nato.int/cps/en/natohg/news_179718.htm [in English].
12. Parpan, U. (2015). Providni pryntsyipy rozvytku suchasnoi vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti yevrointehratsii [Guiding principles of the development of modern higher education in Ukraine in the context of European integration]. Retrieved from: https://dspace.onua.edu.ua/items/dd9bd350-37c2-48dd-a325-0202216089a?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].
13. Syrotenko, A., Artamoshchenko, V. (2021). Nabuttia sumisnosti viiskovoi osvity i pidhotovky kadryv syl obrony na zasadakh yakosti [Acquiring compatibility of military

education and training of defense forces personnel on the basis of quality]. Natsionalni vymohy i standarty NATO. DOI: <https://doi.org/10.33099/2618-1614-2021-14-1-48-53> [in Ukrainian].

14. Shabatina, N. (2023). Standarty NATO shchodo zabezpechennia yakosti profesiinoi viiskovoi osvity [NATO standards for ensuring the quality of professional military education]. DOI: [10.33099/2617-1775/2023-01/332-342](https://doi.org/10.33099/2617-1775/2023-01/332-342) [in Ukrainian].

15. Yakymenko, S., Hukalo, Yu. (2023). Udoskonalennia systemy profesiinoi pidhovky viiskovosluzhbovtziv v konteksti transformatsii systemy viiskovoi osvity [Improving the system of professional training of military personnel in the context of the transformation of the military education system]. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-698X-2023-2-12> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано теоретико-прикладні засади формування поетапно-інституційної моделі адаптації системи вищої військової освіти України до стандартів НАТО в умовах ескалації загроз у сфері безпеки. Визначено ключові суперечності між традиційною організацією освітнього процесу та вимогами сучасного бойового середовища, що актуалізує потребу в системному переосмисленні підходів до підготовки фахівців за військовим спрямуванням.

Метою дослідження є розроблення та обґрунтування поетапно-інституційної моделі, яка поєднує логіку послідовних трансформацій із належним інституційним забезпеченням їх реалізації. У межах роботи запропоновано модель адаптації системи вищої військової освіти до стандартів НАТО, що передбачає поетапну реалізацію процесів аналізу й діагностики, нормативно-правового узгодження, оновлення освітніх програм на компетентнісній основі, інтеграції освіти, тренувань і оцінювання, впровадження цифрових технологій та інструментів штучного інтелекту, а також подальшого моніторингу та вдосконалення. Доведено, що ефективність моделі забезпечується узгодженою взаємодією освітнього, організаційного, міжнародного та технологічного компонентів із урахуванням скрізних чинників, зокрема розвитку людського капіталу, інноваційної культури та партнерської взаємодії із сектором безпеки і оборони.

Практичне значення отриманих результатів полягає у формуванні цілісного механізму модернізації військової освіти, який забезпечує підвищення якості освіти через посилення її прикладної спрямованості, гнучкості та адаптивності до змін характеру загроз. Запропонований підхід сприяє гармонізації освітніх стандартів, розширенню можливостей інтеграції у міжнародний освітній простір та досягненню операційної сумісності зі структурами НАТО, що в сукупності створює підґрунтя для підготовки конкурентоспроможних військових фахівців нового покоління.

Ключові слова: *вища освіта, вища військова освіта, освіта та підготовка, якість освіти, національна система освіти, система військової освіти.*

Дата першого надходження статті до видання: 24.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

УДК 81'242:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-92-99>

**NATIVE-SPEAKERISM IDEOLOGY IN THE CONTEMPORARY
PROFESSIONAL SPACE: ON THE PROBLEM OF INSTITUTIONAL
ASSESSMENT OF LANGUAGE COMPETENCE**

**ІДЕОЛОГІЯ NATIVE-SPEAKERISM
У СУЧАСНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ ПРОСТОРІ:
ДО ПРОБЛЕМИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ОЦІНЮВАННЯ
МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Oľha POLIAKOVSKA,

Doctor of Philosophy in Specialty
011 Educational and Pedagogical
Sciences,
Senior Lecturer,
Kryvyi Rih National University
11, Vitalii Matushevych Str., Kryvyi Rih,
50000, Ukraine

poliakovska@knu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-5529-741X>

Ольга ПОЛЯКОВСЬКА,

доктор філософії зі спеціальності
011 освітні, педагогічні науки,
старший викладач,
Криворізький національний
університет
вул. Віталія Матусевича, 11,
м. Кривий Ріг, 50000, Україна

Tetiana DORONINA,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor,
Communal Institution of Higher
Education "Dnipro Academy of
Continuing Education"
of Dnipropetrovsk Regional Council
70, Volodymyr Antonovych Str.,
Dnipro, 49000, Ukraine

t.o.doronina@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3990-7959>

Тетяна ДОРОНІНА,

доктор педагогічних наук,
професор,
Комунальний заклад вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної
освіти»
Дніпропетровської обласної ради
вул. Володимира Антоновича, 70,
м. Дніпро, 49000

ABSTRACT

The article presents a theoretical analysis of native-speakerism ideology as a sociolinguistic construct of linguistic inequality in the contemporary professional space. It is demonstrated that, extending beyond the boundaries of language education discourse, this ideology acquires an institutional dimension and manifests itself in standardized practices of language competence assessment and evaluation.

Based on data from the international OECD PIAAC study and national Austrian analytical reports, it has been found that limited proficiency in the language of the environment may be interpreted as a general deficit in functional literacy. It is argued that such approaches

implicitly reproduce the normative construct of the “ideal speaker” as a reference point and contribute to the formation of hierarchical models of assessment and differentiation.

Within the framework of Ukrainian research on language policy and sociolinguistics, it is shown that similar interpretative frameworks may significantly influence the evaluation of the professional competence of mobile specialists. It is demonstrated that institutional assessment practices may contribute to transforming linguistic difference into an indicator of educational or professional deficiency, which directly affects the opportunities for the professional realization and integration of mobile specialists.

Key words: *native-speakerism, internationalization, linguistic inequality, professional mobility, communicative competence, competency-based approach, professional communication.*

Вступ. У сучасному соціокультурному просторі мова дедалі частіше постає не лише як засіб комунікації, а як важливий ресурс соціального позиціонування, доступу до професійних можливостей і символічного капіталу. В умовах глобалізації та інтенсифікації міграційних процесів мовна компетентність набуває статусу одного з ключових показників інтегрованості особистості в професійне та академічне середовище і водночас у межах компетентнісного підходу визначається як складова комунікативної компетентності фахівця. Водночас у науковій літературі (П. Бурдьє, А. Голлідей, Р. Кубота, Е. Лін тощо) наголошується, що її оцінювання нерідко ґрунтується на нормативних уявленнях про «правильну» мову та «ідеального» мовця [2; 4; 5].

Аналіз різноманітних джерел дозволив установити, що в українській науковій традиції мовну норму також не розглядають як нейтральну лінгвістичну категорію, розуміючи її як результат соціального та історичного узгодження [15]. За спостереженням Б. Ажнюка, мовні стандарти постають як інструмент символічної влади, особливо в умовах багатомовності [12]. Дослідження О. Данилевської та М. Гонтар засвідчують, що інституційно закріплені мовні очікування формують асиметричні умови доступу до освітніх і професійних ресурсів [14]. Актуальність проблеми посилюється сучасними міграційними процесами, зокрема зростанням участі українських фахівців у європейському професійному просторі.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі ідеології native-speakerism як соціолінгвістичного чинника мовної нерівності та у виявленні механізмів її відтворення в інституційних практиках оцінювання мовної компетентності в сучасному професійному просторі.

Для досягнення поставленої мети вирішувалися такі завдання: з'ясувати змістово-сміслову наповненість ідеології native-speakerism у контексті сучасних соціолінгвістичних підходів до мовної нерівності; розкрити механізми її інституційного закріплення у стандартизованих практиках оцінювання мовної компетентності; проаналізувати, яким чином інструментарій міжнародного дослідження PIAAC та австрійської інтеграційної політики відтворює нормативний образ «ідеального

мовця» і трансформує мовну відмінність у показник освітнього або професійного дефіциту; розглянути, як подібні інтерпретаційні рамки можуть впливати на оцінювання професійної спроможності українських фахівців в умовах вимушеної міграції та інтеграції в європейський професійний простір; обґрунтувати потребу в переході до функціонально орієнтованих підходів до оцінювання мовної компетентності, що враховують багатомовний і професійний досвід мобільних фахівців.

Методи та методики дослідження. Основними методами дослідження є теоретичний аналіз наукової літератури з проблем мовної ідеології та соціолінгвістики, критичний аналіз дискурсу інституційних документів (звітів OECD PIAAC та австрійських аналітичних матеріалів), а також порівняльний аналіз підходів до оцінювання мовної компетентності в міжнародному та українському контекстах.

Результати та дискусії. Сфокусувавши увагу на окресленій проблематиці, подальший виклад доцільно розгорнути у площині теоретичного осмислення ідеології *native-speakerism* як соціолінгвістичного феномену, що структурно вписується у сучасні практики оцінювання мовної компетентності. У цьому контексті принципового значення набуває уточнення змістово-смыслових засад означеної ідеології, що передбачає звернення до ширшого понятійного поля мовних ідеологій як таких. Саме в межах цього підходу мовна ідеологія постає як система інтерпретаційних установок, які опосередковують сприйняття мовних практик, норм і варіативності, водночас визначаючи їхню соціальну значущість і нормативний статус.

В межах соціолінгвістичної парадигми мова розглядається як соціально маркований ресурс, пов'язаний із владою, престижем і доступом до символічного капіталу. Теоретичну основу цього розуміння становить концепція П. Бурдьє, згідно з якою мовні практики набувають символічної цінності в межах конкретного соціального поля, де інституційно визначаються умови їхньої легітимності. Під символічним капіталом у цьому трактуванні розуміється соціально визнана цінність мовних практик, що визначає їхню легітимність у професійному та інституційному середовищі [2, с. 50-51]. Саме ця рамка дозволяє інтерпретувати мовну компетентність не лише як комунікативну здатність, а як об'єкт соціальної класифікації та ієрархізації.

Концептуальним центром аналізу є поняття *native-speakerism*, уведене А. Голлідеем для позначення ідеології, яка закріплює за «носіями мови» статус нормативного зразка мовної та культурної компетентності. Ідеологія *native-speakerism*, за визначенням А. Голлідєя, являє собою систему уявлень, яка надає мовцям, ідентифікованим як «носії мови», статус нормативного зразка мовної та культурної компетентності [4, с. 6]. Використання цього поняття в соціолінгвістичній літературі дозво-

ляє розглядати його як один із проявів мовної гегемонії, що виходить за межі лінгводидактичного дискурсу й набуває інституційного виміру. Дослідження Р. Кубота та Е. Лін показали, що ця ідеологія функціонує як один із механізмів расіалізації та мовного виключення в освітньому й професійному просторі [5].

Для з'ясування специфіки функціонування цієї ідеології в українському науковому контексті залучено дослідження, у яких, за спостереженням А. Масенка, мовна норма розглядається як результат соціального та історичного узгодження, а не нейтральна лінгвістична категорія [15]. Аналіз Б. Ажнюка дозволяє розглядати мовні стандарти як інструмент символічної влади в багатомовних суспільствах, водночас дослідження О. Данилевської та М. Гонтар засвідчують, що інституційно закріплені мовні очікування формують асиметричні умови доступу до освітніх і професійних ресурсів, перетворюючи мовну відмінність на соціальну нерівність [12; 14; 13].

Інституційне закріплення ідеології *native-speakerism* відбувається, зокрема, через стандартизовані практики оцінювання мовної компетентності, у яких мовні показники функціонують як інструменти соціальної класифікації. Саме на цьому рівні ідеологія набуває особливої виразності: мовна компетентність не лише оцінюється, а й формалізується в межах критеріїв, що імпліцитно відтворюють уявлення про «нормативного» мовця як точку відліку. Р. Філліпсон описував подібні механізми як прояви мовної гегемонії, за якої домінуючий мовний стандарт закріплюється структурно та інституційно [9]. Розвиваючи цю ідею, С. Канагараджа, показав, що мовні ієрархії відтворюються не лише на рівні освітніх систем, а й через повсякденні інституційні практики, що визначають, чий мовні ресурси визнаються легітимними [3].

Показовим прикладом такого інституційного закріплення є міжнародне дослідження функціональної грамотності дорослих PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), що проводиться OECD з 2011 р. У межах цієї програми функціональна грамотність визначається через здатність працювати з письмовими текстами мовою країни перебування. Така операціоналізація задає специфічну рамку, у якій мовна компетентність мігрантів оцінюється через призму їхнього володіння мовою середовища, а не через загальні когнітивні чи професійні здатності.

У цьому контексті принципового значення набуває розмежування між вимірюваними показниками мовної компетентності та ширшим поняттям комунікативної компетентності, яка охоплює здатність до ефективного професійного спілкування в багатомовному середовищі.

Дані OECD підтверджують, що розрив у показниках грамотності між місцевим населенням і мігрантами значною мірою зумовлений саме

мовним контекстом оцінювання. Зокрема, середній розрив між особами, народженими в країні (native-born) та особами, народженими за її межами (foreign-born) у показниках грамотності становить близько 26 балів, однак скорочується майже вдвічі – до 13 балів – коли мігранти проходять тестування рідною мовою [6; 7; 8]. Це означає, що результати тесту відображають не стільки рівень когнітивних навичок, скільки ступінь мовної адаптації до середовища. Тож наведені дані динаміки показників стають прикладом інституційної логіки, у межах якої мовна компетентність операціоналізується через стандартизовані показники функціональної грамотності. Таким чином, інструмент вимірювання, спрямований на оцінювання когнітивних навичок, фактично частково відображає рівень володіння мовою середовища, що створює ризик методологічного зміщення в інтерпретації результатів.

Австрійський контекст у межах дослідження розглядається як показовий приклад функціонування інституційних механізмів оцінювання мовної компетентності в умовах сучасних міграційних процесів.

За даними Statistik Austria, близько 29% дорослого населення Австрії віком 16–65 років демонструють низький рівень читацької грамотності, причому значна частка цієї групи має міграційний досвід, що може бути прямим наслідком саме цієї методологічної логіки [10].

В офіційних документах Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) застосовується категорія Alphabetisierungsbedarf – потреба в ліквідації неграмотності (охоплює як осіб, що ніколи не навчалися грамоті, так і тих, хто просто не знає латинського алфавіту). Проте, це дві принципово різні групи: взагалі неграмотні та особи, що опановують нову писемну систему, статистично об'єднуються під однією категорією. У 2022 р. 70% осіб, яким було надано статус біженця або субсидіарний захист і які відвідували мовні курси, класифікувалися як такі, що мають Alphabetisierungsbedarf [11]. Отже, така практика поєднує різні явища, а саме мовну адаптацію та базову грамотність, що створює ризик їхнього ототожнення.

Окреслена практика унаочнює механізм, описаний П. Бурдье: мовна відмінність трактується не як нейтральна характеристика мовного досвіду, а як недолік, що підлягає усуненню [2]. У результаті обмежена компетентність у мові середовища інституційно трансформується в показник загальної освітньої або когнітивної неспроможності, що безпосередньо впливає на доступ до ринку праці та можливості професійної реалізації. Саме в цьому полягає інституційний вимір native-speakerism, коли *мовна відмінність стає не просто комунікативною перешкодою, а механізмом соціальної ієрархізації*.

У сучасному професійному просторі це відбувається, зокрема, через стандартизовані практики оцінювання мовної компетентності, у яких

мовні показники функціонують як інструменти соціальної класифікації. Саме на цьому рівні проблематика *native-speakerism* набуває особливої виразності, оскільки мовна компетентність не лише оцінюється, а й формалізується та інтерпретується в межах визначених критеріїв, що можуть імпліцитно відтворювати уявлення про «нормативного» мовця.

В умовах міжнародної професійної мобільності подібні підходи можуть призводити до ототожнення мовної відмінності з освітнім або професійним дефіцитом, що створює передумови для відтворення мовної нерівності на інституційному рівні. Так *native-speakerism* постає не лише як дискурсивна установка, а як чинник, що опосередковано впливає на доступ до професійних ресурсів і можливості соціальної реалізації.

Водночас критичне осмислення цієї ідеології не передбачає заперечення значущості мовної інтеграції, а актуалізує потребу в уточненні аналітичних підходів до оцінювання мовної компетентності. Йдеться про розмежування мовної адаптації та загальної освітньої або професійної спроможності, а також про відмову від спрощених дефіцитарних інтерпретацій.

У цьому зв'язку показовими є підходи, представлені в сучасних дослідженнях комунікативної компетентності, зокрема в українській науковій традиції, де акцент зміщується з відповідності нормативному мовному стандарту на функціональну ефективність комунікації. Такий підхід дозволяє розглядати мовну компетентність як багатомірний феномен, що не зводиться до рівня володіння мовою середовища і відповідає сучасному розумінню багатомовності як ресурсу професійної взаємодії.

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що *native-speakerism* функціонує як стійка мовна ідеологія, яка виходить за межі лінгводидактичної проблематики та впливає на інституційні практики оцінювання мовної компетентності й професійної спроможності. Її дія простежується не лише в освітньому середовищі, а й у ширших статистичних та інтеграційних механізмах, у межах яких мовна компетентність співвідноситься з домінантним стандартом і використовується як інструмент соціальної класифікації. З огляду на зазначене, обґрунтованим видається перегляд підходів до інтерпретації мовної компетентності. Використання більш диференційованих аналітичних категорій, що враховують функціональний і професійний вимір комунікації, дозволяє уникнути спрощених оцінок і зменшити ризики соціальної стигматизації.

Перехід до функціонально орієнтованого розуміння мовної компетентності, що враховує багатомовний і професійний досвід, створює підґрунтя для більш інклюзивних і методологічно виважених підходів до оцінювання в сучасному багатомовному професійному просторі. Така перспектива дозволяє розглядати багатомовність не як обмеження, а як ресурс професійного розвитку та міжкультурної взаємодії. Це відкри-

ває перспективи для переосмислення інституційних підходів до оцінювання мовної компетентності в умовах інтернаціоналізації професійного середовища.

Література

1. Alphabetisierungsbedarf. ÖIF. 2022. URL: <https://www.integrationsfonds.at/>
2. Bourdieu P. Language and symbolic power. Cambridge: Polity Press, 1991.302 p.
3. Canagarajah A. S. Resisting linguistic imperialism in English teaching. Oxford: Oxford University Press, 1999. 214 p.
4. Holliday A. The struggle to teach English as an international language. Oxford: Oxford University Press, 2005. 240 p.
5. Kubota R., Lin A. Race and TESOL: Introduction to concepts and theories. *TESOL Quarterly*. 2006. Vol. 40, № 3. P. 471–493.
6. Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills. Paris: OECD Publishing, 2013. URL: <https://www.oecd.org/skills/piaac/publications/skills-outlook-2013.htm>
7. Organisation for Economic Co-operation and Development. Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills. Paris: OECD Publishing, 2019. URL: <https://www.oecd.org/skills/piaac/publications/skills-matter-9789264258051-en.htm>
8. Organisation for Economic Co-operation and Development. Adult Skills in Focus. Paris: OECD Publishing, 2023. URL: <https://www.oecd.org/skills/piaac/publications/>
9. Phillipson R. Linguistic imperialism. Oxford:Oxford University Press,1992.365 p.
10. Statistik Austria. Grundkompetenzen Erwachsener in Österreich (PIAAC). Wien, 2023. URL: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/grundkompetenzen-der-erwachsenen-piaac>
11. ÖIF. Statistisches Jahrbuch. 2023. URL: <https://www.integrationsfonds.at/>
12. Ажнюк Б. Мовна політика і мовне планування: енциклопедичний словник. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2013. 304 с.
13. Гонтар М. Мовна дискримінація як соціальна проблема. *Українська мова*. 2020. № 2. С. 30–36. URL: https://iuil-nasu.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Hontar_Burago_2020_pp.30-36.pdf
14. Данилевська О. Мовна ситуація в українській шкільній освіті на початку XXI століття. Київ: Інститут української мови НАН України, 2010. 400 с.
15. Масенко Л. Мова і суспільство: постколоніальний вимір. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2004. 163 с.

References

1. Alphabetisierungsbedarf. (2022). ÖIF. Retrieved from: <https://www.integrationsfonds.at/>
2. Bourdieu, P. (1991). Language and symbolic power. Polity Press.
3. Canagarajah, A. S. (1999). Resisting linguistic imperialism in English teaching. Oxford University Press.
4. Holliday, A. (2005). The struggle to teach English as an international language. Oxford University Press.
5. Kubota, R., & Lin, A. (2006). Race and TESOL: Introduction to concepts and theories. *TESOL Quarterly*, 40(3), 471–493.
6. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills. OECD Publishing. Retrieved from: <https://www.oecd.org/skills/piaac/publications/skills-outlook-2013.htm>
7. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). Skills matter: Additional results from the survey of adult skills. OECD Publishing. Retrieved from: <https://www.oecd.org/skills/piaac/publications/skills-matter-9789264258051-en.htm>

8. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). Adult skills in focus. OECD Publishing. Retrieved from: <https://www.oecd.org/skills/piaac/publications/>
9. Phillipson, R. (1992). Linguistic imperialism. Oxford University Press.
10. Statistik Austria. (2023). Grundkompetenzen Erwachsener in Österreich (PIAAC). Retrieved from: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/grundkompetenzen-der-erwachsenen-piaac>
11. ÖF. (2023). Statistisches Jahrbuch. Retrieved from: <https://www.integrationsfonds.at/>
12. Azhniuk, B. (2013). Movna polityka i movne planuvannia: entsyklopedychnyi slovnyk [Language policy and language planning: Encyclopedic dictionary]. Vydavnychi dim Dmytra Buraho. [in Ukrainian].
13. Hontar, M. (2020). Movna dyskryminatsiia yak sotsialna problema [Language discrimination as a social problem]. *Ukrainska mova*, 2, 30–36. Retrieved from: https://iul-nasu.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Hontar_Burago_2020_pp.30-36.pdf [in Ukrainian].
14. Danylevska, O. (2010). Movna sytuatsiia v ukrainskii shkilnii osviti na pochatku XXI stolittia [Language situation in Ukrainian school education at the beginning of the 21st century]. Instytut ukrainskoi movy NAN Ukrainy. [in Ukrainian].
15. Masenko, L. (2004). Mova i suspilstvo: postkolonialnyi vymir [Language and society: Postcolonial dimension]. Kyiv-Mohyla Academy. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено теоретичний аналіз ідеології *native-speakerism* як соціолінгвістичного чинника формування мовної нерівності в сучасному професійному просторі. Показано, що, виходячи за межі лінгводидактичного дискурсу, ця ідеологія набуває інституційного виміру та проявляється у стандартизованих практиках оцінювання мовної компетентності.

На матеріалі міжнародного дослідження OECD PIAAC та національних австрійських аналітичних звітів встановлено, що обмежене володіння мовою середовища може інтерпретуватися як загальний дефіцит функціональної грамотності. Обґрунтовано, що такі підходи імпліцитно відтворюють нормативний образ «ідеального мовця» як точку відліку та сприяють формуванню ієрархічних моделей оцінювання.

У межах українських досліджень мовної політики та соціолінгвістики показано, що подібні інтерпретаційні рамки можуть впливати на оцінювання професійної спроможності мовільних фахівців. Доведено, що інституційні практики оцінювання сприяють трансформації мовної відмінності в показник освітнього або професійного дефіциту, що безпосередньо впливає на можливості професійної реалізації.

Ключові слова: *native-speakerism*, інтернаціоналізація, мовна нерівність, професійна мобільність, комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, професійне спілкування.

Дата першого надходження статті до видання: 23.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

УДК 378.091.3:004:[373.2.011.3-051+376.011.3-051]
DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-100-111>

**FOSTERING COGNITIVE MOTIVATION AS A FACTOR
IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH CULTURE
IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**СТВОРЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ
ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ЦИФРОВОМУ
ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Tetiana TSEHELNYK,
Doctor of Philosophy, Associate
Professor, Associate Professor
at the Department of Special
and Inclusive Education,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk
National Pedagogical University
2, M. Kryvonosa Str., Ternopil,
46002, Ukraine

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

Nataliia HONCHAR,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Associate
Professor at the Department
of Pre-school and Special Education,
Psychology and Professional
Methods,
Khmelnyskyi Humanitarian
and Pedagogical Academy
139, Proskurivskoho Pidpillia Str.,
Khmelnyskyi, 29013, Ukraine

nataly_gonchar@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-1367-0022>

Тетяна ЦЕГЕЛЬНИК,
доктор філософії, доцент, доцент
кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль,
46002, Україна

Наталія ГОНЧАР,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та
спеціальної освіти, психології і
фахових методик,
Хмельницька гуманітарно-
педагогічна академія
вул. Проскурівського Підпілля, 139,
м. Хмельницький, 29013, Україна

Ольга НУМЕНІУК,

Assistant at the Department
of Special and Inclusive Education,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk
National Pedagogical University
2, M. Kryvonosa Str., Ternopil,
46002, Ukraine

Ольга ГУМЕНЮК,

асистент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль,
46002, Україна

olhasokoluk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0402-2816>

ABSTRACT

The article provides a theoretical substantiation of fostering cognitive motivation as one of the key factors in the development of students' research culture within a digital educational environment. It is demonstrated that, within this framework, cognitive motivation functions as an internal driving force of educational and research activity, ensuring the future teacher's readiness to search for, analyse, critically reinterpret, interpret, and apply information in professional situations. The content of the concepts of "students' research culture" and "cognitive motivation" is specified in the context of the professional training of future specialists in special and preschool education. The analysis has shown that the effective fostering of cognitive motivation in a digital educational environment requires purposeful pedagogical organisation based on four interrelated pedagogical conditions: professionally relevant problem-based content of learning; phased involvement of students in educational, research, and project-based activities with a gradual increase in the level of independence; purposeful use of the potential of the digital educational environment as a space for information search, interaction, and presentation of results; and individualised reflective support of educational and research activity. It is proved that these pedagogical conditions have a common foundation for the training of future specialists in preschool and special education, yet differ in the professional content of their implementation. This makes it possible to argue that the development of research culture in a digital educational environment should be built on a common motivational and pedagogical basis, while necessarily taking into account the specific subject content of professional training. The scientific novelty of the study lies in substantiating the pedagogical conditions for fostering cognitive motivation as a factor in the development of students' research culture and in revealing the specific features of their implementation in the professional training of future specialists in preschool and special education. A promising avenue for further research is the empirical verification of the effectiveness of the proposed pedagogical conditions in the training of future specialists in preschool and special education.

Key words: professional training of a specialist, training of specialists in special education, training of specialists in preschool education, research culture, cognitive activity, motivation, digital educational environment.

Вступ. В умовах цифровізації освіти професійна підготовка майбутніх педагогів потребує посилення інформаційно-технологічного компонента, а також й внутрішніх чинників пізнавальної активності здобувачів. Одним із таких чинників є пізнавальна мотивація, від рівня сформованості якої значною мірою залежить розвиток дослідницької культури

(а згодом – формування дослідницької компетентності), здатності аналізувати інформацію, працювати з цифровими ресурсами, ставити професійно значущі запитання та обґрунтовувати власні висновки. Особливої уваги ця проблема набуває у професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної й дошкільної освіти, для яких дослідницька культура є важливою основою педагогічного аналізу, професійного пошуку й осмисленого використання цифрових можливостей у майбутній діяльності.

Аналіз джерел та публікацій засвідчує наявність кількох взаємопов'язаних напрямів наукового дискурсу. Так, перший пов'язаний із розкриттям сутності дослідницької компетентності та підходів до її формування у професійній підготовці педагога. У працях Г.Сердюк (2023) [12, с. 214], Д.Іванової (2025) [5], О.Біди (2017) [2], С.Сисоевої та Л.Козак (2016) [13], В.Арлачова (2025) [1], М.Гагаріна та А.Кошлаби (2023) [4], І.Ковтанюк (2025) [7] дослідницька компетентність розглядається як інтегративна професійно значуща якість, що охоплює мотивацію до наукового пошуку, володіння методологією дослідження, критичне мислення, практичну готовність до аналізу й розв'язання професійних завдань.

Другий напрям становлять праці, присвячені мотивації та пізнавальній мотивації. Так, А.Калініченко (2013) визначає мотивацію як сукупність рушійних сил діяльності [6]. Л.Бондар (2017) підкреслює ієрархію взаємодію зовнішніх і внутрішніх стимулів [3]. Л.Маляра і З.Ваколя (2021) акцентують на пізнавальних мотивах і мотивах самоосвіти [9]. Натомість С.Максименко (2014) – з досвідом успіху та відчуттям власної ефективності [8]. Окремо Т.Небікова та ін. (2025) узагальнюють педагогічні умови формування внутрішньої мотивації [11], а Н.Смолянюк (2024) [14] показують потенціал цифрових засобів і гейміфікації для розвитку пізнавальної мотивації.

Третій напрям пов'язаний із висвітленням можливостей цифрового освітнього середовища у професійній підготовці майбутнього педагога. У працях Ю.Силенко (2024) [16], Т.Цегельник, Г.Захарової (2024) [15], В.Мізюк, Ж.Кожухар (2026) [10] та ін. обґрунтовано потенціал цифрових технологій, інтерактивних платформ, індивідуалізації навчання, мобільних та адаптивних засобів у розвитку професійної активності здобувачів освіти.

Водночас аналіз джерел показує, що проблема педагогічних умов створення пізнавальної мотивації як чинника розвитку дослідницької культури майбутніх фахівців спеціальної й дошкільної освіти у цифровому освітньому середовищі ще не дістала цілісного теоретичного обґрунтування.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати педагогічні умови створення пізнавальної мотивації як чинника розвитку дослідницької культури здобувачів освіти у цифровому освітньому середовищі та

окреслити способи реалізації цього процесу у професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної й дошкільної освіти (на прикладі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії).

Методи та методики дослідження. *Методологічними основами дослідження* визначаються такі підходи: *системний*, що дає змогу розглянути створення пізнавальної мотивації в єдності мети, змісту, педагогічних умов, цифрових інструментів, видів діяльності та очікуваного результату у вигляді розвитку дослідницької культури; *компетентнісний*, що зумовлює окреслення дослідницької культури з позиції здатності аналізувати інформацію, ставити запитання, працювати з цифровими ресурсами, обґрунтовувати висновки та застосовувати їх у професійних ситуаціях; *діяльнісний*, що дає підстави показати формування пізнавальної мотивації через включення здобувачів у проблемно-пошукову, проектну, дослідницьку, аналітичну та рефлексивну діяльність у цифровому середовищі. **Методи дослідження:** *аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел* – для з'ясування сутності ключових дефініцій дослідження; *порівняльно-логічний аналіз* для зіставлення особливостей реалізації педагогічних умов у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та дошкільної освіти.

Результати та дискусії. У межах цього дослідження вихідним є поняття «дослідницька культура здобувачів освіти», яке розглядаємо як інтегративну характеристику майбутнього педагога, що виявляється у ціннісному ставленні до пізнання, готовності до пошуково-аналітичної діяльності, здатності працювати з інформацією, осмислювати результати й застосовувати їх у професійній практиці. Для конкретизації діяльнісного й операційного вимірів цього феномену доцільно звернутися до поняття «дослідницька компетентність», яке в сучасних наукових працях розкрито значно повніше.

У сучасних наукових підходах дослідницька компетентність трактується як інтегративна професійно значуща якість. Так, Д.Іванова підкреслює, що в сучасному освітньому й науковому просторі дослідницька компетентність є одним із базових показників готовності здобувача вищої освіти до успішної професійної діяльності та самореалізації [5, с. 127]. Авторка наголошує, що поняття охоплює уміння формулювати проблеми, аналізувати та критично оцінювати інформацію, інтерпретувати результати дослідження і застосовувати здобуті знання для розв'язання практичних завдань [5, с. 129].

Близьку позицію подає О.Біда, яка розглядає дослідницьку компетентність як інтегративну рису особистості, що охоплює володіння методологічними знаннями і технологіями дослідницької діяльності, усвідомлення їх значущості та готовність застосовувати їх у професій-

ній діяльності [2, с. 3-6]. Водночас С.Сисоева та Л.Козак визначають її як комплексну особистісно-професійну якість, що включає мотивацію до наукового пошуку, володіння методологією педагогічного дослідження, інноваційне мислення, творчу ініціативність і здатність до впровадження нових ідей у професійну практику [13, с. 39-43]. Показово, що автори пов'язують цю компетентність із формуванням інноваційної культури педагога, що дає підстави розглядати її як важливий компонент ширшої дослідницької культури майбутнього фахівця [13, с. 39-43].

Поняття мотивації у науковому дискурсі трактується теж як багатовимірне. А.Калініченко визначає мотивацію як сукупність рушійних сил, що спонукають людину до діяльності, орієнтованої на досягнення цілей, і формують її поведінку в конкретній ситуації [6, с. 417-420]. Л.Бондар розглядає мотивацію освітньої діяльності як багаторівневу структуру зовнішніх і внутрішніх стимулів, серед яких найстійкішими є пізнавальні мотиви, пов'язані з інтересом до знань, самовдосконаленням і прагненням до особистісного й професійного розвитку [3, с. 23-27]. У праці Т.Небикової та ін. мотивацію подано як сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що спонукають до усвідомленого засвоєння знань. Серед її ключових компонентів виокремлено пізнавальний інтерес, потребу в саморозвитку, досвід успіху й самооцінку [11].

У цьому контексті пізнавальна мотивація постає як внутрішній механізм навчально-пізнавальної активності. Л.Маляр і З.Ваколя пов'язують її з домінуванням пізнавальних мотивів, спрямованих на оволодіння новими знаннями, засвоєння способів самостійного здобуття інформації та самоосвіту [9, с. 102-107]. С.Максименко пов'язує мотиваційну стійкість із позитивною самооцінкою, усвідомленням власних можливостей і переживанням ситуації успіху [8, с. 8-16].

Отже, у межах нашого дослідження *дослідницьку культуру здобувачів освіти* ми розуміємо, як інтегрований результат професійної підготовки, що проявляється у готовності майбутнього педагога здійснювати пошук, аналіз, критичне переосмислення, інтерпретацію та застосування інформації для розв'язання професійних завдань. Відповідно пізнавальну мотивацію трактуємо як внутрішню спонукальну основу освітньо-дослідницької активності, яка виявляється в інтересі до пізнання, прагненні до самостійного пошуку, готовності ставити питання, аналізувати проблеми та досягати нове знання.

Створення пізнавальної мотивації як чинника розвитку дослідницької культури здобувачів освіти у цифровому освітньому середовищі потребує цілеспрямованої педагогічної організації. Така організація, на наш погляд, має спиратися на діалогічну взаємодію, особистісну значущість змісту, проблемність, рефлексію, індивідуалізацію та використання цифрових інструментів у навчально-дослідницькій діяльності. Водночас

у професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної й дошкільної освіти ці умови мають спільну логіку, але різну змістову реалізацію.

Розглянемо детальніше педагогічні умови на прикладі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Першою педагогічною умовою є *професійно значуще проблемне наповнення змісту навчання*. Саме проблемність й особистісна значущість змісту посилюють внутрішню мотивацію до пізнання, стимулюють постановку запитань, аналітичний пошук і прагнення до самостійного розв'язання навчально-дослідницьких завдань.

У підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти ця умова реалізується через дисципліни «Дошкільна педагогіка», «Технології реалізації Державного стандарту дошкільної освіти», «Організація досліджень у галузі дошкільної освіти» шляхом аналізу педагогічних ситуацій розвитку дитини, осмислення сучасних вимог до дошкільної освіти, виявлення проблем організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, формулювання дослідницьких запитань щодо педагогічних умов, методів і технологій роботи з дітьми.

У підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти ця сама умова набуває іншого змістового наповнення. Вона реалізується через дисципліни «Педагогіка загальна та спеціальна», «Основи наукових досліджень», «Методологія наукових досліджень у галузі спеціальної освіти», «Інклюзивна та спеціальна освіта в Україні та за кордоном» через аналіз складних педагогічних випадків, осмислення особливих освітніх потреб, порівняння підходів до інклюзивної та спеціальної освіти, виявлення суперечностей між теорією і практикою підтримки дітей з ООП.

Якщо для дошкільної освіти центр проблемності пов'язаний передусім із розвитком, вихованням і організацією середовища дитини, то для спеціальної освіти – з діагностико-аналітичним, корекційно-педагогічним та інклюзивним вимірами професійної діяльності.

Другою педагогічною умовою є *поетапне залучення здобувачів освіти до навчально-дослідницької та проєктної діяльності зі зростанням рівня самостійності*.

У підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти така умова реалізується через послідовний перехід від аналізу базових педагогічних понять і явищ у курсі «Дошкільна педагогіка» до виконання міні-досліджень, аналізу освітніх ситуацій, добору методів збору матеріалу й подальшого розгортання дослідницької діяльності в межах дисциплін магістерського рівня – «Організація досліджень у галузі дошкільної освіти» та «Технології реалізації Державного стандарту дошкільної освіти». Логічним продовженням цієї траєкторії виступають курсова і магістерська робота як форми самостійного дослідницького пошуку.

У підготовці фахівців спеціальної освіти поетапність також є принципово важливою, але має іншу професійну оптику: від засвоєння основ наукового дослідження на бакалаврському рівні до оволодіння спеціалізованою методологією досліджень у галузі спеціальної освіти на магістерському рівні. Тут особливе значення мають аналіз індивідуальних випадків, обґрунтування методів педагогічного вивчення, порівняння національних і зарубіжних моделей інклюзивної та спеціальної освіти, а також дослідницьке осмислення практик підтримки різних категорій дітей.

Отже, у дошкільній освіті дослідницька траєкторія зумовлена на вивчення закономірностей розвитку і педагогічної організації середовища, а в спеціальній – до методологічної точності, варіативності освітніх потреб і практики корекційно-педагогічного супроводу.

Третьою педагогічною умовою є *цілеспрямоване використання можливостей цифрового освітнього середовища як простору пошуку, взаємодії, представлення результатів і підтримки пізнавальної активності*.

У підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти цифрове освітнє середовище доцільно використовувати для візуалізації освітнього матеріалу, організації колективного обговорення педагогічних ситуацій, створення карт понять, електронних добірок джерел, спільного проектування освітніх рішень і представлення результатів міні-досліджень. Найбільш органічно це поєднується з дисциплінами, орієнтованими на сучасні освітні технології та дослідницьку діяльність у галузі дошкільної освіти.

У підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти можливості цифрового середовища пов'язані насамперед із роботою з науковими джерелами, аналізом кейсів, порівняльними таблицями, онлайн-консультаціями, представленням результатів дослідження, а також зі спільним обговоренням інклюзивних і спеціальних практик.

Якщо для дошкільної освіти цифрові інструменти більше підсилюють наочність, варіативність і педагогічне проектування, то для спеціальної освіти вони особливо важливі як засіб аналітичної роботи, систематизації даних і професійної комунікації.

Четвертою педагогічною умовою є *індивідуалізований рефлексивний супровід освітньо-дослідницької діяльності*. Така умова є особливо важливою, на наш погляд, оскільки пізнавальна мотивація посилюється тоді, коли здобувач бачить особистісний смисл дослідження, отримує підтримку в подоланні труднощів і має можливість оцінити власний результат.

У системі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти індивідуалізація може виявлятися через добір тем курсових і кваліфікаційних робіт відповідно до професійного інтересу здобувача, через поетапні консультації, рефлексивні обговорення результатів і корекцію дослідницьких завдань у межах дисциплін магістерського рівня. Тут мотива-

ційно значущим є зв'язок теми дослідження з реальними проблемами розвитку, виховання і навчання дитини дошкільного віку.

У системі підготовки фахівців з спеціальної освіти індивідуалізований супровід має поєднувати науково-методичну точність із професійною чутливістю до різних категорій здобувачів освіти, типів порушень розвитку, моделей інклюзивної взаємодії та етичних аспектів педагогічного дослідження. У цьому разі рефлексія охоплює не лише логіку дослідження, а й професійну відповідальність за коректність висновків і практичну доцільність запропонованих рішень.

Отже, у межах кореляції змістів професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та спеціальної освіти педагогічні умови створення пізнавальної мотивації мають спільне підґрунтя – проблемність, дослідницьку активність, цифрову підтримку та індивідуалізований супровід, але різняться за професійним змістом їх реалізації. У підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти ці умови більше орієнтовані на розвиток педагогічного бачення дитини, осмислення освітнього середовища і технологій дошкільної освіти. Тоді як у підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти – на аналітику особливих освітніх потреб, методологічну точність, порівняння моделей підтримки та професійне осмислення інклюзивної практики.

Висновки. У статті теоретично обґрунтовано, що створення пізнавальної мотивації є важливим чинником розвитку дослідницької культури здобувачів освіти в цифровому освітньому середовищі. Уточнено сутність дослідницької культури та пізнавальної мотивації у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної і спеціальної освіти. Визначено, що ефективність цього процесу забезпечується через професійно значуще проблемне наповнення змісту навчання, поетапне залучення до дослідницької діяльності, використання можливостей цифрового освітнього середовища та індивідуалізований рефлексивний супровід. Доведено, що ці умови мають спільну педагогічну основу, але різняться за змістом реалізації відповідно до специфіки дошкільної та спеціальної освіти. **Наукова новизна статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов створення пізнавальної мотивації як чинника розвитку дослідницької культури здобувачів освіти у цифровому освітньому середовищі та в розкритті особливостей їх реалізації у професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної і спеціальної освіти. **Перспективним** є емпірична перевірка ефективності запропонованих педагогічних умов у підготовці майбутніх фахівців дошкільної та спеціальної освіти.

Література

1. Арлачов В.В. Формування дослідницької компетентності у майбутніх педагогів професійного навчання під час практичної підготовки. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16691805>
2. Біда О.А. Зміст поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2017. С. 3–6. URL: <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/view/1915> (дата звернення: 16.04.2026).
3. Бондар Л.В. Особливості мотивації навчальної діяльності студентів – майбутніх практичних психологів. *Вісник Національного авіаційного університету. Педагогіка. Психологія*. 2017. Вип. 10. С. 23–27. URL: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12459> (дата звернення: 16.04.2026).
4. Гагарін М.І., Кошляба А.П. Особливості формування дослідницької компетентності студентської молоді у педагогічних закладах вищої освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2023. Вип. 12(30). С. 159–167. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-159-167](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-159-167)
5. Іванова Д. Розвиток дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти в умовах глобалізації освітнього простору. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. Вип. 10(18). DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-10\(18\)-124-136](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-10(18)-124-136)
6. Калініченко А.В. Мотивація та мотиваційний процес: сутність та поняття. *Вісник економіки транспорту і промисловості*. 2013. Вип. 42. С. 417–420. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vetp_2013_42_72 (дата звернення: 16.04.2026).
7. Ковтанюк І. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики. *Молодь і ринок*. 2025. Вип. 2(234). С. 176–181. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.321799>
8. Максименко С.Д. Генетико-моделюючий метод дослідження особистості. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.13. С. 8–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2014_2 (дата звернення: 16.04.2026).
9. Мальяр Л.В., Ваколя З.М. Особливості мотивації учнів до навчальної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 82. С. 102–107. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.22>
10. Мізюк В., Кожухар Ж., Силенко Ю. Розвиток критичного мислення щодо ШІ у студентів ЗВО як компонент цифрової грамотності та академічної доброчесності. *Молодь і ринок*. 2026. Вип. 3/247. С. 79–87. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351779>
11. Небикова Т.А., Люленко С.О., Омельченко В.С., Скакун В.О., Будченко І.Є. Теоретичні основи формування мотивації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання біології і екології. *Академічні візії*. 2025. Вип. 43. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15683749>
12. Сердюк Г.А. Розвиток дослідницької компетентності вчителів української мови та літератури в умовах воєнного часу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 91. 2023. С. 201–216. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.44>
13. Сисоева С., Козак Л. Дослідницька компетентність викладача вищої школи: програма розвитку. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 1-2. С. 39–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2016_1-2_9 (дата звернення: 16.04.2026).

14. Смоляннюк Н., Домилівська Ю. Формування та розвиток пізнавальної мотивації молодших школярів засобами цифрових технологій та штучного інтелекту. *Молодь і ринок*. 2024. Вип. 2 (222). С. 108–112. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297774>

15. Цегельник Т., Захарова Г., Силенко Ю. Потенціал застосування цифрових технологій в освітньому середовищі ЗВО при підготовці майбутнього педагога. *Молодь і ринок*. Вип. 5 (225). 2024. С. 30–34. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926>

16. Sylenko Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 10(1), 2024. Pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>

References

17. Arlachov, V.V. (2025). Formuvannya doslidnytskoi kompetentnosti u maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia pid chas praktychnoi pidhotovky [Formation of Research Competence in Future Teachers of Vocational Education during Practical Training]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16691805> [in Ukrainian].

18. Bida, O.A. (2017). Zmist poniattia «doslidnytska kompetentnist» u vitchyznianiі ta zarubizhnii literaturі [The Content of the Concept of "Research Competence" in Domestic and Foreign Literature]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: Pedahohichni nauky – Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University. Series: Pedagogical Sciences*, 3–6. Retrieved from: <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/view/1915> [in Ukrainian].

19. Bondar, L.V. (2017). Osoblyvosti motyvatsii navchalnoi diialnosti studentiv – maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Peculiarities of Motivation for Learning Activity of Students – Future Practical Psychologists]. *Visnyk Natsionalnoho aviatytsiynoho universytetu. Pedahohika. Psykholohiia – Bulletin of the National Aviation University. Pedagogy. Psychology*, 10, 23–27. Retrieved from: <https://jml.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12459> [in Ukrainian].

20. Haharin, M.I., & Koshlaba, A.P. (2023). Osoblyvosti formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti studentskoi molodi u pedahohichnykh zakladakh vyshchoi osvity [Peculiarities of Forming Research Competence of Student Youth in Pedagogical Higher Education Institutions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and Innovations of Science*, 12(30), 159–167. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-159-167](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-159-167) [in Ukrainian].

21. Ivanova, D. (2025). Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh hlobalizatsii osvithnoho prostoru [Development of Research Competence of Higher Education Students in the Conditions of Globalization of the Educational Space]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy – Society and National Interests*, 10(18). [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-10\(18\)-124-136](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-10(18)-124-136) [in Ukrainian].

22. Kalinichenko, A.V. (2013). Motyvatsiia ta motyvatsiinyi protses: sutnist ta poniattia [Motivation and the Motivational Process: Essence and Concepts]. *Visnyk ekonomiky transportu i promyslovosti – Bulletin of Transport Economics and Industry*, 42, 417–420. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vetp_2013_42_72 [in Ukrainian].

23. Kovtaniuk, I. (2025). Model formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky [A Model for the Formation of Research Competence of Future Computer Science Teachers]. *Molod i rynek – Youth and Market*, 2(234), 176–181. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.321799> [in Ukrainian].

24. Maksymenko, S.D. (2014). Henetyko-modeliuuchyi metod doslidzhennia osobystosti [The Genetic-Modelling Method of Personality Research]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seria: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Series: Psychological Sciences*, 2.13, 8–16. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2014_2 [in Ukrainian].

25. Maliar, L.V., & Vakolia, Z.M. (2021). Osoblyvosti motyvatsii uchniv do navchalnoi diialnosti [Peculiarities of Students' Motivation for Learning Activity]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seria 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of M.P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 82, 102–107. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.22> [in Ukrainian].

26. Miziuk, V., Kozhukhar, Zh., & Sylenko, Yu. (2026). Rozvytok krytychnoho myslennia shchodo ShI u studentiv ZVO yak komponent tsyfrovoy hramotnosti ta akademichnoi dobrochesnosti [Development of Critical Thinking about AI among Higher Education Students as a Component of Digital Literacy and Academic Integrity]. *Molod i rynek – Youth and Market*, 3/247, 79–87. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351779> [in Ukrainian].

27. Nebykova, T.A., Liulenko, S.O., Omelchenko, V.S., Skakun, V.O., & Budchenko, I.Ie. (2025). Teoretychni osnovy formuvannia motyvatsiiu piznavalnoi diialnosti uchniv u protsesi navchannia biolohii i ekolohii [Theoretical Foundations of Forming Motivation for Students' Cognitive Activity in the Process of Teaching Biology and Ecology]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, 43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15683749> [in Ukrainian].

28. Serdiuk, H.A. (2023). Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vchyteliv ukraïnskoi movy ta literatury v umovakh voïennoho chasu [Development of Research Competence of Teachers of Ukrainian Language and Literature in Wartime Conditions]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seria 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of M.P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 91, 201–216. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.44> [in Ukrainian].

29. Sysoieva, S., & Kozak, L. (2016). Doslidnytska kompetentnist vykladacha vyshchoi shkoly: prohrama rozvytku [Research Competence of a Higher School Teacher: A Development Program]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 1-2, 39–44. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2016_1-2_9 [in Ukrainian].

30. Smolianiuk, N., & Domylyvska, Yu. (2024). Formuvannia ta rozvytok piznavalnoi motyvatsii molodshykh shkoliariv zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii ta shtuchnoho intelektu [Formation and Development of Younger Schoolchildren's Cognitive Motivation by Means of Digital Technologies and Artificial Intelligence]. *Molod i rynek – Youth and Market*, 2(222), 108–112. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297774> [in Ukrainian].

31. Tsehelnik, T., Zakharova, H., & Sylenko, Yu. (2024). Potentsial zastosuvannia tsyfrovyykh tekhnolohii v osvïtnomu seredovyshchi ZVO pry pidhotovtsi maibutnoho pedahoha [The Potential of Applying Digital Technologies in the Educational Environment of Higher Education Institutions in the Training of a Future Teacher]. *Molod i rynek – Youth and Market*, 5(225), 30–34. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926> [in Ukrainian].

32. Sylenko, Y. (2024). Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 10(1), 68–76. <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68> [in English].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню щодо створення пізнавальної мотивації, де розглянуто її як один із ключових чинників розвитку дослідницької культури здобувачів освіти в умовах цифрового освітнього середовища. Показано, що за такої логіки пізнавальна мотивація виступає внутрішньою спонукальною основою освітньо-дослідницької активності, яка забезпечує готовність майбутнього педагога до пошуку, аналізу, критичного переосмислення, інтерпретації та застосування інформації у професійних ситуаціях. Уточнено зміст поняття «дослідницька культура здобувачів освіти» і «пізнавальна мотивація» в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної й дошкільної освіти. У результаті аналізу визначено, що ефективне створення пізнавальної мотивації у цифровому освітньому середовищі потребує цілеспрямованої педагогічної організації, яка має спиратися на чотири взаємопов'язані педагогічні умови: професійно значуще проблемне наповнення змісту навчання; поетапне залучення здобувачів до навчально-дослідницької та проектної діяльності зі зростанням рівня самостійності; цілеспрямоване використання можливостей цифрового освітнього середовища як простору пошуку, взаємодії та представлення результатів; індивідуалізований рефлексивний супровід освітньо-дослідницької діяльності. Доведено, що зазначені педагогічні умови мають спільне підґрунтя для підготовки майбутніх фахівців дошкільної та спеціальної освіти, проте відрізняються за професійним змістом реалізації. Це дало підстави стверджувати, що розвиток дослідницької культури в цифровому освітньому середовищі має будуватися на спільній мотиваційно-педагогічній основі, але з обов'язковим урахуванням специфіки предметного змісту професійної підготовки. Наукова новизна полягає у обґрунтуванні педагогічних умов створення пізнавальної мотивації як чинника розвитку дослідницької культури здобувачів освіти та в розкритті особливостей їх реалізації у професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної і спеціальної освіти. Перспективним є емпірична перевірка ефективності запропонованих педагогічних умов у підготовці майбутніх фахівців дошкільної та спеціальної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка фахівця, підготовка фахівців спеціальної освіти, підготовка фахівців дошкільної освіти, дослідницька культура, пізнавальна активність, мотивація, цифрове освітнє середовище.

Дата першого надходження статті до видання: 16.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376-056.262/.263-053.5:159.944.4

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-112-124>

FEATURES OF STRESS RESISTANCE OF YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH FUNCTIONAL SENSORY DIFFICULTIES IN CONDITIONS OF PERMACRISIS

ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ СЕНСОРНИМИ ТРУДНОЩАМИ В УМОВАХ ПЕРМАКРИЗИ

Illia KOLISTRATENKO,

Postgraduate Student at the
Department of Special Psychology,
Faculty of Special Education
and Social Policy,
Dragomanov Ukrainian State
University
9, Pirogova Str., Kyiv, 01601,
Ukraine

Ілля КОЛІСТРАТЕНКО,

аспірант кафедри спеціальної
психології,
факультет спеціальної освіти
та соціальної політики,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601,
Україна

i.kolistratenko@std.edu.edu.ua
orcid.org/0009-0004-5484-1195

ABSTRACT

The article explores the pressing psychological and pedagogical issue of developing resilience in primary school students with functional sensory impairments (visual or auditory modalities) under conditions of permacrisis. The scientific problem addressed in the study lies in the necessity to rethink adaptation mechanisms for children with developmental deficits in response to the challenges of a prolonged systemic crisis characterized by constant security and social instability. The purpose of the work is to identify specific patterns of psycho-emotional reactions to chronic stress in students with functional sensory impairments and to substantiate special pedagogical conditions for enhancing their resilience.

The author is the first to consider resilience not merely as a static psychological trait but as a dynamic process determined by the ability of a child with functional sensory impairments to perform selective filtration of stress-inducing stimuli of a permacrisis through the resources of intact sensory systems. Based on the analysis of empirical data obtained during a diagnostic experiment, it was established that students with functional sensory impairments (both visual and auditory) exhibit critically low levels of resilience.

Specific sensory phenomena were identified: "acoustic shock" in children with visual impairments due to excessive load on the auditory channel, and "information vacuum" in children with hearing impairments, leading to profound visual disorientation during danger.

Compared to traditional methods, the article introduces novel approaches by scientifically substantiating a stress-overcoming model based on the principle of sensory filtration. It is proven that a key condition for increasing adaptability is the conscious limitation of the load on vulnerable analyzers while simultaneously relying on intact perception systems (tactile grounding for individuals with visual impairments and visual safety algorithms/pictograms for those with hearing impairments). The proposed methodology allows for the transformation of students' coping strategies from passive avoidance to conscious self-regulation. The practical significance of the study lies in the possibility of integrating these algorithms into the educational process of special education institutions to minimize the risk of secondary traumatization in children.

Key words: *resilience, functional sensory impairments, permacrisis, coping strategies, visual impairment, hearing impairment.*

Вступ. Сучасний період розвитку українського суспільства характеризується тривалим перебуванням у стані «пермокризи» – терміна, що описує стан безпервної, вже навіть системної та кумулятивної кризи (пандемія, повномасштабна війна, соціально-економічна нестабільність). Таке середовище висуває екстремальні вимоги до адаптаційних механізмів особистості. Особливо вразливою категорією в цих умовах є молодші школярі з функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності). Для цієї групи дітей стабільність зовнішнього середовища є базовою умовою не лише психічного здоров'я, а й адекватного функціонування збережених аналізаторів. До того ж для учнів молодших класів із функціональними сенсорними порушеннями (зорової чи слухової модальності) ситуація перманентного стресу стає додатковим чинником, що ускладнює процес компенсації основного порушення та інтеграції в освітній простір.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю перегляду традиційних корекційних підходів, які зазвичай розраховані на короткочасні стресові ситуації, тоді як умови пермокризи вимагають від спеціальної педагогіки розробки стратегій тривалого супроводу та стабілізації сенсорного досвіду дитини. В умовах пермокризи сенсорні порушення стають не просто фізичним дефіцитом, а фактором, що радикально викривляє сприйняття загрози: учні з порушеннями зору стикаються з надмірним акустичним тиском, а учні з порушеннями слуху – з інформаційним вакуумом та дезорієнтацією.

Для учнів із порушеннями слуху та учнів порушеннями зору сенсорний дефіцит стає бар'єром для отримання повної інформації про джерела небезпеки. В учнів із порушеннями зору неможливість візуально оцінити ситуацію або побачити емоції дорослих під час тривоги посилює відчуття безпорадності та провокує розвиток високої фонової три-

вожності. Критичною проблемою стає акустичне перевантаження, яке в умовах війни перетворює слух із засобу компенсації на джерело травматизації. В учнів із порушеннями слуху обмеженість вербальної комунікації та неможливість адекватно відреагувати на звукові сигнали загрози (сирени, вибухи, команди) призводять до дезорієнтації та навіть соціальної ізоляції в кризових умовах. Постає проблема візуальної та вібраційної дезорієнтації, коли дитина втрачає відчуття безпеки через неможливість вчасно отримати та інтерпретувати оповіщення про загрозу.

Стресостійкість у цій категорії школярів не є лише внутрішнім ресурсом, а значною мірою залежить від якості компенсаторних механізмів та зовнішньої підтримки. Потреба у розробці спеціальних стратегій підтримки дітей із функціональними сенсорними труднощами у кризовий період є гострим запитом сучасної спеціальної психології та педагогіки. Ми досліджуємо суперечність між потребою в інтенсифікації корекційно-розвиткової роботи та об'єктивним зниженням когнітивного й емоційного ресурсу дітей через сенсорне перевантаження. Проблема дослідження полягає у визначенні спеціальних педагогічних умов, за яких формування стресостійкості відбуватиметься не всупереч сенсорним порушенням, а з опорою на збережені аналізаторні системи та адаптацію довілля.

Теоретико-методологічне підґрунтя для вивчення особливостей розвитку дітей із функціональними сенсорними труднощами закладено у фундаментальних працях класиків вітчизняної спеціальної педагогіки та психології. Зокрема, питання компенсації та корекції психічного розвитку дітей із функціональними сенсорними порушеннями (зорової чи слухової модальності) для організації освітнього процесу, досліджували М. Ярмаченко, Л. Фомічова [9]; Є. Синьова, І. Сасіна, Т. Гребенюк [8], В. Засенко, С. Литовченко, О. Таранченко [4, 5] та інші, обґрунтовуючи роль збережених аналізаторів у процесі адаптації до середовища. Проблема формування стресостійкості, адаптивного освітнього середовища та психологічної готовності до викликів у дітей із особливими освітніми потребами перебуває у центрі уваги таких сучасних дослідників, як О. Вовченко [5], В. Жук [4], О. Круглик [3], В. Олефір [6] та ін. У їхніх працях наголошується на важливості створення адаптивного освітнього середовища, яке б мінімізувало вплив деструктивних чинників на емоційну сферу дитини.

Поняття «пермокризи» та її впливу на освітній процес є порівняно новим для спеціальної педагогіки. Проте загальні аспекти життєстійкості (резильєнтності) особистості в екстремальних умовах розглядаються у публікаціях В. Крайнюк [1]; С. Максименка, С. Кузікової, В. Зливкова [7].

Попри значну кількість напрацювань, питання специфічної взаємодії сенсорних бар'єрів та хронічного стресу (пермокризи) саме у молодших

школярів із функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності) залишається недостатньо висвітленим.

Мета статті – визначити наявний рівень стресостійкості та особливості сенсорної сфери в учнів із функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності) в умовах тривалої кризової ситуації.

Відповідно до мети дослідження, для проведення експериментальної частини роботи було визначено такі завдання:

1. Для діагностики сенсорного профілю виявити індивідуальні особливості сенсорного реагування (феномени гіпер- та гіпочутливості) в учнів із функціональними сенсорними труднощами, що загострюються під впливом зовнішніх подразників в умовах пермокризи.

2. Оцінити психоемоційний стан і визначити рівні ситуативної та особистісної тривожності, а також специфічні прояви стресу (емоційні та вегетативні реакції), детерміновані ситуацією тривалої соціальної нестабільності.

3. Проаналізувати ресурси та з'ясувати наявність й зміст інтуїтивних способів саморегуляції, які учні використовують для компенсації сенсорного та емоційного дискомфорту.

4. Надати типологізацію рівнів стресостійкості на основі отриманих даних за психофізіологічними, емоційними та поведінковими показниками, визначити та схарактеризувати рівні стресостійкості учнів із порушеннями слуху та порушеннями зору.

Методи та методики дослідження. Реалізація мети дослідження передбачала застосування комплексу взаємодоповнюючих методів, що дозволили об'єктивізувати стан стресостійкості учнів молодших класів із функціональними сенсорними труднощами. Теоретико-методологічний етап базувався на аналізі та систематизації наукових джерел у галузях сурдопедагогіки, тифлопедагогіки та психології стресу, що дало змогу уточнити зміст поняття «пермокриза» стосовно освітнього процесу в спеціальних закладах освіти.

Експериментальна процедура дослідження була організована як констатувальний етап, спрямований на діагностику стану учнів за трьома визначеними критеріями: психофізіологічний (сенсорний профіль), емоційно-вольовий (адаптивність) та когнітивно-поведінковий (копінг-стратегії).

Для оцінки психофізіологічного критерію (сенсорного профілю) застосовувався метод цілеспрямованого педагогічного спостереження за реакціями учнів на інтенсивні зовнішні подразники (акустичні та візуальні) в умовах реальних кризових ситуацій (повітряні тривоги, перебування в укриттях). Оцінка емоційно-вольового критерію (адаптивності) здійснювалася за допомогою експертного оцінювання (опитування педагогів та вихователів) щодо динаміки емоційних станів учнів та їхньої

здатності до саморегуляції в умовах тривалої напруги. Діагностика когнітивно-поведінкового критерію (копінг-стратегій) передбачала використання адаптованих проєктивних методик та аналіз продуктів діяльності учнів, що дозволило виявити переважаючі типи реакцій на труднощі.

Специфіка експериментальної процедури полягала в обов'язковому врахуванні типу сенсорного порушення: для учнів із порушеннями слуху методики були візуалізовані та в мірі необхідності супроводжувалися жестовою мовою/дактилем, а для учнів із порушеннями зору – надавалися в доступній аудіальній формі з опорою на тактильні відчуття. Такий підхід забезпечив валідність результатів та дозволив зафіксувати ступінь вразливості учнів із функціональними сенсорними труднощами до деструктивних чинників перемокризи.

Для кількісного та якісного аналізу показників за визначеними критеріями було використано діагностичний інструментарій. Так, для вивчення психофізіологічних особливостей учнів використовувався модифікований «Сенсорний профіль» (за В. Данн) [10], адаптований для виявлення рівнів сенсорної гіперчутливості в умовах стресу [11]. Використовувалися карти спостереження за вегетативними реакціями учнів (тремор, зміна ритму дихання, стереотипії) під час дії критичних подразників.

Для вивчення емоційно-вольових особливостей використовувалася методика «Шкала тривожності» (адаптація для дітей за Ч. Спілбергером – Ю. Ханіним), а також проєктивна методика «Мій емоційний стан» (у формі тактильного моделювання для учнів із порушеннями зору та візуально-графічного відображення для учнів із порушеннями слуху). Це дозволило оцінити динаміку внутрішнього напруження та здатність учня до вольової мобілізації.

Вивчення когнітивно-поведінкових особливостей базувалось на адаптованому опитувальнику «Coping Strategy Indicator» (Дж. Амірхана) [2] у формі структурованого інтерв'ю, де варіанти відповідей супроводжувалися піктограмами (для учнів із порушеннями слуху) або чітким аудіальним описом ситуацій (для учнів із порушеннями зору). Також застосовувався метод моделювання проблемних ситуацій («Як я дію, коли стає страшно»), що дозволило виявити реальні поведінкові патерни учнів.

Використаний інструментарій дав змогу отримати об'єктивні дані про стан учнів, мінімізуючи вплив їхніх фізичних обмежень на процес тестування.

Результати та дискусії. У межах експериментальної роботи було залучено 56 школярів із закладів освіти Київщини, Сумщини та Харківщини. Групу учасників сформували учні з функціональними порушеннями зору (n=25) та з функціональними порушеннями слуху (n=31).

Методика експериментального дослідження базувалася на методологічних засадах сурдопедагогіки та тифлопедагогіки. Діагностичний комплекс містив три серії завдань, орієнтованих на виявлення особливостей сенсорного профілю, стану емоційно-вольової сфери та специфіки когнітивно-поведінкових реакцій учнів. Опишемо завдання більш детально.

У межах першої серії дослідження аналізувався психофізіологічний критерій, що визначав особливості сенсорного профілю дитини. До ключових показників було віднесено: рівень сенсорної чутливості (диференціація гіпер- та гіпочутливості), здатність до саморегуляції в ситуаціях сенсорного перевантаження, а також соматичні маркери стресу – якість сну та апетиту. Діагностика здійснювалася за допомогою опитувальника «Сенсорний профіль» (W. Dunn) та спеціально розроблених анкет для батьків.

Так, сенсорний профіль допомагав зрозуміти, до якої з чотирьох категорій сенсорної обробки схильна дитина:

– Сенсорний пошук (Seeking) – дитина активно шукає додаткових відчуттів.

– Уникнення (Avoiding) – дитина намагається обмежити кількість подразників.

– Сенсорна чутливість (Sensitivity) – дитина занадто гостро реагує на звичайні подразники (наприклад, ярлики на одязі).

– Низька реєстрація (Registration) – дитина «не помічає» подразників (наприклад, не реагує, коли її кличуть по імені).

Додатковим інструментом дослідження виступили напів структуровані анкети для батьків, адаптовані до викликів сьогодення. Їхнє впровадження обґрунтоване необхідністю верифікації результатів тестування та вивчення динаміки соматичних показників (сну, апетиту) у контексті адаптації молодших школярів до кризових умов.

У межах другої серії досліджувався емоційно-вольовий критерій, що визначає адаптивність молодших школярів. До аналізу було включено показники рівня тривожності, схильності до деструктивних емоційних проявів (агресії, істеричних станів, замкненості), а також здатності до вольової концентрації в умовах подразників (шуму або ситуативної небезпеки). Діагностичний комплекс містив тест тривожності (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен) та проєктивні методики («Малюнок сім'ї», «Неіснуюча тварина»), що дозволило виявити приховані афективні стани дітей.

Третя серія дослідження була присвячена когнітивно-поведінковому критерію, спрямованому на вивчення сформованості копінг-стратегій у молодших школярів. Основними показниками виступили: наявність навичок конструктивного подолання стресу, здатність до вербалізації запиту про допомогу та рівень когнітивної гнучкості в умовах непередбачуваних змін (зумовлених реаліями пермокризи). Діагностика здійсню-

валася шляхом цілеспрямованого спостереження за ігровою діяльністю та застосування модифікованого опитувальника копінг-стратегій, адаптованого до вікових особливостей дітей.

Таким чином, організація експериментального дослідження передбачала три послідовні етапи:

1. Діагностика сенсорної сфери. На початковому етапі основну увагу було зосереджено на виявленні специфіки функціональних сенсорних труднощів та їхнього безпосереднього впливу на особливості сприйняття довкілля молодшими школярами. Це дозволило визначити індивідуальні сенсорні бар'єри, що виникають в учнів із порушеннями зору та порушеннями слуху в процесі їхньої життєдіяльності.

2. Оцінка психологічного стану в умовах пермокризи. Другий етап був спрямований на комплексне вивчення психологічних реакцій дітей на тривалий вплив хронічного стресу. Зокрема, аналізувалися особливості емоційного реагування, рівень тривожності та стан адаптаційних механізмів дитини в умовах постійної соціальної та безпекової нестабільності.

3. Аналіз кореляційних зв'язків. Заключний етап передбачав встановлення та статистичне підтвердження взаємозв'язку між типом функціональних сенсорних труднощів (зорової чи слухової модальності) та рівнем дезадаптації учнів. Це дало змогу виявити, як конкретні сенсорні дефіцити обтяжують перебіг стресових реакцій та впливають на формування копінг-стратегій молодших школярів.

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив виявити специфічну динаміку стресових реакцій в учнів із функціональними сенсорними труднощами. Отримані дані підтвердили загальну тенденцію до низького рівня стресостійкості (68% вибірки), що в умовах пермокризи проявляється через декомпенсацію основних аналізаторних систем.

В учнів із порушеннями зору виявлено феномен «акустичного перевантаження», а саме: звуки повітряної тривоги та гучний шум в укриттях сприймаються не як сигнали небезпеки, а як фізичний біль, що викликає вегетативні порушення (тахікардію, тремор, паніку). В умовах тривалої кризової ситуації слуховий аналізатор втрачає свій адаптивно-компенсаторний потенціал, перетворюючись на основне джерело сенсорного перевантаження та посилення стресових реакцій.

В учнів із порушеннями слуху зафіксовано візуальну гіперзбудливість. Постійна потреба контролювати простір поглядом призводить до швидкого зорового виснаження, що провокує розсіювання уваги та зниження когнітивної працездатності.

Результати дослідження підтверджують критичне зростання ситуативної тривожності в учнів. В умовах пермокризи класичний цикл стресу

деформується – відсутність етапу плато призводить до того, що механізми адаптації працюють у режимі хронічної мобілізації, що виснажує нервову систему дитини.

Результати діагностики за методикою Дж. Амірхана (J. Amirkhan) виявили виразну тенденцію до домінування пасивних стратегій подолання стресу серед молодших школярів з функціональними сенсорними труднощами. Найбільш поширеними виявилися стратегії «уникнення» та «пошук соціальної підтримки», тоді як активний копінг (самостійне розв'язання проблем) було зафіксовано лише у 12% учасників вибірки.

Було встановлено специфічні відмінності у поведінкових реакціях залежно від типу сенсорного дефіциту. Так, учні з порушеннями зору найчастіше демонструють паттерн «фізичного афіліативного зв'язку» (тактильного тримання за дорослого). Це свідчить про значний дефіцит особистісної автономності та потребу в зовнішньому «сенсорному орієнтирі» для зниження рівня тривоги. В той же час учні з порушеннями слуху схильні до соціальної депривації та комунікативного відсторонення в моменти небезпеки. У ситуаціях пермокризи бар'єр у спілкуванні інтерпретується ними як додатковий чинник загрози, що провокує захисну реакцію у вигляді самоізоляції та відмови від взаємодії. Таким чином, сенсорні труднощі детермінують вибір менш адаптивних стратегій, що в умовах хронічного стресу посилює психологічну вразливість дітей.

Аналіз отриманих даних свідчить про домінування низького рівня стресостійкості в обох категоріях досліджуваних.

У групі учнів із порушеннями зору (60% – низький рівень) встановлено, що головним чинником дестабілізації є виснаження слухового аналізатора. В умовах пермокризи, коли звукові сигнали (сирени, різкий шум) асоціюються з прямою загрозою, компенсаторна роль слуху нівелюється. Діти демонструють стан «акустичного завмирання», що супроводжується вегетативними реакціями та іноді повною відмовою від самостійного орієнтування в просторі. Лише 8% учнів цієї групи виявили високу стійкість, що пояснюється наявністю попереднього позитивного досвіду подолання труднощів та високим рівнем підтримки психолого-педагогічного супроводу.

У групі учнів із порушеннями слуху (54,8% – низький рівень) вразливість зумовлена специфікою інформаційного стресу. Відсутність чітких візуальних алгоритмів та неможливість почути вербальні заспокоєння дорослих призводять до дезорієнтації. Емоційна нестабільність у цих учнів часто трансформується у поведінкову агресію або глибоку апатію, що є захисною реакцією на «візуальний хаос» навколишнього середовища. Середній рівень (35,5%) притаманний учням, які здатні до саморегуляції лише за наявності зрозумілої візуальної структури подій.

Отже, отримані результати підтверджують нашу тезу про те, що пермокриза діє як «підсилювач» сенсорного дефіциту. Поєднання хронічного соціального стресу з обмеженими можливостями сприймання світу призводить до швидкої декомпенсації учнів. Низький відсоток високого рівня стресостійкості (8,7%) в обох групах свідчить про те, що природні адаптаційні ресурси молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами є недостатніми для самостійного протистояння тривалій кризи. Діти даної категорії потребують цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки з боку дорослих.

Констатувальний етап дослідження довів, що сенсорні порушення в умовах пермокризи діють як резонатори стресу. Низька стресостійкість учнів зумовлена не лише психологічними факторами, а й «сенсорним виснаженням». Це повністю підтверджує нашу гіпотезу про необхідність розробки методики, яка б базувалася на захисті вразливого аналізатора (акустичний захист для дітей з порушеннями зору, візуальна стабілізація для з порушеннями слуху) та формуванні адаптивних копінг-стратегій через збережені канали сприймання.

Висновки. Результати дослідження підтверджують, що в умовах пермокризи функціональні сенсорні труднощі (зорової чи слухової модальності) стають критичним фактором дезадаптації молодших школярів. Встановлено, що подолання високого рівня ситуативної тривожності потребує переходу від пасивних копінг-стратегій до формування навичок свідомої саморегуляції. Ключовою умовою підвищення стресостійкості учнів є максимальне використання ресурсів збережених аналізаторних систем за умови суворого дозування навантаження на вразливі канали сприймання, що дозволяє мінімізувати психоемоційне виснаження в період тривалої соціальної нестабільності.

Для проведення констатувального експерименту нами було визначено три ключові критерії, що дозволяють комплексно оцінити стан стресостійкості учнів із функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності).

Психофізіологічний критерій, який спрямований на виявлення індивідуальних особливостей обробки сенсорної інформації, порогів чутливості збережених аналізаторів та швидкості настання сенсорної втоми. Було зафіксовано, що в умовах пермокризи «сенсорний профіль» учнів із функціональними сенсорними труднощами зазнає деформації: у дітей із порушеннями зору спостерігається гіперакузія (хвороблива чутливість до звуків), а у дітей із порушеннями слуху – візуальна гіперпильність (постійне очікування візуального підтвердження безпеки).

Емоційно-вольовий критерій, спрямований на оцінювання здатності учня із функціональними сенсорними труднощами зберігати емоційну рівновагу та довільність поведінки в стресовій ситуації. Результати пока-

зали високий рівень емоційної лабільності (різкі зміни настрою) та низький рівень самоконтролю під час тривожних подій.

Когнітивно-поведінковий критерій, спрямований на аналіз наявних в арсеналі учня способів подолання труднощів. Констатовано домінування пасивних стратегій (уникнення, «завмирання») або деструктивних форм поведінки через нерозуміння алгоритмів безпеки.

У результаті проведеного дослідження особливостей стресостійкості учнів молодших класів із функціональними сенсорними труднощами (зорової чи слухової модальності) в умовах пермокризи зроблено такі висновки:

Пермокриза як деструктивний чинник. Встановлено, що умови тривоги кризи (війна, соціальна нестабільність) кардинально змінюють механізми адаптації учнів із функціональними сенсорними труднощами. На відміну від короточасного стресу, пермокриза викликає кумулятивний ефект, за якого сенсорні порушення стають «підсилювачами» психоемоційного виснаження.

Експериментально підтверджено домінування низького рівня стресостійкості серед досліджуваних (60% учнів з порушеннями зору та 54,8% учнів із порушеннями слуху). Виявлено взаємозв'язок між типом сенсорного порушення та характером стресової реакції, а саме: в учнів із порушеннями зору стрес блокує слухову компенсацію, викликаючи стан панічного «завмирання», а в учнів із порушеннями слуху стрес провокує поведінкову агресію або соціальний аутизм через неможливість візуально структурувати простір навколо себе.

Доведено, що формування стресостійкості в даній категорії учнів буде ефективним за умови впровадження спеціальної методики, яка включає: сенсорний захист (мінімізація навантаження на вразливий канал сприймання); ресурсну компенсацію (розвиток копінг-стратегій з опорою на збережені аналізатори) та корекцію взаємодії (адаптація стилю комунікації педагога до потреб дитини в стані тривоги).

Отримані результати підтверджують гіпотезу дослідження проте, що стресостійкість учнів із функціональними сенсорними порушеннями (зорової чи слухової модальності) в умовах пермокризи не є сталою величиною, а може бути зміцнена через цілеспрямовану адаптацію сенсорного середовища та навчання учнів специфічним алгоритмам саморегуляції. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку індивідуальних корекційних програм для різних підгруп учнів залежно від глибини сенсорної втрати.

Література

1. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
2. Крапива М. Адаптація методики Дж. Амірхана «Індикатор коупінг-стратегій». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2025. Випуск 26. С.110–117. DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2025.26.13> (дата звернення: 22.04.2026).
3. Круглик О.П. Міжособистісна комунікація з особами з порушеннями слуху як психологічна основа розвитку міжособистісних стосунків. *Наукові записки. Серія педагогічні науки. Випуск CLXIV* (164). Том 2. 2025. Київ : Гельветика. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-164-2.2025.06> (дата звернення: 20.04.2026).
4. Литовченко, С. В., Вовченко, О. А., Таранченко, О. М., Жук, В. В., Литвинова, В. В. Проектування психологічно комфортного простору у закладі освіти в умовах воєнного часу : Науково-практичний семінар, 22 травня 2024 р. До Всеукраїнського фестивалю науки. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, (2024). 6(1). С.1–5. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6125> (дата звернення: 22.04.2026).
5. Литовченко С.В., Литвинова В.В., Засенко В.В., Вовченко О.А. Сучасні технології реалізації змісту освіти дітей з порушеннями слуху в умовах кризових ситуацій: навчально-методичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 380 с. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=14531> (дата звернення: 20.04.2026).
6. Олефір В. О. Взаємозв'язок життєстійкості, допінг-стратегій та психологічного благополуччя. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2011. № 981. Вип. 47. С. 168–172. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2011_981_47_38 (дата звернення: 22.04.2026).
7. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій : психологічна теорія і практика : монографія / за ред С. Максименка, С. Кузікової, В. Злиwkова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2017. 540 с.
8. Синьова, Євгенія Павлівна, Ірина Олександрівна Сасіна, and Тетяна Миколаївна Гребенюк. Комплексний підхід у реабілітації дітей з інвалідністю по зору. Diss. Інтерсервіс, 2019. URL: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=sSVvly0AAAAJ&start=20&pagesize=80&sortBy=pubdate&citation_for_view=sSVvly0AAAAJ_kc_bZDykSQc (дата звернення: 20.04.2026).
9. Ярмаченко Микола Дмитрович та розвиток української сурдопедагогіки : монографія / за ред. Л.І.Фомічової. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 172 с.
10. Dunn W. Supporting children to participate successfully in everyday life by using sensory processing knowledge. *Infant and Young Children*. 2007. 20, 84–101.
11. Luiza Salomão Tazinaffo, Bianca Brunelli Wolf, Amanda Mota Pacciullo Sposito. Performance of Daily Living Activities of Autistic Children With Sensory Processing Difficulties: Caregivers' Perceptions. *Occupational Therapy International*. March 20262026(1). DOI:10.1155/oti/5556699 (дата звернення: 22.04.2026).

References

1. Krainiuk, V. M. (2007). Psykholohiia stresostiikosti osobystosti [Psychology of personality resilience] (Monograph). Nika-Tsentr. [in Ukrainian].
2. Krapyva, M. (2025). Adaptatsiia metodyky Dzh. Amirkhan «Indikator koupinh-stratehii» [Adaptation of J. Amirkhan's methodology "Coping Strategy Indicator"]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia psykholohichni nauky*, (26), 110–117. <https://doi.org/10.30970/PS.2025.26.13>. [in Ukrainian].
3. Kruhlyk, O. P. (2025). Mizhosobystisna komunikatsiia z osobamy z porushenniamy slukhu yak psykholohichna osnova rozvytku mizhosobystisnykh stosunkiv [Interpersonal communication with persons with hearing impairments as a psychological basis for the development of interpersonal relationships]. *Naukovi zapysky. Seriia pedahohichni nauky*, 164(2). Helvetika. <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-164-2.2025.06>. [in Ukrainian].
4. Lytovchenko, S. V., Lytvynova, V. V., Zasenka, V. V., & Vovchenko, O. A. (2025). Suchasni tekhnohohii realizatsii zmistu osvity ditei z porushenniamy slukhu v umovakh kryzovykh sytuatsii: navchalno-metodychnyi posibnyk [Modern technologies for implementing the educational content for children with hearing impairments in crisis situations: A training manual]. *Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine*. Retrieved from: <https://ispukr.org.ua/?p=14531>. [in Ukrainian].
5. Lytovchenko, S. V., Vovchenko, O. A., Taranchenko, O. M., Zhuk, V. V., & Lytvynova, V. V. (2024). Proiektuvannia psykholohichno komfortnoho prostoru u zakladi osvity v umovakh voiennoho chasu [Designing a psychologically comfortable space in an educational institution in wartime conditions]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy* [Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine], 6(1), 1–5. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6125>. [in Ukrainian].
6. Maksymenko, S., Kuzikova, S., & Zlyvkov, V. (Eds.). (2017). Osobystist yak subiekt podolannia kryzovykh sytuatsii: psykholohichna teoriia i praktyka [Personality as a subject of overcoming crisis situations: Psychological theory and practice] (Monograph). *Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko*. [in Ukrainian].
7. Olefir, V. O. (2011). Vzaiemozviazok zhyttiistiikosti, dopinh-stratehii ta psykholohichnoho blahopoluchchia [Interrelation between resilience, coping strategies, and psychological well-being]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia «Psykholohiia»*, (981), 168–172. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2011_981_47_38. [in Ukrainian].
8. Syniova, Ye. P., Sasina, I. O., & Hrebenuk, T. M. (2019). Kompleksnyi pidkhid u reabilitatsii ditei z invalidnistiu po zoru [A comprehensive approach to the rehabilitation of children with visual impairments] [Doctoral dissertation summary, Interservis]. Google Scholar. [google.com](https://scholar.google.com). [in Ukrainian].
9. Yarmachenko, M. D., & Fomichova, L. I. (Ed.). (2018). Yarmachenko Mykola Dmytrovych ta rozvytok ukraïnskoi surdopedahohiky [Mykola Dmytrovych Yarmachenko and the development of Ukrainian surdopedagogy] (Monograph). National Pedagogical Dragomanov University. [in Ukrainian].
10. Dunn, W. (2007). Supporting children to participate successfully in everyday life by using sensory processing knowledge. *Infant and Young Children*, 20(2), 84–101. [in English].
11. Tazinaffo, L. S., Wolf, B. B., & Sposito, A. M. P. (2026). Performance of daily living activities of autistic children with sensory processing difficulties: Caregivers' perceptions. *Occupational Therapy International*, 2026(1). doi.org. [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті досліджено актуальну психолого-педагогічну проблему формування стресостійкості молодших школярів із функціональними сенсорними труднощами (зоровою чи слуховою модальністю) в умовах пермокризи. Наукова проблема статті полягає у необхідності переосмислення механізмів адаптації дітей із дефіцитарним розвитком до викликів тривалої системної кризи, що характеризується постійною безпековою та соціальною нестабільністю. Метою роботи є виявлення специфічних особливостей психоемоційного реагування школярів із функціональними сенсорними труднощами на хронічний стрес та обґрунтування змісту спеціальних педагогічних умов підвищення їхньої резильєнтності.

Автор вперше розглядає стресостійкість не лише як статичну психологічну властивість, а як динамічний процес, детермінований здатністю дитини з функціональними сенсорними труднощами здійснювати селективну фільтрацію стресогенних стимулів пермокризи через ресурси збережених аналізаторних систем. На основі аналізу емпіричних даних, отриманих під час констатувального експерименту встановлено, що школярі із функціональними сенсорними труднощами (зоровою чи слуховою модальністю) мають критично низький рівень стресостійкості. Виявлено специфічні сенсорні феномени: «акустичний шок» у дітей із порушеннями зору внаслідок надмірного навантаження на слуховий канал та «інформаційний вакуум» у дітей із порушеннями слуху, що спричиняє глибоку візуальну дезорієнтацію під час небезпеки.

Порівняно з традиційними методиками, стаття привносить нові підходи, оскільки в ній науково обґрунтовано модель подолання стресу, що базується на принципі сенсорної фільтрації. Доведено, що ключовою умовою підвищення адаптивності є свідоме обмеження навантаження на вразливі аналізатори за одночасної опори на збережені системи сприймання (тактильне заземлення для осіб із порушеннями зору та візуальні алгоритми-пиктограми для осіб із порушеннями слуху). Запропонована методика дозволяє трансформувати копінг-стратегії учнів від пасивного уникнення до свідомої саморегуляції. Практична значущість роботи полягає у можливості інтеграції цих алгоритмів в освітній процес спеціальних закладів освіти для мінімізації ризику вторинної травматизації дітей.

Ключові слова: стресостійкість, функціональні сенсорні труднощі, пермокриза, копінг-стратегії, порушення зору, порушення слуху.

Дата першого надходження статті до видання: 24.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

УДК 376.1-056.263:81'23

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-125-138>

VISUAL-KINESTHETIC METHOD OF FORMING AN ALTERNATIVE SPEECH CODE IN CHILDREN WITH HEARING DISORDERS

ВІЗУАЛЬНО-КІНЕСТЕТИЧНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОГО МОВЛЕННЄВОГО КОДУ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Oksana KRUHLYK,

PhD in Education Sciences,

Associate Professor

Head of the Mykola Yarmachenko
Department of Special Education and
Psychology (Hearing Impairments),
Dragomanov Ukrainian State
University

9, Pirogova Str., Kyiv, 01601, Ukraine

Оксана КРУГЛИК,

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри

сурдопедагогіки та сурдопсихології
імені Миколи Ярмаченка
Українського державного
університету імені

Михайла Драгоманова
вул. Пирогова, 9, м. Київ,
01601, Україна

o.kruhlyk@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-9632-6579>

ABSTRACT

The article is devoted to solving the fundamental problem of special pedagogy – finding effective ways to compensate for the speech development of children with hearing impairments. Traditional approaches often face the problem of speech negativism and difficulties in forming an impression base due to the deficiency of the auditory channel. The author proposes a visual-kinesthetic method based on the principles of neuroplasticity and intersensory integration.

The article proves that auditory gnosis, being a successive (sequential in time) process, cannot function as a reliable source of information in children with hearing impairments. Instead, the intensification of the visual (simultaneous) and kinesthetic channels of perception is proposed. It has been established that the combination of the global reading method (formation of a visual standard of a word) and the general physical reaction method – transformation of hidden micromotorics of articulation into open macromotor action) allows creating an alternative system of semantic units.

The central scientific position of the work is the introduction of the concept of «visual-motor phonemic matrix». It acts as a functional equivalent of a phoneme, where a graphic symbol becomes a «marker» that connects the image of an object with the corresponding motor action. Such a substitution allows the child to master the logic of speech and form an internal code of utterance, bypassing the auditory deficit.

The introduction of the visual-kinesthetic method ensures the transition from mechanical copying of sounds to a conscious speech act. The work details the mechanism of the transition from passive observation to an active speech act through the intensification of proprioceptive feedback. The practical significance of the study lies in the development

of an algorithm for the formation of compensatory speech mechanisms that allow the child not only to decode individual words, but also to master the predicative structure of speech. Creating a multisensory environment and «success situations» at the preverbal level helps overcome speech negativism and intensifies the child's intellectual and communicative development, creating a reliable platform for his or her further social integration.

Key words: *visual-kinesthetic method, speech code, children with hearing disorders.*

Вступ. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку нових ефективних інструментів корекційної роботи в умовах сучасної інклюзивної та спеціальної освіти. Традиційні підходи не завжди повною мірою враховують потенціал міжсенсорної взаємодії, тоді як запит на методики, що забезпечують швидку адаптацію дитини до комунікативного середовища, постійно зростає. Запропонований візуально-кінестетичний метод відповідає сучасним викликам, оскільки дозволяє не просто компенсувати дефіцитарність слухового сприймання, а й створює цілісну сенсорну основу для формування мовленнєвої компетенції, що є критично важливим для соціалізації дитини.

В основу запропонованого нами підходу покладено фундаментальне методологічне положення української спеціальної педагогіки про можливість компенсації первинного порушення слуху за рахунок активізації збережених аналізаторів (М. Ярмаченко [6], В. Засенко [2], Є. Соботович [3], В. Тарасун [4] та ін.). Як описано в дослідженнях українських вчених О. Круглик [1, 5], С. Литовченко [2], К. Луцько [1], В. Тищенко [4], Л. Фомічової [6], В. Шевченко [5] та інших, розвиток дитини з порушеннями слуху та мовлення відбувається шляхом формування «обхідних шляхів» розвитку. У запропонованому нами підході такими шляхами стають зоровий аналізатор (реалізований через метод глобального читання) та кінестетична сфера (активована методом TPR). Це дало змогу обґрунтувати візуально-кінестетичний метод на принципах нейропластичності та міжсенсорної інтеграції, створюючи надійну платформу для корекційно-компенсаторного розвитку мовлення.

Методи та методики дослідження. Оскільки при порушеннях слуху природний шлях формування мовлення через слуховий аналізатор обмежений, пропонується використання обхідних шляхів активації мовленнєвих центрів:

- Візуальна опора (глобальне читання). Сприймання цілісного графічного образу слова активує зорову кору та асоціативні поля, що дозволяє дитині оминати етап фонемного аналізу (утруднений при слуховій депривації) і безпосередньо переходити до етапу декодування значення слова.
- Кінестетична активація (метод TPR). Фізичне виконання команд стимулює моторну кору. Завдяки анатомічній близькості та функціональним зв'язкам між руховою зоною та центром Брока (відповідаль-

ним за моторну організацію мовлення), рухова активність стає пусковим механізмом для вокалізації та артикуляції.

Синхронізація цих каналів створює полісенсорну матрицю слова, що забезпечує стійкий зв'язок між візуальним символом, дією та мовленнєвою одиницею. Таким чином, слово фіксується в пам'яті дитини не лише як звук, а як зоровий символ та м'язове відчуття.

Це забезпечує компенсаторний розвиток другої сигнальної системи та сприяє подоланню мовленнєвого негативізму у дітей із порушеннями слухової функції з розвитку слухового сприймання.

Практична реалізація запропонованого підходу передбачає поетапне поєднання візуальних та кінестетичних стимулів. На початковому етапі дитина ідентифікує графічне зображення слова, одночасно виконуючи відповідну рухову дію, що дозволяє закріпити семантичне значення без опори на слуховий образ. Поступове введення мовленнєвого супроводу на базі вже сформованих візуально-кінестетичних зв'язків мінімізує когнітивне навантаження та знижує рівень тривожності.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний фундамент візуально-кінестетичного методу базується на культурно-історичній концепції, ідеях діяльнісного опосередкування психічного розвитку, принципах компенсації та використання ланцюжкових моторних реакцій. Вагоме значення мають сучасні концепції психолінгвістичного аналізу (Є. Соботович, В. Тищенко [3]), засади нейропедагогіки (В. Тарасун [4]), а також підходи до полісенсорної реабілітації та інтелектуально-комунікативного розвитку дітей (К. Луцько, О. Круглик [1]).

Спираючись на ці вчення, ми розглядаємо вищі психічні функції як складні саморегульовані процеси, що мають соціальне походження, опосередковану структуру та свідомий, довільний спосіб здійснення. У контексті нашого дослідження це визначення розкривається через такі постулати:

1. Рефлекторний характер – підкреслює, що вищі психічні функції мають складну нейрофізіологічну основу (за принципом рефлекторного кільця), де психічна дія є відповіддю на зовнішній або внутрішній виклик, але на відміну від простих інстинктів, вона проходить через «фільтри» досвіду та свідомості.

2. Здатність до саморегуляції – можливість людини свідомо керувати перебігом своїх психічних процесів, пригнічувати безпосередні імпульси та зосереджувати ресурси на досягненні поставленої мети (наприклад, на виконанні інструкції).

3. Опосередкованість – наявність «інструментів-посередників» (знаків, слів, символів, предметів), за допомогою яких людина опановує власну поведінку. У нашому методі такими посередниками стають графічне слово та рух.

4. Свідомість та довільність – здатність усвідомлювати власну діяльність та цілеспрямовано змінювати зміст набутих умінь. Саме довільність дозволяє дитині вийти за межі біологічно зумовленої поведінки, що є ключовим для компенсації функціональних труднощів, пов'язаних зі слуховою функцією.

5. Соціальний характер – зміст і рівень психічного розвитку людини детерміновані культурним середовищем, спільним досвідом спілкування, що підкреслює роль педагогічного впливу.

Зазначені постулати дозволяють розглядати метод TPR та глобальне читання не просто як технічні прийоми, а як систему опосередкування, де рух і зоровий символ стають тими самими «інструментами-посередниками», що забезпечують перехід від біологічного порушення до свідомої мовленнєвої діяльності. Таким чином, візуально-кінестетична стимуляція створює умови для саморегуляції та довільного опанування мовленням, перетворюючи соціальний досвід спілкування на внутрішній психічний здобуток дитини.

Вищі функції людини формуються на основі елементарних функцій, притаманних людині від народження. Ця закономірність простежується в історії розвитку всього живого (філогенезі), еволюції людства (антропогенезі) та індивідуальному розвитку особистості (онтогенезі).

Базисними щодо вищих психічних функцій є:

1. *Безумовно-рефлекторна діяльність* – вроджені рухові паттерни (схоплювання, смоктання, хаотичні рухи кінцівок), які є первинною формою взаємодії організму з середовищем.

2. *Сенсорна система (аналізатори)* – природні механізми сприймання: зоровий, слуховий, нюховий, а також кінестетичний та вестибулярний. Саме вони забезпечують надходження інформації про навколишній світ та стан власного тіла.

Кожен аналізатор має тривірневу структуру:

- Периферична частина (рецептор) – сприймає подразнення (сітківка ока, волоскові клітини вуха, пропріорецептори в м'язах);
- Провідникова частина (нервові шляхи) – транспортує імпульс до центральної нервової системи;
- Центральна частина (кіркова зона) – специфічна ділянка кори головного мозку, де відбувається первинний аналіз відчуттів (наприклад, потилична зона для зору, тім'яна – для шкірно-кінестетичної чутливості).

Попри те, що аналізаторні системи є природженим базисом, їхньої наявності недостатньо для автоматичного формування мовлення. Як зазначає Є. Соботович [3], у дітей із системними порушеннями мовлення часто спостерігається збереженість периферійного апарату (рецепторів) та провідникових шляхів, проте порушується процес інтеграції та обробки інформації на рівні кіркових зон.

Згідно з психолінгвістичним підходом, проблема полягає не у відсутності відчуттів як таких, а у дефіцитарності складніших механізмів:

1. *Несформованість операцій декодування у дитини.* Дитина сприймає предмет зорово або відчуває рух артикуляційного апарату, проте мозок не може трансформувати ці відчуття у стійкий мовленнєвий образ.

2. *Порушення зв'язку між аналізаторами.* Мовлення потребує миттєвого синтезу зорової, слухової та кінестетичної інформації. Якщо ці зв'язки розірвані, мовленнєва активність залишається на рівні елементарних реакцій, не перетворюючись на вищу психічну функцію.

3. *Дефіцит внутрішнього програмування.* Без опори на чіткі кінестетичні та зорові образи-еталони дитина не здатна побудувати внутрішню програму висловлювання.

Саме тому, спираючись на сучасні нейропедагогічні засади, ми розглядаємо корекційний вплив не просто як тренування окремих м'язів, а як полісенсорну стимуляцію. Вона спрямована на «прокладання» нових нервових зв'язків між різними ділянками кори, що дозволяє компенсувати первинний дефект і стимулювати мовленнєвий розвиток через активізацію збережених каналів сприймання.

Інтелектуально-комунікативний розвиток дитини з порушеннями слуху та мовлення не може розглядатися відірвано від її сенсорного досвіду (О. Круглик) [6]. *Метод научіння інтелекто-перцептивним діям*, запропонований свого часу К. Луцько і О. Круглик акцентує увагу на комунікації як на складній інтелектуальній операції, що базується на здатності дитини оперувати образами-символами [1]. Важливими моментами є:

1. Стимулювання комунікативної активності на основі інтелектуальної бази. Розуміння причинно-наслідкових зв'язків, які дитина засвоює через зоровий та кінестетичний аналізатори, стає фундаментом для подальшого спілкування.

2. Сенсорно-когнітивний синтез. Дитина проходить етап «інтелектуалізації відчуттів» – переходу від безпосереднього сприймання до слова. Наприклад, кінестетичне відчуття артикуляційного укладу поєднується із зоровим образом предмета та його графічним символом.

3. Створення стимулювального комунікативного середовища. Розвиток інтелекту відбувається під час розв'язання реальних комунікативних завдань. Полісенсорна стимуляція (використання тактильних карток, піктограм, табличок для глобального читання, візуальних схем та рухових вправ) створює «ситуацію успіху», даючи дитині змогу висловити думку навіть за обмежених слухових можливостей.

Таким чином, інтелектуально-комунікативний підхід в системній реабілітації дозволяє трансформувати ізольовані сенсорні вправи на осмислену мовленнєву діяльність. Це забезпечує не просто механічне

відтворення звуків, а розвиток здатності дитини до самостійного висловлювання та соціальної інтеграції.

Отже, на базі відчуттів, які забезпечуються безпосередньо аналізатором, надбудовуються складніші види діяльності. Вони полягають в ідентифікації різноманітних стимулів навколишньої дійсності та їх відтворенні у різних формах активності.

Згідно з біогенетичним законом, онтогенез значною мірою повторює етапи філогенезу та антропогенезу. Відповідно, дитина як представник біологічного виду має пройти період домінування елементарних психічних функцій (відчуттів), оскільки без цього неможливе повноцінне формування чуттєвих модальностей. Якщо у дитини з порушеннями слуху та мовлення цей етап був дефіцитарним через брак відповідних стимулів, виникає необхідність повернутися до базового рівня і «добудувати» цей фундамент у спеціально організованому полісенсорному середовищі.

Деякі предмети і прості явища світу можуть засвоюватися переважно одним з аналізаторів (модальностей), наприклад нюховим, смаковим, тактильним, слуховим або зоровим. Однак більша частина різних видів вищої психічної діяльності полімодальна, тобто потребує спільної участі пов'язаних між собою модальностей. З огляду на це, корекційно-розвиткова робота має забезпечувати розмаїття стимулів, що активують різні канали сприймання та стимулюють похідні від них складні реакції. Така особливість модальної організації психіки пояснює необхідність використання в роботі найрізноманітніших за формою, змістом та функцією предметів і засобів, що інтегрують дитину в повноцінне соціокультурне середовище та сприяють її гармонійному розвитку.

Не можна недооцінювати й значення різноманітних нюхових, смакових, слухових і зорових відчуттів. Вони відіграють незамінну пускову роль для розвитку складніших надбудовних функцій, які утворюють відповідну модальність.

Найвищими в ієрархії модальностей, як уже зазначалося, є слухова та зорова системи. Вони перебувають між собою у відносинах тісного взаємозв'язку і водночас конкурентності. Це означає, що вони обидві відіграють важливу і, як правило, спільну роль у вищій психічній діяльності, проте в одних видах діяльності провідною (домінантною) є перша, а в інших – друга. Так, наприклад, у межах усного мовлення домінантна роль належить слуховій модальності, а в рамках писемної – зоровій.

У сучасній вербальній сфері спостерігається тенденція до витіснення слухової модальності зоровою. Поява нових способів писемного вираження думки, зокрема через цифрові технології, призвела до того, що діти дедалі частіше віддають перевагу зорово-віртуальному світу. Ця тенденція є закономірною і, ймовірно, посилюватиметься в майбут-

ньому. Проте, допоки існує усне мовлення, стимуляція слухового каналу залишається пріоритетним завданням для педагогів, реабілітологів та батьків. Жодна модальність не може «поступитися місцем» іншій, не вичерпавши свій природний потенціал. Навіть за умови домінування зорового сприймання, слуховий компонент залишається фундаментальним у структурі психічної діяльності, зберігаючи провідну роль у багатьох когнітивних процесах.

Символічна діяльність дитини базується на предметній. Навіть якщо недоступне зорове пізнання предметів, вступає в дію тактильний, слуховий та інші аналізатори. Переступити через етап предметного пізнання світу неможливо. Інакше ускладнений перехід до етапу розвитку, коли активно дозрівають інтелектуально-мнестична, вольова, емоційна сфери, що характеризуються більшою складністю.

Безпосередньо на базі відчуттів розвиваються функції, які в загальній психології визначаються як уявлення, а в нейропсихологічному аспекті – як *гнозис* (впізнання), притаманний певній модальності. Зокрема, у візуально-кінестетичному методі ми спираємося на розвиток зорового гнозису (ідентифікація графічного образу слова) та кінестетичного гнозису (відчуття власного руху в просторі).

У дітей із порушеннями слуху часто спостерігається несформованість гностичних процесів (зорових, кінестетичних, просторових), що стає першопричиною труднощів у сприйманні та розумінні мовленнєвих одиниць. Візуально-кінестетичний метод спрямований на нівелювання цих дефіцитів: через глобальне читання ми інтенсифікуємо розвиток зорового гнозису (впізнання цілісного образу слова), а через метод TPR – кінестетичного гнозису (усвідомлення власного тіла та руху). Це дозволяє трансформувати розрізнені відчуття у стійкі уявлення, що стають необхідним когнітивним фундаментом для формування мовленнєвої активності.

Реалізація методу здійснюється через послідовне поєднання зорового та кінестетичного стимулів, що забезпечує формування цілісного мовленнєвого образу. Алгоритм роботи включає такі етапи:

1. Формування візуального еталона (зоровий гнозис). Дитині пред'являється картка з надрукованим словом (наприклад, «БЖИ» або «СТІЙ»). На цьому етапі ми не вимагаємо звукового відтворення, зосереджуючись на цілісному впізнанні графічного символу. Це дозволяє мозку дитини ідентифікувати слово як сталий об'єкт («глобальне читання»).

2. Кінестетичне закріплення (метод TPR). Одночасно з пред'явленням картки дитина виконує відповідну рухову дію. Фізичне проживання значення слова активує моторну кору та пропріоцептивну чутливість. Таким чином, абстрактний графічний символ набуває конкретного м'язового змісту.

3 Міжсенсорний синтез та «пусковий механізм» мовлення. Після багаторазового повторення зоровий образ слова автоматично викликає готовність до руху, а рух – готовність до вокалізації. Завдяки функціональному зв'язку між моторною зоною та центром Брока, кінестетичний імпульс стає «пусковим гачком» для самостійного вимовляння слова або його наближеного звукового аналога.

Цей ланцюжок – **«бачу слово → виконую дію → відчуваю рух → відтворюю звук»** – дозволяє дитині подолати мовленнєвий негативізм, оскільки спілкування починається не з примусової артикуляції, а з природної потреби в русі та грі.

Для дітей із порушеннями слуху цей природний процес інтеграції **«зоровий образ – звук – дія»** деформується через випадіння слухового компонента. У зв'язку з цим візуально-кінестетичний метод пропонує штучне посилення зв'язку між зоровою та кінестетичною системами. Поєднання глобального читання (зоровий гнозис) із методом TPR (кінестетичний гнозис) дозволяє сформувати альтернативну асоціативну систему. За такого підходу надруковане слово стає тим «маркером», який з'єднує зоровий образ об'єкта з відповідною моторною дією. Це забезпечує повноцінне гностичне впізнавання та розуміння мовленнєвих одиниць в обхід слухового дефіциту, створюючи надійну когнітивну базу для подальшого розвитку мовлення.

Види гнозису безпосередньо відповідають наявним у людини рецепторним системам – периферичним частинам аналізаторів. Це визначає ієрархію та ступінь значущості кожного з них у життєдіяльності. Якщо смаковий та нюховий гнозиси відіграють допоміжну роль, то зоровий, слуховий та кінестетичний (тактильно-руховий) є базовими для формування вищих психічних функцій, зокрема мовлення.

Зоровий гнозис виступає провідним каналом пізнання, виконуючи функцію не просто фізичного сприймання, а свідомого впізнавання об'єктів та встановлення асоціативних зв'язків. У системі мовленнєвого розвитку центральним об'єктом зорового гнозису є предмет, оскільки саме він стає основою для вербального позначення. У фундаментальній парі «предмет – слово» предмет виступає як *визначене*, а слово – як *означене*. При цьому критично важливо, що слово позначає не лише конкретний одиничний об'єкт, а його узагальнений категоріальний образ.

Для успішного засвоєння лексичної одиниці дитина повинна володіти цим узагальненим образом, сформованим завдяки зоровому гнозису. Тільки за умови сформованості цілісного уявлення про предмет мовленнєві сигнали набувають статусу фонем – первинних змістових одиниць мови. Це запускає механізм фонематичного сприймання, де звук або графічний символ (у випадку глобального читання) стає носієм конкретного сенсу. Інтеграція рухового аспекту (TPR) до зорового образу

завершує процес формування поняття. Якщо зоровий гнозис забезпечує статичну «картинку», то кінестетика додає до неї динамічний «сенс дії».

Слуховий гнозис за своєю природою є сукцесивним процесом, що вимагає послідовного сприймання стимулів, розгорнутих у часі. Це докорінно відрізняє його від зорового гнозису, структура якого базується на симультанних (одномоментних) операціях, що розгортаються в просторі.

Через сукцесивність оволодіння слуховим гнозисом вимагає вміння роздільного (дискретного) «відстеження» елементів ряду. Сприймання якогось із фрагментів слухової інформації не забезпечує її розуміння в цілому. У зв'язку з цим важливо, щоб у ранній період онтогенезу дитина набула здатності простежувати різні наступні один за одним ланцюжки слухових стимулів, наприклад мелодій, слів.

Важливо підкреслити, що слухове сприймання, як і інші вищі форми гнозису, не є пасивним отриманням сигналів. Це активний психофізіологічний процес, який обов'язково містить у своєму складі моторні компоненти. У нормі це проявляється через мікроруки артикуляційного апарату та імітаційні реакції, що допомагають мозку «прорахувати» і розпізнати звук. Якщо мовленнєве слухове сприймання виходить за рамки пізнання звуків мовлення і членороздільного сприймання звукової структури слова та забезпечує розуміння слів, то включається фонематична система. Вона формується на основі мовленнєвого слухового гнозису, проте належить до вищого, символічного рівня організації психіки.

Слухова сприймання, як і інші вищі форми гнозису, є активним процесом, що вимагає значного обсягу довільної уваги. Разом з тим нерідко воно трактується як пасивний процес, хоча включає до свого складу навіть моторні компоненти (імітація та співання звуків у межах немовленнєвих шумів та музичного слуху; вимови – для мовленнєвого слуху).

Для дитини з порушеннями слуху складність полягає не лише у фізичній неможливості чути, а й у дефіциті механізмів сукцесивного аналізу. У цьому контексті перехід до зорового (симультанного) та кінестетичного каналів сприймання має стратегічне значення: ми заміщуємо часову послідовність звуків, яку дитина не може втримати, просторовим зоровим образом та цілісною руховою дією.

На основі проведеного аналізу можна виділити три ключові механізми, що забезпечують ефективність запропонованого підходу:

1. Симультанна перевага глобального читання. На відміну від усного мовлення, яке є транзиторним («зникає» у часі), надруковане слово подається симультанно. Дитина може сприймати його цілісно протягом необхідного їй часу. Це знімає навантаження з процесів часового аналізу й дозволяє мозку миттєво ідентифікувати семантичне значення.

2. Активація прихованих моторних компонентів. Оскільки слухове сприймання за своєю природою є активним і включає мікроруки арти-

куляційного апарату, впровадження методу TPR дозволяє трансформувати цей прихований моторний компонент у відкриту, макромоторну дію. Це робить процес засвоєння мовних одиниць усвідомленим та фізично відчутним.

3. Трансформація сукцесивного в кінестетичне. Виконання серії рухів у відповідь на слово допомагає дитині «прожити» часову послідовність через власне тіло. У такий спосіб абстрактна часова одиниця мовлення трансформується у зрозумілу просторову дію, що базується на кінестетичному гнозисі.

Одиницею фонетичної системи є звук мовлення, тоді як фонема виступає базовою смислороздільною одиницею мовленнєвого акустичного сприймання. Традиційно фонема засвоюється через усне мовлення шляхом слухового аналізу. Однак при порушеннях слуху цей процес стає недоступним, що вимагає пошуку альтернативних «носіїв» смислу.

Незважаючи на неможливість традиційного акустичного сприймання фонем, використання глобального читання та методу TPR дозволяє створити альтернативну систему смислових одиниць. Це забезпечує дитині можливість опанувати логіку мови та перейти до свідомого спілкування в обхід слухового дефіциту.

Результати та дискусії. Мовленнєве слухове сприймання структурно організоване у фонетичну та фонематичну системи, що формуються в межах певної мови. Патологічні стани або сенсорна депривація, що зачіпають вторинні зони лівої скроневої частки, призводять до первинного порушення імпресивного боку мовлення (розуміння). Через тісні функціональні зв'язки скроневих відділів із мовленнєворуховими зонами лобової частки, неминуче страждає і експресивне мовлення (відтворення). Такий підхід розкриває глибинну причину мовленнєвої пасивності: вторинне експресивне відхилення (відсутність говоріння) у дітей із порушеннями слуху є прямим наслідком дефіциту імпресивної бази (нерозуміння значень слів). Оскільки дитина не може відтворити те, що не має для неї стійкого внутрішнього змісту, наш метод спрямований на першочергове формування цього фундаменту через зоровий аналізатор (глобальне читання) та кінестетичне підкріплення (метод TPR).

У контексті нашого підходу ми пропонуємо розв'язання цієї проблеми дефіцитарності слухового каналу через механізм візуально-кінестетичного заміщення, де графічний символ стає функціональним еквівалентом фонем. При використанні глобального читання цілісний образ надрукованого слова перебирає на себе функцію фонем. Для дитини з порушеннями слуху саме візуальний маркер стає тією «смислороздільною одиницею», яка дозволяє диференціювати поняття між собою (наприклад, відрізнити слово «СЯДЬ» від «ВСТАНЬ» за їх графічним

виглядом). Оскільки фонема в нормі активує моторні компоненти (артикуляцію), у методі TPR ми трансформуємо цю приховану мікромоторику у відкриту макромоторну дію. Фізичне виконання команди «підкріплює» графічний образ слова, роблячи його функціональним аналогом фонемі. Завдяки поєднанню зорового гнозису та кінестетичної відповіді, у дитини формується внутрішній код мови. У цьому випадку одиницею мислення стає не звук, а «**візуально-рухова фонемна матриця**» (О. Круглик).

Отже, коли в мозку дитини сформована стійка візуально-рухова фонемна матриця, з'являється внутрішня готовність до висловлювання. Мовлення перестає бути механічним копіюванням звуків і стає свідомим актом, оскільки тепер воно базується на чіткому розумінні, отриманому через зір та рух.

В реабілітаційному плані для дітей із порушеннями слуху на корекційних заняттях ми пропонуємо інтенсифікацію природного моторного компонента методом TPR, що переводить приховану мікромоторику у відкриту, макромоторну дію (рух усього тіла). Дитина «відчує» структуру слова або команди через рух, що стає компенсаторним замінником слухового зворотного зв'язку. Рухова активність у поєднанні з глобальним читанням активує асоціативні зв'язки в корі мозку, перетворюючи процес сприймання на свідому, дієву операцію.

Таким чином, слуховий гнозис представлений ієрархією рівнів сприймання – від відносно елементарних до вищих системних процесів. До базових гностичних видів належать немовленнєвий слуховий гнозис (впізнавання побутових шумів, природних звуків, музичних тонів) та мовленнєвий слуховий гнозис (сприймання ритміко-інтонаційної структури мови). Вищим рівнем слухової обробки є фонематичний слух – складна функціональна система, що забезпечує диференціацію фонем та дозволяє декодувати смислове значення слів.

Висновки. У результаті теоретико-методологічного аналізу та обґрунтування візуально-кінестетичного методу нами були зроблені певні висновки.

Для дітей із порушеннями слуху традиційний сукцесивний (послідовний) шлях сприймання мовлення є дефіцитарним. Застосування зорового та кінестетичного аналізаторів дозволяє замінити часовий дефіцит слухового сприймання стабільними просторовими образами (глобальне читання) та цілісними руховими актами (метод TPR).

Оскільки будь-яке сприймання мовлення містить приховану мікромоторику артикуляційного апарату, переведення її у відкриту макромоторну дію через TPR стає потужним пусковим механізмом для активації мовленнєвих центрів. Це дозволяє подолати мовленнєву пасивність, перетворюючи механічне копіювання на свідому діяльність.

Головним науковим результатом підходу є створення в мозку дитини альтернативного коду мови. У цьому випадку графічний символ та відповідний йому рух стають функціональним аналогом фонемі — смисло-роздільною одиницею, що забезпечує розуміння та внутрішнє програмування висловлювання в обхід слухового дефіциту. Нами запропоновано поняття «візуально-рухової фонемної матриці», під якою ми розуміємо альтернативну одиницю мовленнєвого мислення, що формується шляхом інтеграції графічного образу слова (зоровий гнозис) та відповідної йому моторної дії (кінестетичний праксис).

Забезпечення «ситуації успіху» через полісенсорну стимуляцію дозволяє дитині відчутти ефективність комунікації на довербальному рівні. Це створює надійну базу для подальшої соціальної інтеграції та інтелектуально-комунікативного розвитку особистості.

Література

1. Луцько К., Круглик О. Інтелектуально-комунікативний розвиток дитини з особливими освітніми потребами в технологіях навчання. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. 2021. № 5(41). С.18-26. DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.5.1.3> (дата звернення: 24.04.2026).
2. Литовченко С.В., Литвинова В.В., Засенко В.В., Вовченко О.А. Сучасні технології реалізації змісту освіти дітей з порушеннями слуху в умовах кризових ситуацій: навчально-методичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 380 с. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=14531> (дата звернення: 20.04.2026).
3. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії / Укладачі Тищенко В. В., Ліндіна Є. Ю. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 23.04.2026).
4. Тарасун В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації. Монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 412 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715139/1> (дата звернення: 23.04.2026).
5. Шевченко В., Круглик О. (2др.арк), Шепеленко Н. Сурдопедагогічна реабілітація глухих дітей і дорослих із системами імплантативного слухопротезування: поради фахівцям та батькам : методичний посібник. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2025. 160 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734352/1/gluhi_posibnik_print.pdf. (дата звернення: 20.04.2026).
6. Ярмаченко Микола Дмитрович та розвиток української сурдопедагогіки : монографія / за ред. Л.І.Фомічової. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 172 с.

References

1. Lutsko, K., & Kruhlyk, O. (2021). Inteltektualno-komunikatyvnyi rozvytok dytyny z osoblyvymy osvittivnyimi potrebamy v tekhnolohiiakh nauchiannia [Intellectual and communicative development of a child with special educational needs in learning technologies]. *KELM Knowledge, Education, Law, Management*, 5(41), 18-26. <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.5.1.3> [in Ukrainian].
2. Lytovchenko, S. V., Lytvynova, V. V., Zasenka, V. V., & Vovchenko, O. A. (2025). Suchasni tekhnolohii realizatsii zmistu osvity ditei z porushenniamy slukhu v umovakh

kryzovykh sytuatsii: navchalno-metodychnyi posibnyk [Modern technologies for implementing the educational content for children with hearing impairments in crisis situations: an educational and methodical guide]. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Retrieved from: <https://ispukr.org.ua/?p=14531> [in Ukrainian].

3. Sobotovych, Ye. F. (2015). Vybrani pratsi z lohopedii [Selected works on speech therapy] (V. V. Tyshchenko & Ye. Yu. Lyndina, Eds.). Vydavnychiy dim Dmytra Buraho. [in Ukrainian].

4. Tarasun, V. (2012). Psykholoho-pedahohichna dopomoha ditiam pereddoshkilnoho viku z osoblyvostiamy v rozvytku: napriamy realizatsii. Monohrafiia [Psychological and pedagogical assistance to pre-school children with developmental features: directions of implementation. Monograph]. Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715139/1> [in Ukrainian].

5. Shevchenko, V., Kruhlyk, O., & Shepelenko, N. (2025). Surdopedahohichna reabilitatsiia hlukhikh ditei i doroslykh iz systemamy implantatsiinoho slukhoprotezuвання: porady fakhivtsiam ta batkam: metodychnyi posibnyk [Surdopedagogical rehabilitation of deaf children and adults with implantable hearing systems: advice for specialists and parents: a methodical guide]. TOV «Iurka Liubchenka». Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734352/1/gluhi_posibnyk_print.pdf [in Ukrainian].

6. Fomichova, L. I. (Ed.). (2018). Mykola Dmytrovych Yarmachenko ta rozvytok ukrainskoi surdopedahohiky: monohrafiia [Mykola Dmytrovych Yarmachenko and the development of Ukrainian surdopedagogy: a monograph]. Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена розв'язанню фундаментальної проблеми спеціальної педагогіки – пошуку ефективних шляхів компенсації мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями слуху. Традиційні підходи часто стикаються з проблемою мовленнєвого неативізму та труднощами формування імпресивної бази через дефіцитарність слухового каналу. Автор пропонує візуально-кінестетичний метод, що базується на принципах нейропластичності та міжсенсорної інтеграції.

У статті доведено, що слуховий гнозис, будучи суцесивним (послідовним у часі) процесом, у дітей із порушеннями слуху не може виконувати функцію надійного джерела інформації. Натомість пропонується інтенсифікація зорового (симультанного) та кінестетичного каналів сприймання. Встановлено, що поєднання методу глобального читання (формування зорового еталона слова) та методу загальної фізичної реакції – трансформація прихованої мікро моторики артикуляції у відкрити макромоторну дію) дозволяє створити альтернативну систему смислових одиниць.

Центральним науковим положенням роботи є введення поняття «візуально-рухова фонемна матриця». Вона виступає як функціональний еквівалент фонем, де графічний символ стає «маркером», що з'єднує образ об'єкта з відповідною моторною дією. Таке заміщення дозволяє дитині опанувати логіку мови та сформувати внутрішній код висловлювання в обхід слухового дефіциту.

Впровадження візуально-кінестетичного методу забезпечує перехід від механічного копіювання звуків до свідомого мовленнєвого акту. У роботі деталізовано механізм переходу від пасивного спостереження до активного мовленнєвого акту через інтенсифікацію пропріоцептивного зворотного зв'язку. Практична значущість дослідження полягає у розробці алгоритму формування компенсаторних мовленнєвих механізмів, які дозволяють дитині не лише декодувати окремі слова,

а й засвоювати предикативну структуру мови. Створення полісенсорного середовища та «ситуації успіху» на довербальному рівні сприяє подоланню мовленнєвого негативізму та інтенсифікує інтелектуально-комунікативний розвиток дитини, створюючи надійну платформу для її подальшої соціальної інтеграції.

Ключові слова: візуально-кінестетичний метод, мовленнєвий код, діти із порушеннями слуху.

Дата першого надходження статті до видання: 25.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

УДК 376-053.2-056.264:615.825

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-139-150>

**POSSIDILIES OF “RUDRAKSHA THERAPY”
IN THE CORRECTION OF FINGER PRAXIS IN CHILDREN
WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT**

**МОЖЛИВОСТІ «РУДРАКША-ТЕРАПІЇ»
В КОРЕКЦІЇ ПАЛЬЦЕВОГО ПРАКСИСУ В ДІТЕЙ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Mykola MOGA,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department
of Pedagogy,
Preschool and Special Education,
Oles Honchar Dnipro National
University
72, Science Ave., Dnipro, 49000,
Ukraine

moga2003@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-6463-9426>

Микола МОГА,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки,
дошкільної та спеціальної освіти,
Дніпровський національний
університет імені Олеса Гончара
Проспект Науки, 72, м. Дніпро,
49000, Україна

Yelizaveta BOYARCHUK,

Higher Education Applicant
at the Department of of Pedagogy,
Preschool and Special Education,
Oles Honchar Dnipro National
University
72, Science Ave., Dnipro, 49000,
Ukraine

Слизавета БОЯРЧУК,

здобувач вищої освіти кафедри
педагогіки, дошкільної
та спеціальної освіти,
Дніпровський національний
університет імені Олеса Гончара
Проспект Науки, 72, Дніпро, 49000,
Україна

anirmesoulbich13@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-0204-1939>

ABSTRACT

Long-term difficulties observed in the political, economic, and social spheres in Ukraine have negatively affected overall demographic indicators. Today, there are three deaths for every newborn child. The health status of children has also deteriorated. The number of children with various psychophysical developmental disorders has increased. One of the most widespread groups is children with general speech underdevelopment. Among other issues, such children often exhibit impaired fine finger praxis, which negatively affects their overall psychological and speech development.

This situation has created the need to search for innovative approaches to correcting finger praxis in preschool children with general speech underdevelopment. This determines the relevance of the chosen topic. The purpose of our study is to define the methodological foundations and methodological directions for using M. M. Yefymenko's "Rudraksha Therapy" technique to improve the psychological and speech development of preschool children with general speech underdevelopment. This can be achieved by utilizing the unique physical properties of dried fruits of the rudraksha tree: variations in their sizes, shapes, surface relief patterns, durability, lightness, unique tactile sensations when touched, and a wide range of possible combinations of beads with different characteristics within a single rosary, etc.

Considering the special projection representation of the fingers in the cerebral cortex, the development and correction of finger praxis in preschool children with general speech underdevelopment should be regarded as promising. In this context, the use of the potential of rosary therapy (rudraksha therapy) is based on neurophysiological, neuropsychological, and neuropedagogical principles that are still insufficiently utilized in speech therapy. The unique physical properties of rudraksha beads have significant corrective potential for their application in speech therapy practice, particularly for improving finger praxis in preschool children with general speech underdevelopment.

Key words: *rudraksha therapy, correction, finger praxis, preschool children, general speech underdevelopment.*

Вступ. Сьогодні на стан здоров'я та психофізичного розвитку тисяч українських дітей впливає загальний негативний стан, що існує в нашій державі. Головний біль сучасного життя – це повномасштабна війна, що триває на території України вже чотири роки. Саме війна породжує безліч негативних явищ, що деформують розвиток дитячої особистості. У більшості родин помітно погіршилися умови життя на побутовому рівні: тривала відсутність електроенергії, тепла, водопостачання, зв'язку погіршують умови життя та розвитку наших дітей. Постійний стан тривоги, який несвідомо демонструють дорослі (батьки, сусіди, друзі), хвилюючись за своїх дітей, негативно впливають на загальний психофізичний розвиток дітей дошкільного віку. Система освіти, особливо в регіонах, наближених до зони бойових дій, практично не працює в її традиційному режимі. Заклади дошкільної освіти вже багато років закриті – діти їх не відвідують. Порушена основа основ повноцінного розвитку дітей – їхні комунікації. Те ж саме можна сказати про загальноосвітні школи. Загалом, онлайн-навчання лише частково замінює традиційну організацію системи дошкільної освіти. Багато родин мігрують із місць свого постійного мешкання в більш безпечні регіони України та навіть за кордон. Це додатково негативно впливає на психоемоційний стан дітей, особливо раннього й дошкільного віку.

У таких складних умовах сучасного українського соціуму помітно збільшилась кількість дітей із порушеннями психомовленнєвого розвитку. Можливо, одну з найрозповсюдженіших слід вважати групу дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Виникла необхідність

у пошуку простих і ефективних шляхів поліпшення та корекції психомовленнєвого розвитку вказаної категорії дітей не тільки в умовах закладу дошкільної освіти, а й в домашніх умовах під керівництвом батьків або інших родичів дітей із ЗНМ. Саме ця ситуація й зумовила **актуальність** нашого дослідження.

Мета статті: визначити нейрофізіологічні основи й методичні можливості використання методики професора М. М. Єфименка «рудракша-терапія» для поліпшення пальцевого праксису в дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

Для реалізації поставленої мети необхідно виконати такі завдання:

- 1) здійснити теоретичний аналіз можливостей «рудракша-терапії» в напрямі корекції пальцевого праксису вказаної категорії дітей;
- 2) визначити основні шляхи використання методики рудракша-терапія в розвитку та корекції пальцевого праксису в дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Методи та методики дослідження:

1. Пошук, систематизація й аналіз кваліфікованої інформації з проблематики дослідження з різних доступних джерел.
2. Визначення концептуального базису використання методики рудракша-терапія для поліпшення пальцевого праксису в дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.
3. Формування методичних основ використання спеціальних вправ із рудракша-терапії для поліпшення та корекції пальцевого праксису в дошкільників із ЗНМ.

Різні напрями розвитку та корекції ручного праксису в дітей із особливими освітніми потребами постійно знаходяться в полі зору фахівців. Так, М. М. Єфименко пропонує своє бачення так званої «цілісної праксичної системи», підкреслюючи взаємозв'язок і єдність всіх видів праксису в життєдіяльності дитини. Дослідник вважає, що будь-який вид праксису в дитини слід завжди розглядати в контексті їх системності та онтогенетичної послідовності взаємовпливів, починаючи від базового загального праксису й закінчуючи найвищим проявом – символічним праксисом. Такий цілісний системний підхід здається нам конструктивним. Керуючись топографічним принципом, автор пропонує таку класифікацію бімануального праксису: загальноручний, дистальний і локально-пальцевий [2]. На його думку, відносно простий загальноручний праксис трансформується в процесі розвитку дитини в дистальний, коли основний функціональний акцент зміщується від наближених до тулуба відносно великих плечових суглобів у сторону передпліччя та кисті. А вже на основі цього дистального виду праксису формується найвища форма бімануального праксису – локально-пальцевий вид, призначений для тонких маніпуляцій пальцями, особливо важливих

у навчальному процесі в формі малювання, креслення та письма. Він і є, головним чином, об'єктом нашого дослідження.

М. Д. Мога висвітлював загальні питання формування ручного праксису в дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, використовуючи для цього можливості адаптивного фізичного виховання. Особливий акцент дослідник робив на розвитку та формуванні силових кистьових функцій, вважаючи їх первинними, базовими для подальшого розвитку всіх інших кистьових функцій (координаційних та швидкісних). Вважаємо, що у вищенаведеному підході є онтогенетичний сенс: силові якості виступають у такому випадку як платформа для повноцінної реалізації більш складних і досконалих кистьових функцій, які мають значно більшу спрямованість на соціалізацію дитини [10, 11]. На жаль, пальцевий праксис не входив у зону дослідницьких інтересів фахівця, що підкреслює актуальність нашої роботи.

В. К. Кантаржи займався розробкою такого педагогічного напрямку, як корекція предметно-практичної діяльності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату, спираючись, головним чином, на використання засобів фізичного виховання [7, 8]. Перспективним у його методологічних підходах вважаємо поєднання можливостей адаптивного фізичного виховання (як основного засобу педагогічної корекції) з елементами ерготерапії на спеціальних верстаті та стенді. У контексті нашого дослідження привертають особливу увагу оригінальні пальцеві маніпуляції з дрібними предметами (болтиками, гвинтиками, гаечками, шайбочками), як безпосередньо за допомогою пальців, так і використовуючи відповідні інструменти: накидні та різкові ключі, викрутки (класичну та хрестоподібну). У своїх дослідженнях автор не торкався проблематики пальцевого праксису в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, а саме цей контингент дітей цікавить нас у першу чергу.

Ю. В. Зюзін у своїх розробках вивчав можливості використання методики «Ступалки-ЛОГОС» М. М. Єфименка і М. Д. Моги для ручного (кистьового) силового праксису для поліпшення психомовленнєвого розвитку дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення [5, 6]. Під час виконання рухів на цих тренажерах скісно формувались і деякі бімануальні координаційні крокові дії, але основна увага все ж приділялась розвитку таких силових кистьових функцій, як опорна, відштовхуюча, ресорна, балансувальна, ударна. Пальцевий праксис також мав силову спрямованість, особливо, за умови реалізації функції захоплення й утримання рукояток тренажерів, які мали різну конструкцію. Можливості координаційного пальцевого праксису залишилися поза увагою дослідника.

Лушна І. присвятила свою роботу пошукам можливостей використання куайцзи-терапії М. М. Єфименка в поліпшенні графічного праксису в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення [9]. В її основі лежать спеціальні вправи з куайцзи-паличками для прийому їжі та різними дрібними предметами, від простих (пружних) до складних (твердих і гладких). Це наближає її наукові пошуки до напрямку, який ми також досліджуємо, але акцент у ньому було зроблено більшою мірою на дистальний (кистьовий) вид праксису, а не на локально-пальцевий, саме який і є об'єктом нашого дослідження.

Таким чином, неповнота досліджень із проблематики пальцевого праксису в дошкільників із ЗНМ обумовила актуальність пошуку інноваційних корекційних шляхів, зокрема, в напрямі «чотки-терапії» [4].

Результати та дискусії. Інноваційну ідею застосування «рудракша-терапії» (термін, що був запропонований автором) М. М. Єфименко висловив у своїй доповіді на II Всеукраїнській науково-практичній конференції (із міжнародною участю) «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (9 –10 квітня 2024 року) в м. Харків. У ній вчений уперше довів можливість використання чоток із рудракши і спеціальних вправ із ними для формування пальцевого праксису у дітей з особливими освітніми потребами. Наведемо визначення автором методу поняття «рудракша-терапія».

Чотки-терапія (рудракша-терапія) – це інноваційний напрям предметно-пальцевого праксису, заснований на використанні спеціальних вправ із чотками (бусами) різних розмірів, форм, консистенції та рельєфної фактури для цілеспрямованої тактильно-кінестетичної стимуляції пальців рук і відповідних мозкових утворень у дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, для поліпшення їхнього психомовленнєвого розвитку [3].

Зупинимось на основних механізмах впливу чоток на психофізичний стан дитини:

1) Психічний аспект. Неврологи, психологи, психотерапевти вважають, що перебирання чоток допомагає знімати стрес, мінімізувати депресії, неврози, страхи, сприяє подоланню тривоги й розслабленню.

2) Фізіологічний аспект. З позиції психофізіології перебирання чоток підтримує необхідний рівень збудження, спрямованої на кору головного мозку. Це підтримує мозок в оптимальному робочому стані готовності, який необхідний для повноцінної розумової діяльності дітей із порушеннями психомовленнєвого розвитку.

3) Логопедичний (корекційний) аспект. Маніпуляції з чотками дозволяє створювати відповідний імпульсний ритм, що йде в відповідні нейронні утворення головного мозку. Це створює умовну основу для

підтримки відповідного ритму мовлення. На цьому нейрофізіологічному феномені основані ефективні методики подолання навіть стійкого давнього заїкання.

У загальному інноваційному напрямі чотки-терапія автором методу було виокремлено найбільш ефективну її форму для використання саме в дітей раннього й дошкільного віку. Мова йде про **рудракша-терапію**, під якою слід розуміти *пальцеві маніпуляції з особливими чотками (бусами), створеними з висушених плодів дерева рудракши, які мають багато унікальних цінних властивостей:*

А) Перш за все, це екологічно чистий природний матеріал, який не має ніяких протипоказань для маніпулювання із ним. До речі, ці властивості відомі вже більше 1000 років – саме з цих плодів віками робили браслети, буси, чотки, амулети й різні прикраси, які постійно знаходились у контакті зі шкірою людини, в етнічних культурах південно-східної Азії.

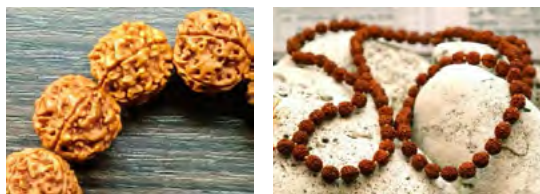
Б) Плоди рудракши мають різні геометричні форми та рельєфні візерунки, що робить їх привабливими для дітей, які сприймають чотки як іграшки або прикраси (фото 1).



Фото 1. Різновиди форм і рельєфних візерунків плодів рудракши

В) Неповторність рельєфних візерунків кожної бусини з рудракши, особливо з урахуванням можливості різних їхніх комбінацій, створює унікальну можливість за допомогою тактильно-кінестетичних відчуттів постійно стимулювати нейронні мозкові утворення багатим спектром аферентних імпульсів.

Г) Для індивідуального тренінгу з рудракша-терапії можна використовувати невеличкі чотки-браслети (для однієї або одразу двох рук). Під час виконання вправ у парі або мінігрупі (до чотирьох дітей) краще підійдуть довгі чотки з великою кількістю бусин із рудракши (фото 2, А, Б).



А

Б

Фото 2. Браслет (А) і буси (Б) для рудракша-терапії

Д) Загалом, у чотки-терапії передбачено використання чоток із різних матеріалів: шкіра, деревина, плоди рослин, пластмаса, камінь, скло, метал. Більш привабливими для роботи з дітьми слід вважати природні матеріали, які, в свою чергу, помітно відрізняються за вагою, щільністю, консистенцією тощо. Самими ніжними на дотик слід вважати чотки зі шкіри – вони дають дитині відчуття м'якості, лагідності, легкості (фото 3).

Е) Під час використання чоток із рудракши основною вважається методична диференціація вправ із ними за розміром бусин. Існують чотки з відносно великих бусин, є чотки, зроблені із середніх за розміром бусин, і є чотки з дрібних бусин. З методичної точки зору, починати маніпуляції слід із чотками з відносно великих бусин рудракши, а потім поступово переходити на вправляння із середніми за розміром бусинами, і лише наприкінці – з дрібними.



Фото 3. Лагідні на дотик чотки зі шкіри

Є) Комбінуючи в одних чотках бусини з різних матеріалів (фото 4), можна створювати для сенсорних пальцевих тренінгів безліч різних комбінацій тактильно-кінестетичних відчуттів від вправляння з чотками, що дозволить цілеспрямовано використовувати цей тренувальний феномен для поліпшення пальцевого праксису в дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

Ж) Під час тренінгів із рудракша-терапії можна маніпулювати з одними чотками в одній руці. Потім ті ж самі вправи робити іншою (протилежною) рукою, використовуючи ті нейронні сліди, що залишились у протилежній півкулі головного мозку під час попереднього тренування. Для ускладнення рівня вправління можна використовувати одночасно двоє різних чоток, тримаючи кожен з них у відповідній руці. Аферентаційна інтенсивність у такому випадку помітно збільшується. Посилити тренувальний ефект можна за допомогою зміни положення чоток на протилежні, тобто чотки з правої руки перекинути в ліву руку і навпаки.



Фото 4. Чотки з комбінацією бусин із різних матеріалів

Виконуючи вправи з чотками, необхідно постійно змінювати способи активації бусин, варіюючи фізичними параметрами аферентаційних потоків, підтримуючи тим самим їхній активуючий вплив на відповідні мозкові утворення дитини.

До способи активації чоток можна віднести:

1. Намацування бусини двома пальцями.
2. Крутіння бусин навколо нитки.
3. Штовхання бусин великим пальцем.
4. Перебирання бусин пальцями.
5. Прокочування бусин по пальцях.
6. Перекидання перекидних чоток.

Обговорення результатів. Пробна експериментальна апробація вправ із рудракша-терапії в дітей дошкільного віку виявила деякі особливості їхнього використання в процесі педагогічної корекції. Серед позитивних моментів використання цієї методики слід виділити такі:

А) Дітям різного дошкільного віку самі чотки як предмет, з яким треба виконувати відповідні маніпуляції, практично у всіх випадках їхнього практичного використання дуже подобались своєю незвичайністю, привабливістю бусин, схожістю на прикраси і на іграшки одночасно. Це забезпечувало відносно високу мотивацію дітей до виконання розв'язкових та корекційних вправ із чотками.

Б) Наявність різних за довжиною бус, за розміром бусин і їхньою фактурою надавало дитині змогу експериментувати з чотками, використовуючи різноманітні бімануальні предметно-експериментальні дії з пальцевого, кистьового та загальноручного праксису.

В) В більшості випадків діти позитивно реагували на ігровий та змагальний стиль проведення тренінгів з рудракша-терапії за типом: хто швидше перебере пальцями всі чотки, або хто точніше кине браслет із чоток на палицю; хто краще ловить буси з рудракши правою та лівою руками тощо.

Пробні тренування з рудракша-терапії виявили й деякі негативні моменти, які виникали під час вправлення із чотками, але вони не знижували загального позитивного розвитково-корекційного результату роботи з дітьми:

А) Іноді діти починали сперечатися (навіть – сваритися) з приводу, хто хоче також погратися з тими або іншими чотками, які сподобались конкретній дитині. Ця ситуація вирішувалась з боку педагога достатньо швидко та ефективно шляхом надавання бажаної дитині таких же самих чоток, або встановлення черги на використання особливо красивих чоток.

Б) Періодично виникали ситуації, коли одна дитина починала забирати чотки в іншої дитини, тягнучи їх на себе. І хоча буси з плодів рудракши безпечні в плані травмування, при різких і широкоамплітудних ривках агресивно налаштованої дитини можливо виникнення фізичного дискомфорту в дитини, яка в цей момент утримує чотки в своїх руках. До того ж, в рідких випадках спеціальна еластична гумка, на яку нанизані бусини рудракши, не витримувала та розривалась.

Виконане аналітичне дослідження дозволило зробити такі **ВИСНОВКИ**:

1. Враховуючи особливе проєкційне представництво в корі головного мозку пальців рук, що філогенетично наблизилось до відповідних зон іннервації артикуляційного апарату дитини, слід вважати перспективним розвиток та корекцію пальцевого праксису в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

2. У цьому контексті використання напряму чотки-терапії (більш конкретно – рудракша-терапії) має у своїй основі нейрофізіологічний, нейропсихологічний та нейропедагогічний потенціал, який поки ще недостатньо використовується в логопедії. Унікальні фізичні властивості бусин рудракши надають значний корекційний потенціал для їхнього використання в логопедичній роботі, зокрема для поліпшення пальцевого праксису в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Перспективи досліджень у цьому напрямі лежать у сфері розробки авторської корекційної програми з використання можливостей рудракша-терапії в корекції пальцевого праксису в дітей середнього дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

Література

1. Боярчук, Є. В. «Чотки-терапія» в стимулюванні психомовленнєвого розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами. Тези доповідей VIII Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю «Дошкільна освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору» (5-6 березня 2026 року). Глухів, 2026. С. 226–230.
2. Єфименко М. М. Корекція кистьових функцій у дітей із порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць. Вип. 7. У 2-х т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006. Т. 1, 2016. С. 122–133. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2016_7%281%29_14
3. Єфименко М. М. Педагогічний стрінгінг як новий напрям формування та корекції кистьового праксису в дітей з особливими освітніми потребами (презентація інноваційної авторської методики М. Єфименка). *Спеціальна освіта: проблеми та перспективи* : Тези за матеріалами 16 міжнародної науково-практичної конференції 18–19 квітня 2024 року. К.-Подільський, 2024. С. 80–84. doi.org/10.32626/2413-2578.2024-23.137-153
4. Єфименко М. М. Чотки-терапія у формуванні пальцевого праксису в дітей з особливими освітніми потребами (авторська методика стимулювання психомовленнєвого розвитку). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2026. № 2. К.-Подільський. С. 124–136.
5. Зюзін, Ю. В. Ефективність використання тренажера «Ступалки-ЛОГОС» у поліпшенні психомовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2 (143). Одеса, 2023. С. 34–40. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-2>
6. Зюзін, Ю. В. Корекція порушень мовленнєвого розвитку дітей засобами фізичного виховання. (Монографія). Вінниця : ТВОРИ, 2025. 208с.
7. Кантаржи В. К. Комплексна корекція кистьових функцій у дошкільників : монографія. Вінниця : «Нілан-ЛТД». 2024. 260 с.
8. Кантаржи В. К. Корекція предметно-практичної діяльності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями моторної сфери засобами фізичного виховання : дис. ... докт. філос. : 016 / Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2023. 247 с.
9. Лушна І. В. «Куайцзи-терапія» в стимулюванні графічних навичок у дітей старшого дошкільного віку. Тези доповідей VIII Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю «Дошкільна освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору» (5–6 березня 2026 року). Глухів, 2026. С. 231–235.
10. Мога М. Д. Становлення ручного праксису в дошкільників з особливими освітніми потребами в процесі фізичної активності (силові кистьові функції). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 4 (149). Одеса, 2024. С. 40–48. doi.org/10.24195/2617-6688-2024-4
11. Мога М. Д. Корекція артикуляції у дітей із загальним недорозвитком мовлення засобами рухово-ігрової діяльності. *Грані* : науково-теоретичний альманах. Том 27. № 6. 2024. С. 163–169. doi.org/10.15421/1724125
12. Постанова Верховної Ради України «Про рекомендації парламентських слухань на тему: "Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей із порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення"». URL: http://kno.rada.gov.ua/komositviti/control/uk/publish/article?art_id=61951&cat_id=59256.
13. Твіггер Р. Мікромайстерність. Пер. з англ. О. Чупа. Харків : Фабула, 2022. 256 с.

References

1. Boiarchuk, Ye. (2026) «Chotky-terapiia» v stymuliuванні psykhomovlennievoho rozvytku doshkilnykiv iz osoblyvymy osvıtnymy potrebamy [“Rosary therapy” in stimulating the psycho-speech development of preschoolers with special educational needs]. Tezi dopovidei VIII Vseukrayinskoyi studentskoyi naukovy-praktichnoyi internet-konferencyi z mizhnarodnoyu uchastyu «Doshkilna osvıta Ukrayini v konteksti integraciyi do Yevropejskogo osvıtnogo prostoru» (5-6 bereznya 2026 roku). Gluhiv. 226–230 [in Ukrainian].
2. Yefymenko, M. M. (2016). Korektsiia kystovykh funktsii u ditei z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku [Correction of hand functions in children with psychophysical development disorders]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvıty (pedagogichni nauky): zbirnyk naukovykh prats*. Vyp. 7. U 2-kh t. / za red. V. M. Synova, O. V. Havrylova. Kamianets-Podilskiy : PP Medobory-2006. T. 1, 122–133 [in Ukrainian].
3. Yefymenko, M. M. (2024). Pedagogichnyi strinhin yak novyi napriam formuvannia ta korektsii kystovoho praksysu v ditei iz osoblyvymy osvıtnymy potrebamy (prezentatsiia innovatsiinoi avtorskoi metodyky M. Yefymenka) [Pedagogical stringing as a new direction in the formation and correction of hand praxis in children with special educational needs (presentation of the innovative author’s methodology by M. Yefymenko)]. *Spetsialna osvıta: problemy ta perspektyvy*. Tezy za materialamy 16 mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii 18–19 kvitnia 2024 roku. K.-Podilskiy, S. 80–84 [in Ukrainian].
4. Yefymenko M. M. (2026). Chotky-terapiia u formuvanni paltsevoho praksysu v ditei z osoblyvymy osvıtnymy potrebamy (avtorska metodyka stymuliuwannia psykhomovlennievoho rozvytku) [Rosary therapy in the formation of finger praxis in children with special educational needs (author’s method of stimulating psycho-speech development)]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvıty (pedagogichni nauky)*. K.-Podilskiy, № 2. S. 124–136. [in Ukrainian].
5. Ziuzin, Yu. V. (2023). Efektyvnist vykorystannia trenazhera «Stupalky-LOGOS» u polipsheni psykhomovlennievoho rozvytku ditei doshkilnogo viku [The effectiveness of using the “Stupalky-LOGOS” simulator in improving the psycho-speech development of preschool children]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. Vypusk 2 (143). Odesa, S. 34–40 [in Ukrainian].
6. Ziuzin, Yu. V. (2025). Korektsiia porushen movlennievoho rozvytku ditei zasobamy fizychnoho vykhovannia [Correction of speech development disorders in children using physical education methods]. (Monohrafiia). Vinnytsia : TVORY.
7. Kantarzh, V. K. (2024). Kompleksna korektsiia kystovykh funktsii u doshkilnykiv [Comprehensive correction of hand functions in preschoolers] : Monohrafiia. Vinnytsia : «Nilan-LTD» [in Ukrainian].
8. Kantarzh, V. K. (2023). Korektsiia predmetno-praktychnoi diialnosti ditei starshoho doshkilnogo viku z porushenniamy motornoї sfery zasobamy fizychnoho vykhovannia [Correction of subject-practical activity of older preschool children with motor disorders using physical education methods] : Dys. ... dokt. filos. : 016 / Ukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomirova, 247 s. [in Ukrainian].
9. Lushna, I. (2026). «Kuaijzy-terapiia» v stymuliuванні hrafichnykh navychok u ditei starshoho doshkilnogo viku [“Kuaiji therapy” in stimulating graphic skills in older preschool children]. Tezi dopovidei VIII Vseukrayinskoyi studentskoyi naukovy-praktichnoyi internet-konferencyi z mizhnarodnoyu uchastyu «Doshkilna osvıta Ukrayini v konteksti integraciyi do Yevropejskogo osvıtnogo prostoru» (pp. 231–235). Gluhiv. [in Ukrainian].
10. Moha, M. D. (2024). Stanovlennia ruchnoho praksysu v doshkilnykiv z osoblyvymy osvıtnymy potrebamy v protsesi fizychnoi aktyvnosti (sylovi kystovi funktsii) [Formation of manual praxis in preschoolers with special educational needs in the process of physical activity (power hand functions)]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. 4 (149). Odesa. S. 40–48 [in Ukrainian].

11. Moha M. D. (2024). Korektsiia artykuliatsii u ditei iz zahalnym nedorozvytkom movlennia zasobamy rukhovo-ihrovoi diialnosti [Correction of articulation in children with general speech underdevelopment using motor and play activities]. *Naukovo-teoretychny almanakh Hrani*. Tom 27. № 6. S. 163–169 [in Ukrainian].

12. Postanova Verkhovnoi Rady Ukrainy Pro rekomendatsii parlamentskykh slukhan na temu: «Osvida, okhorona zdorovia ta sotsialne zabezpechennia ditei z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku: problemy ta shliakhy yikh vyrishennia» [Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine “On recommendations of parliamentary hearings on the topic: “Education, healthcare and social security of children with psychophysical development disorders: problems and ways to solve them”]. URL: http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=61951&cat_id=59256.

13. Tviher R. (2022). Mikromaisternist [Microcraft]. Per. z anhli. O. Chupa. Kharkiv : Fabula, 256 s. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Довготривалі негаразди, що спостерігаються в політичній, економічній і соціальної сферах в Україні негативним чином вплинули на загальні демографічні показники. Сьогодні на одну новонароджену дитину приходить троє померлих людей. Стан здоров'я дітей також погіршився. Збільшилась чисельність дітей із різними вадами психофізичного розвитку. Однією з найрозповсюдженіших є група дітей із загальним недорозвитком мовлення. Крім іншого, у таких дітей часто порушений тонкий пальцевий праксис, що негативним чином відбивається на загальному психомовленнєвому розвитку дитини. Виникла необхідність у пошуку інноваційних шляхів корекції пальцевого праксису в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Це й обумовило актуальність вибраної теми. Метою нашого дослідження полягає в тому, щоб визначити методологічні підвалини й методичні напрями використання методики М. М. Єфименка «Рудракша-терапія» для поліпшення психомовленнєвого розвитку в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Цього можна досягти, використовуючи унікальні фізичні можливості сухих плодів дерева рудракши: варіації їхніх розмірів, форм, візерунків рельєфу поверхні, міцність, легкість, неповторність сенсорних відчуттів при намацуванні, широкій спектр варіацій у комбінації бусин із різними характеристиками в одних чотках тощо.

Враховуючи особливе проєкційне представництво в корі головного мозку пальців рук слід вважати перспективним розвиток та корекцію пальцевого праксису в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. У цьому контексті використання потенційних можливостей чотки-терапії (рудракша-терапії) має у своїй основі нейрофізіологічні, нейропсихологічні та нейропедагогічні можливості, які поки ще недостатньо використовуються в логопедії. Унікальні фізичні властивості бусин рудракши мають значні корекційні перспективи для їхнього використання в логопедичній роботі, зокрема для поліпшення пальцевого праксису в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: рудракша-терапія, корекція, пальцевий праксис, діти дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення.

Дата першого надходження статті до видання: 20.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

УДК 378:37.013.42:364.044.24

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-151-160>

BARRIER-FREE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN GERMANY: FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS TO UNIVERSITIES

БЕЗБАР'ЄРНЕ ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В НІМЕЧЧИНІ: ВІД ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО УНІВЕРСИТЕТІВ

Olena PROSKURNIAK,

Doctor of Psychological Sciences,
Professor,
Professor at the Department
of Special Pedagogy,
Psychology and Inclusive Education
Municipal Establishment "Kharkiv
Humanitarian Pedagogical Academy"
of the Kharkiv Regional Council
7, Rustaveli Lane, Kharkiv, 61000,
Ukraine

Олена ПРОСКУРНЯК,

доктор психологічних наук,
професор, професор кафедри
кафедри спеціальної педагогіки і
психології та інклюзивної освіти
Комунальний заклад «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
пров. Руставелі, 7,
м. Харків, 61000, Україна

ponolena.2008@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8909-3834>

ABSTRACT

The article provides a comprehensive theoretical and analytical examination of the development of a barrier-free inclusive educational environment in Germany as a holistic, multi-level system covering all stages of education, from early childhood institutions to higher education. It is argued that the contemporary paradigm of inclusion within the European educational space is based on a shift from adapting the learner to the system toward transforming the educational environment in accordance with individual needs. The concept of a barrier-free environment is interpreted as an integrative characteristic that encompasses architectural, informational, digital, pedagogical, and socio-psychological dimensions. In the German context, barrier-free accessibility is considered a system-forming principle aimed at ensuring equal participation (Teilhabe) of all learners.

The study analyzes the specific features of organizing inclusive environments across different educational levels. In early childhood education, particular attention is paid to early integration, interdisciplinary collaboration among professionals, and the key role of the heilpädagogie in supporting child development and socialization. In the school system, emphasis is placed on differentiated instruction, individualized learning pathways, and the promotion of inclusive culture through teachers' professional practices. At the level of higher education, inclusion is implemented through institutional support mechanisms, flexible learning conditions, adaptation of assessment procedures, and the integration of digital technologies to enhance accessibility.

The findings demonstrate that the German model of a barrier-free inclusive educational environment is characterized by systemic coherence, continuity, and integration across educational stages, ensuring a consistent and inclusive learning trajectory. The article outlines the potential for applying relevant elements of the German experience within the Ukrainian educational context, particularly in terms of strengthening accessibility, improving teacher education, implementing universal design for learning, and fostering an inclusive culture at institutional and societal levels.

Key words: barrier-free environment, inclusive educational environment, inclusion, German education system, heilpädagogie, special educational needs, accessibility in education, universal design for learning, educational support, inclusive culture

Вступ. Сучасний розвиток освітніх систем відбувається в умовах глибоких суспільних трансформацій, пов'язаних із посиленням уваги до прав людини, соціальної рівності та визнання різноманітності як цінності. У цьому контексті змінюється сама логіка організації освітнього процесу: від орієнтації на стандартизовані моделі навчання – до створення умов, у яких кожна особистість має можливість реалізувати свій потенціал.

Одним із визначальних напрямів таких змін є формування безбар'єрного інклюзивного освітнього середовища. Його сутність полягає не лише у забезпеченні формального доступу до освіти, а у створенні умов для активної участі здобувачів освіти у навчальній, соціальній та комунікативній взаємодії.

Освітній простір у сучасному розумінні набуває рис гнучкої системи, здатної реагувати на індивідуальні освітні потреби, різні темпи засвоєння знань, культурні та психофізичні особливості здобувачів освіти. Така трансформація передбачає зміну ролі інституцій освіти – від трансляторів знань до середовищ розвитку.

Особливо показовим у цьому аспекті є досвід Німеччини, де інклюзивна політика реалізується послідовно та охоплює всі рівні освіти. Важливим є те, що безбар'єрність (*Barrierefreiheit*) розглядається не як допоміжна характеристика, а як фундаментальний принцип організації освітнього середовища.

Для України вивчення такого досвіду має стратегічне значення, оскільки дозволяє сформулювати науково обґрунтовані підходи до розвитку інклюзивної освіти в умовах сучасних соціальних викликів.

Проблематика формування інклюзивного освітнього середовища у сучасній педагогічній науці посідає вагомe місце та характеризується міждисциплінарністю підходів. Її дослідження охоплює педагогічні, психологічні, соціальні та управлінські аспекти, що зумовлює різноманітність наукових підходів до інтерпретації інклюзії та безбар'єрності.

В українському науковому просторі суттєвий внесок у розроблення теоретичних і методологічних засад інклюзивної освіти зробили такі дослідники, як А. Колупаєва [3], В. Сильов [5], І. Бех [1], Н. Софій [6], О. Савченко [4] та ін.

Зокрема, у працях А. Колупаєвої інклюзивна освіта розглядається як цілісна система організації навчального процесу, спрямована на забезпечення рівних освітніх можливостей через адаптацію середовища до потреб дитини. Авторка акцентує увагу на необхідності трансформації освітніх інституцій та переосмислення ролі педагога в умовах інклюзії [3].

В. Синьов досліджував питання психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами, підкреслюючи важливість індивідуалізації навчання та комплексного підходу до розвитку особистості [5].

У наукових працях І. Беха інклюзія розглядається через призму особистісного орієнтованого виховання, що передбачає створення умов для самореалізації кожного здобувача освіти [1].

Н. Софій акцентує увагу на практичних аспектах організації інклюзивного середовища, зокрема на підготовці педагогічних кадрів і формуванні інклюзивної культури в освітніх установах [6].

У німецькій педагогічній науці проблематика інклюзивного освітнього середовища розглядається у ширшому соціальному та філософському контексті. Вагомий внесок у її розвиток зробили U. Heimlich [9], G. Feuser [8], M. Schädler [11], H. Wocken [12].

Так, у дослідженнях U. Heimlich інклюзія аналізується як процес системної трансформації освіти, що передбачає відмову від сегрегаційних моделей та впровадження принципів спільного навчання. Автор підкреслює значення диференційованого підходу та ролі спеціальної педагогіки (Heilpädagogik) у підтримці освітнього процесу [9].

G. Feuser обґрунтовує концепцію спільного навчання (Gemeinsame Erziehung), в якій ключовим є принцип навчання всіх дітей у єдиному освітньому просторі незалежно від їхніх можливостей. Його підхід базується на ідеї спільної діяльності як основи розвитку [8].

У працях H. Wocken увага зосереджується на соціально-педагогічних аспектах інклюзії, зокрема на питаннях рівності та справедливості в освіті. Автор розглядає інклюзію як інструмент подолання соціальної нерівності [12].

M. Schädler досліджує бар'єри в системі вищої освіти та механізми їх подолання, акцентуючи увагу на необхідності створення безбар'єрного університетського середовища [11].

Спільною рисою німецьких досліджень є зміщення акценту з адаптації здобувача освіти до вимог системи на трансформацію самої освітньої системи відповідно до принципів доступності та участі (Teilhabe).

Попри значний обсяг наукових напрацювань, питання забезпечення безперервності інклюзивного освітнього середовища – від дошкільної освіти до університетів – залишається недостатньо дослідженим, що визначає актуальність подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

Метою статті є комплексний теоретико-аналітичний розгляд особливостей формування безбар'єрного інклюзивного освітнього середовища в Німеччині як цілісної та безперервної системи на різних рівнях освіти – від закладів дошкільної освіти до університетів; визначення змісту та структурних компонентів безбар'єрності й інклюзії в німецькому освітньому контексті, а також узагальнення ефективних практик організації освітнього процесу з урахуванням особливих освітніх потреб здобувачів освіти з метою окреслення можливостей їх адаптації в системі освіти України.

Методи та методики дослідження. У процесі підготовки статті використано комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових та спеціально-педагогічних методів дослідження, що забезпечили цілісність аналізу проблеми формування безбар'єрного інклюзивного освітнього середовища в Німеччині. Теоретико-методологічну основу становили методи аналізу та синтезу наукових джерел українських і німецьких дослідників, що дозволило узагальнити сучасні підходи до трактування понять «інклюзія», «безбар'єрність» та «інклюзивне освітнє середовище». Застосування порівняльно-історичного методу дало змогу простежити еволюцію інклюзивних практик у різних рівнях освіти – від дошкільної до вищої – та виявити їх системну наступність у німецькій освітній моделі. Крім того, використовувався структурно-функціональний аналіз для визначення ролі окремих компонентів освітнього середовища та суб'єктів педагогічного процесу, зокрема вихователів, учителів і спеціалістів *Heilpädagogik*. Метод узагальнення дозволив сформулювати ключові тенденції розвитку безбар'єрної інклюзивної освіти та окреслити можливості адаптації німецького досвіду в українському освітньому контексті.

Результати та дискусії. У сучасній науковій інтерпретації безбар'єрність (*Barrierefreiheit*) виступає як комплексна характеристика освітнього середовища, що відображає ступінь його відкритості та доступності для різних категорій здобувачів освіти.

У німецькому контексті поняття *Barrierefreiheit* виходить за межі традиційного розуміння фізичної доступності та охоплює всі аспекти взаємодії людини з освітнім середовищем.

Реалізація безбар'єрності в освіті здійснюється через взаємопов'язані компоненти:

- просторовий вимір, який передбачає організацію фізичного середовища без перешкод;
- інформаційний вимір, що забезпечує доступність змісту навчання у різних форматах;
- цифровий вимір, пов'язаний із використанням технологій, адаптованих до потреб користувачів;

- педагогічний вимір, який охоплює варіативність методів навчання;
- соціально-психологічний вимір, що формує атмосферу прийняття та взаємоповаги [7, 10, 11].

Таким чином, безбар'єрність постає як основа функціонування інклюзивного освітнього середовища, а не як його додатковий елемент.

Інклюзивне освітнє середовище доцільно розглядати як цілісну систему взаємодії, що забезпечує рівноправний доступ до освітніх ресурсів і можливість повноцінної участі у навчальному процесі.

У німецькій педагогічній традиції акцент робиться на концепції участі (Teilhabe), яка передбачає активну залученість кожної особи незалежно від її індивідуальних особливостей [8, 9, 11, 12].

Серед ключових характеристик інклюзивного середовища можна виокремити:

- відкритість до різноманітності;
- здатність до адаптації;
- орієнтацію на індивідуальні потреби;
- підтримку освітньої автономії;
- партнерський характер взаємодії.

Інклюзія в цьому контексті постає як процес трансформації освітнього середовища, а не як пристосування окремих осіб до вже існуючих умов.

Початковий етап освіти відіграє ключову роль у формуванні інклюзивної культури. Саме в дошкільному віці закладаються базові моделі соціальної взаємодії, сприйняття відмінностей і толерантності.

У німецьких закладах дошкільної освіти широко використовується практика спільного виховання дітей з різними освітніми потребами. Освітній процес організовується таким чином, щоб забезпечити взаємодію, підтримку та розвиток кожної дитини.

Важливу роль відіграє міждисциплінарна співпраця фахівців, зокрема вихователів і хайльпедагогів (корекційних педагогів).

Хайльпедагог (Heilpädagogik) здійснює:

- оцінювання індивідуального розвитку;
- планування підтримки;
- корекційно-розвивальну діяльність;
- супровід адаптаційних процесів;
- взаємодію з родиною.

Це дозволяє забезпечити ранню підтримку та попередження можливих труднощів у подальшому навчанні.

На рівні шкільної освіти інклюзивний підхід набуває більш структурованого характеру. Освітній процес організовується з урахуванням індивідуальних освітніх траєкторій, що дозволяє враховувати різні рівні підготовки, темп навчання та особливості розвитку учнів.

Безбар'єрність у школі реалізується не лише через доступність інфраструктури, а й через:

- диференціацію змісту навчання;
- використання різних форм оцінювання;
- створення психологічно комфортного середовища.

Учитель у цій системі виконує багатофункціональну роль – організатора, наставника та посередника у взаємодії між учнями.

Сформоване в умовах шкільної освіти інклюзивне середовище не завершує процес освітньої інтеграції особистості, а виступає основою для подальшого освітнього та професійного розвитку. Саме на етапі переходу від загальної середньої освіти до професійної підготовки або навчання у закладах вищої освіти актуалізується питання збереження наступності інклюзивних практик та забезпечення безбар'єрності в нових освітніх умовах.

Важливим є те, що цей перехід супроводжується зміною не лише освітнього середовища, а й ролей здобувача освіти: від учня – до майбутнього фахівця. У зв'язку з цим інклюзивний підхід має трансформуватися, враховуючи професійну спрямованість навчання, підвищення рівня самостійності та необхідність інтеграції у ринок праці.

У німецькій системі освіти особливе місце в цьому процесі посідає дуальна професійна освіта (Ausbildung) та професійні школи (Berufsschule), які виступають проміжною, але надзвичайно важливою ланкою між шкільною та університетською освітою.

Система професійної освіти в Німеччині, зокрема дуальна модель Ausbildung, характеризується поєднанням теоретичного навчання у Berufsschule та практичної підготовки на підприємстві. У контексті інклюзії така модель створює додаткові можливості для інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у професійне середовище.

Інклюзивний підхід у Berufsschule та Ausbildung реалізується через:

- адаптацію навчальних програм відповідно до індивідуальних можливостей здобувачів;
- поєднання теоретичних знань із практичним досвідом, що сприяє кращій соціалізації;
- індивідуальний супровід учнів у процесі професійного становлення;
- гнучкість організації навчального процесу.

Важливо підкреслити, що безбар'єрність у професійній освіті виходить за межі фізичного доступу і включає:

- доступність змісту професійного навчання;
- адаптацію виробничого середовища;
- підтримку комунікації на робочому місці;
- формування толерантного професійного середовища.

У системі Berufsschule важливу роль відіграють викладачі, які повинні володіти компетентностями диференційованого навчання та вміти адаптувати матеріал до різних рівнів підготовки.

Крім того, значущою є участь спеціалістів у сфері Heilpädagogik, соціальних педагогів та консультантів, які забезпечують:

- психолого-педагогічний супровід;
- підтримку у виборі професії;
- допомогу в адаптації до вимог ринку праці;
- взаємодію між навчальним закладом і роботодавцем.

Інклюзивність професійної освіти в Німеччині забезпечується також через державні програми підтримки, які передбачають:

- фінансування адаптованих навчальних місць;
- супровід осіб з інвалідністю під час Ausbildung;
- співпрацю з підприємствами, що готові створювати інклюзивні робочі умови.

Таким чином, система Ausbildung, Berufsschule виконує функцію ключової перехідної ланки, яка забезпечує:

- продовження інклюзивного освітнього досвіду після школи;
- формування професійної ідентичності;
- інтеграцію у ринок праці;
- підвищення рівня самостійності особистості.

Це дозволяє розглядати професійну освіту як важливий компонент безперервного безбар'єрного освітнього середовища.

У закладах вищої освіти інклюзія набуває системного характеру та реалізується через інституційні механізми.

До них належать:

- спеціалізовані служби підтримки;
- нормативно-правове забезпечення;
- адаптація освітніх програм;
- впровадження цифрових технологій.

Особлива увага приділяється врахуванню індивідуальних потреб студентів, що реалізується через:

- гнучкі умови оцінювання;
- альтернативні форми виконання завдань;
- використання технічних засобів підтримки;
- консультативний супровід.

Таким чином, університетське середовище формується як простір, що підтримує академічну та соціальну інтеграцію студентів.

Висновки. Інклюзивне освітнє середовище в Німеччині характеризується системністю, багаторівневістю та орієнтацією на безбар'єрність як базовий принцип. Його ефективність забезпечується поєднанням державної політики, професійної підготовки кадрів та інституційної підтримки.

Для України особливо цінність становлять:

- забезпечення безперервності інклюзивної освіти;
- розвиток кадрового потенціалу;
- впровадження універсального дизайну навчання;
- формування інклюзивної культури.

Застосування цих підходів сприятиме створенню сучасної, доступної та ефективної системи освіти.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження безбар'єрного інклюзивного освітнього середовища в Німеччині доцільно спрямувати на вивчення його як цілісної міжрівневої системи, що охоплює дошкільну, шкільну, професійну та вищу освіту. Особливо актуальним є аналіз забезпечення безперервності інклюзивної освітньої траєкторії здобувача освіти під час переходу між різними рівнями освіти.

Важливим напрямом є дослідження ефективності реалізації принципів безбар'єрності в умовах цифровізації освіти, а також ролі міждисциплінарної взаємодії педагогів і фахівців *Heilpädagogik* у супроводі осіб з особливими освітніми потребами.

Окремої уваги потребує порівняльний аналіз німецького досвіду та можливостей його адаптації в українській освітній системі.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання в умовах інклюзії. Київ : Либідь, 2017. 280 с.
2. Дубосар В. В. Інклюзивно-освітні центри закладів освіти: організаційні аспекти. Львів : Світ, 2024. 236 с.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Київ : Педагогічна думка, 2019. 308 с.
4. Савченко О. Я. Педагогіка загальної середньої освіти в умовах інклюзії. Київ : Генеза, 2021. 312 с.
5. Синьов В. М. Спеціальна педагогіка та інклюзивне навчання. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 352 с.
6. Софій Н. З. Організація інклюзивного навчання. Київ : Плеяди, 2020. 224 с.
7. Ahrbeck B. Inklusion: Eine Kritik. Stuttgart : Kohlhammer, 2014. 240 S.
8. Feuser G. Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2011. 280 S.
9. Heimlich U. Inklusion und Sonderpädagogik. Stuttgart : Kohlhammer, 2016. 312 S.
10. Hinz A. Inklusive Bildung: Grundlagen und Perspektiven. Weinheim : Beltz Juventa, 2012. 298 S.
11. Schädler M. Barrierefreiheit und Teilhabe in Bildungssystemen. Berlin : Springer VS, 2019. 310 S.
12. Wocken H. Das Haus der inklusiven Schule. Hamburg : Feldhaus Verlag, 2013. 256 S.

References

1. Bekh, I. D. (2017). Osobystisno orientovane vykhovannia v umovakh inkluzii. Kyiv: Lybid. 280 p.
2. Dubosar, V. V. (2024). Inkluzyvno-osvitni tsentry zakladiv osvity: orhanizatsiini aspekty. Lviv: Svit. 236 p.
3. Kolupaieva, A. A. (2019). Inkluzyvna osvita: teoriia i praktyka. Kyiv: Pedahohichna dumka. 308 p.
4. Savchenko, O. Ya. (2021). Pedahohika zahalnoi serednoi osvity v umovakh inkluzii. Kyiv: Heneza. 312 p.
5. Syniov, V. M. (2018). Spetsialna pedahohika ta inkluzyvne navchannia. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova. 352 p.
6. Sofii, N. Z. (2020). Orhanizatsiia inkluzyvnoho navchannia. Kyiv: Pleiady. 224 p.
7. Ahrbeck, B. (2014). Inklusion: Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer. 240 p.
8. Feuser, G. (2011). Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung. Frankfurt am Main: Peter Lang. 280 p.
9. Heimlich, U. (2016). Inklusion und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer. 312 p.
10. Hinz, A. (2012). Inklusive Bildung: Grundlagen und Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa. 298 p.
11. Schädler, M. (2019). Barrierefreiheit und Teilhabe in Bildungssystemen. Berlin: Springer VS. 310 p.
12. Wocken, H. (2013). Das Haus der inklusiven Schule. Hamburg: Feldhaus Verlag. 256 p.

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено комплексне теоретико-аналітичне дослідження особливостей формування безбар'єрного інклюзивного освітнього середовища в Німеччині як цілісної, багаторівневої системи, що охоплює всі ланки освіти – від закладів дошкільної освіти до університетів. Обґрунтовано, що сучасна парадигма інклюзії в європейському освітньому просторі базується на переході від моделі адаптації здобувача освіти до вимог системи до моделі трансформації освітнього середовища відповідно до індивідуальних потреб особистості. Розкрито сутність поняття безбар'єрності як інтегративної характеристики освітнього простору, що поєднує архітектурний, інформаційний, цифровий, педагогічний і соціально-психологічний компоненти. Визначено, що в німецькому контексті безбар'єрність виступає системоутворювальним принципом організації освіти, спрямованим на забезпечення рівноправної участі (Teilhabe) кожного здобувача освіти.

Проаналізовано специфіку організації інклюзивного середовища на різних рівнях освіти. Зокрема, у закладах дошкільної освіти акцент зроблено на ранній інтеграції дітей з різними потребами, міждисциплінарній взаємодії фахівців та провідній ролі хайльпедагога у процесах розвитку і соціалізації дитини. У шкільній освіті підкреслено значення диференційованого навчання, індивідуальних освітніх траєкторій та формування інклюзивної культури через педагогічну діяльність учителя. У закладах вищої освіти інклюзія реалізується через інституційні механізми підтримки студентів, адаптацію навчального процесу, впровадження цифрових технологій та забезпечення гнучкості освітніх програм.

Доведено, що німецька модель безбар'єрного інклюзивного середовища характеризується системністю, наступністю та інтегрованістю, що забезпечує безперервність освітньої траєкторії особистості. Узагальнено перспективні напрями використання німецького досвіду в українському освітньому просторі, зокрема

щодо розвитку безбар'єрності, удосконалення підготовки педагогічних кадрів, запровадження універсального дизайну навчання та формування інклюзивної культури в суспільстві.

Ключові слова: безбар'єрність, інклюзивне освітнє середовище, інклюзія, освітня система Німеччини, хайльпедагог, особливі освітні потреби, доступність освіти, універсальний дизайн навчання, педагогічна підтримка, інклюзивна культура.

Дата першого надходження статті до видання: 21.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

УДК 376.37-053.4

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-161-168>

**DISORDERS OF PHONEMIC PROCESSES AS A FACTOR
IN THE FORMATION OF SOUND PRONUNCIATION DISORDERS
IN PRESCHOOL-AGE CHILDREN**

**ПОРУШЕННЯ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Nataliia SUKHOVIHENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Speech Therapist of the Highest
Category,
Deaf Educator, Certified Gestalt
Psychotherapist,
Lecturer at the Department of Primary
and Special Education,
Bohdan Khmelnytskyi National
University of Cherkasy
81, Shevchenko Blvd., Cherkasy,
18031, Ukraine

Наталія СУХОВІЄНКО,

кандидат педагогічних наук,
логопед вищої категорії,
сурдопедагог,
сертифікований гештальт-
психотерапевт,
викладач кафедри початкової
і спеціальної освіти,
Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького
бул. Шевченка, 81, 18031,
м. Черкаси, Україна

chrysantemum14@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0528-9494>

Inna LYTUVN,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Speech Therapist,
Senior Lecturer at the Department
of Primary and Special Education,
Bohdan Khmelnytskyi National
University of Cherkasy
81, Shevchenko Blvd., Cherkasy,
18031, Ukraine

Інна ЛИТВИН,

кандидат педагогічних наук,
логопед,
старший викладач кафедри
початкової і спеціальної освіти,
Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького
бул. Шевченка, 81, 18031, Черкаси,
Україна

In.litvin19@vu.cdu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-8946-1449>

ABSTRACT

The article is devoted to the theoretical and methodological analysis of phonemic process disorders as a leading factor in the formation of sound pronunciation disorders in preschool-age children. The relevance of the problem is determined by the high prevalence of phonetic-phonemic disorders among preschoolers and the need to improve correctional speech therapy work based on current scientific research. The purpose of the article is to theoretically substantiate the mechanisms of the relationship between the state of phonemic processes and the quality of sound pronunciation in preschool-age children, as well as to identify key methodological guidelines for correctional work.

The article reveals the content and structure of phonemic processes, encompassing phonemic hearing, phonemic perception, phonemic analysis and synthesis, and phonemic representations. The ontogenetic patterns of the normal formation of the phonemic system are analyzed, and typical deviations in its development that lead to various forms of sound pronunciation disorders are characterized. Special attention is paid to distinguishing phonologically-based dyslalia from dysarthria as clinically distinct forms of speech pathology. Based on an analysis of current Ukrainian research, the specifics of phonemic disorders in preschool and primary school children with dyslalia, phonetic-phonemic speech underdevelopment, and cerebral palsy are highlighted. The relationship between underdeveloped phonemic hearing and the emergence of articulation errors of an acoustic nature, as well as between disorders of phonemic analysis and synthesis and the instability of articulatory programs, is established. Methodological recommendations are developed for building a step-by-step correctional speech therapy program aimed at the sequential development of all components of the phonemic system as a prerequisite for successfully forming correct sound pronunciation. The results of the study may be used by speech therapists, preschool educators, and specialists at inclusive resource centers.

Key words: *phonemic processes, phonemic hearing, phonemic perception, sound pronunciation disorders, preschool age, dyslalia, correctional speech therapy.*

Вступ. Формування правильної звуковимови є одним із ключових завдань мовленнєвого розвитку дитини в дошкільному дитинстві. Водночас статистика засвідчує, що порушення звуковимови залишаються найпоширенішим видом мовленнєвої патології серед дошкільників, а їхня природа нерідко пов'язана не лише з порушеннями артикуляційного апарату, але й із порушеннями фонематичних процесів – здатності дитини сприймати, розрізняти та аналізувати звуки рідної мови.

Фонематичні процеси утворюють ієрархічно організовану систему, що включає фонематичний слух, фонематичне сприйняття, фонематичний аналіз і синтез та фонематичні уявлення. Порушення будь-якого з цих компонентів може стати безпосередньою причиною або одним із чинників формування стійких порушень звуковимови. Як зазначає С. Зверева, «сформовані фонематичні процеси – це запорука чіткої вимови звуків, правильної складової структури, успішного вивчення правил» [4, с. 278].

Проблема фонематичних порушень активно досліджується в сучасній українській логопедії та корекційній педагогіці. Зокрема, Н. Гаврилова [2], Ю. Рібцун [7; 8], Н. Опанасець [6], А. Іскрижицька [5] та О. Арка-

дєва [1] у своїх дослідженнях висвітлюють різні аспекти взаємозв'язку між станом фонематичної системи та якістю звуковимови у дітей різних вікових груп і нозологічних категорій. Разом із тим методичний аспект побудови корекційної роботи з урахуванням диференційованого стану фонематичних процесів потребує подальшого систематичного вивчення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати механізми впливу порушень фонематичних процесів на формування звуковимови у дітей дошкільного віку та визначити методичні орієнтири корекційно-логопедичної роботи.

Завдання дослідження: 1) розкрити структуру та зміст фонематичних процесів як психофізіологічної основи звуковимови; 2) проаналізувати механізми впливу порушень кожного компоненту фонематичної системи на якість звуковимови; 3) охарактеризувати специфіку фонематичних порушень у дітей дошкільного віку при різних формах мовленнєвої патології; 4) визначити методичні підходи до корекції звуковимови з урахуванням стану фонематичних процесів.

Методи та методики дослідження. У дослідженні застосовано комплекс теоретичних методів: аналіз і синтез психолого-педагогічної, логопедичної та нейропсихологічної літератури з проблеми фонематичних порушень та їхнього впливу на звуковимову; порівняльно-зіставний аналіз сучасних вітчизняних досліджень щодо специфіки фонематичних процесів у дітей із різними нозологічними формами мовленнєвої патології; систематизація та узагальнення наукових положень з метою формулювання теоретичних висновків і методичних рекомендацій.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: концепція системного підходу до аналізу мовленнєвих порушень у поєднанні з положеннями сучасної вітчизняної логопедії про структуру фонетико-фонематичних порушень (Н. Гаврилова, Ю. Рібцун, Н. Опанасець); психолінгвістичний підхід до розуміння фонологічного компонента мовленнєвої діяльності (Ю. Рібцун); дані досліджень про особливості логопедичної роботи при дислалії у дошкільників (А. Іскрижицька, Л. Котлова, І. Бондар, Г. Грибань) та про специфіку фонетико-фонематичних порушень при дитячому церебральному паралічі (О. Аркадьєва).

Результати та дискусії. Поняття «фонематичні процеси» охоплює кілька взаємопов'язаних психофізіологічних механізмів. Фонематичний слух – первинний і найбільш базовий компонент – забезпечує сприймання та розрізнення фонем рідної мови на слух. Як зазначає Н. Опанасець, саме фонематичний слух є підґрунтям для подальшого розвитку всіх інших компонентів фонематичної системи, а його недостатність безпосередньо позначається на якості як імпресивного, так і експресивного мовлення [6].

Фонематичне сприйняття – більш складний процес, що передбачає здатність до ментального маніпулювання звуковим складом слова. На думку Ю. Рібцун, «тільки злагоджена взаємодія у роботі центрального та периферичного відділів мовленнєво-слухового аналізатора створює міцний базис для оволодіння фонологічною системою рідної (української) мови, яка являє собою сукупність фонем у їхніх взаємозв'язках і характеризується дзвінкістю вимови приголосних (у т. ч. й у кінці слова та складу), схильністю до «вокальної гармонії» (явища спрощення, уподібнення), складотворчою функцією голосних фонем [7, с. 220].

Похідними від фонематичного сприйняття є фонематичний аналіз і синтез – здатність вирізняти окремі звуки зі слова та об'єднувати їх у слово відповідно. Ці операції забезпечують усвідомлене ставлення дитини до звукового складу мовлення і є базою для навчання грамоти. Нарешті, фонематичні уявлення – узагальнені внутрішні образи звуків рідної мови – формуються на основі накопиченого фонематичного досвіду і забезпечують самоконтроль за власним мовленням.

Оттогенетично фонематичний слух починає формуватися ще в домовленнєвий період: дитина реагує на звуки мовлення вже з перших тижнів після народження, а до кінця першого року засвоює фонологічну систему рідної мови на рівні, достатньому для розуміння зверненого мовлення. Активний розвиток фонематичного сприйняття та елементів фонематичного аналізу відбувається протягом дошкільного дитинства паралельно зі становленням правильної звуковимови.

Порушення фонематичного слуху безпосередньо детермінує якість звуковимови: дитина, яка не здатна чітко диференціювати акустично близькі фонemi (дзвінки / глухі, тверді / м'які, свистячі / шиплячі), не може сформувати точний акустичний еталон кожного звука. Наслідком є замінно-змішувальний тип помилок, за якого дитина послідовно замінює один звук іншим, акустично схожим. Н. Гаврилова у своїх дослідженнях системи порушень фонетичного боку мовлення наголошує, що акустичне недиференціювання фонем є самостійним механізмом виникнення звуковимовних помилок, незалежним від стану артикуляційного апарату [2].

Порушення фонематичного аналізу та синтезу зумовлює нестійкість артикуляційних програм: дитина, яка не може виокремити звук зі слова або синтезувати звуки у слово, не здатна сформувати стійкий кінестетичний образ артикуляційного руху. Це призводить до варіативності помилок при відтворенні одного й того самого звука в різних фонетичних контекстах – ізольовано, у складі складу, слова, фрази.

Несформованість фонематичних уявлень спричиняє труднощі самоконтролю за власним мовленням. Дитина не може оцінити правильність своєї вимови, оскільки внутрішній еталон звука нечіткий або відсут-

ній. Як зазначає С. Зверева, «недостатня сформованість фонематичних процесів проявляється особливо яскраво в школі під час навчання письма і читання, які звичайно сприяють оптимальному перебігу процесу навчання взагалі». [4, с. 279].

При дислалії фонематичні порушення мають первинний характер і стосуються переважно фонематичного сприйняття та диференціації. Г. Грибань зазначає, що «при дислалії спостерігаються особливості функціонування фонетико – фонематичної сторони мовлення, які проявляються в стані сформованості усного мовлення, що може призводити до таких освітніх труднощів, що будуть потребувати, в основному, першого рівня підтримки та другого рівня підтримки в разі значного ступеня прояву за п'ятиступеневою шкалою вимірювання труднощів» [3, с. 14]. Дослідження А. Іскрижицької, Л. Котлової та І. Бондар підтверджують, що в дітей старшого дошкільного віку з дислалією порушення фонематичного слуху та сприйняття корелюють із кількістю і типом звуковимовних помилок [5].

При фонетико-фонематичному недорозвитку мовлення фонематичні порушення набувають системного характеру і охоплюють усі компоненти фонематичної системи. Ю. Рібцун, досліджуючи характеристику фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ, встановила, що в цих дітей спостерігається виражена недостатність фонематичного сприйняття, яка поєднується з численними помилками у звуковимові й ускладнює процес її корекції [8]. Особливо вираженими є труднощі диференціації фонем у парах: свистячі – шиплячі, дзвінки – глухі, тверді – м'які.

При дитячому церебральному паралічі фонематичні порушення мають складну структуру, зумовлену поєднанням органічного ураження артикуляційного апарату (дизартрія) з вторинними порушеннями фонематичного слуху та сприйняття. О. Аркадьєва у дослідженні особливостей формування фонетико-фонематичних процесів у молодших школярів із ДЦП виявила, що «в молодших школярів із ДЦП страждають фонематичні процеси, а саме: аналіз та синтез на рівні звуків та складу» [1, с. 139].

На основі проаналізованих досліджень можна сформулювати ключові методичні орієнтири корекційно-логопедичної роботи з дошкільниками, у яких порушення звуковимови зумовлені або обтяжені несформованістю фонематичних процесів. Принципово важливим є дотримання поетапності та послідовності: корекція має розпочинатися з розвитку найбільш базових компонентів фонематичної системи і лише потім переходити до постановки та автоматизації звуків.

На першому етапі здійснюється розвиток фонематичного слуху: диференціація немовленнєвих звуків за акустичними характеристиками (гучність, висота, тембр), розрізнення однакових звукокомплексів і слів

у різному контексті. На другому етапі формується фонематичне сприйняття через вправи на розрізнення мінімальних пар (слів, що відрізняються одним звуком), виявлення «зайвого» слова в ряду, впізнавання заданого звука серед інших. На третьому етапі проводиться цілеспрямований розвиток фонематичного аналізу та синтезу: від виділення наголошеного голосного на початку слова до повного послідовного аналізу слів різної структури. Четвертий етап передбачає формування фонематичних уявлень: дитина вчиться порівнювати слова за звуковим складом, добирати слова із заданим звуком, здійснювати внутрішній звуковий аналіз без опори на звуковимову.

Такий підхід відповідає рекомендаціям А. Іскрижицької, Л. Котлової та І. Бондар щодо логопедичної роботи з дошкільниками із дислалією, які наголошують на необхідності включення в корекційний процес систематичних вправ на розвиток фонематичного слуху та сприйняття як обов'язкової передумови успішної постановки та автоматизації звуків [5].

Важливим методичним принципом є також диференційований підхід до добору корекційних засобів залежно від нозологічної форми порушення. При дислалії акцент робиться на розвитку фонематичного сприйняття та диференціації, тоді як при ФФНМ необхідна комплексна робота з усіма компонентами фонематичної системи одночасно. У дітей із ДЦП, з огляду на дизартричний компонент, фонематична робота ведеться паралельно з розвитком артикуляційного праксису та просодичного боку мовлення.

Висновки. Проведений теоретико-методичний аналіз дозволяє зробити такі висновки. Фонематичні процеси – фонематичний слух, фонематичне сприйняття, фонематичний аналіз і синтез, фонематичні уявлення – є системною психофізіологічною основою формування правильної звуковимови. Порушення кожного з цих компонентів має специфічний вплив на якість і характер звуковимовних помилок.

Аналіз сучасних вітчизняних досліджень (Н. Гаврилова, Ю. Рібцун, Н. Опанасець, А. Іскрижицька, С. Зверева, Г. Грибань, О. Аркадьєва) підтверджує, що несформованість фонематичних процесів є провідним або обтяжувальним чинником порушень звуковимови при дислалії, ФФНМ та ДЦП, а специфіка цих порушень варіюється залежно від нозологічної форми.

Корекційно-логопедична робота має будуватися поетапно: від розвитку базових компонентів фонематичної системи (фонематичного слуху та сприйняття) до формування вищих рівнів (фонематичного аналізу, синтезу та уявлень) і лише після цього – до постановки та автоматизації конкретних звуків.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою та апробацією диференційованого діагностичного інструментарію для оцінки стану

всіх компонентів фонематичних процесів у дошкільнят із різними нозологічними формами мовленнєвих порушень, а також із вивченням ефективності окремих методичних прийомів у контексті інклюзивної освіти.

Література

1. Аркадьєва О. Особливості формування фонетико-фонематичних процесів у молодших школярів із ДЦП. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. № 4 (112). С. 118–142.
2. Гаврилова Н. С. Система порушень фонетичного боку мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 27. С. 37–44.
3. Грибань Г. Освітні труднощі та рівні підтримки дітей з дислалією в освітньому процесі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2022. № 1 (21). С. 9.
4. Зверева С. М. Фонематичні процеси як основа формування звуковимови. *Педагогіка здоров'я* : зб. наук. пр. ІХ Всеукр. наук.-практ. конф. (Чернігів, 27–28 верес. 2019 р.). Чернігів, 2019. С. 278–281.
5. Іскрижицька А. М., Котлова Л. О., Бондар І. О. Особливості логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із дислалією. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Т. 117, № 1. С. 114–130.
6. Опанасець Н. А. Розвиток фонематичних процесів у дітей з мовленнєвими порушеннями. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3. С. 76–79.
7. Рібцун Ю. В. Формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 22. С. 219.
8. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ. *Український логопедичний вісник* : зб. наук. пр. Вип. 2. 2011. С. 36–53.

References

1. Arkad'ieva, O. (2023). Osoblyvosti formuvannia fonetyko-fonematychnykh protsesiv u molodshykh shkoliariv iz DTsO [Peculiarities of formation of phonetic-phonemic processes in primary school children with cerebral palsy]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – The Special Child: Teaching and Upbringing*, 4(112), 118–142. [in Ukrainian].
2. Havrylova, N. S. (2014). Systema porushen fonetychnoho boku movlennia [The system of phonetic speech disorders]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seria 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia – Scientific Journal of M. P. Drahomanov NPU. Series 19. Correctional Pedagogy and Psychology*, 27, 37–44. [in Ukrainian].
3. Hryban, H. (2022). Osvitni trudnoshchi ta rivni pidtrymky ditei z dyslaliieiu v osvithnomu protsesi [Educational difficulties and support levels for children with dyslalia in the educational process]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of Persons with Special Needs: Development Pathways*, 1(21), 9. [in Ukrainian].
4. Zvierova, S. M. (2019). Fonematychni protsesy yak osnova formuvannia zvukovymovy [Phonemic processes as the basis for sound pronunciation formation]. *Pedahohika zdorov'ia – Pedagogy of Health : Proceedings of the IX All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Chernihiv, September 27–28, 2019)* (pp. 278–281). [in Ukrainian].
5. Iskryzhytska, A. M., Kotlova, L. O., & Bondar, I. O. (2025). Osoblyvosti lohopedychnoi roboty z ditmy starshoho doshkilnoho viku iz dyslaliieiu [Peculiarities of speech therapy work with older preschool children with dyslalia]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – The Special Child: Teaching and Upbringing*, 117(1), 114–130. [in Ukrainian].

6. Opanasetz, N. A. (2015). Rozvytok fonematychnykh protsesiv u ditei z movlennievyu porushenniamy [Development of phonemic processes in children with speech disorders]. *Tavriskiy visnyk osvity – Tavria Herald of Education*, 3, 76–79. [in Ukrainian].

7. Ribtsun, Y. V. (2012). Formuvannya fonolohichnoho komponentu movlennievoi diialnosti u ditei za umov normalnoho ta porushenoho ontogenezu [Formation of the phonological component of speech activity in children under normal and impaired ontogenesis conditions]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of M. P. Drahomanov NPU*, 22, 219. [in Ukrainian].

8. Ribtsun, Yu. V. (2011). Kharakterystyka fonetyko-fonematychnoi skladovoi movlennia ditei p'iatoho roku zhyttia iz FFNM [Characteristics of the phonetic-phonemic component of speech in fifth-year-of-life children with phonetic-phonemic speech underdevelopment]. *Ukrainskyi lohopedychnyi visnyk – Ukrainian Speech Therapy Herald*, 2, 36–53. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена теоретико-методичному аналізу порушень фонематичних процесів як провідного чинника формування порушень звуковимови у дітей дошкільного віку. Актуальність проблеми зумовлена значною поширеністю фонетико-фонематичних порушень серед дошкільників та необхідністю вдосконалення корекційно-логопедичної роботи на основі сучасних наукових досліджень. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні механізмів взаємозв'язку між станом фонематичних процесів та якістю звуковимови у дітей дошкільного віку, а також у визначенні ключових методичних орієнтирів корекційної роботи.

У статті розкрито зміст і структуру фонематичних процесів, що охоплюють фонематичний слух, фонематичне сприйняття, фонематичний аналіз і синтез та фонематичні уявлення. Проаналізовано онтогенетичні закономірності становлення фонематичної системи в нормі та охарактеризовано типові відхилення у її формуванні, що зумовлюють виникнення різних форм порушень звуковимови. Особливу увагу приділено питанню розмежування дислалії фонологічного характеру та дизартрії як клінічно відмінних форм мовленнєвого порушення. На основі аналізу сучасних українських досліджень висвітлено специфіку фонематичних порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку при дислалії, фонетико-фонематичному недорозвитку мовлення. Визначено взаємозв'язок між несформованістю фонематичного слуху та виникненням артикуляційних помилок акустичного характеру, а також між порушеннями фонематичного аналізу й синтезу та нестійкістю артикуляційних програм. Розроблено методичні рекомендації щодо побудови поетапної корекційно-логопедичної роботи, спрямованої на послідовний розвиток усіх компонентів фонематичної системи як передумови успішного формування правильної звуковимови. Результати дослідження можуть бути використані логопедами, вихователями закладів дошкільної освіти та спеціалістами інклюзивно-ресурсних центрів.

Ключові слова: фонематичні процеси, фонематичний слух, фонематичне сприйняття, порушення звуковимови, дошкільний вік, дислалія, корекційна логопедія.

Дата першого надходження статті до видання: 22.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 37.091.2:005.963:37.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-169-177>

MENTORING IN THE MANAGEMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ТЕХНОЛОГІЯ МЕНТОРИНГУ В УПРАВЛІННІ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ УЧИТЕЛІВ

Ievgen NELIN,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Independent Researcher
Master's Student in the Management
of Educational Institutions,
Berdyansk State Pedagogical
University
55A, Universytetska Str.,
Zaporizhzhia, 69011, Ukraine

Євген НЕЛІН,

кандидат педагогічних наук,
незалежний дослідник,
магістрант спеціальності
Управління закладом освіти,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Університетська, 55А,
м. Запоріжжя, 69011, Україна

nelinievgen@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5612-8589>

ABSTRACT

The article examines mentoring as a technology for managing the professional development of contemporary teachers in the context of educational modernization and increasing demands on pedagogical activity. The relevance of the study is determined by the need to ensure effective professional adaptation and continuous development of teachers under conditions of rapid socio-cultural change, increased workload, and transformation of educational practices. The central problem addressed is the contradiction between the significant potential of mentoring as a tool for professional support and the insufficient effectiveness of its implementation in real educational practice. The aim of the article is to provide a theoretical substantiation of mentoring, to define its structural components, and to determine the organizational and pedagogical conditions for its implementation in managing teachers' professional development. The research employed a combination of theoretical and empirical methods, which enabled the systematization of scientific approaches and the generalization of practical experience in implementing mentoring practices. The results of the study demonstrate that mentoring is a process-oriented, individualized, and reflexively guided technology aimed at fostering teachers' professional autonomy. Its invariant characteristics have been identified, and its implementation tools have been specified, including co-planning, reflective interviewing, case analysis, professional portfolios, and reflective sessions. The main organizational models of mentoring have also been outlined. It has been established that the effectiveness of mentoring depends on the balance between procedural structuring and flexibility of content, the level of mentors' preparedness, and the development of a culture

of professional dialogue. The findings confirm the potential of mentoring as an effective instrument for managing teachers' professional development and as a foundation for the further modernization of postgraduate pedagogical education.

Key words: *mentoring, teachers' professional development, pedagogical activity, professional development training, educational management.*

Вступ. Сучасні трансформації в системі освіти України, що зумовлені євроінтеграційними орієнтирами, цифровізацією і функціонуванням закладів освіти в умовах воєнного стану, істотно актуалізують проблему управління професійним розвитком учителів. Постійне зростання суспільних вимог до якості надання освітніх послуг, необхідність швидкої адаптації педагогічної спільноти до змін і високе психологічне навантаження зумовлюють нагальну потребу в пошуку нових технологій підтримки професійного становлення і розвитку вчителів. У цьому контексті важливого значення набуває технологія менторингу, що постає інструментом організаційно-професійної підтримки, ретрансляції педагогічного досвіду і розвитку професійної автономії вчителя.

Проблематика наставництва, менторингу і тьюторингу у професійному розвитку фахівців перебуває у полі уваги як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Однак, попри те, що у багатьох наукових розвідках розкрито сутність наставницьких практик, їх роль у професійній соціалізації молодих фахівців, обґрунтовано значення рефлексії, індивідуалізації освіти і суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі професійного зростання, аналіз цих джерел засвідчує, що питання впровадження менторингу саме як цілісної технології управління професійним розвитком учителів в Україні, з урахуванням специфіки освітнього простору та актуальних соціальних викликів, потребує подальшого теоретичного осмислення і практичного уточнення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування, визначення структурних компонентів та організаційно-педагогічних умов реалізації технології менторингу в управлінні професійним розвитком сучасних учителів.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становлять положення системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та аксіологічного підходів, що забезпечило цілісне осмислення менторингу як технології управління професійним розвитком учителів.

Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема теоретичних: аналіз, синтез наукових джерел, порівняльно-зіставний аналіз, узагальнення і систематизація, а також емпіричних методів, як-от узагальнення досвіду впровадження менторингових практик у системі післядипломної педагогічної освіти, рефлексивно-аналітичні підходи, методи педагогічного моделювання і проєктування, що дало змогу розробити узагальнену модель технології менторингу, окреслити її структурні компоненти та етапи реалізації.

Результати та дискусії. Дослідження витоків становлення технології менторингу засвідчує, що як окрема практика професійного супроводу менторинг еволюціонував від неформальних моделей передачі досвіду у первісних суспільствах до якісно обґрунтованої психолого-педагогічної технології розвитку людських ресурсів. Попри дещо символічне походження поняття від образу наставника у творах Гомера, виступах Сократа, Платона та інших античних філософів [3, с. 170], перші згадки про використання менторингу були пов'язані з другою половиною XVIII ст., коли у США вийшла праця Енн Меррі «Mentoria: The Young Lady's Mentor» (1778), в якій розкривалися підходи морально-етичного супроводу і виховання юних леді.

Наприкінці XVIII ст. та упродовж XIX ст. ідея менторингу розвивалася переважно як літературно-повчальна і соціально-виховна технологія, що знайшло відображення у праці Л. Корнаро «Безсмертний наставник або безпомилковий посібник людини до здорового, багатого і щасливого життя» («The Immortal Mentor», 1796), а також у численних періодичних виданнях і посібниках, адресованих молодому поколінню. У цей період розвитку менторинг функціонував переважно як форма морального наставництва і соціалізації, не маючи при цьому чітко окресленого професійного статусу. Однак, на початку XX ст. відбулася поступова інституціоналізація, зокрема з'явилися спеціалізовані видання, професійні об'єднання, а також перші спроби осмислення взаємовідносин між учителем та учнем у контексті наставницької взаємодії [9, с. 3–4].

Зі становленням соціальної роботи у 1920-х рр. у США почала активно розвиватися практика наставництва, зокрема через діяльність організації «Big Brothers Big Sisters of America». Її діяльність була спрямована на підтримку різних категорій дітей: сиріт, дітей із соціально вразливих сімей, а також тих, хто перебував у складних життєвих умовах. У межах зазначеної організації реалізовувалися як індивідуальні, так і групові форми наставництва, зокрема громадські і шкільні програми, що передбачали систематичну взаємодію наставника з підопічним. Практика засвідчувала, що така взаємодія сприяла покращенню навчальних досягнень, формуванню соціальних навичок, а також зниженню девіантної поведінки молоді. Отримані результати стали підґрунтям для подальшого поширення наставницьких практик у соціальній роботі та альтернативній освіті [4, с. 144].

Важливим етапом у становленні технології менторингу стало певне перенесення наставництва з альтернативної освіти у формалізовані соціальні практики, зокрема через створення організацій, орієнтованих на підтримку молоді, що заклало підґрунтя для подальшого розвитку наставництва у XX ст. У цей час менторинг почав змінюватися з морально-етичної практики у професійно зорієнтований інструмент

розвитку [7], що згодом отримав теоретичне обґрунтування і широке поширення у науковому дискурсі. Крім того, у 1970-х рр. з'явилися перші системні дослідження менторингу в освіті та управлінні, які відображали його вплив на кар'єрне зростання, професійну ідентичність, а також рівень задоволеності діяльністю. Зокрема у США менторинг почав поширюватися як інструмент професійної адаптації в корпоративному середовищі, а його подальша теоретизація спрямовувалася на обґрунтування функціональної моделі кар'єрного зростання.

У педагогіці інституціоналізація менторингу припала на початок XXI ст. і була пов'язана з переходом до парадигми безперервного професійного розвитку вчителів. На відміну від традиційного наставництва, що переважно орієнтувалося на відтворення усталених зразків діяльності, менторинг почав ґрунтуватися на поєднанні трансляції досвіду і рефлексивного переосмислення. У цьому сенсі менторинг доцільно визначати як структуровану технологію професійної взаємодії, що передбачає певне конструювання індивідуальної траєкторії розвитку педагога на основі діалогічної взаємодії, зворотного зв'язку, емпатії і поступового розширення професійної автономії [8, с. 381].

Узагальнення сучасних розвідок дозволяє виокремити певні інваріантні характеристики менторингу як технології управління професійним розвитком учителів, що визначають його сутнісну специфіку. Насамперед, менторинг має доволі тривалий і процесуальний характер, що передбачає систематичну, послідовно організовану взаємодію, яка розгортається у часі та орієнтована на поступове професійне зростання педагога. Важливою ознакою менторингу є індивідуалізація підтримки, що враховує рівень підготовки, професійний досвід, освітні запити та особистісні особливості вчителя. Суттєвим є також поєднання когнітивного, діяльнісного і ціннісно-смислового компонентів, що забезпечує не лише засвоєння знань і формування умінь, але й розвиток професійної позиції і педагогічного мислення.

Обов'язковим елементом менторингу виступає рефлексивний контур, який реалізується через аналіз педагогічного досвіду, осмислення прийнятих рішень та їх наслідків. У кінцевому підсумку менторинг орієнтований на досягнення професійної автономії педагога, його здатності до самостійного прийняття рішень і саморозвитку. Сукупність зазначених характеристик дозволяє відмежувати менторинг від суміжних практик, таких як інструктаж, консультування чи супервізія, які, зазвичай, мають більш локальний і, при цьому, функціонально обмежений характер [5, с. 87].

Емпіричне узагальнення практик упровадження менторингу у системі післядипломної педагогічної освіти і внутрішньошкільного методичного супроводу дозволяє конкретизувати найбільш дієві інструменти реаліза-

ції. Так, встановлено, що високою ефективністю відзначаються технології, які поєднують структурованість взаємодії з рефлексивною спрямованістю. Зокрема, результативною є практика структурованого спільного планування (з англ. – *co-planning*), у межах якої досвідчений ментор і його менті (менш досвідчений педагог) проєктують навчальне заняття за логікою «цілі – очікувані результати – критерії оцінювання – методи – рефлексія», що сприяє формуванню цілісного педагогічного мислення.

Не менш значущим є мікроспостереження з фокусом (з англ. – *focused observation*), коли під час відвідування уроку увага ментора зосереджується на обмеженій кількості параметрів (наприклад, характер запитань чи способи організації зворотного зв'язку), що забезпечує аналітичну точність і запобігає перевантаженню оцінними судженнями. Важливу роль в організації роботи ментора відіграє також рефлексивне інтерв'ювання (з англ. – *reflective questioning*), яке передбачає використання відкритих запитань до менті для стимулювання у нього самостійного осмислення щодо власного досвіду і пошуку альтернативних рішень [2, с. 279–280].

Ефективним інструментом менторингу є аналіз педагогічних кейсів, що дозволяє моделювати різні стратегії поведінки у складних професійних ситуаціях, а також розробка портфоліо професійного розвитку, що забезпечує фіксацію індивідуальної динаміки зростання через накопичення планів занять, рефлексивних записів і відгуків. Доповнюють зазначені інструменти регулярні рефлексивні сесії, спрямовані на узагальнення досвіду, оцінювання досягнень і визначення подальших цілей розвитку. Загалом, сукупність цих прийомів забезпечує підвищення якості педагогічної діяльності і формування стійкої здатності до професійної рефлексії та саморозвитку менті.

Освітня практика засвідчує, що ефективність окреслених інструментів менторингу істотно знижується за умов їх формалізованого застосування. Зокрема, редукція рефлексії до процедур звітності або ж домінування оцінювально-контрольного дискурсу призводять до втрати довіри, звуження простору відкритої професійної взаємодії і зниження суб'єктної активності педагога. Натомість результативність менторингу зростає за умов поєднання чіткої організації процесу і регламенту: визначеності цілей, систематичності зустрічей, фіксації проміжних і підсумкових результатів, варіативності змісту та індивідуалізації форм взаємодії, що, загалом, дозволяє враховувати професійні потреби і динаміку розвитку вчителя [1].

У процесі дослідження також виокремлено типові організаційні моделі менторингу, що застосовуються у педагогічній практиці: індивідуальна і групова. Так, індивідуальна модель забезпечує високий рівень персоналізації взаємодії та є більш ефективною на етапі професійної

адаптації, коли менті потребує адресної підтримки. Групова модель, натомість, що реалізується у форматі професійних спільнот або методичних об'єднань, зазвичай сприяє розвитку колективної рефлексії, обміну досвідом і формуванню культури професійного діалогу. Водночас, зазначимо, що наявні комбіновані підходи дозволяють інтегрувати переваги обох моделей, забезпечуючи баланс між індивідуальною підтримкою і включенням менті у ширший професійний контекст, що підвищує стійкість результатів професійного розвитку [10].

Аналіз практики упровадження менторингу в українських освітніх реаліях дозволяє окреслити низку системних обмежень, що стримують його повноцінну реалізацію як технології управління професійним розвитком. Насамперед сфокусуємося на недостатньому рівні підготовки менторів до виконання рефлексивно-фасилітативних функцій, що зумовлює збереження директивних моделей взаємодії. Додатковим ускладненням є відсутність чітко визначених критеріїв та інструментів оцінювання результативності менторингу, що ускладнює відстеження динаміки професійного зростання менті. Крім того, вагомим чинником виступає перевантаження вчителів адміністративними і звітними функціями, що обмежує часові і ресурсні можливості для систематичної менторингової взаємодії. Разом з цим, інерція традиційної педагогічної культури, орієнтованої на контроль, нормативність і відтворення усталених практик, суттєво гальмує впровадження партнерських і рефлексивно орієнтованих підходів. Загалом, зазначені чинники призводять до редукції менторингу до інструктивного наставництва, що істотно звужує його розвивальний потенціал. При цьому, у вітчизняному педагогічному дискурсі, зусиллями проф. В. Крижка, сформувалася своєрідна технологія провідництва, яка, за своїми сутнісними характеристиками, є подібною до менторингу та інших наставницьких технологій [6, с. 185].

Водночас, за умов систематичної організаційно-педагогічної підтримки технологія менторингу виявляє значну ефективність як інструмент управління професійним розвитком учителів. Аналіз іноземних розвідок менторингу засвідчує його позитивну динаміку в аспектах планування, зростання рівня рефлексивності, розширення репертуару професійних дій і стратегій, а також підвищення впевненості педагогів у власних професійних можливостях. Важливим ефектом менторингу є зниження рівня професійної тривожності, що особливо актуалізується в умовах соціальної нестабільності. Таким чином менторинг виконує як розвивальну, так і стабілізаційну функцію, забезпечуючи молодим учителям необхідну професійну підтримку, сприяючи подальшому збереженню якості освітнього процесу загалом.

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження зазначимо, що менторинг є цілісною, науково обґрунтованою психолого-педагогічною

технологією управління професійним розвитком учителів, що поєднує структурованість організаційного впливу з індивідуалізацією професійного становлення. Сутність менторингу в освіті полягає у забезпеченні тривалої, цілеспрямованої взаємодії, спрямованої на інтеграцію передачі досвіду з рефлексивним осмисленням педагогічних реалій і формуванням професійної автономії. Встановлено, що менторинг характеризується процесуальністю, індивідуальним підходом, наявністю рефлексивного контуру та орієнтацією на розвиток професійної суб'єктності, що дозволяє розглядати менторинг як інтегративний механізм поєднання аналітичних, діяльнiсних і ціннісних компонентів професійного розвитку.

Емпіричні розвідки менторингу підтверджують його ефективність за умови поєднання чіткої організації процесу з гнучкістю змісту взаємодії, а також належної підготовки менторів і сформованості культури професійного діалогу. При цьому, виявлені обмеження у вітчизняному педагогічному дискурсі свідчать про наявну суперечність між потенціалом менторингу і практиками його реалізації в умовах усталеної роками педагогічної культури. Зважаючи на це, перспективи подальших пошуків вбачаємо у переосмисленні менторингу як системного інструменту управління професійним розвитком учителів в Україні, його інституціоналізацією в системі післядипломної педагогічної освіти, а також розробленням науково обґрунтованих моделей підготовки менторів і критеріїв оцінювання ефективності менторингових практик. При цьому зазначимо, що важливим також є поступовий перехід від формалізованих наставницьких практик до рефлексивно-діалогічних моделей взаємодії, що здатні забезпечити реальну підтримку професійного зростання педагога, його автономність і розвиток професійної суб'єктності в умовах сучасних освітніх викликів України.

Література

1. Волоотовська Т. П., Фещенко А. І., Кушевська, Н. М. Роль е-менторства у формуванні академічної успішності студентів у мультикультурному середовищі. *Педагогічна Академія : наукові запуски*, 2026. № 29. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19592093>
2. Заболотна О., Палагута І. Менторинг як форма педагогічної підтримки майбутніх учителів в Україні та Великій Британії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2021. № 7 (111). С. 277–286.
3. Захарова Н. Генеза менторства як історичного явища. *Наукові запуски Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2022. Вип. 1. С.104–111. DOI 10.31494/2412-9208-2022-1-1-104-111
4. Розвадовська Т. В. Наставництво як педагогічний феномен. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*, 2018. Вип. 24(2). С. 140–147.
5. Сакун Л. М, Веденіна Ю. Ю., Ващенко Д. В. Застосування менторингу для стимулювання працівників підприємств. *Економічний форум*, 2020. № 3. С. 84–88.
6. Шумілова І. Ф. Методологічний задум технології навчання провідництву майбутніх менеджерів освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і*

загальноосвітній школах, 2021. № 75, Т. 1. С. 183–187. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-1.35>

7. Baker D. B., & Maguire C. P. Mentoring in historical perspective. *Handbook of youth mentoring*, 2005. № 1. С. 14–29.

8. Glover A., Jones M., Thomas A., Worrall L. Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2024. № 32(4). С. 377–394. <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2360605>

9. Irby B. J., Boswell J. Historical Print Context of the Term, "Mentoring". *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2016. № 24(1), С. 1–7. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1170556>

10. Larsen E., Jensen-Clayton C., Curtis E., Loughland T.. Re-imagining teacher mentoring for the future. *Professional Development in Education*, 2025. № 51(4), С. 683–697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480>

References

1. Volotovska, T. P., Feshchenko, A. I., & Kushevska, N. M. (2026). Rol e-mentorstva u formuvanni akademichnoi uspishnosti studentiv u multykulturnomu seredovyschi [The role of e-mentoring in shaping students' academic success in a multicultural environment]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, 29. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19592093>

2. Zabolotna, O., & Palahuta, I. (2021). Mentorynh yak forma pedahohichnoi pidtrymky maibutnix uchyteliv v Ukraini ta Velykii Brytanii [Mentoring as a form of pedagogical support for future teachers in Ukraine and Great Britain]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 7(111), 277–286.

3. Zakharova, N. (2022). Heneza mentorstva yak istorychnoho yavyscha [The genesis of mentoring as a historical phenomenon]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky*, 1, 104–111. DOI 10.31494/2412-9208-2022-1-1-104-111

4. Rozvadovska, T. V. (2018). Nastavnytstvo yak pedahohichni fenomen [Mentoring as a pedagogical phenomenon]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 11: Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika*, 24(2), 140–147.

5. Sakun, L. M., Viedienina, Yu. Yu., & Vashchenko, D. V. (2020). Zastosuvannya mentorynhu dlia stymuliuвання pratsivnykiv pidprijemstv [Application of mentoring to stimulate enterprise employees]. *Ekonomichni forum*, 3, 84–88.

6. Shumilova, I. F. (2021). Metodolohichni zadum tekhnolohii navchannia providnystvu maibutnix menedzheriv osvity [Methodological design of leadership training technology for future education managers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 75(1), 183–187. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-1.35>

7. Baker, D. B., & Maguire, C. P. (2005). Mentoring in historical perspective. *Handbook of youth mentoring*, 1, 14–29.

8. Glover, A., Jones, M., Thomas, A., & Worrall, L. (2024). Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 32(4), 377–394. <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2360605>

9. Irby, B. J., & Boswell, J. (2016). Historical Print Context of the Term, "Mentoring". *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1170556>

10. Larsen, E., Jensen-Clayton, C., Curtis, E., Loughland, T., & Nguyen, H. T. M. (2025). Re-imagining teacher mentoring for the future. *Professional Development in Education*, 51(4), 683–697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480>

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема застосування технології менторингу як особливого способу управління професійним розвитком сучасних учителів у контексті модернізації системи освіти та ускладнення вимог до педагогічної діяльності загалом. Актуальність цього дослідження зумовлена необхідністю забезпечення ефективної професійної адаптації і безперервного розвитку педагогів в умовах динамічних соціокультурних змін, зростання навантаження на вчителя, а також трансформації психолого-педагогічних практик. У фокусі уваги статті обґрунтовано суперечність між значним потенціалом менторингу як інструменту професійного супроводу і недостатньою ефективністю його впровадження в реальній педагогічній практиці. Метою статті є теоретичне обґрунтування менторингу, визначення його структурних компонентів і організаційно-педагогічних умов реалізації в управлінні професійним розвитком учителів. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних та емпіричних методів, що дозволили здійснити систематизацію наукових підходів та узагальнення практичного досвіду впровадження менторингових практик. Результати дослідження засвідчують, що менторинг сьогодні є процесуальною, індивідуалізованою і рефлексивно орієнтованою технологією, що спрямована на формування професійної автономії педагога. Визначено інваріантні характеристики менторингу, уточнено інструментарій реалізації (як-от спільне планування, рефлексивне інтерв'ювання, аналіз кейсів, портфоліо розвитку, рефлексивні сесії) та окреслено основні організаційні моделі. Зазначено, що ефективність менторингу залежить від балансу між структурованістю процесу і гнучкістю змісту, рівня підготовленості менторів та якісно сформованості культури професійного діалогу. Отримані результати підтверджують перспективність менторингу як технології управління професійним розвитком учителів, що є підґрунтям для подальшої модернізації післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: менторинг, професійний розвиток учителів, педагогічна діяльність, підвищення кваліфікації, освітній менеджмент.

Дата першого надходження статті до видання: 23.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК 378.011.3-051:316.46

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-178-186>

CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN THE CONTEXT OF THE TRANSFORMATION OF THE HIGHER EDUCATION ENVIRONMENT

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЛІДЕРСТВА В КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО

Oksana SHELEVER,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the
Department of Psychology,
Uzhhorod National University
3, Narodna Sq., Uzhhorod, 88000,
Ukraine

Оксана ШЕЛЕВЕР,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, доцентка кафедри
психології,
ДВНЗ «Ужгородського
національного університету»
пл. Народна 3, м. Ужгород, 88000,
Україна

oksana.shelever@uzhnu.edu.us
<https://orcid.org/0000-0003-2200-5382>

ABSTRACT

In this study, the author analyses the theoretical and methodological foundations of the development of pedagogical leadership in the context of the transformation of the educational environment in higher education institutions, and explores the nature and significance of critical thinking as an integrative factor in effective leadership by teaching staff. Particular attention is paid to substantiating the productive synergy between pedagogical leadership and critical thinking, which ensures the intellectual dynamism of the educational process, improves its quality, strengthens motivation for learning, and fosters the inner integrity of all members of the academic community. The relevance of the study stems from the profound transformational processes in the higher education system, driven by digitalisation, globalisation, social crises and military challenges. In these conditions, pedagogical leadership emerges as a key factor in ensuring the sustainability and competitiveness of higher education institutions, whilst critical thinking is a necessary condition for making informed managerial and pedagogical decisions, fostering academic freedom, and developing a democratic culture. The research methodology employed is based on systemic, competence-based and interdisciplinary approaches, which have enabled a comprehensive understanding of the phenomenon under study. It is noted that pedagogical leadership and critical thinking have a productive synergy that contributes to the creation of an open, cognitive-communicative educational environment focused on developing learners' intellectual

autonomy, reflectiveness and responsibility. The development of this interaction should be a systematic and purposeful process, involving the introduction of facilitative teaching models, problem-based learning, reflective practices, the development of media literacy and the creation of a collaborative academic environment. The study found that the development of pedagogical leadership contributes to improving the quality of educational services, fostering an innovative educational environment and ensuring the sustainable development of higher education institutions.

Key words: *educational leadership, critical thinking, higher education institutions, educational environment, educational transformation, competence-based approach, educational innovation.*

Вступ. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими стрімким технологічним прогресом, глобалізаційними змінами та соціальними викликами, зокрема наслідками воєнних дій і кризових явищ. Ці фактори суттєво впливають на функціонування закладів вищої освіти, змінюючи їхні організаційні, педагогічні та ціннісні орієнтири. У таких умовах особливого значення набуває проблема формування педагогічного лідерства як ключового чинника забезпечення якості освіти, інноваційного розвитку та стійкості освітніх інституцій. В умовах трансформації освітнього простору потреба в педагогічному лідерстві, інтегрованому з критичним мисленням, набуває не лише актуального, а й екзистенційного значення. Освіта вже не може функціонувати як середовище механічного відтворення знань; вона повинна виступати простором вільного інтелектуального пошуку, демократичного діалогу та формування відповідального громадянства. Саме критично мислячий педагогічний лідер здатен забезпечити реалізацію цієї місії, створюючи умови для інтелектуальної безпеки, адаптації до невизначеності і розвитку інноваційних освітніх практик.

Науковцями [1; 2] педагогічне лідерство в сучасному закладі вищої освіти розглядається як багатовимірний феномен, що поєднує управлінські, комунікативні, ціннісно-орієнтаційні та інноваційні аспекти професійної діяльності викладача. Воно передбачає здатність ініціювати та впроваджувати освітні зміни, сприяти професійному розвитку учасників освітнього процесу, формувати партнерське академічне середовище та забезпечувати ефективну взаємодію між усіма його суб'єктами. Водночас інтеграція критичного мислення в структуру педагогічного лідерства виступає необхідною умовою для прийняття обґрунтованих рішень, адаптації до невизначеності та протидії інформаційним і соціальним викликам.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного осмислення і концептуалізації засад формування педагогічного лідерства в умовах трансформації освітнього середовища закладів вищої

освіти. Розроблення відповідних концептуальних підходів сприятиме підвищенню ефективності управління освітніми процесами, зміцненню демократичних цінностей і забезпеченню сталого розвитку системи вищої освіти України.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема педагогічного лідерства посідає провідне місце в науковому дискурсі та є предметом ґрунтовних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Зокрема, вагомий внесок у теоретичне осмислення цього феномену зробили О. Пометун, О. Лобода, О. Дженджеро [2], К. Сіренко, С. Нестуля [5] та ін. У працях зазначених науковців розкриваються різні аспекти педагогічного лідерства, зокрема його концептуальні засади, функції та структурні компоненти, роль у забезпеченні якості освітнього процесу, розвитку професійної компетентності викладачів і формуванні інноваційного освітнього середовища.

Дослідження О. Пометун акцентують увагу на взаємозв'язку педагогічного лідерства з розвитком критичного мислення та впровадженням інноваційних освітніх технологій. У наукових розвідках О. Лободи та О. Дженджеро розглядаються управлінські та організаційні аспекти лідерства в системі вищої освіти, зокрема питання стратегічного розвитку освітніх інституцій і підготовки педагогічних кадрів. Праці К. Сіренко присвячені дослідженню лідерських компетентностей викладачів, їхньої здатності до ініціювання освітніх змін, формування партнерської взаємодії в академічному середовищі та забезпечення сталого розвитку закладів вищої освіти.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та концептуалізації засад формування педагогічного лідерства в умовах трансформації освітнього середовища закладів вищої освіти, з урахуванням впливу цифровізації, соціальних викликів і воєнного контексту, а також у визначенні ролі критичного мислення як ключового чинника ефективної лідерської діяльності викладача. З мети статті формуємо наступні завдання:

1. Проаналізувати сучасні наукові підходи до трактування поняття «педагогічне лідерство» в контексті розвитку вищої освіти.
2. Визначити особливості трансформації освітнього середовища закладів вищої освіти під впливом цифровізації та соціальних викликів, зокрема воєнного стану.
3. Обґрунтувати роль критичного мислення як складової педагогічного лідерства та чинника забезпечення якості освітнього процесу.
4. Окреслити концептуальні засади формування педагогічного лідерства викладачів у сучасних умовах функціонування ЗВО.

Методи та методи дослідження. Використана методологія дослідження ґрунтується на системному, компетентнісному, міждисциплінар-

ному підходах, що забезпечили комплексне осмислення досліджуваного феномену. Застосовано методи теоретичного аналізу та синтезу наукових джерел, порівняння, узагальнення, концептуального моделювання та саморефлексії педагогічного досвіду, що дозволить визначити сутнісні характеристики педагогічного лідерства, окреслити його структурні компоненти.

Результати та дискусії. Упродовж останніх років у вітчизняному освітньому просторі спостерігаються суттєві трансформаційні зміни, що зумовлюють необхідність переосмислення підходів до управління та організації діяльності закладів вищої освіти. Ці процеси пов'язані з оновленням законодавчо-нормативної бази, зростанням вимог сучасного ринку праці до підготовки висококваліфікованих фахівців, а також із потребою формування у випускників здатності до швидкої адаптації в умовах динамічних соціально-економічних змін. Додатковими чинниками стали глобальні виклики, зокрема пандемія COVID-19 та воєнний стан, які спричинили активний перехід до дистанційних і змішаних форм навчання і актуалізували питання забезпечення якості освітніх послуг. Зазначені трансформації зумовили необхідність формування нової парадигми управління освітнім середовищем ЗВО, у центрі якої перебуває педагогічне лідерство. Автори дослідження [5] зазначають, що сучасний викладач і освітній менеджер виступає не лише організатором освітнього процесу, а й агентом змін, здатним ініціювати інновації, забезпечувати ефективну комунікацію та сприяти розвитку академічної спільноти. Саме тому педагогічне лідерство розглядається як ключовий чинник підвищення якості вищої освіти, забезпечення її конкурентоспроможності та сталого розвитку в умовах трансформації освітнього середовища. У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти освітнє середовище дедалі частіше розглядається як когнітивно-комунікативний і соціокультурний простір, у межах якого відбувається інтенсивна міжособистісна взаємодія, передача культурного капіталу та формування самосвідомості здобувачів освіти. Такий підхід узгоджується з положеннями Закону України «Про освіту» (2017) [4] та Закону України «Про вищу освіту» (2014) [3], які акцентують увагу на розвитку особистості, формуванні компетентностей і забезпеченні академічної свободи. Крім того, ідеї створення відкритого та демократичного освітнього простору відображені у документах Європейського простору вищої освіти (EHEA) та Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в ЄПВО (ESG, 2015) [7].

У такому середовищі педагогічне лідерство виходить за межі традиційного управлінського розуміння і постає як каталізатор розвитку інтелектуальної автономії здобувачів освіти. Освітнє середовище,

сформоване критично мислячим педагогом-лідером, характеризується відкритістю до діалогу, підтримкою самовираження, готовністю до рефлексії та перегляду усталених позицій. Це сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвитку академічної доброчесності та стимулює професійне саморозвиток студентів.

Критичне мислення у структурі педагогічного лідерства виконує функцію не лише інтелектуального інструменту, але й інтегративного механізму, що поєднує аналітичну діяльність, педагогічну етику, управлінські компетентності та комунікативну чутливість. Відповідно до рекомендацій UNESCO та Європейської Рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018), здатність до критичного осмислення інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, формування проблемних запитань і прийняття обґрунтованих рішень є необхідною умовою ефективної професійної діяльності педагога.

Узагальнюючи зазначене, критичне мислення набуває функції управління не лише змістом освітнього процесу, а й логікою професійної діяльності самого викладача, забезпечуючи його здатність до стратегічного бачення, адаптації до змін та впровадження інновацій у діяльність закладів вищої освіти. Це визначає педагогічне лідерство як ключовий чинник сталого розвитку сучасного освітнього середовища.

Синергія педагогічного лідерства і критичного мислення набуває реального втілення за умови створення відповідного освітнього середовища, яке стимулює інтелектуальну автономію здобувачів освіти, їхню активну пізнавальну діяльність і здатність до усвідомленого прийняття рішень. Така взаємодія забезпечує формування демократичної академічної культури та підвищує ефективність освітнього процесу. Зазначена синергія можлива за таких умов:

- Використання фасилітаційної моделі викладання, за якої викладач виступає не лише транслятором знань, а й модератором та наставником пізнавальної діяльності здобувачів освіти, створюючи умови для їхньої самостійності, ініціативності і відповідальності за результати навчання.

- Активне впровадження проблемно-орієнтованого навчання, що передбачає роботу студентів з реальними, складними і неоднозначними ситуаціями, які потребують глибокого критичного аналізу, аргументації та прийняття обґрунтованих рішень.

- Ініціювання рефлексивних практик, зокрема використання портфоліо, щоденників самооцінювання та інших інструментів саморефлексії, що сприяють усвідомленню здобувачами власного освітнього поступу і розвитку метакогнітивних умінь.

- Формування відкритого діалогічного освітнього середовища, у якому заохочується академічна дискусія, толерантність до різних

точок зору та культура аргументованого обміну ідеями, що сприяє розвитку критичного мислення та лідерських якостей.

– Інтеграція цифрових технологій та медіаграмотності в освітній процес, що забезпечує здобувачам можливість аналізувати інформацію з різних джерел, оцінювати її достовірність і ефективно використовувати цифрові інструменти для навчання та професійної діяльності.

– Застосування компетентісно орієнтованого оцінювання, яке передбачає використання автентичних завдань, кейс-методів і проектної діяльності, спрямованих на перевірку здатності студентів до критичного аналізу, самостійного мислення та прийняття рішень у професійно значущих ситуаціях.

В результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел та саморефлексії досвіду, встановлено, що формування педагогічного лідерства викладачів у сучасних умовах функціонування закладів вищої освіти потребує системного підходу, який враховує трансформаційні процеси в освіті, цифровізацію, соціальні виклики та європейські орієнтири розвитку вищої освіти. На цій основі виокремлено наступні концептуальні засади:

1. Ціннісно-аксіологічна. Передбачає орієнтацію педагогічного лідерства на гуманістичні та демократичні цінності, академічну добросесність, соціальну відповідальність і повагу до особистості здобувача освіти. Викладач-лідер виступає носієм культурних і моральних орієнтирів, сприяючи формуванню етичного та безпечного освітнього середовища.

2. Компетентісна. Спрямована на розвиток професійних, управлінських, комунікативних і цифрових компетентностей викладача. Педагогічний лідер має володіти здатністю до стратегічного мислення, прийняття обґрунтованих рішень та ефективного управління освітніми змінами.

3. Інноваційно-цифрова. Передбачає готовність викладача до впровадження інноваційних педагогічних технологій і використання цифрових інструментів у навчальному процесі. Це забезпечує модернізацію освітнього середовища, підвищення якості освітніх послуг та відповідність сучасним викликам інформаційного суспільства.

4. Рефлексивна. Ґрунтується на розвитку критичного мислення та рефлексії як ключових характеристик педагогічного лідерства. Викладач-лідер здатний аналізувати власну діяльність, оцінювати ефективність прийнятих рішень, адаптуватися до змін і стимулювати здобувачів освіти до самостійного мислення.

5. Комунікативна. Відображає необхідність побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Педагогічний лідер сприяє розвитку академічного партнерства, командної роботи, ефективної комунікації та культури діалогу в освітньому середовищі.

6. Стратегічно-управлінська. Передбачає здатність викладача до стратегічного бачення розвитку освітнього середовища, ініціювання та реалізації змін, управління освітніми проєктами та забезпечення сталого розвитку закладу вищої освіти. Такий підхід відповідає сучасним вимогам до освітнього менеджменту та лідерства.

Висновки. У процесі дослідження теоретично обґрунтовано концептуальні засади формування педагогічного лідерства викладачів у контексті трансформації освітнього середовища закладів вищої освіти. Проаналізовано сучасні наукові підходи до розуміння педагогічного лідерства, визначено його взаємозв'язок із критичним мисленням та окреслено вплив соціальних і технологічних викликів на розвиток лідерських компетентностей викладача. Встановлено, що ефективне педагогічне лідерство ґрунтується на ціннісно-аксіологічній, компетентнісній, інноваційно-цифровій, рефлексивній, -комунікативній та стратегічно-управлінській засадах. Узагальнюючи результати аналізу, дійдемо висновку, що педагогічне лідерство виступає ключовим чинником забезпечення якості освітнього процесу, розвитку інтелектуальної автономії здобувачів освіти та підвищення конкурентоспроможності закладів вищої освіти. Його формування сприяє створенню відкритого, демократичного й інноваційного освітнього середовища, здатного ефективно реагувати на сучасні суспільні виклики та забезпечувати сталий розвиток системи вищої освіти.

Література

1. Вовк С. Педагогічне лідерство і критичне мислення: синергія в освітньому середовищі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип.88(1). С. 308–312. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/88-1-44>
2. Дженджеро О., Сіренко К. Педагогічне лідерство як рушійна сила освітніх змін у сучасному зво. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*, (February 14, 2025; Marseille, France). 2025. С. 187–191.
3. Закон України «Про вищу освіту» (2014). Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 15.04.2026).
4. Закон України «Про освіту» (2017) Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15.04.2026).
5. Нестуля С.І., Нестуля О.О. Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.) : навч. посіб. Полтава : ПУЕТ, 2016. 375 с.
6. Савченко Л. Розвиток ціннісних аспектів педагогічного лідерства у закладах загальної середньої освіти засобами проєктної діяльності. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 2. С. 156–161 <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-156-161>
7. Tirana Communiqué: European Higher Education Area Ministerial Conference, Tirana, 29–30 May 2024. *European Higher Education Area*. URL: <https://www.ehea.info> (дата звернення: 15.04.2026).

References

1. Vovk, S. (2025). Pedahohichne liderstvo i krytychne myslennia: synerhiia v osvithomu seredovyschi [Educational leadership and critical thinking: synergy in the educational environment]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 88(1), 308–312 <https://doi.org/10.24919/2308-4863/88-1-44> [in Ukrainian].
2. Dzhendzhero, O., Sirenko, K. (2025). Pedahohichne liderstvo yak rushiina syla osvithnikh zmin u suchasnomu ZVO [Pedagogical leadership as a driving force for educational change in the modern world]. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*, (February 14, 2025; Marseille, France). S. 187–191. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (2014). [Law of Ukraine ‘On Higher Education’] Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01 lypnia 2014 r. № 1556-VII. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennia: 15.04.2026). [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017) [Law of Ukraine “On Education”]. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05 veresnia 2017 r. № 2145-VIII. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia: 15.04.2026). [in Ukrainian].
5. Nestulia, S.I., Nestulia, O.O. (2016). *Osnovy liderstva* [The Fundamentals of Leadership]. *Naukovi kontseptsii (seredyna KhKh – pochatok KhKhI st.) : navch. posib.* Poltava : PUET, 375 s. [in Ukrainian].
6. Savchenko, L. (2023). Rozvytok tsinnisnykh aspektiv pedahohichnoho liderstva u zakladakh zahalnoi serednoi osvity zasobamy proiektnoi diialnosti [Development of value-based aspects of pedagogical leadership in general secondary education institutions through project-based activities]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, № 2, 156–161 <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-156-161> [in Ukrainian].
7. Documents of the European Higher Education Area (2024). Tirana Communiqué: European Higher Education Area Ministerial Conference, Tirana, 29–30 May 2024. *European Higher Education Area*. Retrieved from: <https://www.ehea.info> (data zvernennia: 15.04.2026). [in English]

АНОТАЦІЯ

У процесі дослідження авторкою проаналізовано теоретико-методологічні засади формування педагогічного лідерства в контексті трансформації освітнього середовища закладів вищої освіти, а також розкрито сутність і значення критичного мислення як інтегративного чинника ефективної лідерської діяльності викладача. Особливу увагу приділено обґрунтуванню продуктивної синергії педагогічного лідерства і критичного мислення, що забезпечує інтелектуальну динаміку освітнього процесу, підвищення його якості, посилення мотивації до пізнання та формування внутрішньої цілісності всіх учасників академічної спільноти. Актуальність дослідження зумовлена глибокими трансформаційними процесами у системі вищої освіти, спричиненими цифровізацією, глобалізаційними змінами, соціальними кризами та воєнними викликами. У цих умовах педагогічне лідерство постає ключовим чинником забезпечення стійкості та конкурентоспроможності закладів вищої освіти, а критичне мислення – необхідною умовою прийняття обґрунтованих управлінських і педагогічних рішень, формування академічної свободи та розвитку демократичної культури. Використана методологія дослідження ґрунтується на системному, компетентнісному, міждисциплінарному підході, що забезпечили комплексне осмислення досліджуваного феномену. Зазначено, що педагогічне лідерство і критичне мислення мають продуктивну синергію, яка сприяє створенню відкритого когнітивно-комунікативного освітнього середовища, орієнтованого на розвиток інтелектуальної автономії, рефлексивності

та відповідальності здобувачів освіти. Формування цієї взаємодії має бути системним і цілеспрямованим процесом, що передбачає впровадження фасилітаційних моделей викладання, проблемно-орієнтованого навчання, рефлексивних практик, розвитку медіаграмотності та створення партнерського академічного середовища. У результаті дослідження встановлено, що розвиток педагогічного лідерства сприяє підвищенню якості освітніх послуг, формуванню інноваційного освітнього середовища та забезпеченню сталого розвитку закладів вищої освіти.

Ключові слова: педагогічне лідерство, критичне мислення, заклади вищої освіти, освітнє середовище, трансформація освіти, компетентнісний підхід, освітні інновації.

Дата першого надходження статті до видання: 16.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

УДК 37.091:004.85

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-187-208>

COMPARATIVE ANALYSIS OF POST-HOC EXPLANATION METHODS FOR SMALL-SCALE MACHINE LEARNING MODELS IN LEARNING ANALYTICS SYSTEMS

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДІВ ПОСТ-ХОК ПОЯСНЕННЯ ДЛЯ МАЛИХ МОДЕЛЕЙ МАШИННОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМАХ ОСВІТНЬОЇ АНАЛІТИКИ

Vladyslav DEHTIAROV,

Postgraduate Student at the
Department of Computer Science,
Sumy State University
116, Kharkivska Str., Sumy, 40007,
Ukraine

Владислав ДЕГТЯРЬОВ,

аспірант кафедри комп'ютерних
наук,
Сумський державний університет,
вул. Харківська, 116, м. Суми,
40007, Україна

vvdehtiarov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1578-8588>

Valentyna BOROVIK,

Candidate of Technical Sciences,
Associate Professor at the
Department of Computer Science,
Sumy State University,
116, Kharkivska Str., Sumy, 40007,
Ukraine

Валентина БОРОВИК,

кандидат технічних наук,
доцент кафедри комп'ютерних наук,
Сумський державний університет,
вул. Харківська, 116, м. Суми,
40007, Україна

v.borovyk@cs.sumdu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-3668-6302>

ABSTRACT

This paper addresses a practical problem of educational informatics – how to produce a transparent and reproducible explanation of a machine-learning prediction in a learning-analytics system, in a form readable by a teacher, a student, and an internal auditor. Grounded in a reference pedagogical scenario (an academic supervisor receives a 'high-risk' flag for a sixth-week student), the paper compares post-hoc explanation methods – LIME, LinearSHAP, TreeSHAP, KernelSHAP, Anchors, and Integrated Gradients – against the regulatory backdrop of the EU AI Act and GDPR. Evaluation criteria: computational

efficiency, stability (Jaccard similarity of the top-5 features across 10 reruns), fidelity (prediction shift when top-3 features are zeroed), and plausibility. Experiments on Iris (4 features), Wine (13), Breast Cancer (30) in Python 3.12; significance – Welch's t-test. Results: LinearSHAP runs under 0.1 ms at perfect stability and beats LIME at $p = 0.045$; LIME stability drops from 1.00 to 0.54 – 0.76 as dimensionality grows; KernelSHAP in high dimensions falls to 0.47 – not fit for audit; Anchors reaches the highest fidelity 0.75 at moderate stability; Integrated Gradients is deterministic but scales poorly (17 – 133 ms). None of the surveyed methods combines sub-millisecond time, perfect stability, and an IF-THEN format simultaneously – this gap is closed by the authors' method Greedy-Prune-Explain (GPE): a three-phase algorithm with $O(d^2 \cdot n)$ complexity, a precision $\geq \tau$ guarantee, and deterministic output. Expected pedagogical impact – shorter time-to-intervention, support for self-regulated learning, and documentary-grade reproducibility of pedagogical decisions. The paper concludes with practical guidelines for designers of educational information systems.

Key words: explainable artificial intelligence, learning analytics, educational informatics, local model explanations, model interpretability, decision trees, teacher' digital competence.

Вступ. Цифровізація освіти досягла стадії, коли більшість закладів – від окремих шкіл до регіональних ЗВО – щодня генерують дані, достатні для побудови прогнозних моделей щодо окремого студента. Learning Management Systems фіксують відкриття матеріалів, час на завдання, поведінку в тестах, відвідуваність; до цього додаються дані від систем електронного журналу, навчальних платформ, опитувань. На такому тлі розвинулися дві паралельні галузі: освітня аналітика (learning analytics) та педагогічна інформатика, які спираються здебільшого на моделі машинного навчання скромного розміру – логістичну регресію, дерева рішень, градієнтний бустинг на кількох сотнях ознак, короткі правилкові системи.

Конкретний педагогічний інструментарій, у який вбудовуються ці моделі, складається з кількох регулярних задач. Прогнозування академічного ризику обслуговує тьюторську підтримку: куратор групи отримує сигнал про студента з підвищеною ймовірністю незадовільного результату й має ухвалити рішення про зміст, форму та час педагогічного втручання. Рекомендаційні модулі індивідуальної освітньої траєкторії працюють інакше – вони підбирають наступний навчальний об'єкт (тему, завдання, форму контролю) і вимагають, щоб студент розумів причину рекомендації, інакше особиста відповідальність за вибір губиться. Формувальне оцінювання у ЗВО спирається на проміжні моделі прогресу: викладач отримує не лише поточний бал, а й аналітичний коментар про сильні й слабкі сторони навчальної діяльності студента, який далі трансформується у зворотний зв'язок на наступному занятті. Окреме місце посідають модулі академічної доброчесності, де модель класифікує текст як такий, що ймовірно згенеровано автоматично; без пояснення викладач не може відрізнити необґрунтоване звинувачення від змістовної педагогічної бесіди зі студентом. У кожній із цих задач про-

гноз моделі – інформація для педагогічного судження, а не його заміна. Якість судження прямо залежить від того, наскільки прозоро система формулює свою відповідь.

Питання пояснюваності таких моделей у педагогічному контексті не є лише академічним. Європейський акт про штучний інтелект (EU AI Act, 2024) [8] відносить системи, що приймають рішення щодо оцінювання, допуску до програм і прогнозування відсіву, до категорії «високого ризику» з відповідними вимогами щодо прозорості, документування та аудиту. GDPR у статті 22 окремо гарантує суб'єкту даних право на зрозуміле пояснення будь-якого значущого автоматизованого рішення. В українських реаліях це означає, що система, яка рекомендує викладачеві, кому з групи призначати додаткові консультації, має не лише коректно прогнозувати, але й коректно пояснювати свої рекомендації – і робити це відтворювано.

Регуляторний контур змикається з педагогічним. Європейська рамка цифрових компетентностей педагога DigCompEdu [17] виокремлює групу «Аналіз і доказова педагогіка», у якій інтерпретація результатів автоматизованого аналізу освітніх даних винесена в окрему професійну компетентність. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Україна, 2020) [23] у блоці інформаційно-цифрової компетентності формулює близьку вимогу: уміння педагога використовувати цифрові інструменти для збирання, обробки й аналізу даних про навчальні досягнення учнів та приймати на цій основі педагогічно обґрунтовані рішення. В обох документах ключове слово – «обґрунтовані». Воно вимагає, щоб поведінка алгоритму була зрозумілою педагогові не лише за результатом, а й за аргументацією. ХAI-метод, який повертає вектор ваг ознак без правила або словесного формулювання, такий стандарт задовольняє формально, але не насправді: формат пояснення є таким же важливим аспектом педагогічної придатності, як і його коректність.

Проблема в тому, що більшість наявних методів пост-хок пояснення ML-моделей формувалися як дослідницькі інструменти для великих обчислювальних середовищ, а не для локально розгорнутих педагогічних систем з обмеженими ресурсами. Систематичний огляд Agrieta та співавторів [5] описує десятки таких методів; окремо Rudin [21] аргументує тезу, що для рішень із високими ставками доцільніше одразу обирати інтерпретовану модель, а не накладати пояснення поверх чорної скриньки. Але навіть у такій консервативній парадигмі проєктувальник педагогічної інформаційної системи змушений на етапі архітектурних рішень обирати конкретний метод пояснення – і бракує систематичного порівняння, яке дало б відповідь не в абстрактному обчислювальному середовищі, а з огляду на обмеження саме малих моделей, які дійсно використовуються в learning analytics.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методи LIME [18], SHAP [13] та Anchors [19] утворюють основний інструментарій пост-хок пояснення з 2016 – 2018 років; Integrated Gradients [24] доповнює його напрямом градієнтних методів для диференційованих моделей. Більшість опублікованих порівнянь цих методів зроблено на великих моделях комп'ютерного зору й обробки природної мови, де обговорення зосереджується переважно на вірності пояснень, а не на часі відгуку чи відтворності. Огляди Romero & Ventura [20] та Samek і співавт. [22] фіксують зростання інтересу до педагогічно релевантної ХАІ-проблематики, але систематичне порівняння методів саме в режимі малих моделей – того режиму, у якому живе освітня аналітика – у доступній нам літературі відсутнє. Саме цей методологічний розрив і обумовлює актуальність дослідження.

Мета статті – провести систематичне порівняння п'яти методів пост-хок пояснення (LIME, LinearSHAP, TreeSHAP, KernelSHAP, Anchors, Integrated Gradients) на малих моделях машинного навчання за трьома кількісними критеріями (обчислювальна ефективність, стабільність, вірність) та одним якісним (плаузібельність), а також сформулювати рекомендації щодо вибору методу для проектувальників систем освітньої аналітики.

Важливе методологічне уточнення. Ця стаття є частиною ширшого дослідження локальної пояснюваності дерев рішень у задачах бінарної класифікації, у межах якого авторами розроблено власний метод Greedy-Prune-Explain (GPE) і відповідний відкритий програмний фреймворк із scikit-learn-сумісним API. GPE є модельно-специфічним: на відміну від LIME, SHAP, Anchors та Integrated Gradients, які порівнюються в цій роботі, він безпосередньо використовує структуру дерева рішень для побудови мінімального правила «ЯКЩО-ТО». Представлений тут порівняльний аналіз встановлює обґрунтований методологічний контекст для GPE – фіксує, які з наявних методів і за якими характеристиками є найсильнішими бейзлайнами, і де саме у цих методах залишається простір, який закриває GPE. Усі експерименти цієї статті виконувалися на завданнях бінарної класифікації, що відповідає предметній рамці дисертаційного дослідження.

Педагогічний контекст і референтний кейс-сценарій

Щоб подальша технічна частина не сприймалася відірваною від практики, опишемо референтний педагогічний сценарій, до якого далі повертатимемося при обговоренні методів. Сценарій узагальнює регулярну ситуацію в роботі куратора академічної групи бакалаврату; конкретні цифри взято з типового діапазону параметрів LMS-аналітики українських ЗВО за матеріалами публікацій Romero & Ventura [20] та практики провідних університетів.

Учасники сценарію. Куратор академічної групи другого курсу бакалаврату. Студент М., 19 років, перший семестр на спеціальності, шостий тиждень навчання з шістнадцяти. Викладач профільної дисципліни, який отримує дашборд для своєї групи.

Інформаційна система. LMS закладу інтегрована з електронним журналом і модулем прогнозування академічного ризику. Базова модель – неглибоке дерево рішень глибини 5, навчене на даних трьох попередніх потоків спеціальності. Вхідні ознаки: середня оцінка з контрольних заходів двох курсів-передумов, частка відкриття матеріалів у LMS за поточний семестр, середній час між отриманням завдання й першим відкриттям, частка пропусків аудиторних занять, серединний бал за стартові опитування курсу. Розмірність вхідного вектора – близько п'яти-семи ознак; такий обсяг типовий для дашбордів learning analytics [20].

Подія. На шостому тижні модель повертає для студента М. прогноз «високий ризик незадовільного підсумкового результату» з ймовірністю 0,78. Прапорець з'являється у дашборді куратора.

Що має відбутися далі. Куратор не може використати прогноз як підставу для адміністративної дії – це суперечило б педагогічній етиці й одночасно вимогам статті 22 GDPR щодо значущих автоматизованих рішень. Його дії пролягають через інший контур. По-перше, перевірити, на яких ознаках модель базує прогноз. По-друге, ухвалити рішення про педагогічне втручання – індивідуальна консультація, корекція темпу проходження матеріалу, рекомендація додаткових ресурсів, перерозподіл часу на профільну дисципліну. По-третє, поінформувати студента про ситуацію зрозумілою для нього мовою – не як «вас позначила система», а як «модель помітила те-то і те-то, давайте поговоримо». По-четверте, задокументувати причину втручання таким чином, щоб через місяць пояснити її методичній комісії або при внутрішньому аудиті закладу.

Чотири дії з попереднього абзацу – не алгоритмічна послідовність, а каркас педагогічного судження. Кожна з них висуває окрему вимогу до ХАІ-методу. Перша – щоб метод сам по собі повертав інтерпретовану структуру, а не лише прогноз. Друга – щоб ця структура була достатньо змістовною для зв'язування з конкретним педагогічним заходом. Третя – щоб формат пояснення залишався зрозумілим студенту без спеціальної підготовки. Четверта – щоб пояснення відтворилося через місяць у тих же умовах та повернуло ідентичний результат, інакше документ не виконує своєї аудиторської функції.

Розглянемо два формати виходу ХАІ-модуля на тій самій моделі. У першому варіанті система повертає вектор ваг «середня оцінка передумов: 0,42; час до першого відкриття: 0,29; відсутність на лекціях: 0,15». Цього достатньо для першої вимоги, частково для другої, але недостатньо для третьої та четвертої. У другому варіанті система повер-

тає правило «ЯКЩО середня оцінка передумов $\leq 3,2$ і час до першого відкриття > 5 днів, ТО високий ризик». Тут задовольняються всі чотири вимоги одразу: куратор бачить дві конкретні підстави, обирає форму втручання (тренінг навичок самоорганізації плюс перевірка прогалін із курсів-передумов), пояснює студенту у форматі без спеціальної підготовки й документує рішення з тим самим правилом, яке через місяць поверне той самий результат на тих самих даних. Саме у цьому полягає педагогічна різниця між атрибутивним та правил-овим типами ХАІ, до якої далі повертаємось у порівняльному аналізі.

Методи та методики дослідження. Таксономія методів пояснення.

Методи пояснення ML-моделей зазвичай розділяють за трьома осями, кожна з яких має безпосереднє значення для педагогічного застосування [2; 9].

Інтринсичні vs. пост-хок. Декілька сімейств моделей – лінійна й логістична регресія, неглибокі дерева рішень, GAM – самі по собі читаються людиною: коефіцієнти, шляхи, форм-функції не потребують додаткової оболонки [12]. Пост-хок метод, натомість, обгортає вже навчену модель і синтезує пояснення без зміни її архітектури; саме ця гнучкість робить пост-хок підходи привабливими навіть тоді, коли базова модель формально інтерпретована.

Модельно-агностичні vs. модельно-специфічні. Агностичні методи (LIME, KernelSHAP, Anchors) трактують модель $f(x)$ як чорну скриньку й працюють незалежно від її внутрішньої структури. Специфічні методи використовують структуру моделі для більшої ефективності або точності: TreeSHAP використовує топологію дерева для точного обчислення значень Шеплі у поліноміальному часі [14]; Integrated Gradients потребує диференційованості f , що одразу виключає дерева рішень і правильні системи.

Локальні vs. глобальні. Локальні пояснення описують один прогноз; глобальні узагальнюють поведінку моделі на всій вибірці. Більшість пост-хок робіт (і наша також) – локальні за задумом [15].

Критерії оцінювання

У педагогічному контексті критерії, за якими оцінюється якість пояснення, не зводяться до абстрактних академічних метрик. Вибираємо чотири, з яких три вимірюємо кількісно.

Обчислювальна ефективність. Час, за який система генерує одне пояснення, визначає, чи може воно взагалі бути представлене користувачеві в інтерактивному темпі. Банбері та співавтори [6] дають типові часові бюджети для малих моделей і крайових розгортань; саме в такий бюджет (порядок десятків мілісекунд) мають укладатися педагогічні дашборди та LMS-модулі. Вимірюємо середній час і стандартне відхилення на 30 пояснення на пару «метод – датасет».

Стабільність. Якщо однаковий вхід породжує різні пояснення в різні моменти часу, довіра користувача зникає негайно. Alvarez-Melis і Jaakkola [4] показали, що методи на основі випадкового семплування здатні розходитися навіть для ідентичного входу. Кількісно оцінюємо стабільність як Jaccard-подібність топ-5 ознак між 10 повторними прогнозами з різними сидами; значення 1,0 відповідає повній відтворюваності.

Вірність. Пов'язане, але окреме питання: чи справді виділені пояснювачем ознаки ті, на які реально спирається модель? Слідуючи традиції робіт з «перевірки здорового глузду» над saliency-мапами [3], ми обнуляємо три найбільш зважених ознаки й фіксуємо, наскільки змінюється прогнозна ймовірність моделі. Велика зміна – свідчення того, що пояснювач обрав справді вирішальні ознаки.

Плаузибельність – наскільки формат пояснення відповідає очікуванню користувача-не-спеціаліста [7]. Цю властивість розглядаємо якісно як властивість самого формату виведення (ваги ознак, правила, шляхи), бо повноцінне її вимірювання вимагає окремого користувацького дослідження.

Описи методів

LIME [18] перебуває на крайньому агностичному боці спектра. Для точки x він генерує збурені семпли в околі x , зважує їх за близькістю й підганяє інтерпретовану сурогатну модель – зазвичай розріджену лінійну регресію – на прогнозах моделі для цих семплів. Формально це оптимізація

$$\xi(x) = \operatorname{argmin}_{g \in \mathcal{G}} \mathcal{L}(f, g, \pi_x) + \Omega(g),$$

де \mathcal{L} – зважена ядром π_x втрата, Ω – регуляризатор складності сурогатної моделі g . Популярність LIME в прикладних проектах пояснюється його гнучкістю: йому байдуже, що за модель f – нейромережа, калібрована логістична регресія, чи віддалений сервіс. Зворотний бік: два виклики на тому самому вхідному векторі можуть повернути різний набір топ-ознак, бо збурення – стохастичне [4]. Ширина ядра – ще один нетривіальний параметр; лінійний сурогат в околі суттєво нелінійного рішення є оптимістичним наближенням дійсної поведінки моделі.

SHAP [13] обґрунтовує атрибуцію ознак кооперативною теорією ігор. Значення Шеплі ознаки i – це її гранична важливість, усереднена за всіма коаліціями, до яких вона не входить:

$$\phi_i = \sum_{S \subseteq N \setminus \{i\}} \frac{|S|! (|N| - |S| - 1)!}{|N|!} [f(S \cup \{i\}) - f(S)]$$

Формула елегантна, але її пряме обчислення має складність $O(2^n)$, через що SHAP існує у вигляді родини варіантів, а не одного алго-

ритму. LinearSHAP згортає суму до $\phi_i = \beta_i(x_i) - \mathbb{E}[x_i]$ для лінійних моделей – точно, за $O(d)$, детерміновано. TreeSHAP використовує структуру дерева для точного обчислення за $O(TLD^2)$ на ансамблі з T дерев [14]. KernelSHAP – агностичний варіант на основі семплування коаліцій, який успадковує ту саму стохастичну проблему, що й LIME. Aas та співавт. [1] окремо вказують на нетривіальність вибору базового розподілу для скорельованих ознак – суб'єкт, який легко проглядається, якщо сприймати SHAP просто як «бібліотеку».

Anchors [19] вирішує іншу задачу: замість того, щоб розподіляти важливість по всіх ознаках, метод повертає одне кон'юнктивне правило A таке, що на більшості входів, які задовольняють A , модель зберігає свій прогноз:

$$\mathbb{E}_{D(z|A)}[\mathbf{1}_{f(x)=f(z)}] \geq \tau$$

Поріг τ – гарантія точності (0,95 у типовій реалізації). Привабливість очевидна: правило виду «ЯКЩО попередні провали > 0 I studytime ≤ 2 TO fail» можна обговорити предметно з викладачем, що складніше для вектора числових ваг SHAP. Компроміси теж конкретні: на неперервних ознаках метод обирає вузькі інтервали з малим покриттям, а пошук кон'юнкцій через beam search – не швидкий.

Integrated Gradients [24] потребує диференційованої f . Метод атрибує ознакам інтеграл градієнта моделі вздовж шляху від обраного базового входу x' до x :

$$IG_i(x) = (x_i - x'_i) \times \int_0^1 \frac{\partial f(x' + \alpha(x - x'))}{\partial x_i} d\alpha.$$

Метод детермінований за побудовою і задовольняє дві аксіоми – чутливість та інваріантність реалізації [16]. Sturmfels та співавт. [23] показали, що різний вибір базового входу (нульовий, «розмитий», усереднений) може призводити до якісно різних атрибуцій на тому самому вході; крім того, обчислювальна ціна лінійно зростає з кількістю ознак і кроків інтегрування, що є прийнятним для прикладу з 4 ознаками, але стає обмеженням на 30 і більше.

Запропонований метод Greedy-Prune-Explain (GPE)

Проведений огляд чотирьох чинних методів (LIME, SHAP, Anchors, Integrated Gradients) дозволяє точно зафіксувати обмеження, на подолання яких спрямовано авторський метод локальної пояснюваності дерев рішень – Greedy-Prune-Explain (GPE). Метод і відповідний відкритий Python-фреймворк із scikit-learn-сумісним API розроблено у межах дисертаційного дослідження одного з авторів. Розгорнутий формальний опис, доведення властивостей та емпірична оцінка на фінансових і освітніх наборах даних становлять предмет окремих публікацій серії;

у цій статті наводимо стислу версію, достатню для того, щоб позиціонувати GPE відносно тих методів, які порівнюються вище.

Ключова ідея – працювати з деревом рішень саме як із деревом, а не як із чорною скринькою. Нехай T – навчене бінарне дерево класифікації, X – навчальні дані (n екземплярів, m ознак), x – екземпляр, для якого потрібне пояснення, t – поріг точності правила (за замовчуванням 0,95). Завдання: знайти мінімальне правило R у форматі «ЯКЩО-ТО» таке, що воно коректно класифікує x як $T(x)$, його точність на X не нижча за t , а кількість умов у R – мінімальна. Метод складається з трьох послідовних фаз.

Фаза GREEDY. Зчитуємо повний шлях від кореня до листа, якого досягає екземпляр x ; отримуємо впорядкований список умов P . Вартість – $O(d)$, де d – глибина дерева.

Фаза PRUNE. Ініціалізуємо $R \leftarrow P$. У циклі для кожної з умов обчислюємо точність залишкового правила на X , видаляємо ту умову, зняття якої найменше понижує точність (за умови, що ця точність не падає нижче t). Цикл припиняється, коли жодна умова не може бути видалена без порушення обмеження на точність.

Фаза EXPLAIN. Формуємо фінальне правило R разом із метриками: precision (точність на фоновій вибірці), coverage (частка екземплярів, що задовольняють R) та complexity ($|R|$).

Теоретичні властивості методу – три, і всі три безпосередньо відповідають тим обмеженням наявних методів, які виявляє проведене нижче порівняння. По-перше, повна детермінованість: на тих самих вхідних даних GPE завжди повертає те саме правило (на відміну від LIME і KernelSHAP). По-друге, часова складність у найгіршому випадку $O(d^2 \cdot n)$ – для типового педагогічного дерева глибини 5 – 7 і фоновій вибірці в тисячі екземплярів це укладається у субмілісекундний бюджет. По-третє, інваріант $\text{precision}(R) \geq t$ зберігається протягом усього циклу відсікання за самою конструкцією алгоритму. Формат виведення – IF-THEN правило з однією-двома умовами – читається без спеціальної підготовки і тому природно придатний для комунікації з викладачем, студентом або внутрішнім аудитором освітнього закладу. Саме ця комбінація властивостей, недоступна жодному з чотирьох методів, описаних вище, і обґрунтовує доцільність введення окремого модельно-специфічного методу для дерев рішень у педагогічних інформаційних системах.

Експериментальний дизайн

Обрано ланцюжок датасетів зростаючої розмірності, щоб простежити масштабування методів. Iris (150 екземплярів, 4 ознаки), Wine (178, 13) і Breast Cancer Wisconsin (569, 30) – три стандартні навчальні набори scikit-learn, які у педагогічній інформатиці використовуються як базові; їх розмірність 4 – 30 ознак відповідає типовому обсягу ознакових векторів

у learning analytics (приміром, 30 ознак – середня кількість показників у learning dashboards [20]). Усі три задачі переформульовано як бінарні для однорідності оцінювання.

На кожному з датасетів тренувалися три моделі: логістична регресія (парна до LinearSHAP), дерево рішень $\text{max_depth}=5$ (парне до TreeSHAP та Anchors) та мілка нейромережа з одним прихованим шаром на 32 нейрони (для KernelSHAP та Integrated Gradients). Застосовність методу визначається моделлю – LIME універсальний і тестувався на всіх трьох. Розбиття train/test – 80/20 зі стратифікацією по класу.

Час генерації усереднювався за 30 прогонами на датасет. Стабільність вимірювалася Ясскард-подібністю топ-5 ознак за 10 повторними прогонами з різними сіддами. Вірність – через обнулення трьох найбільш зважених ознак і реєстрацію зміни прогнозовної ймовірності. Обчислення виконувалося в Python 3.12 з scikit-learn 1.8, SHAP 0.50, LIME 0.2, SciPy 1.11 на ноутбучі Intel Core i7 з 16 ГБ RAM. Статистична значущість – дво-вибірковий t-тест Велча, $\alpha = 0,05$.

Результати та дискусія

Обчислювальна ефективність

Таблиця 1 зводить результати вимірювання часу генерації пояснень.

Таблиця 1

**Середній час генерації одного пояснення (мс)
за різних методів і датасетів. Жирним виділено
найшвидший метод у межах типу моделі**

Модель	Метод	Iris (4)	Wine (13)	Breast C. (30)
Лог. регресія	LinearSHAP	< 0,1	< 0,1	< 0,1
Лог. регресія	Integ. Gradients	17,7	56,9	130,5
Лог. регресія	LIME	16,0	22,3	49,2
Дерево рішень	TreeSHAP	0,1	0,1	0,1
Дерево рішень	Anchors	0,9	8,7	20,0
Дерево рішень	LIME	15,9	22,4	49,5
Мілка НМ	KernelSHAP	2,7	3,8	4,5
Мілка НМ	Integ. Gradients	17,8	57,6	133,0
Мілка НМ	LIME	16,1	22,6	61,4

Деякі закономірності виходять з таблиці на поверхню. LinearSHAP фактично ігнорує розмірність – від 4 до 30 ознак час тримається субмілісекундним, і цей метод переважає LIME на тих самих рядках лінійної моделі з $p = 0,045$. Integrated Gradients – протилежний випадок: від 17,7 мс на Iris до 130,5 мс на Breast Cancer, прискорення приблизно 7,4×, що відповідає теоретичній складності $O(d \cdot s)$ набли-

ження інтеграла. Anchors займає середнє становище: 0,9 мс на 4-означковому дереві, 20 мс на 30-означковому – швидше за LIME на тому ж дереві, але повільніше за модельно-специфічні варіанти SHAP. Власне масштабування LIME приблизно у 3 рази на діапазоні 4 – 30 ознак, із виходом на 49 – 61 мс – уже на межі інтерактивних бюджетів.

Стабільність пояснень

Таблиця 2 подає головний з точки зору педагогічної реалізації результат: наскільки той самий вхід породжує той самий вихід при повторному виклику.

Таблиця 2

Стабільність пояснень (Jaccard-подібність топ-5 ознак між 10 прогонами). Жирним – детерміновані методи з гарантованою відтворюваністю

Модель	Метод	Iris	Wine	Breast C.
Лог. регресія	LinearSHAP	1,00	1,00	1,00
Лог. регресія	Integ. Gradients	1,00	1,00	1,00
Лог. регресія	LIME	1,00	1,00	0,76
Дерево рішень	TreeSHAP	1,00	1,00	1,00
Дерево рішень	Anchors	0,85	0,85	0,85
Дерево рішень	LIME	1,00	0,54	0,76
Мілка НМ	KernelSHAP	1,00	0,81	0,47
Мілка НМ	Integ. Gradients	1,00	1,00	1,00
Мілка НМ	LIME	1,00	0,93	0,93

Детерміновані методи поведуться так, як і передбачає їхня конструкція: LinearSHAP, TreeSHAP та Integrated Gradients стабільно тримають 1,00 на всіх датасетах, бо у них немає стохастичного компонента, з яким можна не погодитися при повторі. LIME на дереві демонструє падіння з 1,00 на Iris до 0,54 на Wine – менше половини ознак зберігається між прогонами. Anchors має стабільні 0,85 – очікувано для beam search із недетермінованим розрізненням. Окремо виділяємо KernelSHAP на мілкій нейромережі: падіння до 0,47 на Breast Cancer означає, що понад половину топ-ознак між прогонами не збігаються. Таку стабільність не можна довіряти будь-якому освітньому сценарію, у якому пояснення стає частиною офіційного запису (оцінювання, аудит, обґрунтування педагогічного втручання).

Вірність пояснень

Таблиця 3

**Вірність (зміна прогнозованої ймовірності при обнуленні топ-3 ознак).
Вище = пояснювач правильніше ідентифікував важливі ознаки**

Модель	Метод	Iris	Wine	Breast C.
Лог. регресія	LinearSHAP	0,35	0,22	0,09
Лог. регресія	Integ. Gradients	0,40	0,21	0,07
Лог. регресія	LIME	0,36	0,13	0,10
Дерево рішень	TreeSHAP	0,40	0,25	0,20
Дерево рішень	Anchors	0,75	0,75	0,75
Дерево рішень	LIME	0,40	0,25	0,19
Мілка НМ	KernelSHAP	0,31	0,28	0,08
Мілка НМ	Integ. Gradients	0,32	0,28	0,06
Мілка НМ	LIME	0,31	0,16	0,08

Anchors виокремлюється. Значення 0,75 на всіх трьох датасетах не випадкове: метод явно оптимізує правило на збереження прогнозу в локальному околі, а перевірка саме такою властивістю винагороджує. Атрибутивні методи (LIME, SHAP, IG) у 0,06 – 0,40 – суттєво нижче; при цьому значення падають із зростанням розмірності. Фізичний зміст цього падіння зрозумілий: коли модель читає 30 ознак, ймовірнісна вага розмазана по багатьох із них, і обнулення трьох рідко переважає рішення. Важливо: усередині конкретної моделі різниці між LIME, TreeSHAP та IG нерідко замалі, щоб на їх підставі обрати один метод як «більш вірний» за інші.

Застосування до педагогічних інформаційних систем

Поєднання результатів таблиць 1 – 3 дає проєктувальнику педагогічної інформаційної системи чіткішу оптику для вибору методу, ніж будь-який окремо взятий показник. Поділимо обговорення за переліком регулярних педагогічних задач, окреслених у вступній частині та референтному кейс-сценарії, а не за переліком методів – оскільки у реальній системі задача диктує вибір методу, а не навпаки.

Прогнозування академічного ризику й раннє попередження. Цей сценарій має найвищу педагогічну ставку: куратор приймає рішення про втручання, а прозорість моделі є передумовою того, що це втручання буде доказово обґрунтоване, а не реакцією на «червоний прапорець без причини». Для тих закладів, де базовою моделлю є логістична регресія на 5 – 15 ознаках (мінімальний дашборд курсу), LinearSHAP лишається оптимальним: субмілісекундний час дозволяє оновлювати пояснення в реальному часі при кожній зміні даних, а нульова стохастика гарантує, що куратор, який повертається до екрана через годину, побачить ту саму атрибуцію. Для систем на основі дерев рішень – і саме така архітектура переважає у LMS українських ЗВО за оглядом Romero &

Ventura [20] – TreeSHAP забезпечує ту саму субмілісекундну швидкість при детермінованості. Для фінального кроку – комунікації пояснення студенту або документування педагогічного рішення – викладач має додатково «перекласти» вектор ваг у словесну формулу; саме на цьому етапі атрибутивні методи поступаються правил-овим.

Диференційовані педагогічні втручання. Якщо пояснення моделі повертає правило «ЯКЦО частка пропусків > 0,3 і час до першого відкриття > 5 днів ТО ризик», викладач безпосередньо бачить два важелі для педагогічної дії. Перший – навичка планування часу (тренінг самоорганізації, технологія Pomodoro, корекція темпу проходження модуля, рекомендації консультації поза формальним розкладом). Другий – мотиваційний контур (індивідуальна бесіда, наставництво однокурсника-старшокурсника, перегляд персональних навчальних цілей, ведення навчального щоденника). Атрибутивне пояснення на тій самій моделі дало б «частка пропусків: 0,38; час до відкриття: 0,29», що залишає викладачу нести когнітивний тягар перекладу ваг у конкретну форму втручання. Експериментально виміряна вірність Anchors на рівні 0,75 показує: правил-овий формат педагогічно ефективніший на цьому етапі – попри гіршу стабільність порівняно з TreeSHAP.

Формувальне оцінювання й зворотний зв'язок. Принципова відмінність формувального оцінювання від підсумкового – у тому, що його основним адресатом є студент, а не адміністрація. Це робить плаузибельність формату пояснення ключовою методичною характеристикою: студент має не лише отримати оцінку, а зрозуміти, які саме компоненти його навчальної діяльності перебувають у задовільному стані, які – ні, і що з цим робити. Класична модель ефективного зворотного зв'язку Hattie & Timperley [10] передбачає, що дієвий фідбек одночасно відповідає на чотири методичні питання: «куди прямує» (feed-up), «як справляюся зараз» (feed-back), «що дали» (feed-forward) і метакогнітивне «що з цього досвіду перейде у наступний крок». Правил-ове пояснення Anchors природно лягає на цей формат: «ЯКЦО опрацьовано модулі 1 – 3 і виконано не менше 4 із 5 контрольних завдань ТО успішне завершення розділу» одночасно задає мету, фіксує стан і вказує наступний крок. Вектор ваг SHAP такої структури не несе сам по собі – її доводиться відтворювати викладачу, що додає методичну роботу до кожного прогнозу.

Розвиток метакогнітивних навичок студента. Прозорий ШІ у навчальному середовищі виконує не лише комунікативну, а й формувальну функцію – він стає дзеркалом, у якому студент бачить свою навчальну діяльність очима моделі. Holstein & Alevan [11] обґрунтовують концепцію teacher-AI complementarity: коли пояснення алгоритму доступне студенту, той починає переносити логіку самооцінювання й планування з конкретного курсу на загальну стратегію навчання. У

термінах рамки саморегульованого навчання Zimmerman [25] це підвищує якість фази *forethought* – попереднього планування навчальної дії. Формат пояснення тут визначальний: правило «ЯКЩО час до першого відкриття завдання > 5 днів ТО ризик відставання» дає студенту керувану одиницю поведінки, тоді як «час до відкриття: 0,29» – лише число без точки прикладання зусиль.

Академічна доброчесність. Окремий клас педагогічних задач, де неправильне рішення без пояснення прямо порушує етику. Якщо модель класифікує текст роботи як «ймовірно автоматично згенерований» з імовірністю 0,84, цього недостатньо для дисциплінарного провадження. Викладач повинен показати студенту, на яких саме ознаках побудовано рішення (поверхневі статистики тексту, патерни вживання сполучників, рівномірність синтаксичної складності, розподіл частотності службових частин мови), і дати студенту можливість предметно відповісти. Правил-ове пояснення «ЯКЩО частка узгоджених варіацій довжини речень < 0,15 І середня лексична різноманітність > порогу ТО підозра» одночасно слугує основою педагогічної бесіди й документом для можливого апеляційного процесу.

Цифрова компетентність викладача. Поява ХАІ-модулів у LMS закладу трансформує сам зміст професійної компетентності педагога. Інтерпретація пояснень стає окремим педагогічним умінням, яке необхідно формувати – як свого часу формували уміння оцінити тестове завдання за критеріями валідності й надійності. У рамці DigCompEdu [17] це вкладається в групу С («Цифрова педагогіка»), де виокремлюється вміння «використовувати дані учнів для адаптації навчання». На рівні підготовки магістрів освіти й перепідготовки чинних викладачів це означає необхідність включити модуль роботи з пояснюваним ШІ у методичні курси – і на рівні «прочитати пояснення», і на рівні «обрати метод під свій педагогічний сценарій». Без такої підготовки навіть найточніша модель з найзручнішим поясненням залишається непрозорим артефактом, який педагог боїться інтерпретувати.

Інформована згода й академічна політика. Окремий аспект педагогічної підзвітності – інформована згода: студент має право знати, що його дані обробляються прогнозою моделлю, і отримати конкретне пояснення кожного значущого рішення. Це переводить ХАІ з технічного компонента у компонент академічної політики закладу: положення про використання АІ-аналітики в навчальному процесі, протокол комунікації прогнозу студенту, форма документування педагогічного втручання, регламент апеляції. У відсутності таких документів навіть юридично коректне пояснення лишається непридатним для повсякденного використання – у викладача й куратора немає процедурної підстави звертатися до нього.

Прагматичний підсумок. Для модулів, що працюють із лінійними моделями – LinearSHAP. Для дерев рішень у режимі реал-тайм дашборда викладача – TreeSHAP (0,1 мс, точно, детерміновано). Для кейс-студій конкретного студента й комунікації з педрадою або батьками – Anchors. Для офлайн-аналізу за необхідності аксіоматичних гарантій – Integrated Gradients. LIME залишається як інструмент прототипування і інспекції сурогатних моделей, але не як продакшн-компонент педагогічної системи. KernelSHAP для освітніх кейсів, де пояснення потрапляє до офіційного запису, не рекомендуємо. Як показує перебір вимог чотирьох педагогічних сценаріїв, повного збігу «субмілісекундний час + ідеальна стабільність + правил-овий формат + гарантія точності» не дає жоден з аналізованих методів – саме цей розрив і закриває розроблений авто-рами Greedy-Prune-Explain.

Педагогічна ефективність і вплив на навчальний процес

Окремо акумулюємо очікувані ефекти запропонованого вибору методів на три виміри навчального процесу, що є опорними для рубрики «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті».

Ефективність навчання. Перехід від атрибутивного пояснення (вектор ваг ознак) до правил-ового (Anchors або GPE) скорочує когнітивне навантаження викладача й студента під час інтерпретації прогнозу. Замість обчислювальної задачі «оцінити сумарний внесок п'яти ознак» учасник отримує одну-дві умови, на яких ґрунтується рішення моделі. У термінах моделі ефективного зворотного зв'язку [10] таке пояснення одночасно відповідає на питання feed-up (куди прямує), feed-back (як справляюся) та feed-forward (що далі), тоді як вектор ваг покриває переважно лише feed-back. Очікуваний педагогічний ефект – стискання циклу від отримання прогнозу до конкретної педагогічної дії, що зменшує час реакції в системі раннього попередження й підвищує ймовірність вчасного втручання.

Формування компетентностей. Прозорий ШІ у навчальному середовищі впливає на дві групи компетентностей одночасно. У студента розвиваються метакогнітивні навички: побачивши власну навчальну діяльність у форматі правила «ЯКЩО час до першого відкриття завдання > 5 днів І частка пропусків > 0,3 ТО ризик відставання», він отримує операціоналізоване уявлення про власну саморегуляцію, що відповідає фазі forethought моделі саморегульованого навчання [25]. У викладача формується цифрова компетентність із групи С («Цифрова педагогіка») рамки DigCompEdu [17], зокрема навичка адаптивного навчання на основі учнівських даних. Передумова – зрозумілий формат пояснення, який ми отримали лише з правил-ових методів (Anchors, GPE) та частково з модельно-специфічних варіантів SHAP.

Прийняття педагогічних рішень. Стабільність пояснення – критична властивість для документування педагогічного втручання. Якщо при повторному виклику методу на тих самих даних повертається інший набір ознак (як це відбувається з LIME при стабільності 0,54 і KernelSHAP при 0,47 на високих вимірах), то задокументоване вчора пояснення вже не відтворюється сьогодні – і втрачає аудиторську силу. Детермінованість LinearSHAP, TreeSHAP та GPE дозволяє вбудувати пояснення безпосередньо у формуляр педагогічного рішення (документ методичної комісії, протокол консультації, звіт куратора). Очікуваний ефект – підвищення доказовості педагогічних рішень і зниження ризику оскарження неформального судження «викладач так вирішив» з боку студента чи його законних представників.

Концепція teacher-AI complementarity. Запропоноване зміщення з атрибутивних на правил-ові пояснення безпосередньо відповідає концепції доповнюваності між педагогом і алгоритмом, артикульованій у роботах Holstein і Alevin [11]: алгоритм бере на себе те, що добре формалізується (швидке зчитування паттернів у багатовимірних даних), а педагог – те, що погано формалізується (вибір форми втручання, етична оцінка ситуації, побудова комунікації зі студентом). Ефективність такого розподілу вирішально залежить від інтерфейсу – і саме інтерфейсом між алгоритмом і педагогом виступає метод пояснення.

Обмеження роботи

Сумлінно зазначимо межі узагальнення. Перше – об'єм даних: три табличні датасети в діапазоні 4 – 30 ознак добре відповідають характерним освітнім вимірам, але висновки можуть відрізнятись для текстових корпусів студентських робіт, часових послідовностей поведінки в LMS чи сильно корельованих ознак. Друге – апаратура: тестування проведено на типовому ноутбучі, а не на реальному шкільному або університетському сервері; у продакшн-середовищі сталі можуть змінитися. Третє – метрика вірності: перекосова перевірка через обнулення топ-3 ознак має свої сліпі плями [3]; достатність (sufficiency) та повнота (comprehensiveness) дали б ширше бачення. Четверте – плаузибельність залишається якісною; повноцінне педагогічне дослідження сприйняття пояснень викладачами й студентами потребує окремого емпіричного формату.

Висновки. Систематичне порівняння п'яти методів пост-хок пояснення рішень малих моделей машинного навчання – LIME, LinearSHAP, TreeSHAP, KernelSHAP, Anchors та Integrated Gradients – у застосуванні до педагогічних інформаційних систем дозволяє сформулювати такі підсумки.

За швидкістю й стабільністю одночасно виграють модельно-специфічні варіанти SHAP. LinearSHAP повертає пояснення за менш ніж 0,1 мс, TreeSHAP – за 0,1 мс, обидва показують ідеальну стабільність 1,00 і переважають LIME за часом із $p = 0,045$ для лінійної моделі.

Integrated Gradients дорівнює їм у стабільності, але програє у швидкості на високих вимірах (17 – 131 мс), через що переміщується у категорію офлайн-інструмента.

За стабільністю окремо виокремлюється KernelSHAP: падіння з 1,00 на Iris до 0,47 на Breast Cancer. Для освітнього сценарію, де пояснення потенційно стає частиною аудиторського запису, така стабільність є достатньою підставою для виключення методу з переліку кандидатів. LIME у схожій ситуації деградує менш різко (до 0,54 – 0,76), але також потребує або фіксації сиду, або переходу в офлайн-режим з кешуванням.

За вірністю пояснень лідирує Anchors (0,75 на всіх датасетах). Це робить метод оптимальним для педагогічних сценаріїв, у яких пояснення покликане бути предметом обговорення між викладачем, студентом і (за необхідності) батьками, – формат «ЯКЩО ... ТО ...» читається без спеціальної підготовки й дає конкретну зачіпку для педагогічного втручання. Атрибутивні методи (LIME, SHAP, IG) демонструють помірну вірність 0,06 – 0,40 із падінням зі зростанням розмірності.

Окремо сформулюємо педагогічний внесок проведеного порівняння. По-перше, дослідження конкретизує вплив ХАІ-інструментарію на ефективність навчання через канал точних і своєчасних педагогічних втручань: правил-овий формат пояснення скорочує цикл «прогноз → педагогічна дія» з кількох робочих сесій викладача до однієї консультації, переводячи прогноз моделі у поведінкову одиницю, з якою працювати методично легше, ніж із набором числових ваг. По-друге, дослідження доводить, що формування цифрової компетентності педагога потребує включення модуля інтерпретації пояснень до методичної підготовки – інакше навіть формально доступна ХАІ-інфраструктура залишається невикористаною, бо викладач не має операційного контуру звертатися до неї. По-третє, обґрунтовано формувальну роль ХАІ у розвитку метакогнітивних навичок студента: правил-ове пояснення дає студенту керовану одиницю поведінки й тим самим підтримує фазу попереднього планування у саморегульованому навчанні. По-четверте, зафіксовано вимоги до академічної політики закладу – положення про використання AI-аналітики, протокол комунікації, форма документування, регламент апеляції, – за відсутності яких ефект від технологічного компонента не реалізується у педагогічній практиці.

Універсального кращого методу не існує; вибір визначається педагогічним сценарієм, а не алгоритмічним смаком розробника. Для реал-тайм аналітичних дашбордів куратора – LinearSHAP і TreeSHAP. Для комунікації з педагогічним колективом про конкретного студента – Anchors. Для офлайн-аналізу з вимогою аксіоматичних гарантій – Integrated Gradients.

Одночасно результати проведеного порівняння виявляють цілком конкретні методологічні розриви: жоден із чинних методів не поєднує субмілісекундний час генерації, ідеальну стабільність і природний для викладача формат «ЯКЩО-ТО» одночасно. Саме цей розрив закриває розроблений авторами метод Greedy-Prune-Explain (GPE) – модельно-специфічний підхід, який використовує саму структуру дерева рішень, повертає компактне правило «ЯКЩО-ТО» за $O(d^2 \cdot n)$ із гарантією точності, і за рахунок детермінованості своєї побудови задовольняє вимогу відтворюваності, обов'язкову для педагогічного аудиту. Представлений у цій статті порівняльний аналіз є частиною ширшого дисертаційного дослідження локальної пояснюваності дерев рішень у задачах бінарної класифікації; він фіксує стартову лінію, від якої відштовхується GPE, і пояснює, чому саме такий контур властивостей було обрано цільовим. Детальний опис методу, його теоретичних гарантій та експериментальних результатів становить предмет окремих публікацій серії.

Перспективи подальших досліджень охоплюють кілька взаємопов'язаних напрямків. Технічний напрямок – валідація висновків на реальних наборах даних learning analytics української освітньої системи (моделі прогнозування успішності на рівні курсу й відсіву на рівні ЗВО), а також розробка легких реалізацій XAI-методів для систем з обмеженими апаратними ресурсами. Методико-педагогічний напрямок – розробка навчального модуля «Пояснюваний штучний інтелект в освітній аналітиці» для магістерських програм підготовки педагогів і програм підвищення кваліфікації чинних викладачів з апробацією на базі конкретного ЗВО. Емпірично-педагогічний напрямок – користувацьке дослідження сприйняття пояснень викладачами й студентами в умовах реального педагогічного процесу, з фіксацією зміни поведінки студентів у відповідь на пояснення моделі, а не лише на її прогноз. Інституційно-етичний напрямок – формування рамкових документів академічної політики закладу щодо використання AI-аналітики у навчальному процесі, включно з протоколом інформованої згоди студента та регламентом апеляції прогнозу.

Література

1. Aas K., Jullum M., Løland A. Explaining individual predictions when features are dependent: More accurate approximations to Shapley values. *Artificial Intelligence*. 2021. Vol. 298. Art. 103502. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.artint.2021.103502>
2. Adadi A., Berrada M. Peeking Inside the Black-Box: A Survey on Explainable Artificial Intelligence (XAI). *IEEE Access*. 2018. Vol. 6. P. 52138–52160. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2870052>
3. Adebayo J., Gilmer J., Muehly M., Goodfellow I., Hardt M., Kim B. Sanity Checks for Saliency Maps. *Proceedings of the 32nd Conference on Neural Information Processing Systems*. Montréal, Canada, 2018.

4. Alvarez-Melis D., Jaakkola T. S. On the Robustness of Interpretability Methods. *Proceedings of the ICML Workshop on Human Interpretability in Machine Learning*. Stockholm, Sweden, 2018. P. 66–71.
5. Arrieta A. B., Díaz-Rodríguez N., Del Ser J. et al. Explainable Artificial Intelligence (XAI): Concepts, taxonomies, opportunities and challenges toward responsible AI. *Information Fusion*. 2020. Vol. 58. P. 82–115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2019.12.012>
6. Banbury C., Reddi V. J., Lam M. et al. Benchmarking TinyML Systems: Challenges and Direction. *Proceedings of the IEEE*. 2021. Vol. 109, No. 2. P. 211–233. DOI: <https://doi.org/10.1109/JPROC.2020.3031354>
7. Caruana R., Lou Y., Gehrke J., Koch P., Sturm M., Elhadad N. Intelligible Models for HealthCare: Predicting Pneumonia Risk and Hospital 30-day Readmission. *Proceedings of the 21st ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*. Sydney, Australia, 2015. P. 1721–1730. DOI: <https://doi.org/10.1145/2783258.2788613>
8. European Parliament, Council of the European Union. Regulation (EU) 2024/1689 Laying Down Harmonised Rules on Artificial Intelligence (Artificial Intelligence Act). *Official Journal of the European Union*. 2024. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj> (дата звернення: 24.04.2026).
9. Guidotti R., Monreale A., Ruggieri S., Turini F., Giannotti F., Pedreschi D. A Survey of Methods for Explaining Black Box Models. *ACM Computing Surveys*. 2019. Vol. 51, No. 5. Art. 93. P. 1–42. DOI: <https://doi.org/10.1145/3236009>
10. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77, No. 1. P. 81–112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
11. Holstein K., Alevan V. Designing for Human-AI Complementarity in K-12 Education. *AI Magazine*. 2022. Vol. 43, No. 2. P. 239–248. DOI: <https://doi.org/10.1002/aaai.12058>
12. Lipton Z. C. The Mythos of Model Interpretability. *Queue*. 2018. Vol. 16, No. 3. P. 31–57. DOI: <https://doi.org/10.1145/3236386.3241340>
13. Lundberg S. M., Lee S.-I. A unified approach to interpreting model predictions. *Advances in Neural Information Processing Systems*. Long Beach, CA, USA, 2017. Vol. 30. P. 4765–4774.
14. Lundberg S. M., Erion G., Chen H. et al. From Local Explanations to Global Understanding with Explainable AI for Trees. *Nature Machine Intelligence*. 2020. Vol. 2. P. 56–67. DOI: <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0138-9>
15. Miller T. Explanation in Artificial Intelligence: Insights from the Social Sciences. *Artificial Intelligence*. 2019. Vol. 267. P. 1–38. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.artint.2018.07.007>
16. Murdoch W. J., Singh C., Kumbier K., Abbasi-Asl R., Yu B. Definitions, methods, and applications in interpretable machine learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2019. Vol. 116, No. 44. P. 22071–22080. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1900654116>
17. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / ed. by Y. Punie. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. EUR 28775 EN. DOI: <https://doi.org/10.2760/178382>
18. Ribeiro M. T., Singh S., Guestrin C. “Why should I trust you?”: Explaining the predictions of any classifier. *Proceedings of the 22nd ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*. San Francisco, CA, USA, 2016. P. 1135–1144. DOI: <https://doi.org/10.1145/2939672.2939778>
19. Ribeiro M. T., Singh S., Guestrin C. Anchors: High-precision model-agnostic explanations. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*. New Orleans, LA, USA, 2018. Vol. 32, No. 1. P. 1527–1535. DOI: <https://doi.org/10.1609/aaai.v32i1.11491>

20. Romero C., Ventura S. Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*. 2020. Vol. 10, No. 3. e1355. DOI: <https://doi.org/10.1002/widm.1355>
21. Rudin C. Stop explaining black box machine learning models for high stakes decisions and use interpretable models instead. *Nature Machine Intelligence*. 2019. Vol. 1, No. 5. P. 206 – 215. DOI: <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0048-x>
22. Samek W., Montavon G., Vedaldi A., Hansen L. K., Müller K.-R. Explainable AI: Interpreting, *Explaining and Visualizing Deep Learning*. Berlin : Springer, 2019. 439 p.
23. Sturmfels P., Lundberg S., Lee S.-I. Visualizing the Impact of Feature Attribution Baselines. *Distill*. 2020. Vol. 5, No. 1. e22. DOI: <https://doi.org/10.23915/distill.00022>
24. Sundararajan M., Taly A., Yan Q. Axiomatic Attribution for Deep Networks. *Proceedings of the 34th International Conference on Machine Learning*. Sydney, Australia, 2017. P. 3319 – 3328.
25. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41, No. 2. P. 64 – 70. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

References

1. Aas, K., Jullum, M., & Løland, A. (2021). Explaining individual predictions when features are dependent: More accurate approximations to Shapley values. *Artificial Intelligence*, 298, Article 103502. <https://doi.org/10.1016/j.artint.2021.103502> [in English].
2. Adadi, A., & Berrada, M. (2018). Peeking inside the black-box: A survey on explainable artificial intelligence (XAI). *IEEE Access*, 6, 52138–52160. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2870052> [in English].
3. Adebayo, J., Gilmer, J., Muelly, M., Goodfellow, I., Hardt, M., & Kim, B. (2018). Sanity checks for saliency maps. In *Proceedings of the 32nd Conference on Neural Information Processing Systems*. Montréal, Canada [in English].
4. Alvarez-Melis, D., & Jaakkola, T. S. (2018). On the robustness of interpretability methods. In *Proceedings of the ICML Workshop on Human Interpretability in Machine Learning* (pp. 66–71). Stockholm, Sweden [in English].
5. Arrieta, A. B., Díaz-Rodríguez, N., Del Ser, J., et al. (2020). Explainable Artificial Intelligence (XAI): Concepts, taxonomies, opportunities and challenges toward responsible AI. *Information Fusion*, 58, 82 – 115. <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2019.12.012> [in English].
6. Banbury, C., Reddi, V. J., Lam, M., et al. (2021). Benchmarking TinyML systems: Challenges and direction. *Proceedings of the IEEE*, 109(2), 211–233. <https://doi.org/10.1109/JPROC.2020.3031354> [in English].
7. Caruana, R., Lou, Y., Gehrke, J., Koch, P., Sturm, M., & Elhadad, N. (2015). Intelligent models for healthcare: Predicting pneumonia risk and hospital 30-day readmission. In *Proceedings of the 21st ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining* (pp. 1721–1730). <https://doi.org/10.1145/2783258.2788613> [in English].
8. European Parliament, Council of the European Union. (2024). *Regulation (EU) 2024/1689 Laying Down Harmonised Rules on Artificial Intelligence (Artificial Intelligence Act)*. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj> [in English].
9. Guidotti, R., Monreale, A., Ruggieri, S., Turini, F., Giannotti, F., & Pedreschi, D. (2019). A survey of methods for explaining black box models. *ACM Computing Surveys*, 51(5), Article 93, 1–42. <https://doi.org/10.1145/3236009> [in English].
10. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487> [in English].

11. Holstein, K., & Aleven, V. (2022). Designing for human-AI complementarity in K-12 education. *AI Magazine*, 43(2), 239–248. <https://doi.org/10.1002/aaai.12058> [in English].
12. Lipton, Z. C. (2018). The mythos of model interpretability. *Queue*, 16(3), 31–57. <https://doi.org/10.1145/3236386.3241340> [in English].
13. Lundberg, S. M., & Lee, S.-I. (2017). A unified approach to interpreting model predictions. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 30, 4765–4774 [in English].
14. Lundberg, S. M., Erion, G., Chen, H., et al. (2020). From local explanations to global understanding with explainable AI for trees. *Nature Machine Intelligence*, 2, 56–67. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0138-9> [in English].
15. Miller, T. (2019). Explanation in artificial intelligence: Insights from the social sciences. *Artificial Intelligence*, 267, 1–38. <https://doi.org/10.1016/j.artint.2018.07.007> [in English].
16. Murdoch, W. J., Singh, C., Kumbier, K., Abbasi-Asl, R., & Yu, B. (2019). Definitions, methods, and applications in interpretable machine learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(44), 22071–22080. <https://doi.org/10.1073/pnas.1900654116> [in English].
17. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.; EUR 28775 EN), Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382> [in English].
18. Ribeiro, M. T., Singh, S., & Guestrin, C. (2016). “Why should I trust you?”: Explaining the predictions of any classifier. In *Proceedings of the 22nd ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining* (pp. 1135–1144). <https://doi.org/10.1145/2939672.2939778> [in English].
19. Ribeiro, M. T., Singh, S., & Guestrin, C. (2018). Anchors: High-precision model-agnostic explanations. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 32(1), 1527–1535. <https://doi.org/10.1609/aaai.v32i1.11491> [in English].
20. Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(3), e1355. <https://doi.org/10.1002/widm.1355> [in English].
21. Rudin, C. (2019). Stop explaining black box machine learning models for high stakes decisions and use interpretable models instead. *Nature Machine Intelligence*, 1(5), 206–215. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0048-x> [in English].
22. Samek, W., Montavon, G., Vedaldi, A., Hansen, L. K., & Müller, K.-R. (2019). *Explainable AI: Interpreting, explaining and visualizing deep learning*. Springer [in English].
23. Sturmfels, P., Lundberg, S., & Lee, S.-I. (2020). Visualizing the impact of feature attribution baselines. *Distill*, 5(1), e22. <https://doi.org/10.23915/distill.00022> [in English].
24. Sundararajan, M., Taly, A., & Yan, Q. (2017). Axiomatic attribution for deep networks. In *Proceedings of the 34th International Conference on Machine Learning* (pp. 3319 – 3328). Sydney, Australia [in English].
25. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 [in English].

АНОТАЦІЯ

Стаття розв’язує практичну задачу педагогічної інформатики – як забезпечити прозорі й відтворювані пояснення прогнозу, що повертає модель машинного навчання у системі освітньої аналітики (learning analytics), у формі, придатній одночасно для викладача, студента й внутрішнього аудиту закладу. На основі референтного педагогічного сценарію (куратор отримує сигнал «високий ризик» щодо студента) проведено порівняння методів пост-хок пояснення – LIME,

*LinearSHAP, TreeSHAP, KernelSHAP, Anchors та Integrated Gradients. Регуляторний контур окреслено вимогами EU AI Act і GDPR щодо прозорості й відтворюваності значущих рішень. Методи оцінювання: обчислювальна ефективність, стабільність (Jaccard-подібність топ-5 ознак за 10 прогнозами), вірність (зміна прогнозу при обнуленні топ-3 ознак), плаузибельність. Експерименти проведено на трьох публічних наборах зростаючої розмірності – Iris (4 ознаки), Wine (13), Breast Cancer Wisconsin (30) – у середовищі Python 3.12; статистичну значущість перевірено двоєвибірковим t-тестом Велча. Результати: LinearSHAP < 0,1 мс при абсолютній стабільності, переважає LIME за швидкістю з $p = 0,045$; стабільність LIME з розмірністю падає з 1,00 до 0,54 – 0,76; KernelSHAP у високих вимірах – 0,47 (непридатно для аудиту); Anchors – найвища вірність 0,75 за помірної стабільності; Integrated Gradients детермінований, але погано масштабується (17 – 133 мс). Жоден метод не поєднує субмілісекундний час, ідеальну стабільність і формат «ЯКЦО-ТО» одночасно – цей розрив закриває авторський метод Greedy-Prune-Explain (GPE): трифазний алгоритм зі складністю $O(d^2 \cdot n)$, гарантією $\text{precision} \geq \tau$ та детермінованим виходом. Очікувані педагогічні ефекти – стискування циклу між прогнозом і втручанням, підтримка фази *forethought* саморегульованого навчання, документовно відтворюване обґрунтування педагогічного рішення. Сформовано практичні рекомендації для проєктувальників педагогічних інформаційних систем закладів загальної та вищої освіти.*

Ключові слова: пояснюваний штучний інтелект, освітня аналітика, педагогічна інформатика, локальні пояснення моделей, інтерпретованість, дерева рішень, цифрова компетентність викладача.

Дата першого надходження статті до видання: 24.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

УДК 004.89:005.53:004.65

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-209-221>

INTELLIGENT INFORMATION SYSTEMS FOR SUPPORTING MANAGERIAL DECISIONS

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ІНФОРМАЦІЙНІ СИСТЕМИ ДЛЯ ПІДТРИМКИ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ

Olena MARCHENKO,

Senior Lecturer at the Department
of Computer Science and Software
Engineering, National Technical
University of Ukraine "Igor Sikorsky
Kyiv Polytechnic Institute"
37, Beresteyskyi Ave., Kyiv, 03056,
Ukraine

Олена МАРЧЕНКО,

старший викладач кафедри
інформатики та програмної
інженерії,
Національний технічний
університет України «Київський
політехнічний інститут імені Ігоря
Сікорського»
просп. Берестейський, 37, м. Київ,
03056, Україна

marchenko.helene@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5754-4920>

ABSTRACT

The article develops a technical approach to designing intelligent information systems for supporting managerial decisions under conditions of large-scale heterogeneous data, multiple criteria, and the need for rapid choice among alternatives. The relevance of the topic is driven by the transition of organizations toward data-centric management, the spread of predictive analytics, knowledge discovery, large-scale data processing, and explainable artificial intelligence. The aim of the study is to formalize the architecture of an intelligent information system, propose a hybrid decision-support model that combines predictive analytics with multi-criteria ranking, and verify its performance through a simulation experiment on research and development portfolio prioritization. The study applies system analysis, structural and functional modeling, data normalization, machine learning, multi-criteria evaluation, scenario-based experimentation, and comparative assessment using ranking quality metrics. The proposed model includes data integration and validation loops, a knowledge base, an analytical core, an explanation subsystem, and a feedback mechanism. Within the experiment, a synthetic dataset of 600 alternatives across 120 decision sessions was generated, which enabled the comparison of rule-based selection, static ranking, gradient boosting, and a hybrid system. The hybrid model improved Top-1 accuracy to 0.867 versus 0.742 for rules and reduced mean regret to 0.0022. The scientific novelty lies in combining predicted utility with integrated multi-criteria scoring and in building a reproducible simulation bench for evaluating decision support quality. The practical significance lies in the ability to apply the proposed approach to project selection, resource allocation, risk management, and priority setting in corporate, research-intensive, and educational management environments.

Key words: *intelligent information systems, decision support systems, managerial decisions, data analysis, big data processing, data mining, research and development, educational management.*

Вступ. Сучасне управління дедалі рідше спирається лише на індивідуальний досвід керівника або на статичні звіти, сформовані постфактум. Зростання обсягу транзакційних, сенсорних, текстових, подієвих і експертних даних, а також необхідність врахування ризику, вартості, очікуваної корисності та часових обмежень роблять процес прийняття рішень багаторівневим і слабо структурованим. У таких умовах інтелектуальні інформаційні системи перетворюються на критичний компонент цифрової інфраструктури управління.

У зарубіжних публікаціях 2021–2025 років простежується чітка еволюція від класичних систем підтримки прийняття рішень до гібридних платформ, що поєднують бізнес-аналітику, прогнозування, машинне навчання, багатокритеріальне оцінювання та пояснювані механізми інтерпретації результатів. Зокрема, у праці Г. Phillips-Wren, М. Daly та F. Burstein показано, що бізнес-аналітика фактично є розвитком парадигми decision support systems і повинна розглядатися як механізм перетворення більшого обсягу даних на глибший інсайт [10]. Дослідження Y. Niu та співавторів демонструє, що оптимізоване керування даними на основі великих даних здатне підвищувати організаційну ефективність і якість аналітичної підтримки [9]. Емпіричні результати L. Li та співавторів засвідчили позитивний вплив використання аналітики великих даних на якість управлінських рішень, причому ключову роль відіграють аналітичні спроможності організації [6]. У роботі F. Wang та співавторів узагальнено еволюцію систем бізнес-аналітики та підкреслено необхідність інтегрованих архітектур, здатних обробляти масивні та неструктуровані дані [13].

У 2023–2025 роках дослідницький фокус змістився в бік пояснюваності, стійкості та комбінування аналітичних підходів. S. Chatterjee та співавтори довели, що аналітика великих даних впливає одночасно на процес прийняття рішень, прогнозування та результативність фірми [3]. S. Nguyen та співавтори продемонстрували потенціал пояснюваного штучного інтелекту в динамічних і конфліктних сценаріях гуманітарної логістики [8]. Узагальнювальний огляд G. Kostopoulos та співавторів показав, що для систем підтримки рішень центральними стають прозорість, довіра та інтерпретованість прогнозів [5]. M. Soori та співавтори підкреслили роль штучного інтелекту в промислових системах прийняття рішень, де необхідні інтеграція сенсорних потоків, оптимізація та прогнозне технічне обслуговування [12]. J. Ram та C. Desgourdes дійшли висновку, що аналітика великих даних підвищує якість рішень у проєктах, але вимагає зрілості управління даними та врахування етич-

них ризиків [11]. A. Handler, K. Larsen та R. Hackathorn звернули увагу на те, що великі мовні моделі є універсальним інструментом підтримки рішень, але породжують нові питання щодо достовірності, доказовості та відповідальності [4].

Окремий напрям становить інтеграція машинного навчання з багатокритеріальним оцінюванням. Q. Ma та H. Li запропонували систему для оцінювання якості постачальників, у якій поєднано агрегування критеріїв і машинне навчання [7]. F. Balaha та співавтори показали, що для сучасних систем підтримки рішень у розумному виробництві визначальною стає інтеграція розподілених джерел даних і метаданих [2]. V. Anderková та співавтори продемонстрували ефективність поєднання пояснюваних методів оцінювання моделей із багатокритеріальним ранжуванням у системах, що працюють на основі даних [1].

Попри значну кількість робіт, відкритими залишаються питання побудови технічно збалансованої архітектури, у якій прогнозний компонент не витісняє експертно-логічний, а дані, правила, знання й ранжування взаємодіють у єдиному контурі. Недостатньо відпрацьованими є також відтворювані експериментальні схеми, що дозволяють порівняти альтернативні механізми прийняття рішень без прив'язки до закритих корпоративних даних.

Мета статті полягає в розробленні технічної моделі інтелектуальної інформаційної системи для підтримки управлінських рішень, що поєднує інструменти прогнозу аналітики, багатокритеріального ранжування та зворотного зв'язку, а також у перевірці її ефективності на імітаційному експерименті з пріоритизації портфеля проєктів досліджень і розроблення.

Для досягнення мети розв'язано такі завдання: 1) проаналізовано сучасні зарубіжні публікації; 2) запропоновано архітектуру системи; 3) формалізовано механізм інтегрального скорингу; 4) побудовано імітаційний стенд; 5) виконано порівняльний аналіз якості ранжування.

В освітньому контексті запропонована модель може бути використана як інструмент підтримки управлінських рішень у закладах вищої освіти, зокрема під час аналізу освітніх програм, розподілу ресурсів, планування науково-освітніх проєктів та обґрунтування пріоритетів розвитку кафедр або факультетів. Також планується впровадження моделі в освітній процес при викладанні дисципліни «Основи технологій R&D».

Методи та методики дослідження. Методологія дослідження поєднує теоретичні та обчислювальні процедури. На теоретичному рівні застосовано системний аналіз, порівняльний аналіз літератури, функціональну декомпозицію та структурно-функціональне моделювання архітектури. На прикладному рівні використано нормалізацію критеріїв,

побудову прогнозної моделі корисності, багатокритеріальне ранжування альтернатив і сценарний імітаційний експеримент.

Як предмет експерименту обрано задачу пріоритизації портфеля проєктів досліджень і розроблення. Така задача характерна для корпоративних, інжинірингових і науково-технічних організацій, де потрібно обґрунтовано вибирати між альтернативами за неоднорідними показниками: повнотою даних, узгодженістю джерел, оперативністю отримання інформації, прогнозною впевненістю, вартістю реалізації, ризиком, стратегічною цінністю та експертним консенсусом.

Експериментальна база сформована як синтетичний набір даних із 600 альтернатив, згрупованих у 120 сесій вибору по 5 альтернатив у кожній. Такий формат дозволяє оцінювати не лише точність прогнозу, а й якість ранжування в межах конкретного управлінського вибору. Синтетичні дані було згенеровано так, щоб відтворити реалістичні діапазони показників для інвестиційно-технологічних і науково-дослідних ініціатив. Еталонна корисність формувалася прихованою функцією з нелінійними взаємодіями та стохастичним шумом. Саме цей підхід дав змогу чесно порівняти різні алгоритмічні стратегії за однакових умов.



Рис. 1. Узагальнена архітектура інтелектуальної інформаційної системи для підтримки управлінських рішень

На (рис. 1) подано запропоновану архітектуру, у якій поєднано джерела даних, контур інтеграції та верифікації, сховище й метадані, базу знань, аналітичне ядро, панель рішень і механізм зворотного зв'язку. На відміну від класичних монолітних систем, така схема допускає автономне масштабування підсистем інтеграції, прогнозування та візуалізації.

Нормалізацію критеріїв виконано за схемою min-max. Для критеріїв вигоди використовувалося перетворення

$$x'_{ij} = (x_{ij} - \min x_i) / (\max x_i - \min x_i). \quad (1)$$

Для критеріїв витрат застосовано обернене нормування:

$$x'_{ij} = (\max x_i - x_{ij}) / (\max x_i - \min x_i). \quad (2)$$

Базовий багатокритеріальний скоринг S_{mcdm} визначався як зважена сума нормалізованих критеріїв. Для гібридної системи введено прогнозну оцінку корисності p_j , отриману моделлю градієнтного бустингу, після чого інтегральний бал альтернативи визначався формулою:

$$S^{hybrid}_j = \alpha \cdot p'_j + (1 - \alpha) \cdot S_{mcdm}_j, \text{ де } \alpha = 0,75. \quad (3)$$

Параметр α обрано за результатами калібрування на навчальній підмножині, де спостерігалось найкраще співвідношення між точністю ранжування та стійкістю до шуму. Як прогнозну модель застосовано градієнтний бустинг регресії, оскільки він забезпечує прийнятну інтерпретованість важливості ознак і добре працює з нелінійними залежностями без надмірного ускладнення обчислювального контуру.

Для оцінювання використовувалися метрики Top-1 accuracy, середній regret, Kendall tau та Spearman rho. Перша метрика показує частку сесій, у яких система правильно вибрала найкращу альтернативу. Друга характеризує втрату корисності від помилкового вибору. Дві рангові кореляції відображають узгодженість побудованого ранжування з еталонним порядком альтернатив.

Таблиця 1

Конфігурація імітаційного експерименту

Параметр	Значення
Кількість сесій вибору	120
Кількість альтернатив	600
Альтернатив у сесії	5
Кількість критеріїв	8
Прогнозна модель	градієнтний бустинг регресії
Стратегія інтеграції	0,75 прогноз + 0,25 багатокритеріальний скоринг
Метрики	Top-1 accuracy, mean regret, Kendall tau, Spearman rho
Предметна постановка	пріоритизація проєктів досліджень і розроблення

Результати та дискусії. Перший блок результатів стосується аналізу сучасних зарубіжних публікацій. Узагальнення літератури показало,

що після 2021 року архітектура систем підтримки прийняття рішень суттєво змінилася. Якщо раніше ключовими були моделі даних, правила та візуалізація, то нині на перший план виходять інтеграція гетерогенних джерел, прогнозна аналітика, пояснюваність, стійкість до неякісних даних і комбінування машинного навчання з формалізованими процедурами ранжування.

Таблиця 2

Аналітичний огляд зарубіжних публікацій 2021–2025 років

Джерело	Публікація	Ключовий внесок	Імплікація для цієї роботи
[1]	Phillips-Wren та ін., 2021	BI&A розглядається як розвиток DSS	поглиблення інсайту за рахунок даних
[2]	Niu та ін., 2021	керування даними та організаційний інтелект	необхідність контуру оптимізованого data management
[3]	Li та ін., 2022	аналітика великих даних підвищує якість рішень	критична роль аналітичних спроможностей
[4]	Wang та ін., 2022	інтегрований фреймворк BI&A для епохи великих даних	архітектура має бути модульною та масштабованою
[5]	Chatterjee та ін., 2023	зв'язок BDA з прогнозуванням і результативністю фірми	управлінський ефект багатовимірний
[6]	Nguyen та ін., 2023	пояснюваний штучний інтелект у динамічних сценаріях	потрібні інтерпретованість та адаптивність
[7]	Kostopoulos та ін., 2024	системний огляд пояснюваних DSS	довіра до рекомендацій стає технічною вимогою
[8]	Soori та ін., 2024	AI-DSS в Industry 4.0	поєднання сенсорних потоків, прогнозування і оптимізації
[9]	Ram, Desgourdes, 2024	BDA покращує рішення у проєктах	без зрілості data governance ефект обмежений
[10]	Handler та ін., 2024	великі мовні моделі змінюють постановку DSS	потрібні нові механізми перевірки доказів
[11]	Ma, Li, 2024	комбінація MCDM та ML	гібридна логіка покращує вибір альтернатив
[12]-[13]	Balaha та ін., 2025; Anderková та ін., 2025	інтеграція даних і пояснення моделей	акцент на трасованості даних і прозорості моделі

Систематизація джерел у табл. 2 підтверджує доцільність саме гібридного підходу. По-перше, модель має спиратися на якісно інтегровані дані [9; 13; 2]. По-друге, вона повинна забезпечувати не лише прогноз, а й ранжування за кількома управлінськими критеріями [3; 11; 7]. По-третє, сучасна система підтримки рішень повинна містити механізми пояснення, оскільки без інтерпретованості рекомендація не перетворюється на реальний управлінський інструмент [8; 5; 4; 1].

Другий блок результатів стосується експериментальної перевірки. На (рис. 2) подано порівняння чотирьох підходів за показником правильного вибору найкращої альтернативи. Найкращий результат продемонструвала гібридна система, у якій прогнозна модель корисності поєднувалася з нормалізованим багатокритеріальним скорингом.

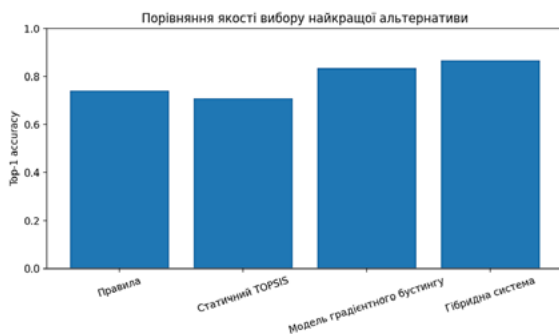


Рис. 2. Частка правильного вибору найкращої альтернативи в межах сесії

Як видно з (рис. 2), правило-орієнтований підхід досягає прийнятного, але обмеженого рівня якості, оскільки не враховує нелінійних залежностей між ознаками. Статичний TOPSIS без прогнозної складової показує ще нижчу результативність у тих сценаріях, де істотними є приховані взаємодії між критеріями. Модель градієнтного бустингу забезпечує помітний приріст якості, а гібридна система дає додатковий ефект завдяки поєднанню статистичного навчання з формалізованим управлінським скорингом.

Числові результати з (табл. 3) показують, що гібридна система підвищила Top-1 асигасу до 0,867, тобто на 12,5 відсоткового пункту порівняно з правилами. Середній regret знизився до 0,0022, що свідчить про майже повну відсутність втрати корисності навіть у тих випадках, коли ранжування альтернатив було дуже близьким. Додатково спостерігається найвища рангова кореляція з еталонним порядком.

Таблиця 3

Порівняння підходів за метриками ранжування

Підхід	Top-1 accuracy	Mean regret	Kendall tau	Spearman rho
Правила	0.742	0.009	0.727	0.814
Статичний TOPSIS	0.708	0.010	0.687	0.779
Модель градієнтного бустингу	0.833	0.003	0.827	0.892
Гібридна система	0.867	0.002	0.832	0.898

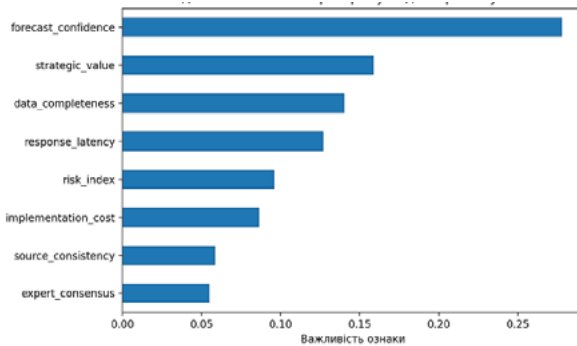


Рис. 3. Відносна важливість критеріїв у моделі градієнтного бустингу

За результатами аналізу важливості ознак (рис. 3) найбільший внесок у прогнозу корисність робили прогнозна впевненість, стратегічна цінність, повнота даних і оперативність відповіді. Це узгоджується з висновками зарубіжних робіт про те, що цінність управлінської аналітики визначається не лише точністю моделі, а й якістю даних та її здатністю підтримувати стратегічний контекст [6; 3; 12; 11].

Таблиця 4 ілюструє логіку інтегрального розрахунку. Наприклад, для альтернативи 5 нормалізований багатокритеріальний скоринг становить 0,224, а нормований прогноз моделі – 0,119. За формулою $S_{\text{hybrid}} = 0,75 \cdot 0,119 + 0,25 \cdot 0,224 = 0,145$. Для альтернативи 2 відповідний розрахунок дорівнює $0,75 \cdot 0,063 + 0,25 \cdot 0,338 = 0,132$. Наведений приклад демонструє, що навіть відносно низький прогноз може бути частково компенсований сильнішою експертно-критеріальною позицією, але остаточний результат все одно формується на користь варіанта з вищою очікуваною корисністю.

Таблиця 4

Фрагмент прикладу розрахунку для однієї сесії вибору

Альтернатива	Повнота даних	Прогнозна впевненість	Стратегічна цінність	Нормований ризик	S_mcdm	p'	S_hybrid
1	0.416	1.000	0.434	0.993	1.000	1.000	1.000
2	0.055	0.470	0.680	1.000	0.338	0.063	0.132
3	0.502	0.296	0.252	0.000	0.042	0.027	0.030
4	1.000	0.078	0.000	0.862	0.000	0.000	0.000
5	0.000	0.000	1.000	0.934	0.224	0.119	0.145

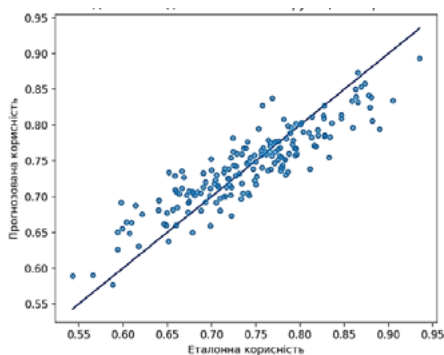


Рис. 4. Узгодження прогнозованої та еталонної корисності на тестовій підмножині

Рисунок 4 підтверджує, що модель градієнтного бустингу відтворює приховану функцію корисності з достатньою точністю для завдань ранжування альтернатив. На тестовій вибірці коефіцієнт детермінації становив 0,782, а середньоквадратична помилка – 0,034. Однак у прикладних умовах одного лише прогнозування недостатньо: управлінське рішення вимагає явної роботи з критеріями, вагами та обмеженнями. Саме тому поєднання прогнозованої оцінки з MCDM-контуром забезпечило вищий фінальний результат.

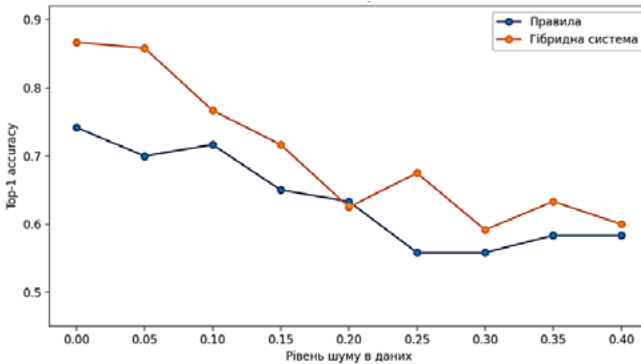


Рис. 5. Стійкість систем до деградації якості даних

На (рис. 5) показано зміну точності при нарощуванні шуму вхідних даних. Гібридна система виявилася стійкішою за правило-орієнтований підхід майже на всьому інтервалі деградації. Це можна пояснити тим, що прогнозний компонент компенсує частину втрат від локальних коливань критеріїв, а багатокритеріальний скоринг, своєю чергою, зберігає формальну керованість рішення навіть тоді, коли статистична модель працює з менш надійними ознаками.

Отримані результати узгоджуються з висновками сучасних досліджень щодо необхідності інтегрувати дані, аналітику та пояснення в єдиному контурі [5; 4; 2; 1]. На відміну від підходів, у яких рекомендація залишається "чорною скринькою", запропонована модель дозволяє трасувати кожен внесок до інтегрального бала та підтримує аудитуваність рішення. Для середовищ досліджень і розроблення це особливо важливо, оскільки рішення часто зачіпають високовартісні портфелі, ризикові технологічні напрями та конфлікт між короткостроковими й стратегічними цілями.

Водночас дослідження має певні обмеження. Імітаційний експеримент не замінює перевірки на реальних корпоративних даних, а результати залежать від структури синтетичної функції корисності. Крім того, у роботі не аналізувалися сценарії потокового оновлення моделі, повноцінний модуль причинного аналізу та інтеграція великих мовних моделей у контур обґрунтування рекомендацій. Саме ці напрями становлять перспективу подальших досліджень.

Висновки. У статті запропоновано добротну технічну модель інтелектуальної інформаційної системи для підтримки управлінських рішень, яка поєднує інтеграцію даних, перевірку їх якості, базу знань, прогнозну аналітику, багатокритеріальний скоринг та контур зворотного зв'язку. На

основі аналізу сучасних зарубіжних публікацій 2021–2025 років встановлено, що провідними тенденціями розвитку таких систем є: модульність архітектури, робота з гетерогенними даними, зростання ролі аналітичних спроможностей, поєднання машинного навчання з формалізованими методами ранжування та обов'язкова пояснюваність рекомендацій.

Імітаційний експеримент з пріоритизації портфеля проектів досліджень і розроблення показав, що гібридна модель, яка комбінує прогнозну оцінку корисності та багатокритеріальний скоринг, перевершує правила, статичне ранжування і окремий прогнозний підхід за якістю вибору найкращої альтернативи. Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості перенесення запропонованої схеми на задачі пріоритизації інвестицій, відбору проектів, оптимізації ресурсів, оцінювання постачальників, управління ризиками та інших технічно складних сценаріїв.

Перспективою подальших досліджень є апробація моделі на реальних даних підприємств і дослідницьких організацій, розширення пояснювального контуру, інтеграція причинних моделей та використання генеративних мовних інструментів як допоміжного рівня обґрунтування рішень.

Література

1. Anderková V., Babič F., Paraličová Z., Javorská D. Intelligent System Using Data to Support Decision-Making. *Applied Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 14. Art. 7724. DOI: 10.3390/app15147724.
2. Balaha F., Albinali H., Alrabiah H., Ali M., Bahroun Z. An analytical review of data integration for decision support in smart manufacturing. *Decision Analytics Journal*. 2025. Vol. 17. Art. 100647. DOI: 10.1016/j.dajour.2025.100647.
3. Chatterjee S., Chaudhuri R., Gupta S., Sivarajah U., Bag S. Assessing the impact of big data analytics on decision-making processes, forecasting, and performance of a firm. *Technological Forecasting and Social Change*. 2023. Vol. 196. Art. 122824. DOI: 10.1016/j.techfore.2023.122824.
4. Handler A., Larsen K. R., Hackathorn R. Large language models present new questions for decision support. *International Journal of Information Management*. 2024. Vol. 79. Art. 102811. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2024.102811.
5. Kostopoulos G., Davrazos G., Kotsiantis S. Explainable Artificial Intelligence-Based Decision Support Systems: A Recent Review. *Electronics*. 2024. Vol. 13, No. 14. Art. 2842. DOI: 10.3390/electronics13142842.
6. Li L., Lin J., Ouyang Y., Luo X. Evaluating the impact of big data analytics usage on the decision-making quality of organizations. *Technological Forecasting and Social Change*. 2022. Vol. 175. Art. 121355. DOI: 10.1016/j.techfore.2021.121355.
7. Ma Q., Li H. A decision support system for supplier quality evaluation based on MCDM-aggregation and machine learning. *Expert Systems with Applications*. 2024. Vol. 242. Art. 122746. DOI: 10.1016/j.eswa.2023.122746.
8. Nguyen S., O'Keefe G., Arisian S., Trentelman K., Alahakoon D. Leveraging explainable AI for enhanced decision making in humanitarian logistics: An Adversarial CoevoluTION (ACTION) framework. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. 2023. Vol. 97. Art. 104004. DOI: 10.1016/j.ijdr.2023.104004.

9. Niu Y., Ying L., Yang J., Bao M., Sivaparthipan C. B. Organizational business intelligence and decision making using big data analytics. *Information Processing & Management*. 2021. Vol. 58, No. 6. Art. 102725. DOI: 10.1016/j.ipm.2021.102725.

10. Phillips-Wren G., Daly M., Burstein F. Reconciling business intelligence, analytics and decision support systems: More data, deeper insight. *Decision Support Systems*. 2021. Vol. 146. Art. 113560. DOI: 10.1016/j.dss.2021.113560.

11. Ram J., Desgourdes C. Using big data analytics (BDA) for improving decision-making performance in projects. *Journal of Engineering and Technology Management*. 2024. Vol. 74. Art. 101849. DOI: 10.1016/j.jengtecman.2024.101849.

12. Soori M., Ghaleh Jough F. K., Dastres R., Arezoo B. AI-based decision support systems in Industry 4.0, a review. *Journal of Economy and Technology*. 2024. DOI: 10.1016/j.ject.2024.08.005.

13. Wang F., Raisinghani M. S., Mora M., Forrest J. Effective decision support in the big data era: Optimize organizational performance via business intelligence and analytics. *International Journal of Decision Support System Technology*. 2022. Vol. 14, No. 1. P. 1–16. DOI: 10.4018/IJDSST.286683.

References

1. Anderková, V., Babič, F., Paraličová, Z., & Javorská, D. (2025). Intelligent system using data to support decision-making. *Applied Sciences*, 15(14), Article 7724. <https://doi.org/10.3390/app15147724>Balaha, F., Albinali, H.,

2. Alrabiah, H., Ali, M., & Bahroun, Z. (2025). An analytical review of data integration for decision support in smart manufacturing. *Decision Analytics Journal*, 17, Article 100647. <https://doi.org/10.1016/j.dajour.2025.100647>

3. Chatterjee, S., Chaudhuri, R., Gupta, S., Sivarajah, U., & Bag, S. (2023). Assessing the impact of big data analytics on decision-making processes, forecasting, and performance of a firm. *Technological Forecasting and Social Change*, 196, Article 122824. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122824>

4. Handler, A., Larsen, K. R., & Hackathorn, R. (2024). Large language models present new questions for decision support. *International Journal of Information Management*, 79, Article 102811. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2024.102811>

5. Kostopoulos, G., Davrazos, G., & Kotsiantis, S. (2024). Explainable artificial intelligence-based decision support systems: A recent review. *Electronics*, 13(14), Article 2842. <https://doi.org/10.3390/electronics13142842>

6. Li, L., Lin, J., Ouyang, Y., & Luo, X. (2022). Evaluating the impact of big data analytics usage on the decision-making quality of organizations. *Technological Forecasting and Social Change*, 175, Article 121355. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121355>

7. Ma, Q., & Li, H. (2024). A decision support system for supplier quality evaluation based on MCDM-aggregation and machine learning. *Expert Systems with Applications*, 242, Article 122746. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.122746>

8. Nguyen, S., O'Keefe, G., Arisian, S., Trentelman, K., & Alahakoon, D. (2023). Leveraging explainable AI for enhanced decision making in humanitarian logistics: An Adversarial CoevoluTION (ACTION) framework. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 97, Article 104004. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2023.104004>

9. Niu, Y., Ying, L., Yang, J., Bao, M., & Sivaparthipan, C. B. (2021). Organizational business intelligence and decision making using big data analytics. *Information Processing & Management*, 58(6), Article 102725. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2021.102725>

10. Phillips-Wren, G., Daly, M., & Burstein, F. (2021). Reconciling business intelligence, analytics and decision support systems: More data, deeper insight. *Decision Support Systems*, 146, Article 113560. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2021.113560>

11. Ram, J., & Desgourdes, C. (2024). Using big data analytics (BDA) for improving decision-making performance in projects. *Journal of Engineering and Technology Management*, 74, Article 101849. <https://doi.org/10.1016/j.jengtecman.2024.101849>

12. Soori, M., Ghaleh Jough, F. K., Dastres, R., & Arezoo, B. (2024). AI-based decision support systems in Industry 4.0: A review. *Journal of Economy and Technology*. <https://doi.org/10.1016/j.ject.2024.08.005>

13. Wang, F., Raisinghani, M. S., Mora, M., & Forrest, J. (2022). Effective decision support in the big data era: Optimize organizational performance via *business intelligence and analytics*. *International Journal of Decision Support System Technology*, 14(1), 1–16. <https://doi.org/10.4018/IJDSST.286683>

АНОТАЦІЯ

У статті розроблено технічний підхід до побудови інтелектуальних інформаційних систем для підтримки управлінських рішень в умовах великого обсягу різномірних даних, багатокритеріальності та потреби в оперативному виборі альтернатив. Актуальність теми зумовлена переходом організацій до даних як основи управління, поширенням інструментів прогнозування, інтелектуального аналізу даних, обробки великих даних та пояснюваного штучного інтелекту. Метою дослідження є формалізація архітектури інтелектуальної інформаційної системи, побудова гібридної моделі підтримки рішень, що поєднує прогнозу аналітику та багатокритеріальне ранжування, а також перевірка її працездатності на імітаційному експерименті з пріоритизації портфеля проектів досліджень і розроблення. Використано методи системного аналізу, структурно-функціонального моделювання, нормалізації даних, машинного навчання, багатокритеріального оцінювання, сценарного експерименту та порівняльної оцінки за метриками точності ранжування. Запропонована модель включає контури інтеграції даних, перевірки якості, базу знань, аналітичне ядро, підсистему пояснення та механізм зворотного зв'язку. У межах експерименту сформовано синтетичний набір із 600 альтернатив у 120 сесіях вибору, що дало змогу порівняти правила, статичне ранжування, модель градієнтного бустингу та гібридну систему. Отримано покращення показника Top-1 ассигасу до 0,867 для гібридної моделі проти 0,742 для правил та зменшення середнього regret до 0,0022. Наукова новизна полягає в поєднанні прогнозної оцінки корисності з багатокритеріальним інтегральним скорингом та в побудові відтворюваного імітаційного стенда для оцінювання якості систем підтримки прийняття рішень. Практичне значення полягає в можливості використання підходу для відбору проектів, управління ресурсами, ризиками та пріоритетами в корпоративних, науково-дослідних та освітньо-управлінських середовищах.

Ключові слова: інтелектуальні інформаційні системи, системи підтримки прийняття рішень, управлінські рішення, аналіз даних, обробка великих даних, інтелектуальний аналіз даних, дослідження і розроблення; освітній менеджмент.

Дата першого надходження статті до видання: 22.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

УДК 37.091.313-043.5:[159.955:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2026-2-222-229>

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF USING DEBATE
AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION**

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ДЕБАТІВ
ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Iuliia MELNIKOVA,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the
Department of Ukrainian Language
and Journalism,
Berdyansk State Pedagogical
University
55A, Universytetska Str.,
Zaporizhzhia, 69011, Ukraine

melnichka07@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7615-2068>

Юлія МЕЛЬНИКОВА,

кандидат філологічних наук,
доцент,
доцент кафедри української мови
та журналістики,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Університетська, 55А,
м. Запоріжжя, 69011, Україна

Daria KIZILOVA,

Higher Education Applicant,
Berdyansk State Pedagogical
University
55A, Universytetska Str., Zaporizhzhia,
69011, Ukraine

Дар'я КІЗИЛОВА,

здобувач вищої освіти,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Університетська, 55А,
м. Запоріжжя, 69011, Україна

dariakizilova2004@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-2372-9889>

ABSTRACT

The article examines debates as a pedagogical technology and explores the psychological aspects of their implementation in the educational process of higher education institutions. The place of debates within the system of pedagogical technologies is defined: it is substantiated that debates meet all the key characteristics of a pedagogical technology – the presence of a systematic set of forms, methods, and teaching techniques, as well as the predictability of outcomes. A broad range of skills developed through debating is outlined, including overcoming the fear of public speaking, self-organization, teamwork, critical thinking, argumentation, and information analysis. Particular attention is paid to the significance of debates in training future journalists, for whom these skills form the foundation of professional competence.

The study identifies the key psychological factors for the effective implementation of debates: the level of students' motivation, their psychological readiness for creative activity, the socio-psychological climate within the academic group, and the competence

of the teacher-facilitator. Emphasis is placed on the importance of partnership interaction among all participants in the educational process and the application of facilitation methods. Practical recommendations for the psychological preparation of debate participants are formulated. Prospects for further research include an empirical study of the dynamics of psychological indicators among debate club participants throughout the academic year, as well as a comparative analysis of the effectiveness of various debate formats in training future journalists.

Key words: debates, pedagogical technology, psychological factors, motivation, critical thinking, journalism, facilitation.

Вступ. Дебати можна визначати насправді по-різному: інтелектуальний спорт, вид дискусії, практикум публічного виступу і ораторського мистецтва, варіація технологій тимбілдингу, позанавчальний виховний захід, захоплива подія, обмін думками чи інтерактивний метод навчання. Цей перелік, певно, можна було б продовжувати, і, варто зауважити, що таке визначення у будь-якому разі залежатиме від мети дослідників, однак у межах цієї статті розглядатимемо дебати як педагогічну технологію та особливості їх впровадження в освітній процес, зокрема на спеціальності журналістика.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема використання дебатов у вищій школі висвітлена переважно в контексті розвитку громадянських компетентностей та критичного мислення (Л. Горохова, Л. Горобчук; І. Бакаленко, Ю. Курилова). Однак психологічний аспект їх впровадження, зокрема питання мотивації, подолання тривожності й формування сприятливого освітнього клімату, залишається недостатньо дослідженим, що й зумовлює актуальність цієї розвідки.

Мета статті – розкрити психологічні аспекти впровадження дебатов як педагогічної технології в освітній процес закладів вищої освіти та обґрунтувати умови їх ефективного реалізації. Завдання дослідження: 1) визначити місце дебатов у системі педагогічних технологій; 2) окреслити ключові психологічні чинники впровадження дебатов в освітній процес; 3) сформулювати практичні рекомендації щодо психологічної підготовки учасників. Методологічну основу становлять теоретичний аналіз наукової літератури, узагальнення педагогічного досвіду та опосередковане спостереження.

Наведемо **означення ключовим термінам** цієї розвідки. Л. Горохова, Л. Горобчук у статті «Дебати як технологія розвитку громадянської компетентності молоді» описують дебати як універсальну технологію «формування громадянського суспільства»: «дебати – це вдала технологія розвитку навичок критичного мислення й висловлювання, громадянської свідомості молоді» [3, с. 17].

І. Бакаленко, Ю. Курилова у статті «Дебати як інноваційна педагогічна технологія в системі підготовки вчителів української мови й літератури»

розглядають дебати як такі, що «забезпечують ідеальне середовище для розвитку цілісної особистості, яка здатна системно осмислювати соціальні, культурні, історичні та політичні явища»; технологія, яка, за використання в освітній практиці, сприяє «формуванню діалогічної культури мислення здобувачів освіти різних рівнів»; педагогічна технологія, що має унікальні функції і вагому роль у розвитку «діалогічності сучасної культури», підштовхує до переосмислення «соціальної консолідації норм чи очікувань» через їх властивість утримувати баланс між вільним діалогом і критичним осмисленням подій, явищ, закономірностей тощо; педагогічна технологія, що забезпечує активну взаємодію, обмін думками, стимулює учасників до співпраці та порозуміння [2, с. 165–168].

Усі згадані автори відмічають значущість дебатів у формуванні особистості, громадянина та успішного фахівця. Звісно, дебати є потенційним чинником змін у суспільстві, але, варто сказати, що тільки за умови, якщо вони матимуть достатньо широке поширення принаймні серед здобувачів освіти.

Аналізуючи трактування науковців, О. Антонова називає педагогічною технологією спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів навчання та спеціальний набір виховних засобів, які системно застосовуються в освітньому процесі. Освітні результати реалізації навчальної технології є прогнозованими, мають допустиму похибку відхилення. У роз'ясненні О. Антонової педагогічна технологія постає комплексною інтегративною системою з упорядкованими операціями і діями, «які забезпечують педагогічне цілепокладання, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, надбання професійних умінь формування особистісних якостей студентів, що задані цілями навчання» [1, с. 9].

Дебати вписуються у поняття педагогічної технології декількома способами. По-перше, як спеціальний, унікальний **набір форм дебатів** (тут і далі виділено авторами. – Ю. М., Д. К.): формат парламентських дебатів, всесвітній формат, дебати Карла Поппера, оксфордський формат, дебати Лінкольна-Дугласа, дебати-імпровізація тощо. По-друге, як **методи, способи, прийоми** навчання. Постулатам дебатування можна навчати як в індивідуальній формі, наприклад, під час бесіди, розповіді, так і в «колективній» – лекція, тренінг, гра. Сюди ж можна також віднести менторство, розбір ігор чи вже побудованих кейсів та ліній аргументації тощо. І по-третє, обґрунтування **набору виховних засобів** у дебатах може починатися із варіативності тем самих дебатних ігор і закінчуватися регламентованістю цих ігор.

Щодо **системності** як компонента педагогічної технології, то потрібно розуміти, що досягти її можливо лише за умови повноцінного впровадження в освітній процес. Це може реалізовуватися у вигляді регулярних дебатних ігор (яким передуватимуть певні навчально-інфор-

маційні заходи, що ознайомлюватимуть майбутніх спікерів і спікерок із основами дебатної гри) або впровадження певної дисципліни, яка надаватиме простір для регулярної дебатної практики.

Наголосимо, що у рамках цієї публікації ми розглядатимемо дебати саме як педагогічну технологію, тобто як метод і спосіб навчання. Отже, вказані вище пункти стосуються дебатів як шляху засвоєння та відтворення навчальної інформації, а також побудови аргументів, доказів, висновків, кейсу, переконань на її основі.

Обговоримо ще один критерій, наведений у визначенні поняття «педагогічна технологія», – **прогнозованість результатів**. І тим самими підсумуємо і узагальнимо роль дебатів у формуванні особистості.

У цій розвідці розглянемо, яким чином дебати сприяють формуванню у студентів компетенцій публічного мовлення, критичного мислення, самоорганізації, командної роботи та аргументації. Здобувачі освіти різних спеціальностей, граючи у дебати, зможуть розвинути навички подолання страху публічного виступу (глософобія властива аж 75% населення світу [8]); самоорганізації (чітке слідування часовому та структурному регламенту промов); командної роботи та активного слухання; навички швидкого пошуку, швидкого реагування, а відповідно, і навички критичного мислення і сприйняття інформації та аналізу; так звані навички «відповіді на непідготовлені питання», дебати зможуть тримати лінію і всупереч питанням опонентів, що спрямовані на руйнування аргументації. Зрештою, дебати нададуть впевненості мовленню, розвинуть вміння довести практично будь-яку думку чи тезу.

Однак особливого значення дебатні технології набувають у підготовці майбутніх журналістів, для яких вищезгадані навички є фундаментом професійної придатності.

По-перше, дебати вчать журналіста принципу об'єктивності та балансу думок. Працюючи над кейсом, студент змушений досліджувати аргументи обох сторін (уряду та опозиції), що розвиває здатність бачити подію комплексно, уникаючи однобічної подачі матеріалу чи пропаганди.

По-друге, це ідеальний тренажер для інтерв'юера та модератора. Навичка «відповіді на непідготовлені питання» та вміння тримати лінію аргументації трансформуються у здатність ставити гострі запитання та не дозволяти респонденту маніпулювати темою розмови. Журналіст, який пройшов школу дебатів, миттєво ідентифікує логічні помилки в промовах політиків чи експертів.

По-третє, дебати формують культуру публічного інтелектуального дискурсу. В умовах швидкої цифровізації медіа, де цінується оперативність, вміння за лічені хвилини структурувати хаотичний потік інформації у чіткі тези (кейс-білдінг – визначення наше. – авт.) стає критичною перевагою при створенні репортажів з місця подій чи написанні аналітичних колонок. Таким чином, дебати для медійника можуть стати симуляцією

реального професійного середовища, де слово є основним інструментом впливу та пошуку істини.

Допустима похибка відхилення тут полягає в індивідуальному аспекті оволодіння певними знаннями та навичками, зокрема і навичками швидкого пошуку, генерування ідей (аргументів) та публічного виступу.

Також, для ширшого обґрунтування нашої думки, зазначимо види дебатів та їх тематичні варіації. Загалом спрямування дебатних тем (тез, резолюцій) можемо поділити на: політичні («законодавчі», наприклад «Влада заборонить неурядовим організаціям приймати фінансування з іноземних джерел»). Тут частими є формулювання «Ця палата» і «Ця палата вважає, що...». Це прямо вказує на парламентські формати дебатів і на задані фреймом цінності, на які мають спиратися спікери; ціннісні (ті, що апелюють до загальнолюдської моралі, гуманізму, наприклад, класика «Смертна кара є виправданим шляхом поновлення справедливості»). Також можна диференціювати за сферами, тобто економічні, екологічні, соціальні тощо.

У роботі з темою дебатів, як зазначають автори посібника «Дебати. Навчальний посібник. Методичні рекомендації щодо ведення дебатів», формуються уміння відокремлювати корисну інформацію, визначати, виділяти та формулювати проблему; оцінювати причини та можливі наслідки; розробляти висновки; визначати факти; творчо розв'язувати проблеми; оцінювати докази; за допомогою методу «мозкового штурму» колективно шукати рішення та оцінювати особистий процес мислення [4, с. 10].

Підсумовуючи, роль дебатів як педагогічної технології не обмежується лише засвоєнням теоретичного матеріалу та його правильним відтворенням. Передусім, використання дебатів як технології – це внесок у розвиток особистості фахівця, адже перелічені попередньо навички стають у пригоді абсолютній більшості громадян, тобто тих, хто має на певному рівні функціонувати у сучасному суспільстві. У довгостроковій перспективі поширення практики дебатування потенційно може стати фундаментом здорового, свідомого і демократичного суспільства.

Звернімося безпосередньо до психологічних аспектів впровадження в освітній процес, а саме до чинників, які зумовлюють, супроводжують і формують ефективність впровадження педагогічних технологій у навчальну діяльність.

Н. Рябець у своїй роботі виділяє кілька ключових психологічних чинників: позитивну мотивацію здобувачів та їхню відкритість до нових технологій, налаштованість усіх учасників освітнього процесу на творчий підхід, сприятливу психологічну атмосферу в колективі та професійну майстерність педагогів, а також урахування психологічного виміру в управлінні закладом вищої освіти і підкреслює, що «психологічні чинники в сучасних освітніх технологіях спрямовані не тільки на збереження

вже досягнутого рівня знань, а на його трансформацію» [6, с. 415].

Отже, спробуємо описати способи реалізації попередньо викладених пунктів. Готовність до сприйняття дебатів як педагогічної (освітньої) технології може досягатися через детальне і поступове ознайомлення зі всіма аспектами дебатної гри, ілюструючи прикладами з пройденого навчального матеріалу, що вже стане «внеском» в опанування освітньої програми.

Позитивна мотивація може складатися з усіх загальних методів стимулювання інтересу до навчання. Зокрема, в Бердянському державному педагогічному університеті діє система заохочення позааудиторної активності студентів – суспільний рейтинг, бали якого додаються до академічного і за цим результатом стипендія здобувача може підвищитися або студент матиме можливість змінити контрактну форму навчання на бюджетну. Суспільний рейтинг враховує участь і у заходах університету, і Дебатний клуб БДПУ інтегрувався у цю систему.

Важливість оптимального психологічного клімату підтверджують і В. Курило та О. Караман, які наголошують: в умовах освітніх реформ дедалі більшого значення набуває партнерська взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу, яка створює підґрунтя для усвідомлення власного потенціалу, розвитку командних навичок і саморозвитку [5, с. 59–60].

Одним із інструментів досягнення такого клімату є метод фасилітації. С. Хілько виокремлює кілька його ключових принципів: по-перше, безумовно позитивне ставлення до учасників – їхні дії визнаються успішними незалежно від відповідності встановленим стандартам, а право на власну позицію беззастережно підтримується; по-друге, принцип «порядку через хаос», який передбачає особистісний розвиток через нелінійність і непередбачуваність освітнього процесу; по-третє, принцип колективного суб'єкта – групової ідентичності, взаємної залученості та спільної відповідальності [7, с. 85].

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки. По-перше, дебати відповідають усім ключовим ознакам педагогічної технології: наявності системного набору форм, методів і прийомів навчання, прогнозованості результатів та допустимої похибки відхилення, що зумовленої індивідуальними особливостями учасників. По-друге, впровадження дебатів в освітній процес супроводжується низкою психологічних чинників, серед яких – рівень мотивації здобувачів, психологічна готовність до творчої діяльності, соціально-психологічний клімат навчального колективу та компетентність педагога-фасилітатора. По-третє, ефективна психологічна підготовка учасників дебатів передбачає комплексний підхід: роботу з тезисною структурою матеріалу, техніки саморегуляції, дотримання оптимального режиму перед раун-

дом та тренування в умовах, наближених до реальних. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у проведенні емпіричного вивчення динаміки психологічних показників учасників дебатного клубу протягом навчального року, а також у порівняльному аналізі ефективності різних форматів дебатів у підготовці майбутніх журналістів.

Література

1. Антонова О.Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ, 2015. С. 8–15.
2. Бакаленко І., Курилова Ю. Дебати як інноваційна педагогічна технологія в системі підготовки вчителів української мови й літератури. *Український педагогічний журнал*. 2024. Вип. 4. С. 163–180.
3. Горохова Л., Горобчук Л. Дебати як технологія розвитку громадянської компетентності молоді. *Актуальні проблеми сучасної філософії та науки: виклики сьогодення* : зб. наук. праць учасн. VI Міжвузівської науково-теоретичної конференції молодих науковців. Житомир, 2021. С. 13–18.
4. Дебати: Навч. посіб: Метод. рек. щодо ведення дебатів. К.: А.П.Н., 2001. с. 102.
5. Курило В. С., Караман О. Л. Фасилітація як метод формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 2 (180). С. 59–69. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-59-69](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-59-69).
6. Рябець Н. М. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі. *Досвід організації та активізації навчального процесу на основі впровадження інноваційних технологій* : зб. матеріалів наук.-метод. конф. Київ : КНЕУ, 2008. Т. 2. С. 414–415.
7. Хілько С. О. Особливості формування фасилітаційної позиції майбутнього психолога в системі післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. № 1. С. 83–86.
8. Glossophobia. *What Is It, Causes, Diagnosis, Treatment, and More* : веб-сайт. URL: <https://www.osmosis.org/answers/glossophobia> (дата звернення: 04.03.2026).

References

1. Antonova, O. Ye. (2015). Pedagogical technologies and their classification as a scientific problem [Pedagogical technologies and their classification as a scientific problem]. In T. V. Filimonova, S. V. Tarnavska, I. O. Oryshchenko et al. (Comps.), *Suchasni tehnologii v osviti. Ch. 1. «Suchasni tehnologii navchannia: naukovo-dopomizhnyi bibliografichnyi pokazhchyk»* (Vol. 2, pp. 8–15). DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynsko. [in Ukrainian].
2. Bakalenko, I., & Kurylova, Yu. (2024). Debaty yak innovatsiina pedahohichna tehnologiiia v systemi pidhotovky vchyteliv ukrainskoi movy y literatury [Debate as an innovative pedagogical technology in the training system of Ukrainian language and literature teachers]. *«Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal»*, (4), 163–180. [in Ukrainian].
3. Debates: A teaching guide. Methodological recommendations for conducting debates. (2001). A.P.N. [in Ukrainian].
4. Horokhova, L., & Horobchuk, L. (2021). Debaty yak tehnologiiia rozvytku hromadianskoi kompetentnosti molodi [Debate as a technology for developing civic competence of youth]. In *«Aktualni problemy suchasnoi filosofii ta nauky: vyklyky sohodennia: zbirnyk naukovykh prats uchasnykiv VI Mizhvuzivskoi naukovo-teoretychnoi konferentsii molodykh naukovtsiv»* (pp. 13–18). Zhytomyr. [in Ukrainian].

5. Khilko, S. O. (2016). Osoblyvosti formuvannya fasylytatsiinoi pozytsii maibutnoho psykholoha v systemi pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity [Specifics of forming the facilitation position of a future psychologist in the postgraduate pedagogical education system]. *«Pisljadiplomna osvita v Ukraini»*, (1), 83–86. [in Ukrainian].

6. Kurylo, V. S., & Karaman, O. L. (2022). Fasylytatsiya yak metod formuvannya spryatlyvoho sotsialno-psykholohichnoho klimatu ta partnerstva v zakladi vyshchoi osvity [Facilitation as a method of forming a favourable socio-psychological climate and partnership in a higher education institution]. *«Osvita ta pedahohichna nauka»*, (2), 59–69. [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-59-69](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-59-69). [in Ukrainian].

7. «Glossophobia: What is it, causes, diagnosis, treatment, and more». Retrieved from: <https://www.osmosis.org/answers/glossophobia> (Date of application: 2026, April 3).

8. Riabets, N. M. (2008). Psykholohichni chynnyky vprovadzhennia suchasnykh svitolnih tekhnolohii u vyshchomu navchalnomu zakladi [Psychological factors of implementing modern educational technologies in higher education institutions]. In *«Dosvid orhanizatsii ta aktyvizatsii navchalnoho protsesu na osnovi vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii: zbirnyk materialiv naukovo-metodychnoi konferentsii»* (Vol. 2, pp. 414–415). KNEU. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглядаються дебати як педагогічна технологія та психологічні аспекти їх упровадження в освітній процес закладів вищої освіти. Визначено місце дебатів у системі педагогічних технологій: обґрунтовано, що вони відповідають усім ключовим ознакам педагогічної технології – наявності системного набору форм, методів і прийомів навчання, а також прогнозованості результатів. Окреслено широкий спектр навичок, які формуються завдяки дебатіванню: подолання страху публічного виступу, самоорганізація, командна робота, критичне мислення, вміння аргументувати й аналізувати інформацію.

Особливу увагу приділено значенню дебатів у підготовці майбутніх журналістів, для яких ці навички є основою професійної компетентності.

У дослідженні виокремлено ключові психологічні чинники ефективного впровадження дебатів: рівень мотивації здобувачів, їхня психологічна готовність до творчої діяльності, соціально-психологічний клімат у навчальному колективі та компетентність педагога-фасилітатора.

Наголошується на важливості партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу та застосування методу фасилітації. Сформульовано практичні рекомендації щодо психологічної підготовки учасників дебатів. Перспективи подальших досліджень полягають в емпіричному вивченні динаміки психологічних показників учасників дебатного клубу та порівняльному аналізі різних форматів дебатів.

Ключові слова: дебати, педагогічна технологія, психологічні чинники, мотивація, критичне мислення, журналістика, фасилітація.

Дата першого надходження статті до видання: 21.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026



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

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія: Педагогічні науки

ВИПУСК 2

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, bdrp.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: 30.05.2026. Дата друку: 08.06.2026.

Формат 60x84/16. Гарнітура Arial.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 13,48. Замов. № 0626/585.

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 2

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: 30.05.2026. Print date: 08.06.2026.
Format 60x84/16. Fonts Arial.
Offset paper. Digital printing. Conv. pr. sheet. 13,48. Order № 0626/585.
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