

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 39

Заснований в 2007 році

Видається двічі на рік

Хмельницький – 2026

УДК 37.013
ББК 74.00
П 24
DOI: [10.31475/ped.dys.2026.39](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39)

Засновники:

**Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія**

ISSN 2309-9127 (друкована версія) ISSN 2313-8769 (Online)

Включено до Реєстру суб'єктів у сфері медіа

Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 844 від 26.03.2026 року

(Ідентифікатор медіа R30-07139)

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» включено до Переліку наукових фахових видань України у галузі

«Педагогічні науки» (постанови Президії ВАК України від 09 квітня 2008 р. №2-05/4;

від 18 листопада 2009 р. №1-05/5; наказ МОН України від 06 березня 2015 р. № 261);

включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») (наказ МОН України від 02 липня 2020 р. №886)

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2026. Вип. 39. 104 с.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, неперервної педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Шоробура Інна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

Заступник головного редактора: Топузов Олег, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, Інститут педагогіки НАПН України)

Відповідальний секретар: Кришук Богдан, кандидат педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

Березівська Лариса доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О.Сухомлинського);

Біницька Катерина доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Блощинський Ігор доктор педагогічних наук, професор (Україна, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького);

Дияк Вадим доктор педагогічних наук, професор (Україна, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького);

Долинський Євген доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницький національний університет);

Житнік Тетяна доктор педагогічних наук, професор (Україна, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького);

Засекіна Тетяна доктор педагогічних наук, професор (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);

Зданевич Лариса доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Назаренко Тетяна доктор педагогічних наук, професор (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);

Онишків Зіновій доктор педагогічних наук, професор (Україна, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка);

Слюсаренко Ніна доктор педагогічних наук, професор (Україна, Херсонський державний університет);

Шквир Оксана доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

Ярошенко Ольга доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, Інститут вищої освіти НАПН України);

Годава Гжегож доктор хабілітований, професор, (Польща, Папський університет Івана Павла II у Кракові);

Сарсар Фірат доктор філософії, професор (Туреччина, Егейський університет);

Беседа Ян доктор філософії (Чехія, Центр досліджень вищої освіти).

Збірник включено до:

DOAJ, ERIH PLUS, ROAD, Crossref, Google Scholar, Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського, ІАС Українська наукова періодика, Open Ukrainian Citation Index, CORE, WorldCat, BASE, Бібліометрика української науки, ZEITSCHRIFTEN DATENBANK, Sudoc, OpenAlex

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол № 6 від 27 травня 2026 року)

© Інститут педагогіки НАПН України, 2026
© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2026
© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2026

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 39

Founded in 2007

Published semi-yearly

Khmelnyskyi – 2026

UDC 37.013
LBC 74.00
P 24
DOI: [10.31475/ped.dys.2026.39](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39)

Founders:

*Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy*

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

Included in the Register of Media Entities

[Decision of the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting №844 dated March 26, 2026](#)
(Media ID R30-07139)

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» is included to the List of scientific professional editions of Ukraine in the sphere of «Pedagogical Sciences» (decision of Presidium of the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of November 18, 2009 №1-05/5; order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06 March 2015 № 261). It is also included to the List of scientific professional editions of Ukraine (category «B») (order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 02 July 2020 № 886)

Pedagogical Discourse: Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2026. Issue 39. 104 p.

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» contains the articles of theoretical and experimental character on the topical problems of theory and history of pedagogics, school organization and management, methods of teaching, upbringing and career guidance of students in educational establishments and out-of-school institutions, theory and methods of education management, professional formation of students, pedagogical practice, comparative pedagogics, social pedagogics, continuing pedagogical education, etc.

EDITORIAL BOARD:

Editor in chief: *Shorobura Inna*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of the NAPS of Ukraine (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Deputy editor in chief: *Topuzov Oleh*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, full member of the NAPS of Ukraine (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);

Executive editor: *Kryshchuk Bogdan*, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Berezivska Larysa *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, full member of the NAPS of Ukraine (Ukraine, State V. O. Sukhomlynskyi Scientific-Pedagogical Library of Ukraine);*

Binytska Kateryna *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*

Bloshchynskyi Ihor *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi);*

Dyiak Vadym *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*

Dolynskyi Yevhen *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi National University);*

Zhytnik Tetiana *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University);*

Zasekina Tetiana *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);*

Zdanevych Larysa *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*

Nazarenko Tetiana *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);*

Onyshkiv Zinovii *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University);*

Sliusarenko Nina *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kherson State University);*

Shkvyr Oksana *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*

Yaroshenko Olha *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, full member of the NAPS of Ukraine (Ukraine, Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine);*

Godawa Grzegorz *Doctor Habilitated, Professor (Poland, Pontifical University of John Paul II in Kraków);*

Sarsar Firat *Doctor of Philosophy (PhD), Professor (Turkey, Ege University);*

Beseda Jan *Doctor of Philosophy (PhD), (Czech Republic, Centre for Higher Education Studies)*

The collection is listed in:

DOAJ, ERIH PLUS, ROAD, Crossref, Google Scholar, Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського, IAC Українська наукова періодика, Open Ukrainian Citation Index, CORE, WorldCat, BASE, Бібліометрика української науки, ZEITSCHRIFTEN DATENBANK, Sudoc, OpenAlex

*Recommended for publication by the decision of the Scientific Board
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(protocol № 6 of May 27, 2026)*

© Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2026
© Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, 2026
© Ilinskyi S.V. (cover), 2026

ЗМІСТ

ЗОРЯНА ДЗЮБАТА <i>Завданневий підхід у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням для здобувачів освіти за спеціальністю «Агрономія».....</i>	7–13
ГАННА БИГАР <i>Здоров'язбережувальний потенціал уроків початкової школи «Я досліджую світ».....</i>	14–21
ЮЛІЯ ГЛАВАЦЬКА <i>Навчання англійської мови за допомогою кінофільмів (на матеріалі серіалу «Корона»). Частина 3: глобальна компетенція та конwersаційний аналіз.....</i>	22–28
ОКСАНА РОМАНИШИНА <i>Методи збору емпіричних даних у наукових дослідженнях.....</i>	29–34
СЕРГІЙ ДАРІЙЧУК <i>Інтеграція фізичної активності та психосоціальної підтримки в сучасний освітній простір: аналіз ефективності міжнародної програми «Gate Connect».....</i>	35–42
ОЛЕГ СУХОВІРСЬКИЙ <i>Підготовка майбутніх менеджерів та фахівців фінансової справи до використання засобів штучного інтелекту у фінансових обчисленнях в електронних таблицях.....</i>	43–49
ГРИГОРІЙ ЛУЦЕНКО <i>Досвід формування гендерної культури персоналу правоохоронних органів в Європі.....</i>	50–56
ОЛЬГА ТАРНОПОЛЬСЬКА <i>Інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти: структура, критерії та показники сформованості.....</i>	57–64
ОЛЕКСАНДР СТЕПАНОВ <i>Використання цифрових інформаційних технологій при викладанні ветеринарної оперативної хірургії.....</i>	65–71
ЛАРИСА МАФТИН <i>Педагогічна риторика як засіб врегулювання конфліктів в освітньому середовищі.....</i>	72–79
ОЛЕКСАНДРА ЦИБАНЮК <i>Ігрова методика «Sport for Protection» у системі освіти: від міжнародних гуманітарних стандартів до педагогічної практики.....</i>	80–86
КРИСТИНА ШЕВЧУК, ІРИНА ПІЦ <i>Особливості використання казок екологічного змісту в освітньому процесі початкової школи.....</i>	87–94
ГРИГОРІЙ ТЕРЕЩУК, КАТЕРИНА БІНИЦЬКА, ЛАРИСА БЕЗЕМЧУК, СВІТЛАНА КОХАНСЬКА <i>Підготовка майбутнього вчителя до організації сприймання фортепіанної музики в умовах Нової української школи.....</i>	95–102

CONTENT

ZORIANA DZIUBATA <i>Task-Based Approach to Teaching English for Specific Purposes for Agronomy Students</i>	7–13
HANNA BUHAR <i>The Health-Preserving Potential of Primary School Lessons «I Explore the World»</i>	14–21
YULIIA HLAVATSKA <i>Teaching English through movies (with reference to «The Crown»). Part 3: global competence and the conversational analysis</i>	22–28
OKSANA ROMANYSHYNA <i>Methods of Empirical Data Collection in Scientific Research</i>	29–34
SERGIY DARIICHUK <i>Integration of Physical Activity and Psychosocial Support into the Modern Educational Space: an Analysis of the International «Game Connect» Program Effectiveness</i>	35–42
OLEH SUKHOVIRSKYI <i>Training Future Managers and Financial Specialists in the Application of Artificial Intelligence for Financial Computing in Spreadsheets</i>	43–49
HRYHORII LUTSENKO <i>European Experience in Developing Gender Culture among Law Enforcement Personnel</i>	50–56
OLHA TARNOPOLSKA <i>Inclusive Competence of a Teacher in a Higher Education Institution: Structure, Criteria and Indicators of Formation</i>	57–64
OLEKSANDR STEPANOV <i>Use of Digital Information Technologies in Teaching Veterinary Operative Surgery</i>	65–71
LARYSA MAFTYN <i>Educational Rhetoric as a Means of Conflict Resolution in the Educational Environment</i>	72–79
OLEKSANDRA TSYBANYUK <i>Methodology of Game Activities in the Child Protection Strategy (Sport for Protection): Experience of International Humanitarian Initiatives in the Education System</i>	80–86
KRYSYNA SHEVCHUK, IRYNA PITS <i>Features of Using Environmentally Themed Fairy Tales in the Educational Process of Primary School</i>	87–94
GRYHORII TERESHCHUK, KATERYNA BINYTSKA, LARYSA BEZEMCHUK, SVITLANA KOKHANSKA <i>Training Future Teachers to Organize the Perception of Piano Music in the Context of the New Ukrainian School</i>	95–102

ZORIANA DZIUBATA,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Berezhany, Separated Subdivision of National University of Life
and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute»,
Department of Humanitarian Education and Tourism*

Akademichna St., 22)

ЗОРЯНА ДЗЮБАТА,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Бережани, Відокремлений підрозділ Національного університету біоресурсів і
природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут»,
вул. Академічна, 22)*

ORCID: [0000-0002-7836-0992](https://orcid.org/0000-0002-7836-0992)

Task-Based Approach to Teaching English for Specific Purposes for Agronomy Students

Завданневий підхід у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням для здобувачів освіти за спеціальністю «Агрономія»

Дослідження спрямоване на перевірку ефективності завданневого підходу до розвитку професійно-орієнтованих комунікативних умінь майбутніх агрономів. Завданневий підхід обрано з огляду на його здатність моделювати реальні професійні ситуації та інтегрувати мовленнєві навички в умови практичної фахової діяльності. Розроблений курс побудований на основі 4 типів автентичних професійних завдань. Проведено перевірку дієвості моделі на базі вищого навчального закладу. Статистичний аналіз даних експериментальної групи (вхідне та підсумкове тестування) за допомогою парного t -критерію засвідчив зростання загального рівня комунікативних умінь: вхідне $M = 64,8$, $SD = 6,9$; підсумкове $M = 81,6$, $SD = 7,4$, середній приріст 16,8 балів, $t(13) = 6,72$, $p < 0,001$. Порівняння з контрольною групою за допомогою t -критерію для незалежних вибірок підтвердило доцільність впровадження завданневого підходу: $t(28) = 2,64$, $p = 0,013$. Дані педагогічного спостереження виявили підвищення мотивації, активності та інтенсивності професійно-орієнтованої взаємодії. Отримані результати свідчать про ефективність імплементації завданневого підходу в курс англійської мови за професійним спрямуванням для спеціальності «Агрономія».

Ключові слова: завданневий підхід, англійська мова за професійним спрямуванням, агрономія, вищий навчальний заклад, немовна спеціальність, комунікативна компетентність, професійно-орієнтовані комунікативні уміння

In the context of globalization, profession-oriented foreign language competence of specialists in the field of agronomy is essential for their competitiveness and professional development. This substantiates the need to improve ESP courses for agronomy students and make a shift from traditional vocabulary- and text-based teaching to reinforcing practical language use. Task-based language teaching (TBLT) can address these issues by implementing task-based interactive activities into ESP courses and placing students into professionally meaningful communicative situations relevant to agronomy.

This study investigated the effectiveness of the TBLT approach in ESP courses for agronomists. Based on needs analysis, the mandatory 90-hour ESP course for agronomists was redesigned in order to integrate profession-oriented tasks, including problem-solving (agronomic case studies), information processing (interpreting tables, charts, research extracts), productive tasks (presentations, writing / responding to professional emails) and interactive tasks (role-plays).

A quasi-experimental design was applied in order to determine whether the integrated task-based ESP course for agronomists enhanced students' communicative competence across language skills. The experimental group completed pre- and post-tests, which assessed reading, listening, writing and speaking skills. Paired-sample t -test indicated a statistically significant improvement in overall performance (pre-test $M=64.8$, $SD = 6.9$; post-test $M = 81.6$, $SD = 7.4$), with a mean gain of 16.8, $t(13) = 6.72$, $p < 0.001$. Additional comparison with the group who completed a traditional ESP course using independent-sample t -test provided contextual support for the effectiveness of task-based ESP teaching ($t(28) = 2.64$, $p = 0.013$). The conducted classroom observations indicated increased students' engagement, motivation and interaction in professionally relevant communication.

These findings confirmed that the integrated task-based ESP course for agronomists enhanced

students' communicative competence across language skills.

Key words: *task-based language teaching (TBLT), English for Specific Purposes (ESP), agronomy, higher education, non-linguistic specialties, communicative competence, profession-oriented language skills.*

Introduction / Вступ. In modern agriculture and agribusiness, particularly in the field of agronomy, strong English-language communication skills are very important in order to be involved in international cooperation, that is to say, communicate with foreign partners and multinational agricultural companies, participate in conferences, international projects and grant programs, represent the national agricultural sector in global communities, access and engage in international research in terms of adopting innovative agricultural technologies, implementing sustainable farming practices, studying global trends in crop management, plant protection and soil fertility. Hence, proficiency in English is a significant part of the competence and competitiveness, professional development and mobility of specialists in the field of agronomy.

The ability of future specialists to communicate effectively in a foreign language in academic and professional contexts is also specified in the intended learning outcomes of Ukrainian educational and professional programs for non-linguistic majors, including Agronomy. Thus, a foreign language course, particularly English for Specific Purposes (ESP) is a compulsory component of higher education curricula. According to Dudley-Evans and St John (1998), English for specific Purposes (ESP) is an approach to teaching English that is focused on the specific linguistic and communicative needs of learners within their professional or academic fields.

A typical ESP course for agronomy students comprises 90 hours of classroom instruction and approximately 30 hours of independent study. The aim of the course is to develop students' professional communication skills, that is to say, learn field-specific vocabulary, practice reading, understanding and discussing scientific and technical literature, participate in academic discussions and professional collaboration orally and in writing, encourage students to develop self-study skills to work with English-language resources. However, there are some challenges that limit the effectiveness of current ESP courses, which have been identified based on practical observations and student feedback on agronomy courses as well as in previous research (Indrapuri R., et al., 2025; Doğan N., & Yaylı D., 2025; Turgunova A., 2025). They include the lack of specialized materials and predominance of traditional instruction that focuses on teaching reading, terminology and grammar. There are insufficient opportunities for communicative practice and limited use of interactive activities. Students demonstrate strong knowledge of technical terms but are often not able to communicate effectively in English in academic and professional contexts and do not see the real professional use of the course content, which may lead to low student motivation and uneven development of practical communication skills.

Hence, there is the need to enhance communicative competence, engagement and real-world language use within ESP courses. A key step in designing an ESP course is needs analysis, which involves identifying learners' target uses of the language within the professional tasks they are expected to perform (Basturkmen H., 2020) and select relevant content, skills and teaching methods. Based on the analysis of the competences and the expected outcomes specified in the available educational-professional programs for future agronomists, a professionally-oriented English course is a compulsory component of agronomists' professional training that includes discipline-specific grammar and terminology related to soil science, crop production, plant protection, irrigation, sustainable agriculture and much more, which is too numerous to mention, as well as functional English, such as describing agricultural processes, discussing research findings, reading scientific literature, writing reports, delivering presentations, engaging in professional discussions and participating in international cooperation.

We assume that task-based language teaching (TBLT) is an effective approach to address these professional language needs of agronomists, because in TBLT learners are engaged in tasks that simulate authentic professional activities (Mudinillah A., et al., 2024), prioritize communication and problem-solving (Ellis R., et al. 2020), enhance motivation, teach communicative competence and real-world practical language use (Ait Hattani H., 2020; Wibowo H., et al. 2024). This approach is aimed at developing communication skills through authentic tasks. Here, a task is defined as an activity that requires learners to use the target language to achieve an outcome or solve a problem, focusing on meaning and interaction that simulates professional contexts (Nunan D., 2004). The analysis of recent research has shown that the application of TBLT in ESL and ESP classes significantly improves productive skills, i.e. speaking and writing, enhances reading comprehension and critical thinking, contributes to learners' motivation and active participation in class (Wibowo H. et al., 2024) if compared to traditional methods. However, the implementation of TBLT for agronomy students has not been specifically addressed yet. In order to bridge the gap, the study was focused on the implementation of

TBLT into ESP courses with tasks designed according to agronomy-specific professional goals and interpreting the achieved outcomes.

Aims and Tasks / Мета та завдання. Hence, the aim of the research was the following: to investigate the effectiveness of integrating task-based activities into current ESP courses for agronomy students in higher educational institutions in order to enhance their professional communicative competence.

In order to achieve this aim, the professional language needs of future agronomists have been identified, the theoretical foundations of TBLT in the context of ESP teaching have been analyzed, a task-based ESP course for agronomists has been designed and implemented and its effectiveness for the development of students' professional communicative competence has been examined.

Methods / Методи. In order to evaluate the effectiveness of implementing task-based language teaching within ESP courses for agronomy students, a mixed-method quasi-experimental design was applied.

The research was conducted with a group of 14 students majoring in agronomy at SS NULES of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute» during the first semester of 2025–2026 academic year. For this experimental group, which represents a typical group of students with various levels of English proficiency, a mandatory 90-hour ESP course was redesigned according to TBLT principles, i.e., by integrating a set of professionally relevant tasks, which were designed based on the conducted needs analysis.

In order to measure the learning outcomes in the experimental group, a pre-test and a post-test were conducted. These tests assessed agronomy-related reading, writing, listening and speaking skills. The obtained quantitative data was analyzed using statistical methods, i.e., the pre-test and post-test results were compared using a paired-sample t-test in order to identify the statistical significance of learning outcomes.

Additionally, classroom observations were conducted in order to analyze students' engagement, motivation, interaction and their perception of task-based learning as well as challenges and difficulties that learners met throughout the course. These qualitative data were analyzed thematically in order to conclude on students' engagement, motivation, interaction and perception of task-based learning as well as identify the challenges and difficulties of the course.

To provide additional evidence and support the research analysis, the results of the experimental group were compared to the results of the comparison group, which included 16 students who completed a regular text-book based ESP course for agronomy students at the same higher education institution with the same lecturer during the previous academic year. Although the experimental group and the comparison group consisted of different participants, both groups were comparable in terms of their academic major, institutional context, ESP syllabus structure and course duration as well as assessment criteria and tools. Here, an independent-samples t-test was applied in order to examine the differences in these two groups.

The combination of within-group comparison and between-group comparison was used to achieve direct measurement of the learning outcomes as well as obtain comparison with traditional instruction.

The development of the TBLT-based ESP course, which was taught to the experimental group, was conducted based on needs analysis with the use of the following sources: the available official educational-professional programs for agronomy to analyze the competences where English is required and publications on ESP and TBLT for agronomy and agriculture and as well as consultations with experts and agronomy lecturers to analyze the common professional tasks where English skills are required. It allowed to identify the skills and tasks that students are expected to master in order to be successful as agronomists. It was concluded that students need greater support in critical reading and understanding agronomic texts, using specific terminology in oral and written communication, delivering oral presentations, communicating and interacting in academic and professional contexts.

Based on these findings, the 90-hour ESP course for agronomists was transformed according to TBLT approach by introducing professionally relevant tasks reflecting real-life agronomy context. Alongside with learning profession-oriented terminology, reading specialized texts and learning grammar, with the help of task-based activities the focus was shifted from isolated vocabulary and grammar exercises to communication and real-life professional skills' development. The following types of tasks were incorporated aimed to develop both linguistic accuracy and professional communicative competence: problem-solving tasks, i.e. agronomic case studies (e.g. analyzing crop management, pest management, plant disease cases and proposing solutions), information processing tasks, i.e. interpreting tables, charts, research extracts in the field of agronomy (e.g. interpreting soil analysis data, summarizing agronomic research findings), productive tasks (e.g. preparing oral presentations on agronomic topics, writing and responding to professional emails), interactive tasks (role-plays that simulated professional communication with international partners, e.g. discussing a crop rotation plan,

explaining a problem for a foreign consultant). The tasks included preparation (input, active vocabulary and grammar support), task performance itself and post-task reflection and feedback. Let us provide the example of a TBLT activity. In order to practice critical reading (technical data interpretation) and professional communication with the use of agronomy-specific terminology, students were provided with a soil analysis report (pH level, nitrogen content, phosphorus concentration and organic percentage data). In small groups they analyzed the report, formulated practical recommendations for improving soil fertility and presented them orally. The pre-task included learning and practicing the key vocabulary (e.g. soil fertility, nutrient level, acidity, crop rotation etc.) and grammar (linking works for reasoning, modal verbs for recommendations, if-clauses) as well as preparatory reading activities. The post-task included feedback on the proposed solutions and assessment of reading comprehension and speaking performance.

In order to measure the effectiveness of the above described task-based ESP course for agrarians, pre-testing and post-testing of four skills (reading, listening, writing and speaking) using parallel test versions was conducted in the experimental group. Each skill component (25 points) contributed to the total score of 100 points. According to the institutional regulations, the following grading scale was applied for the assessment: 0-59 (F), 60-73 (D), 74-80 (C), 81-90 (B), 91-100 (A). The students of the comparison group took the same assessment at the end of their regular ESP course in order to conduct contextual comparison between task-based course and the traditional instruction. The assessment components corresponded to the targeted learning outcomes and aligned with the task-based ESP course design, which is presented in Table 1.

Table 1

Assessment components, task-based course design and targeted learning outcomes

Skill type	Task type	Targeted competence	Assessment Method	Scoring method
Reading	Information processing tasks, problem-solving tasks	Obtaining and further use of key information, interpreting agronomic data, using terminology	Discipline-specific text, comprehension task and data-analysis	Correct responses (0-25)
Listening	Information processing tasks	Identifying main ideas, details and specific information from spoken professional discourse	Discipline-specific audio-recording, comprehension, comprehension task, data analysis	Correct responses (0-25)
Writing	Problem-solving tasks, productive tasks	Professional writing using appropriate terminology and grammar	Discipline-specific short-written report (explaining agronomic data)	Content, terminology, accuracy, coherence (0-25)
Speaking	Problem-solving tasks, interactive tasks	Oral professional communication using appropriate terminology and grammar	Discipline-specific oral presentation	Content, terminology, accuracy, interaction/fluency (0-25)

Having obtained pre-test and post-test results in the experimental group, a paired-sample t-test was used in order to determine the significance of the improvement of students' professional communicative competence, which was appropriate for comparing related measurement (Field A., 2013, p. 357–359).

To compare the performance of the experimental group with that of the comparison group, an independent samples t-test was used, with was appropriate to determine if there was a statistically significant difference between the mean scored of two independent groups (Gray I. R., et.al, 2013, p. 351–357).

The statistical analysis was conducted using numerical values. Mean scores (M) and standard deviations (SD) were calculated for four skill types and the total score of maximum 100. Statistical significance was set as follows: $p < 0.05$.

Results / Результати. Statistical data was calculated in the experimental group (14 students) before and after taking the task-based ESP course for agronomists. Mean scores (M) and standard deviations (SD) were calculated for each skill component and for the total score of maximum 100 points. The pre-test mean score in the experimental group was equal to 64.8 (SD = 6.9) and the post-test mean

increased to 81.6 (SD = 7.4), which represented a shift from lower intermediate performance to upper-intermediate performance, according to the institutional scale. The mean final score in the comparison group (16 students) was equal to 74.2 (SD = 8.1), which corresponded to medium C level, according to the institutional scale. These data are represented in Table 2.

Table 2

Skill Type	Experimental group pre-test, M, (SD)	Experimental group post-test, M, (SD)	Comparison group final test, M, (SD)
Reading	66.2 (7.1)	80.4 (7.3)	75.1 (7.9)
Listening	63.5 (6.4)	76.8 (7.6)	72.3 (8.4)
Writing	62.7 (7.5)	83.1 (6.8)	73.5 (8.0)
Speaking	66.8 (6.6)	86.0 (6.5)	76.0 (7.7)
Total	64.8 (6.9)	81.6 (7.4)	74.2 (8.1)

Based on the obtained data, a paired sample t-test was conducted in order to determine if the suggested task-based course led to significant improvement in students' professional communicative competence according to total scores. The mean difference between pre-test and post test score results in the experimental group was 16.8. The standard error (SE) was calculated based on SD and the number of students and was equal to 2.5. Using the standard paired-sample t-test formula $t = M / SE$, the result of t-value of $t(13) = 6.72$, $p < 0.001$ was obtained, which indicated a statistically significant improvement in students' performance, especially in productive skills, i.e. writing and speaking (Table 3).

Table 3

Skill Type	Pre-test, M, (SD)	Post-test, M, (SD)	t (13)	p
Reading	66.2 (7.1)	80.4 (7.3)	5.48	< 0.001
Listening	63.5 (6.4)	76.8 (7.6)	5.92	< 0.001
Writing	62.7 (7.5)	83.1 (6.8)	7.02	< 0.001
Speaking	66.8 (6.6)	86.0 (6.5)	7.34	< 0.001
Total	64.8 (6.9)	81.6 (7.4)	6.72	< 0.001

In order to compare the effectiveness of a task-based ESP course with the traditional ESP course for agronomists, the learning outcomes of the experimental group (post-test results) and the comparison group (final assessment results) were compared using an independent sample t-test. Based on the analysis, the students who completes the task-based ESP course achieved higher results (M = 81.6, SD = 7.4) than those who completed a traditional ESP course for agronomists (M = 74.2, SD = 8.1). The difference is the following: $t(28) = 2.64$, $p = 0.013$ (Table 4).

Table 4

Group	Number of students	M, (SD)	t (28)	p
Experimental (task-based ESP course for agronomists)	14	81.6 (7.4)	2.64	0.013
Comparison (traditional ESP course for agronomists)	16	74.2 (8.1)		

In addition to analyzing the quantitative data, observations were conducted throughout the TBLT course. Qualitative data was recorded and analyzed thematically according to the following categories: student engagement, motivation, interaction, perception of task-based learning and challenges of the TBLT course. Increased student engagement was observed during problem-solving and interactive tasks: when working in small groups, students were more willing to use English in order to participate and complete the set task. Here, motivation indicators improved as well, i.e. when working on case studies, they were given the opportunity to see the relevance of ESP to their specific field and real life professional situations. In addition, the TBLT course contributed to better interaction patterns, i.e. there was a shift from teacher-centered instruction to student collaboration. When working on solving agronomic tasks, students relied more on small group discussion and collaboration and less on direct teacher instructions. At the same time, there were several challenges identified during the task-based ESP course, namely: different initial language proficiency occasionally affected group balance, time

management during task completion needed adjustment, and some students experienced difficulties during spontaneous oral communication in the course of discussions. Overall, the qualitative data recorded during course observations supported the quantitative results and showed that task-based ESP teaching could improve communication skills due to increased communicative engagement and professional relevance.

Discussion / Обговорення. The study was aimed to investigate whether the integration of TBLT approach into an ESP course for agronomy students would contribute to the improvement in communicative competence of future agronomists. Unlike traditional ESP course, which focuses on vocabulary acquisition and text-based exercises, the task-based course, which prioritizes interaction, output and problem-solving, required students to extract key information, construct explanation, justify decisions and engage in professional dialogues.

The quantitative data obtained from paired-sample comparison proved significant gains in the development of language skills relevant to agronomy-specific academic and professional context. Substantial improvement was achieved in productive skills, i.e. writing and speaking. Receptive skills, i.e. reading and listening, improved to a slightly lesser extent. This may be due to the fact that in task-based activities agronomy-related reading and listening materials served more as an input or a source for task completion than as an isolated objective. However, the improvements indicate better comprehension of authentic profession-specific materials.

The conducted independent-sample comparison indicated that students who completed the task-based ESP course achieved higher scores compared to those who took the traditional ESP course for agronomists and developed stronger communicative competence within academic and professional context.

The qualitative data obtained from classroom observations reinforced the statistical results. Increased engagement and motivation, more frequent and more efficient student-to-student interaction and stronger understanding of the course relevance due to the use of simulated realistic agronomic professional contexts were observed. At the same time, there were some difficulties with the spontaneous use of terminology in oral communication, mixed-level group balancing and time management. Here, it was important to provide structured scaffolding during the early stages of task-based teaching.

Here, several limitations should be acknowledged. First, the sample size was relatively small, i.e. 14 students in the experimental group. Although the observed results were strong, the replication with larger samples would provide additional evidence. Second, the research design was quasi-experimental, i.e. in addition to pre-and post-testing in the experimental group, the comparison was conducted between different cohorts (14 students – task-based ESP course and 16 students – traditional ESP for agronomists), which might have resulted in several uncontrolled variables, e.g. cohort-specific dynamics and the average initial language proficiency in each group. Nevertheless, the study provides empirical support for the pedagogical value of task-based learning in ESP context. Language teaching for professional purposes combined with professional problem-solving improves the overall language performance, strengthens motivation and builds strong profession-oriented communicative competence of future agrarians.

Conclusions / Висновки. The aim of this study was to design, implement and evaluate a task-based ESP course for agronomy students. The course was developed based on profession-oriented tasks that required students to solve profession-specific problems, analyze cases and engage in collaborative decision-making activities using English as their working language.

Pre- and post-testing in the experimental group was conducted in order to measure the changes in communicative competence. The analysis confirmed that the implementation of task-based ESP teaching contributed to the improvement in students' overall language performance, especially in their productive communication. These findings were supported by comparing the post-test results of the experimental group (task-based ESP course) with the final results of the comparison group (regular textbook-based ESP course) as well as qualitative data obtained from classroom observation.

To sum up, the obtained findings provide evidence that support the integration of task-based ESP for agronomists, which may contribute greatly to language teaching and the development of English-speaking professional communicative competence through meaningful interaction, authentic profession-simulation tasks and applied communication.

Список використаних джерел і літератури / References:

Ait Hattani, H. (2020). The Implementation of Task-based Approach in ESP Instruction: Teachers and Students' Perceptions. *International Arab Journal of English for Specific Purposes*, 3 (1), 67–82. <https://doi.org/10.34874/PRSM.iajesp-vol3iss1.23539> [in English]

Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410617040> [in English]

Doğan, N., & Yaşlı, D. (2025). Exploring English for specific (ESP) instruction realities: Teacher perspectives on challenges and strategies. *Journal of Qualitative Research in Education*, 44, 81–103. <https://doi.org/10.14689/enad.44.2072> [in English]

Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press. [in English]

Ellis, R. et al. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English]

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE. [in English]

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson. [in English]

Indrapuri, R. S., Mahdum, F. A., & Erni, E. (2025). Challenges and strategies in implementing English for specific purposes learning in higher education: A systematic literature review (2018–2023). *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8 (6), 1348–1357. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i6.9915> [in English]

Mudinillah, A., Rahmi, S. N., & Taro, N. (2024). Task-Based Language Teaching: A Systematic Review of Research and Applications. *Lingeduca: Journal of Language and Education Studies*, 3 (2), 102–115. <https://doi.org/10.70177/lingeduca.v3i2.1352> [in English]

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turgunova, A. (2024). Challenges and innovations in teaching English for specific purposes (ESP) to non-linguistic majors. *Scientific Collection «InterConf+»*, 60 (260), 77–91. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.08.2025.010> [in English]

Wibowo, A. H., Munir, A., & Suhartono, S. (2024). The effectiveness of task-based language teaching to improve cadets' critical thinking skills in comprehending ESP English text. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8 (6), 5169–5178. <https://doi.org/10.55214/25768484.v8i6.3140> [in English]

Дата надходження статті / Article received: «20» січня / January 2026

Стаття прийнята до друку після рецензування / Accepted for publication: «26» лютого / February 2026

Дата публікації (оприлюднення) статті / Date of publication: «29» травня / May 2026

Дзюбата Зоряна – доцент кафедри гуманітарної освіти і туризму Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут», кандидат педагогічних наук, доцент

Dziubata Zoriana – Assistant Professor of the Department of Humanitarian Education and Tourism of Separated Subdivision of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute», Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії /

This is an open access article distributed under the terms of the License

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Цитуйте цю статтю як:

Дзюбата, З. (2026). Завданневий підхід у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням для здобувачів освіти за спеціальністю «Агрономія». *Педагогічний дискурс*, 39, 7–13. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.01](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.01).

Cite this article as:

Dziubata, Z. (2026). Task-Based Approach to Teaching English for Specific Purposes for Agronomy Students. *Pedagogical Discourse*, 39, 7–13. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.01](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.01).

ГАННА БИГАР,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
вул. Коцюбинського, 2)

HANNA BUHAR,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

(Ukraine, Chernivtsi, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,
Kotsiubynskoho St., 2)

ORCID: [0000-0001-8373-463X](https://orcid.org/0000-0001-8373-463X)

**Здоров'язбережувальний потенціал уроків початкової школи
«Я досліджую світ»**

The Health-Preserving Potential of Primary School Lessons «I Explore the World»

У статті розкрито зміст і сутність здоров'язбережувального потенціалу уроків «Я досліджую світ» в початковій школі. Зосереджено увагу на актуальності проблеми збереження здоров'я молодших школярів в умовах сучасного освітнього середовища. На основі узагальнення психолого-педагогічних досліджень проаналізовано підходи до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів. З'ясовано, що здоров'язбережувальний потенціал розглядається як інтегрована характеристика освітнього процесу, яка охоплює зміст, форми, методи та технології навчання. Визначено роль когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів формування ціннісного ставлення до здоров'я. Представлено оптимальні форми, методи і технології навчання, що забезпечують гармонійний розвиток молодших школярів. Запропоновано шляхи реалізації здоров'язбережувального потенціалу через інтеграцію дослідницької, проектної та практико-орієнтованої діяльності учнів. Зроблено висновок про доцільність комплексного підходу до організації освітнього процесу з курс «Я досліджую світ».

Ключові слова: здоров'язбережувальний потенціал, початкова школа, здоров'язбережувальна компетентність, інтегрований курс «Я досліджую світ», педагогічні технології.

The article presents a comprehensive analysis of the health-preserving potential of lessons within the natural science educational domain in primary school. The study substantiates the conceptual understanding of this potential as an integrative pedagogical construct that combines content-related, organizational, and methodological dimensions of the educational process aimed at supporting pupils' physical, psychological, and social well-being. Based on a synthesis of contemporary pedagogical approaches, the structure of health-preserving competence is clarified through the interrelation of cognitive, value-oriented, and activity-based components, each realized through the content of the integrated course «I Explore the World».

The paper examines how the curriculum content of the natural science domain facilitates the formation of pupils' awareness of health as a personal and social value, emphasizing topics related to human biology, environmental factors, and everyday health practices. Particular attention is given to the role of inquiry-based learning, observation, and practical tasks that enable pupils to connect theoretical knowledge with real-life experiences. The study identifies effective instructional forms, including research-oriented lessons, outdoor activities, and mini-projects, which contribute to reducing cognitive overload and enhancing learners' engagement.

Furthermore, the article outlines a set of health-preserving teaching technologies integrated into lesson structure, such as dynamic pauses, sensory-based activities, and emotionally supportive classroom strategies. The implementation of project-based learning is highlighted as a key mechanism for developing responsible health-related behavior through tasks involving self-monitoring, environmental awareness, and lifestyle analysis. The findings demonstrate that systematic integration of these approaches enhances the educational process by fostering sustainable health habits and promoting holistic development in younger schoolchildren.

Keywords: health-preserving potential, primary school, health-preserving competence, integrated course «I Explore the World», pedagogical technologies.

Вступ / Introduction. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується зростанням уваги до проблеми збереження і зміцнення здоров'я дітей молодшого шкільного віку, що зумовлено як погіршенням загального стану здоров'я учнів, так і підвищенням вимог до їхньої навчальної діяльності в умовах інтенсивного інформаційного середовища. Особливої актуальності ця проблема набуває в початковій школі, де закладаються основи фізичного, психічного та соціального благополуччя особистості. У контексті реалізації ідей Нової української школи пріоритетного значення набуває формування в учнів компетентностей, пов'язаних із веденням здорового способу життя, екологічно доцільною поведінкою та відповідальним ставленням до власного здоров'я.

Одним із важливих ресурсів розв'язання зазначеної проблеми є освітній потенціал природничої освітньої галузі, зокрема інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Зміст цієї галузі органічно поєднує знання про природу, людину та її взаємодію з довкіллям, що створює сприятливі умови для формування у молодших школярів уявлень про здоров'я як цінність, усвідомлення чинників, що його зберігають або порушують, а також розвитку навичок здоров'язбережувальної поведінки. Уроки «Я досліджую світ» мають значний потенціал для інтеграції здоров'язбережувальних технологій, організації діяльнісного, дослідницького навчання, використання природних чинників як засобу гармонійного розвитку дитини.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є визначення педагогічних можливостей здоров'язбережувального потенціалу уроків «Я досліджую світ» в початковій школі, а також окреслення ефективних шляхів його реалізації в освітньому процесі. Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію наступних завдань: з'ясування сутності здоров'язбережувального потенціалу як педагогічного феномена; аналіз змісту початкової освіти щодо формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я та набуття ними відповідних компетентностей, а також визначення оптимальних форм, методів і технологій навчання, що забезпечують гармонійний розвиток молодших школярів.

Методи / Methods. У дослідженні використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів, що забезпечують цілісне вивчення проблеми здоров'язбережувального потенціалу уроків «Я досліджую світ». Теоретичні методи застосовано з метою обґрунтування наукових засад дослідження. Зокрема, аналіз, синтез, узагальнення та систематизація психолого-педагогічної, методичної літератури й нормативних документів дали змогу розкрити сутність ключових понять дослідження, з'ясувати стан розробленості проблеми у вітчизняній науці. Порівняльний аналіз використано для зіставлення різних наукових підходів до організації здоров'язбережувальної діяльності в початковій школі. Метод теоретичного моделювання застосовано для визначення ефективних шляхів реалізації здоров'язбережувального потенціалу уроків «Я досліджую світ». Узагальнення педагогічного досвіду дало можливість виокремити найбільш результативні форми, методи та технології навчання, спрямовані на формування в учнів здоров'язбережувальної компетентності. Використання зазначених методів у комплексі забезпечило наукову обґрунтованість отриманих результатів і дало змогу досягти поставленої мети дослідження.

Результати / Results. Стан дослідження проблеми здоров'язбережувального потенціалу уроків «Я досліджую світ» в сучасній педагогічній науці характеризується достатньо високим рівнем теоретичного осмислення та поступовим зростанням практико-орієнтованих розробок, однак водночас зберігається потреба в її цілісному системному вивченні. У наукових працях українських дослідників висвітлено різні аспекти цієї проблематики: обґрунтовано сутність здоров'язбережувальних технологій та їх роль у початковій освіті (Починок Є., Ващенко О. та ін.), визначено психолого-педагогічні умови формування культури здоров'я молодших школярів (Гончаренко М., Свириденко С.), розкрито можливості інтегрованого курсу «Я досліджую світ» щодо формування ключових компетентностей (Бібік Н., Шиян Р.). Окремі дослідження присвячено впровадженню сучасних педагогічних технологій і методів, що сприяють збереженню здоров'я учнів у процесі навчання (Крива М., Лозинська Ю., Бондар О., Шевчук К.). Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що питання реалізації саме здоров'язбережувального потенціалу уроків «Я досліджую світ» як цілісного педагогічного феномена, з урахуванням інтеграції змісту, форм і технологій навчання, потребує подальшого поглибленого дослідження, що зумовлює актуальність обраної теми.

З'ясування сутності здоров'язбережувального потенціалу як педагогічного феномена потребує комплексного підходу, що поєднує аналіз змісту освіти, організації освітнього процесу та особливостей розвитку молодших школярів. У сучасній педагогічній науці здоров'язбереження розглядається не лише як окремий напрям діяльності закладу освіти, а як інтегрована характеристика освітнього середовища, що забезпечує гармонійний розвиток особистості, збереження та зміцнення фізичного, психічного і соціального здоров'я учнів. У цьому контексті здоров'язбережувальний потенціал уроків «Я досліджую світ» постає як сукупність змістових, організаційних і методичних можливостей освітнього процесу, спрямованих на формування в учнів

ціннісного ставлення до здоров'я та навичок здорового способу життя.

Сутність цього феномена тісно пов'язана з реалізацією компетентнісного підходу, закладеного в Державному стандарті початкової освіти, де здоров'язбережувальна компетентність визначається як одна з домінантних. Вона передбачає здатність учня дбати про власне здоров'я, безпеку та благополуччя, що формується через інтеграцію знань, умінь, ставлень і досвіду діяльності (Державний стандарт початкової освіти, 2018). Таким чином, здоров'язбережувальний потенціал уроку не обмежується лише змістом навчального матеріалу, а охоплює всі складові освітнього процесу: цілі, методи, форми організації навчання, педагогічну взаємодію та освітнє середовище.

З позицій сучасних досліджень, здоров'язбережувальний потенціал уроку слід розглядати як педагогічну категорію, що відображає здатність освітнього процесу створювати умови для підтримки та зміцнення здоров'я учнів. Зокрема, у працях О. Ващенко, Л. Романенко та Н. Макаренко підкреслюється, що ефективність здоров'язбережувальних технологій залежить від їх системного впровадження, урахування вікових особливостей дітей та оптимального поєднання навчального навантаження з активними формами діяльності (Ващенко О. та ін., 2020, с. 356). Водночас дослідники наголошують на необхідності створення безпечного, психологічно комфортного освітнього середовища як ключової умови реалізації цього потенціалу.

У сучасних наукових підходах також підкреслюється багатовимірність здоров'язбережувального потенціалу, який охоплює фізичний, психічний, соціальний та духовний компоненти здоров'я. Зокрема акцентується увагу на необхідності формування культури здоров'я як інтегральної характеристики особистості, що включає знання про здоров'я, мотивацію до його збереження та відповідну поведінку. М. Крива та Ю. Лозинська наголошують на важливості поєднання освітніх, виховних і здоров'язбережувальних аспектів у процесі навчання, що забезпечує цілісний вплив на розвиток учня (Крива М., & Лозинська Ю., 2023, с. 212).

Інтегрований курс «Я досліджую світ» забезпечує широкі можливості для формування в учнів уявлень про здоров'я як цінність, розуміння чинників, що впливають на його стан, а також розвитку дослідницьких і практичних умінь, спрямованих на збереження здоров'я (Бібік Н., 2021, с. 24). Це дозволяє реалізувати міжпредметні зв'язки та інтегрувати здоров'язбережувальні аспекти в різні види навчальної діяльності.

Зміст інтегрованого курсу «Я досліджую світ» спрямований на формування у молодших школярів цілісної картини світу, де здоров'я розглядається як одна з базових життєвих цінностей. У процесі вивчення тем, пов'язаних із будовою тіла людини, правилами особистої гігієни, режимом дня, харчуванням, руховою активністю та взаємодією з природним середовищем, учні не лише засвоюють знання, а й формують відповідні ставлення та поведінкові моделі (Бібік Н., 2021, с. 36). Це забезпечує перехід від інформаційного рівня до діяльнісного, що є ключовим для формування базових компетентностей (екологічної та здоров'язбережувальної).

Важливим аспектом курсу є його інтегративний характер, що дозволяє поєднувати знання з різних сфер – природничої, соціальної, громадянської, здоров'язбережувальної. Такий підхід сприяє формуванню в учнів системного бачення проблеми здоров'я, розуміння впливу природних і соціальних чинників на його стан, а також усвідомлення власної відповідальності за збереження здоров'я (Рославець Р., Пріма Д., & Орлова С., 2022). Крім того, інтеграція змісту забезпечує можливість розглядати питання здоров'я в реальних життєвих ситуаціях, що підвищує практичну спрямованість навчання.

Аналіз змісту навчального матеріалу засвідчує, що формування ціннісного ставлення до здоров'я у молодших школярів відбувається на основі органічного поєднання когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів, які реалізуються через зміст інтегрованого курсу «Я досліджую світ», його тематичну структуру, а також способи організації навчальної діяльності. Така триєдина модель забезпечує не лише засвоєння знань, а й їх особистісне осмислення та практичне застосування у повсякденному житті, що є визначальним для формування здоров'язбережувальної та екологічної компетентностей (Дорож І., 2024).

Когнітивний компонент передбачає системне засвоєння учнями знань про людину як біосоціальну істоту, будову і функції організму, умови збереження здоров'я, а також вплив природних і соціальних чинників на самопочуття. Зміст курсу «Я досліджую світ» охоплює теми «Людина та її організм», «Органи чуття», «Харчування і здоров'я», «Режим дня», «Вода, повітря і їх значення для життя», які дозволяють формувати уявлення про здоров'я як багатовимірну категорію. Наприклад, під час вивчення теми «Дихання» учні не лише знайомляться з будовою органів дихання, а й усвідомлюють значення чистого повітря, провітрювання приміщення, перебування на свіжому повітрі. У темі «Харчування» аналізується склад продуктів, їх користь і шкода для організму, що сприяє формуванню основ раціонального харчування. Таким чином, когнітивний компонент має чітку практичну спрямованість і тісно пов'язаний із життєвим досвідом учнів.

Емоційно-ціннісний компонент реалізується через формування позитивного ставлення до здорового способу життя, усвідомлення цінності власного здоров'я, природного середовища та відповідальності за нього. В освітньому процесі початкової школи це досягається завдяки використанню емоційно насиченого змісту, прикладів із життя, обговорення життєвих ситуацій, що викликають у дітей співпереживання і зацікавлення. Наприклад, під час обговорення теми «Корисні і шкідливі звички» учні аналізують поведінкові моделі героїв казок або реальних ситуацій, оцінюють їх вплив на здоров'я, формують власну позицію. Вивчення взаємозв'язку людини і природи, впливу довкілля на здоров'я сприяє розвитку екологічної свідомості та емоційно-позитивного ставлення до природи як важливого чинника здоров'я. Важливу роль відіграє також створення на уроці доброзичливої атмосфери, використання підтримки, заохочення, що сприяє формуванню позитивного емоційного фону навчання (Фролова О., 2021).

Діяльнісний компонент є ключовим у формуванні базових компетентностей, оскільки забезпечує перехід від знань і ставлень до конкретних дій. Він реалізується через виконання практичних, дослідницьких і проектних завдань, що мають безпосередній зв'язок із життям учнів. Наприклад, школярі можуть вести щоденник режиму дня, аналізувати власну рухову активність, виконувати досліди з визначення якості води або чистоти повітря, що сприяє усвідомленню значущості цих чинників для здоров'я. Під час вивчення теми «Органи чуття» доцільно проводити вправи для тренування зору і слуху, що поєднує навчальний матеріал із практикою збереження здоров'я. Організація дослідницької діяльності, наприклад, спостереження за впливом освітлення на працездатність або рухової активності на самопочуття, сприяє формуванню навичок самоспостереження і саморегуляції.

Важливою особливістю уроків «Я досліджую світ» є її інтегративний характер, що дозволяє поєднувати всі три компоненти в єдиному освітньому процесі. Наприклад, під час реалізації мініпроєкту «Мій здоровий день» учні отримують знання про режим дня (когнітивний компонент), усвідомлюють його значення для здоров'я (емоційно-ціннісний компонент) і складають власний розклад, дотримуючись його (діяльнісний компонент). Аналогічно, проєкт «Чиста вода – здорове життя» поєднує вивчення властивостей води, формування відповідального ставлення до її споживання та практичні дії щодо її економного використання (Бондар О., 2025, с. 4).

Таким чином, у межах змісту курсу «Я досліджую світ» забезпечується цілісна реалізація когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів формування здоров'язбережувальної та екологічної компетентностей. Їх інтеграція в змісті та організації освітнього процесу дозволяє не лише передавати знання про здоров'я, а й формувати усвідомлене ставлення до нього та здатність діяти відповідно до принципів здорового способу життя засобами природи (Гільберг Т., Тарнавська С., & Павич Н., 2019).

Особливу роль у цьому процесі відіграє організація навчальної діяльності учнів на уроках «Я досліджую світ». Використання дослідницьких, проблемно-пошукових і практико-орієнтованих завдань сприяє усвідомленню учнями значущості здоров'я через власний досвід. Наприклад, проведення спостережень за власним самопочуттям, аналіз режиму дня, виконання простих дослідів, пов'язаних із впливом довкілля на організм людини, дозволяє інтегрувати знання і практику. Це підсилює мотивацію учнів і сприяє формуванню стійких поведінкових установок.

Не менш важливим є те, що зміст уроків «Я досліджую світ» забезпечує формування не лише індивідуальної, а й соціальної складової здоров'я. Через вивчення тем, пов'язаних із взаємодією людей, правилами безпечної поведінки, екологічною відповідальністю, учні набувають досвіду соціально доцільної поведінки, що є важливим компонентом здоров'язбережувальної компетентності (Дудко С., 2021). Таким чином, здоров'я розглядається не лише як особистісна, а й як суспільна цінність.

Отже, зміст інтегрованого курсу «Я досліджую світ» має значний потенціал для формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я та розвитку відповідних компетентностей. Його реалізація в освітньому процесі забезпечує інтеграцію знань, формування позитивних установок і набуття практичних умінь, що в сукупності сприяє гармонійному розвитку молодших школярів і підготовці їх до свідомого ведення здорового способу життя.

Крім того, здоров'язбережувальний потенціал уроків «Я досліджую світ» реалізується через використання активних, інтерактивних і дослідницьких методів навчання, які сприяють зниженню перевантаження, підвищенню мотивації та залученню учнів до пізнавальної діяльності. Організація дослідницької діяльності, спостережень, практичних робіт дозволяє поєднувати навчання з руховою активністю, що позитивно впливає на фізичний і психоемоційний стан дітей. Водночас інтерактивні методи забезпечують розвиток комунікативних навичок і соціального здоров'я учнів.

Визначення оптимальних форм, методів і технологій навчання, що забезпечують гармонійний розвиток молодших школярів передбачає не лише теоретичне обґрунтування, а й конкретизацію їх

практичного застосування в освітньому процесі. У цьому контексті особливої ваги набуває інтеграція здоров'язбережувальних технологій у структуру уроку як системного педагогічного явища, спрямованого на підтримку фізичного, психічного та соціального благополуччя учнів. Здоров'язбережувальні технології розглядаються як цілісна система організації навчання, що включає раціональне планування діяльності, створення безпечного освітнього середовища, забезпечення рухової активності та позитивного емоційного клімату (Ващенко О. та ін., 2020).

Оптимальні форми організації навчання природничої освітньої галузі повинні забезпечувати зміну видів діяльності, активізацію пізнавальної діяльності та зниження втомлюваності учнів. До таких форм належать інтегровані уроки, уроки-дослідження, уроки-екскурсії, практичні заняття, мініпроекти.

Методи навчання, що забезпечують реалізацію здоров'язбережувального потенціалу, мають бути діяльними, інтерактивними та особистісно орієнтованими. Зокрема, використання проблемно-пошукових методів передбачає постановку перед учнями запитань, що стимулюють мислення, наприклад: «Чому важливо провітрювати клас?», «Як впливає вода на здоров'я людини?». Обговорення таких питань у групах сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних навичок і формуванню усвідомленого ставлення до здоров'я. Дослідницькі методи можуть реалізовуватися через виконання мінідосліджень, наприклад, ведення щоденника самопочуття протягом тижня з подальшим аналізом впливу природи на стан здоров'я. Ігрові методи також є ефективним засобом здоров'язбереження: рольова гра «ЕкоЛікар» допомагає учням засвоїти правила здорового способу життя зобами природотерапії в доступній і цікавій формі.

Особливе місце займають здоров'язбережувальні технології, які інтегруються у всі етапи уроку «Я досліджую світ». Так, на етапі організаційного моменту доцільно використовувати вправи на психологічне налаштування («Коло настрою», короткі дихальні вправи), що сприяють зниженню тривожності та створенню позитивного емоційного фону. Під час пояснення нового матеріалу важливо дотримуватися принципу зміни видів діяльності кожні 7–10 хвилин, чергуючи слухання, обговорення, практичну роботу. На етапі закріплення знань ефективними є динамічні паузи, наприклад, фізкультхвилинки з тематичним змістом («рухи як у тварин», «дихальні вправи, як у природі»), що поєднують навчальний матеріал із руховою активністю (Бондар О., 2025, с. 4).

До фізкультурно-оздоровчих технологій належать вправи для профілактики втоми: гімнастика для очей («подивись вдалечінь – подивись на об'єкт поруч»), вправи для постави, короткі рухливі ігри. Наприклад, під час вивчення теми «Органи чуття» можна запропонувати учням виконати вправи на зосередження зору або слуху, що одночасно має пізнавальний і оздоровчий ефект. Психогігієнічні технології передбачають створення доброзичливої атмосфери на уроці: використання підтримки, похвали, ситуацій успіху, що сприяє збереженню психічного здоров'я учнів.

Важливим напрямом реалізації здоров'язбережувального потенціалу уроків «Я досліджую світ» є впровадження проєктних технологій, які забезпечують поєднання пізнавальної, практичної та ціннісно-орієнтованої діяльності учнів. Проєктна діяльність дозволяє інтегрувати зміст курсу «Я досліджую світ» із реальним життєвим досвідом дітей, формуючи в них відповідальне ставлення до власного здоров'я та довкілля. При цьому особливо важливо, щоб тематика проєктів була безпосередньо пов'язана з природничими явищами, організмом людини та умовами збереження здоров'я (Шевчук К., 2025).

Наприклад, мініпроект «Світло і здоров'я людини», у межах якого учні досліджують вплив освітлення на зір, працездатність і самопочуття. Практична частина може включати спостереження за роботою в умовах різного освітлення, виконання вправ для очей, розроблення правил безпечної роботи з книгами та гаджетами. Такий проєкт дозволяє поєднати знання про фізичні явища з практикою збереження здоров'я.

Цікавим і ефективним є також проєкт «Мій настрій і природа», який спрямований на дослідження впливу природного середовища на емоційний стан людини. Учні можуть спостерігати за власними відчуттями під час перебування на природі, слухання природних звуків, роботи з природними матеріалами (листя, пісок, вода), що сприяє формуванню навичок саморегуляції та збереження психічного здоров'я.

Ще одним прикладом є проєкт «Чистота – запорука здоров'я», у межах якого учні досліджують роль гігієни у збереженні здоров'я, виконують практичні завдання (правильне миття рук, догляд за робочим місцем), аналізують ситуації з повсякденного життя. Це сприяє формуванню стійких навичок гігієнічної поведінки та усвідомленню їх значущості.

Таким чином, проєктні технології в межах курсу «Я досліджую світ» забезпечують інтеграцію знань про природу і здоров'я з практичною діяльністю учнів. Запропоновані приклади проєктів демонструють, що їх реалізація сприяє не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й формуванню відповідального ставлення до здоров'я, розвитку дослідницьких умінь і набуттю життєво важливих

навичок, що є основою гармонійного розвитку молодших школярів.

Застосування інтерактивних технологій, таких як робота в парах і групах, «мозковий штурм», «асоціативний купець», сприяє розвитку соціального здоров'я учнів, формує навички співпраці та взаємоповаги. Наприклад, під час обговорення теми «Ресурси відновлення організму» учні можуть працювати в групах, створюючи плакати або схеми, що відображають вплив різних об'єктів природи на здоров'я. Така діяльність сприяє усвідомленню значущості здорового способу життя та розвитку відповідального ставлення до власного здоров'я (Бібік Н., 2021).

Не менш важливим є використання диференційованого підходу, який дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів. Наприклад, завдання можуть мати різний рівень складності: одні учні виконують прості спостереження, інші – аналізують результати або роблять висновки. Це знижує рівень стресу та сприяє створенню комфортного освітнього середовища, у якому кожна дитина має можливість досягти успіху.

Отже, оптимальні форми, методи і технології навчання вивчення курсу «Я досліджую світ» мають бути спрямовані на інтеграцію навчальних і здоров'язбережувальних завдань. Їх ефективність забезпечується через використання різноманітних форм організації діяльності, активних і інтерактивних методів, системне впровадження здоров'язбережувальних технологій та створення сприятливого освітнього середовища. Конкретні приклади їх реалізації свідчать про те, що такі підходи сприяють не лише засвоєнню знань, а й формуванню в учнів ціннісного ставлення до здоров'я та навичок здорового способу життя, що є основою гармонійного розвитку особистості молодшого школяра.

Таким чином, здоров'язбережувальний потенціал уроків «Я досліджую світ» слід розуміти як інтегровану педагогічну характеристику освітнього процесу, що відображає його можливості щодо забезпечення фізичного, психічного і соціального благополуччя молодших школярів. Він реалізується через зміст навчання, організацію діяльності учнів, використання ефективних педагогічних технологій та створення сприятливого освітнього середовища, що в сукупності сприяє формуванню здоров'язбережувальної компетентності та гармонійному розвитку особистості.

Висновки / Conclusions. У результаті проведеного дослідження встановлено, що проблема реалізації здоров'язбережувального потенціалу уроків «Я досліджую світ» є актуальною та багатовимірною, що зумовлено сучасними викликами освіти, спрямованими на забезпечення гармонійного розвитку особистості молодшого школяра. Аналіз наукових підходів дозволив з'ясувати, що здоров'язбережувальний потенціал уроків «Я досліджую світ» слід розглядати як інтегровану педагогічну характеристику освітнього процесу, яка охоплює змістові, організаційні та технологічні можливості формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я та здатності до його збереження.

Доведено, що сутність здоров'язбережувального потенціалу полягає у здатності освітнього процесу створювати умови для підтримки фізичного, психічного та соціального благополуччя учнів через цілеспрямовану організацію навчальної діяльності, використання ефективних педагогічних технологій і формування безпечного освітнього середовища. Реалізація цього потенціалу тісно пов'язана з компетентнісним підходом і спрямована на формування здоров'язбережувальної компетентності як ключової.

Аналіз змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» засвідчив, що він має значний потенціал для формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я завдяки інтеграції знань про людину, природу та їх взаємозв'язки. Формування здоров'язбережувальної компетентності здійснюється через поєднання когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів, що забезпечує цілісність освітнього впливу. Зміст курсу сприяє не лише засвоєнню знань про здоров'я, а й формуванню відповідних установок і набуттю практичних умінь, необхідних для ведення здорового способу життя.

Ефективна реалізація здоров'язбережувального потенціалу уроків «Я досліджую світ» і потребує використання оптимальних форм, методів і технологій навчання. Найбільш результативними визначено інтегровані уроки, уроки-дослідження, екскурсії, проектну діяльність, а також застосування активних, інтерактивних і дослідницьких методів, використання яких сприяє зниженню навчального перевантаження, підвищенню пізнавальної активності та формуванню позитивного емоційного ставлення до навчання.

Важливим напрямом є системне впровадження здоров'язбережувальних технологій, які охоплюють організацію раціонального режиму навчання, забезпечення рухової активності, створення психологічно комфортного середовища та формування навичок здорового способу життя. З'ясовано, що інтеграція таких технологій у структуру уроку «Я досліджую світ» дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу та забезпечити гармонійний розвиток молодших школярів.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що інтегрований курс «Я досліджую світ» має значний потенціал для формування здоров'язбережувальної компетентності учнів, а її

ефективна реалізація можлива за умови комплексного поєднання змісту навчання, сучасних педагогічних технологій і сприятливого освітнього середовища. Це відкриває перспективи для подальших досліджень, спрямованих на вдосконалення методичного забезпечення уроків «Я досліджую світ» та розроблення інноваційних підходів до здоров'язбереження в початковій школі.

Список використаних джерел і літератури:

- Бібик, Н. М.** (2021). *Я досліджую світ: методика навчання інтегрованого курсу в початковій школі*. Київ: Генеза. [in Ukrainian]
- Бондар, О.** (2025). Особливості впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес початкової школи. *Педагогічна Житомирщина*, 1 (37). Взято з <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2025/03/6.-85-%D0%91%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80.pdf> [in Ukrainian]
- Ващенко, О. М., Романенко, Л. В., & Макаренко, Н. В.** (2020). Організація впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес початкової школи: теоретичний вимір. *Молодий вчений*, 3 (79), 354–360. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-3-79-73> [in Ukrainian]
- Гільберг, Т. Г., Тарнавська, С. С., & Павич, Н. М.** (2019). *Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу*. Київ: Генеза. [in Ukrainian]
- Державний стандарт початкової освіти*. (2018). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> [in Ukrainian]
- Дорож, І. А.** (2024). Екологічна теорія як чинник формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 36, 99–111. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-36-99-111> [in Ukrainian]
- Дудко, С.** (2021). Формування здоров'язбережувальної компетентності як напрям реалізації цілей сталого розвитку. *Витоки педагогічної майстерності*, 27, 96–101. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2021.27.247053> [in Ukrainian]
- Крива, М. В., & Лозинська, Ю. В.** (2023). Здоров'язбережувальні технології в освітньому просторі початкової школи. *Інноваційна педагогіка*, 63 (1), 211–215. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.40> [in Ukrainian]
- Рославець, Р. М., Пріма, Д. А., & Орлова, С. І.** (2022). *Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (природнича, соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь) у початковій школі*. Взято з <https://evnuir.vnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8ff5d0bb-0688-4934-945f-5db5a63fe806/content> [in Ukrainian]
- Фролова, О.** (2021). Педагогічні фактори формування ціннісного ставлення школярів до здорового способу життя. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 3 (102), 346–357. <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-102-3-346-357> [in Ukrainian]
- Шевчук, К.** (2025). Принципи організації в початковій школі проектної природознавчої діяльності. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 1 (1), 136–144. [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).18](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).18) [in Ukrainian]

References:

- Bibik, N. M.** (2021). *Ya doslidzhuiv svit: metodyka navchannia intehrovanoho kursu v pochatkovii shkoli [I Explore the World: Methods of Teaching the Integrated Course in Primary School]*. Kyiv: Heneza. [in Ukrainian]
- Bondar, O.** (2025). *Osoblyvosti vprovadzhenia zdorov'iazberezhuvalnykh tekhnolohii v osvittnii protses pochatkovoii shkoly [Features of Implementing Health-Preserving Technologies in Educational Process of Primary School]*. *Pedahohichna Zhytomyrshchyna*, 1 (37). Retrieved from <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2025/03/6.-85-%D0%91%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80.pdf> [in Ukrainian]
- Vashchenko, O. M., Romanenko, L. V., & Makarenko, N. V.** (2020). *Orhanizatsiia vprovadzhenia zdorov'iazberezhuvalnykh tekhnolohii v osvittnii protses pochatkovoii shkoly: teoretychnyi vymir [Organization of Implementation of Health-Preserving Technologies in the Educational Process of Primary School: Theoretical Dimension]*. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 3 (79), 354–360. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-3-79-73> [in Ukrainian]
- Hilberg, T. H., Tarnavska, S. S., & Pavych, N. M.** (2019). *Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia intehrovanoho kursu «Ya doslidzhuiv svit» u 1–2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnitsnogo pidkhodu [The New Ukrainian School: Methods of Teaching the Integrated Course «I Explore the World» in Grades 1–2 Based on the Competence Approach]*. Kyiv: Heneza. [in Ukrainian]
- Derzhavnyi standart pochatkovoii osvity [State Standard of Primary Education]*. (2018). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> [in Ukrainian]
- Dorozh, I. A.** (2024). *Ekolohichna teoriia yak chynnyk formuvannia zdorov'iazberezhuvальноi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Ecological Theory as a Factor in Forming Health-Preserving Competence of Primary School Students]*. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagoogical Education: Theory and Practice*, 36, 99–111. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-36-99-111> [in Ukrainian]
- Dudko, S.** (2021). *Formuvannia zdorov'iazberezhuvальноi kompetentnosti yak napriam realizatsii tsilei staloho rozvytku [Formation of Health-Preserving Competence as a Direction of Implementing Sustainable Development Goals]*. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of Pedagogical Skill*, 27, 96–101. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2021.27.247053> [in Ukrainian]

Kryva, M. V., & Lozynska, Yu. V. (2023). *Zdoroviazberezhuvalni tekhnologii v osvitnomu prostori pochatkovoї shkoly [Health-Preserving Technologies in the Educational Space of Primary School]. Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 63* (1), 211–215. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.400> [in Ukrainian]

Roslavets, R. M., Prima, D. A., & Orlova, S. I. (2022). *Metodyka navchannia intehrovanoho kursu «Ya doslidzhuu svit» (pryrodnycha, sotsialna i zdoroviazberezhuvalna osvitalia haluz) u pochatkovii shkoli [Methodology of Teaching the Integrated Course «I Explore the World» (Natural, Social and Health-Preserving Educational Field) in Primary School]. Retrieved from <https://evnuir.vnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8ff5d0bb-0688-4934-945f-5db5a63fe806/content> [in Ukrainian]*

Frolova, O. (2021). *Pedahohichni faktory formuvannia tsinnisnoho stavlennia shkoliariv do zdorovoho sposobu zhyttia [Pedagogical Factors of Forming Pupils' Value Attitude to a Healthy Lifestyle]. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice, 3* (102), 346–357. <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-102-3-346-357> [in Ukrainian]

Shevchuk, K. (2025). *Pryntsyvy orhanizatsii v pochatkovii shkoli proektnoi pryrodnavchoi diialnosti [Principles of Organizing Project-Based Natural Science Activity in Primary School]. Physical Culture and Sport: Scientific Perspective, 1* (1), 136–144. [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).18](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).18) [in Ukrainian]

Дата надходження статті / Article received: «23» січня / January 2026

Стаття прийнята до друку після рецензування / Accepted for publication: «05» березня / March 2026

Дата публікації (оприлюднення) статті / Date of publication: «27» травня / May 2026

Бигар Ганна – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент

Buhar Hanna – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії /
This is an open access article distributed under the terms of the License
Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Цитуйте цю статтю як:

Бигар, Г. (2026). Здоров'язбережувальний потенціал уроків початкової школи «Я досліджую світ». *Педагогічний дискурс, 39*, 14–21. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.02).

Cite this article as:

Buhar, H. (2026). The Health-Preserving Potential of Primary School Lessons «I Explore the World». *Pedagogical Discourse, 39*, 14–21. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.02).

YULIIA HLAVATSKA,

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Kherson-Kropyvnytskyi, Kherson State Agrarian and Economic University,
University Avenue, 5/2)*

ЮЛІЯ ГЛАВАЦЬКА,

*кандидат філологічних наук, доцент
(Україна, Херсон-Кропивницький, Херсонський державний аграрно-економічний університет,
просп. Університетський, 5/2)*

ORCID: [0000-0002-1162-0251](https://orcid.org/0000-0002-1162-0251)

Teaching English through movies (with reference to «The Crown»).

Part 3: global competence and the conversational analysis

Навчання англійської мови за допомогою кінофільмів (на матеріалі серіалу «Корона»).

Частина 3: глобальна компетенція та конверсаційний аналіз

У статті представлено методику використання англомовних фільмів, зокрема серіалу «Корона», як інструменту для вивчення англійської мови та розвитку глобальної компетентності. Особливу увагу приділено конверсаційному аналізу діалогу між королевою Єлизаветою II та прем'єр-міністром Джоном Мейджором. Це допомагає здобувачам зрозуміти комунікативні стратегії, що відображають асиметричні владні відносини.

Методика пропонує покроковий аналіз, який розкриває, як королева використовує дипломатичний тиск (через апеляцію до традицій, емоційні аргументи) та як прем'єр-міністр застосовує обережне уникнення конфронтації (через фінансові аргументи та посилання на суспільну думку). Результати показують, що такий підхід допомагає здобувачам не лише покращити мовні навички, але й усвідомити важливість культурного контексту та соціальних норм для ефективної комунікації.

Запропонована схема може бути використана викладачами англійської мови для проведення уроків або занять в академічних групах і розмовних клубах. Вона перетворює перегляд фільму з пасивного заняття на активний інструмент критичного мислення та розвитку комунікативної компетенції.

Ключові слова: «Корона», глобальна компетенція, конверсаційний аналіз, королева Єлизавета II та прем'єр-міністр Джон Мейджор, конверсаційні (розмовні) стратегії.

The article explores the potential of using popular English-language series, particularly «The Crown», as a valuable educational resource for teaching English. It focuses on developing students' global competence and communicative skills, which are among the key tasks of modern education. A detailed conversational analysis of the scene from the series's fifth season – a meeting between Queen Elizabeth II and Prime Minister John Major – demonstrates how a dramatised dialogue reconstruction can serve as practical material for studying complex social interactions.

A step-by-step methodology is proposed for teachers that helps students analyse language rather than merely perceive it. The dialogue exemplifies asymmetric power relations, in which each participant employs distinct communicative strategies to achieve their goals. The Queen applies diplomatic pressure, combining appeals to authority, tradition, and moral obligation. In contrast, the Prime Minister employs a strategy of cautious avoidance of confrontation, disguising rejection through financial arguments and concerns over adverse public reactions.

This analysis illustrates how language functions in real life, reflecting cultural norms, social hierarchies, and psychological nuances. Studying such materials allows students to go beyond academic rules and understand how context, tone of voice, and non-verbal signals influence the meaning of messages.

The research findings have immediate practical applications. They provide teachers in general secondary and higher education with a ready framework that can be adapted for lessons, seminars, and in language and discussion clubs. The proposed methodology fosters an in-depth study of vocabulary and grammar, as well as the development of critical thinking, negotiation skills, and interpersonal communication, which are essential for shaping a modern, globally competent individual.

Keywords: «The Crown», global competence, conversational analysis, Queen Elizabeth II and Prime Minister John Major, conversational strategies.

Introduction / Вступ. English films are gaining significant popularity in the context of teaching English as a foreign language. We have mentioned that many domestic and international scientists have repeatedly emphasised the effectiveness of using English-language films in English lessons to enrich vocabulary and develop global competence and communication skills (Hlavatska Yu., 2024; Hlavatska Yu., 2025). This paper continues to highlight the matter of teaching English with reference to «The Crown».

Global competence, which includes understanding diverse cultures and interacting effectively with people from diverse backgrounds, is closely related to conversational analysis (Ryu D.-H., 2024). The TV series «The Crown» illustrates this interconnection. Conversational analysis enables decoding subtle signals in characters' dialogues that reflect British etiquette, hierarchy, and hidden emotions. Understanding these rules, as depicted in the series, is a key component of global competence, as it teaches us that effective communication requires not only knowledge of the language but also an understanding of cultural context, non-verbal cues, and social norms, which may vary across different cultures.

In the scientific literature on discourse analysis, conversational analysis is considered a powerful tool for studying social interaction by examining the structure and organisation of conversations. In particular, it allows the identification of how hierarchy, authority, and social norms influence communicative practices. Conversation analysis focuses on the study of natural conversations to identify linguistic features and understand how they function in everyday life. It examines how people engage in dialogue and other forms of verbal social interaction (McLeod S., 2024; Nedilen'ko N., 2013, p. 198).

In the context of the study of institutional discourse, «The Crown» serves as valuable material that artistically yet convincingly reconstructs closed forms of communication. This article considers one episode of the meeting between Queen Elizabeth II and Prime Minister John Major as a case study for applying conversational analysis principles. We attempt to demonstrate the implementation of conversational strategies used by the communicators during the dialogue, which reflect asymmetrical power relations and institutional etiquette governing their conversations. Examining such dialogues allows a better understanding of the mechanisms through which symbolic power is exercised in everyday communication.

Aim and Tasks / Мета та завдання. This paper highlights how «The Crown» can improve global competence, cultural awareness, and communication abilities through the conversation analysis of Episode 1, Season 5. We offer a step-by-step discussion of the declared scene, focusing on the development of students' global competence through immersion in the rich cultural and historical context of Great Britain. The offered scheme may help the teacher and students analyse the techniques characters in the scene use to meet their objectives. Given that conversation requires attempts to comprehend others and assist others in comprehension. The study also investigates how the characters show their capacity to relate to one another. Furthermore, the paper explores how students learn the language associated with various conversational strategies. The given steps may be used either in English lessons or in the meetings of various academic/conversation clubs.

Methods / Методи. Various scientific techniques were utilised to meet the paper's goals and address the established tasks, encompassing analysis, synthesis, concretisation, and generalisation. Additionally, we also referred to the methods of conversation and discourse analysis.

Results / Результати. A movie is a story conveyed through imaginative fiction, written in a narrative style or as poetry. It's a creative piece meant to entertain and capture our attention. Major studios often produce movies, involving a team of talented professionals who help bring the story to life. A key film element is the dialogue, which consists of conversations between characters. These conversations allow the characters to interact and communicate with each other, making them an engaging part of the story. This dialogue helps viewers understand the characters and the plot, making it easier to connect with what's happening on screen (Maharani, 2022, p. 404).

«Conversation analysis and discourse analysis are methodological approaches to the study of talk» (Wooffitt, 2005, p. 1). We support B. Paltridge's idea that discourse analysis involves examining language patterns across various texts. However, it is also shaped by the social and cultural contexts surrounding those texts. Furthermore, the scholar notes that discourse analysis examines how language conveys diverse perspectives and interpretations of the world (Paltridge B., 2000, p. 2).

Besides, conversational analysis is a tool for studying and identifying conversational strategies. Researchers use the methods of this analysis to observe honest conversations and, based on these observations, identify and describe the various strategies people use in everyday communication (Hutchby I., 2017; McLeod S., 2024; Wooffitt R., 2005).

Step 1. The teacher announces the key questions students should answer: *How do the Queen and the Prime Minister maintain the conversation? What are their communicative goals? In what way do*

they achieve their goals? What conversational strategies do they use to accomplish the goals?

Step 2. Step 2. The teacher informs that the first episode of season 5, «Queen Victoria Syndrome», is the conversation between Queen Elizabeth II and the Prime Minister, John Major, who held this position after Margaret Thatcher. John Major was the Prime Minister of the United Kingdom from 1990 to 1997 (John Major, 2024).

Here, the teacher may involve students in searching for and familiarising themselves with the historical events and characters presented in the series. It will deepen understanding of the scene's context and contribute to better comprehending the historical and political background of the situation being analysed. Students could compile a portfolio on John Major and outline the main principles of his political career, as he «oversaw Britain's longest period of continuous economic growth and the beginning of the Northern Ireland Peace Process» (Past Prime Ministers, 2025).

Step 3. The teacher should underline that creator Peter Morgan focuses on whether to modernise the deteriorating royal yacht Britannia, which is in dire need of repairs. It is a poignant metaphor for the season's central theme, reflecting Britain's identity as an island nation. The episode raises a critical question: Has the monarchy become an outdated institution that no longer serves a purpose? Additionally, it prompts the larger question of whether it is worth preserving (The Crown, Season 5, Episode 2022). The Prime Minister experiences the chaotic situation up close.

Such a crucial question demands the explanation of the metaphor underlying the scene's name: «Queen Victoria Syndrome» refers to a monarch staying on the throne despite being unpopular» (Queen Victoria Syndrome, 2022). Thus, students comprehend the saying indicates that Queen Elizabeth II became less popular as her reign continued into the early 1990s. It means the Queen's «remoteness from the modern world», on the one hand, and the British people's «growing tired of the monarchy itself», on the other hand (Queen Victoria Syndrome, 2022). To conclude, such a social context is embedded in Scene 1, Season 5 of the series «The Crown».

Step 4. A subscription to Netflix is required to view Scene 1 of Season 5 fully. However, online platforms offer video tutorials containing this scene and its transcript (The Crown (2016–...), 2025; Learn English with TV series, 2023). Active viewing may initially be accompanied by Ukrainian subtitles, then by English subtitles, and eventually without subtitles. The suggested approach may vary depending on students' proficiency in English.

Step 5. After reviewing the scene, the participants will answer the questions in Step 1. Remember that conversation strategies focus on resolving issues and being conscious of the situation. Therefore, for a behaviour to be recognised as a conversation strategy, it must directly address a problem in the dialogue, and the speaker must intentionally employ this behaviour (Genç G., 2017, p. 20). Each participant in the dialogue has their own behavioural strategy. Thus, the Queen wishes the government of Great Britain, led by the Prime Minister, to fund the repair and modernisation of her royal yacht «Britannia». She wants the Prime Minister to assure her that the costs of the repairs will be covered, and also to inform her as soon as the agreements are reached: *«I would like this government's reassurance, your reassurance, that the costs for the refurbishments will be met, and for you to inform me as soon as the arrangements are in place»*. The Prime Minister's goal is to avoid financing the repair of the royal yacht from the state budget. He tries to persuade the Queen to bear the costs herself, delicately emphasising that this would be in the interests of the Royal Family and the government: *«...there's a way you might consider bearing the cost yourselves»*. Evidently, the communicative goals are different; clearly, each interlocutor sticks to their own point of view.

Step 6. The students should focus on conversational strategies and the means to achieve them. To this end, the teacher poses questions to guide them towards formulating specific strategies. It contributes to the development of critical thinking, as questions are not just a test of memory but an invitation to analyse the text and the characters' motivation. At this stage, the Queen's conversational strategies are analysed.

Queen's strategy 1. Appeal to tradition and history.

Questions: Who does the Queen compare herself to and why? How does she utilise history to emphasise her request? In her opinion, why is the royal yacht not just a luxury, but *«a central and indispensable part of the way the Crown serves the nation»*? What historical facts does she reference to substantiate this statement?

Queen's strategy 2. Emotional and personal appeal.

Questions: What words does the Queen use to describe her connection with the yacht? Why does she emphasise that *«only Britannia have I truly been able to make my own»*? What is the significance of her phrase *«I have made very few requests, let alone demands, in return for the service I have given this country»*? What effect is she attempting to create by uttering these words?

Queen's strategy 3. Creating a sense of obligation.

Questions: How does the Queen phrase her request at the end of the dialogue? Pay attention to

the words «*They do as I ask without question*». Why does she expect exactly this reaction? What is the idea behind her statement, «*Perhaps the reason I have held back is in the hope that when I actually do, people don't just take it seriously*»? What «commitment» is she trying to impose on the Prime Minister?

Queen's strategy 4. Gentle pressure.

Questions: How does the Queen begin the conversation, and why does she not immediately reach the point? Explain the role of the phrase «*on bended knee*» in this dialogue. Is it a literal request or a rhetorical device? What does it demonstrate about her attitude towards the situation?

Step 7. Therefore, the results of the students' answers to the proposed questions lead to the following conclusions:

– the utilisation of historical precedents by the queen, referencing Queen Victoria, King Charles II, and the significant role of the royal yacht, grants her request weight and legitimacy;

– personification of the yacht, indicating its close connection to the queen's life, on the one hand, and the few requests made during her reign, on the other hand, creates a perception that this request is special and deserving of fulfilment;

– the queen formulates her request not as a plea, but as something that must be carried out «without unnecessary questions» due to her many years of service to the country; she hints that the Prime Minister and the government are obliged to support her;

– she begins the conversation with friendly questions («*Tea?*», «*Did you come by train?*»). Then, she gradually moves to the main issue, having already prepared the ground; her phrase «*on bended knee*» is a rhetorical device that emphasises the importance of her request while softening it as a plea rather than a command.

Thus, the primary strategy of Queen Elizabeth can be characterised as diplomatic pressure, combining gentle persuasion, appeals to authority, and the creation of a moral obligation.

Step 8. Such diplomatic pressure is accompanied by the use of communication strategies, which can be classified into four groups:

– giving an opinion: «*But I'm a great believer in coming by sea*». Instead of simply getting down to business, the Queen begins with a personal preference, which, in essence, is part of her royal life and demonstrates her authority. She uses the topic of sea voyages to shift the conversation to the royal yacht «*Britannia*» naturally. It helps her start the conversation from a position of strength rather than a request;

– expressing certainty, confidence and assertiveness: «*I am aware the comparison between Queen Victoria and me has been made recently in the newspapers and intended as criticism*», «*I am aware the costs for its maintenance are borne by the government, not by the Palace*»; «*Perhaps for that reason, the connection between me and the yacht is very much deeper than a mode of transport or even a home*». The last example is a way of adding an emotional layer to her request, making it harder for the Prime Minister to deny her;

– offering clarification or confirmation: «*I hope we can agree that, as sovereign, I have made very few requests, let alone demands, in return for the service I have given this country*», «*So, I would like this government's reassurance, your reassurance, that the costs for the refurbishments will be met, and for you to inform me as soon as the arrangements are in place*». The final statement is quite direct. It's a command disguised as a request. She's not asking «if» the government will pay; she's asking for a guarantee («*reassurance*»). By specifying that the Prime Minister must personally inform her when «*arrangements are in place*», she's making it clear that she expects a positive outcome and will hold him personally accountable;

– gentle pressure and creating an obligation: «*But I'm hoping that will be a formality*». Using the verb «*hoping*» adds a personal, yet confident, nuance to the phrase. The Queen does not demand, but «*hopes*», yet this «*hope*» carries the weight of a monarch unaccustomed to refusal. Moreover, using this phrase, she restricts the Prime Minister's options. Instead of having complete freedom of action (to agree, refuse, or suggest alternatives), he is left with only one «correct» option – to confirm that it is indeed a formality.

Students can be offered the opportunity to carry out such a classification independently or with the teacher, accompanied by the provision of their own examples.

Step 9. Analysis of the Prime Minister's conversational strategies.

PM's strategy 1. Pragmatism and financial justification.

Questions: What argument does the Prime Minister use initially to oppose the Queen's request? What does he refer to? Why does the Prime Minister believe the Royal Family should cover its expenses? Which financial decisions from the past does he mention to justify his position?

PM's strategy 2. Caution regarding public opinion.

Questions: What danger does the Prime Minister see in funding the yacht's renovation from the public purse? How does he describe the public perception of the yacht? What phrase does he use to

indicate that this situation could negatively affect both parties?

PM's strategy 3. Diplomatic standoff.

Questions: What words does the Prime Minister use to express his disagreement without directly confronting the Queen? Pay attention to his expressions, «*I feel bound to at least raise the question of whether there's a way you might consider bearing the cost yourselves*». What does his hesitation before the word «*yacht*» suggest? («*I worry that the government spending public money on the refurbishment of a lu... of a yacht might backfire*»)? What are his emotions or intentions that this uncovers?

PM's strategy 4. Recollection of previous agreements.

Questions: The Prime Minister recalls the agreement made with Mrs Thatcher. What kind of agreement was it? What was its primary purpose? How does the Prime Minister utilise this agreement in his argumentation? What is he attempting to demonstrate by reminding the Queen of «*an extremely generous civil list settlement*»? In his opinion, why does this prior agreement make the Queen's request particularly inconvenient?

Step 10. Therefore, the responses of the students to the proposed questions lead to the following conclusions:

– the Prime Minister moves away from the emotional rhetoric of the Queen and focuses on financial aspects. He mentions an «*extremely generous civil list settlement*» from Thatcher and the need to scrutinise government expenditures during a recession carefully: «*But we're in the midst of a global recession. Each penny of public spending is closely scrutinised*»;

– the key strategy of the Prime Minister is to caution about public opinion; he repeatedly points out the risks to the image of both the Palace and the government if they spend public money on «*luxury*»: «*It's just, with the royal yacht being perceived as something of a luxury, there is a danger the Palace could be seen to be asking for too much*». He uses the phrase «*On us both*» to create a sense of shared danger;

– the Prime Minister expresses his objections cautiously; it allows him to state his position without directly confronting the Queen. His pause before the word «*yacht*» indicates prudence in word choice to avoid offending his interlocutor;

– he reminds the Queen of an agreement made with Mrs Thatcher, which was specifically designed to prevent any awkward public debates about royal expenses. It demonstrates that existing arrangements already cover such needs;

– he warns the Queen about possible adverse public reactions, since the yacht is perceived as «*luxury*». He employs the fear of societal disapproval as a powerful lever.

The Prime Minister's primary strategy can be cautious avoidance of direct confrontation, combined with shifting financial responsibility and using reputational risk as the main argument. His refusal is both diplomatic and direct.

Step 11. Such cautious avoidance of confrontation, combined with diplomatic refusal, is accompanied by the use of communicative strategies, which can be classified in the following manner:

– expressing certainty: «*I feel bound to at least raise the question of whether there's a way you might consider bearing the cost yourselves*». The meaning of *to feel bound* is «to feel that you ought to do something, because it is morally right or your duty to do it» (Longman, 2025). By using this phrase, the Prime Minister softens his position, creating the impression that he does so not out of personal desire, but because circumstances require it (in this case, financial realities and responsibility towards taxpayers);

– giving a critical argument: «*I'm just mindful that, before she left office, Mrs Thatcher bequeathed the Palace an extremely generous civil list settlement*». It is a polite but assertive way to introduce a critical argument. The word «*just*» is used to soften the direct criticism. Instead of saying, «*You should not ask for money because you have plenty of it*», he uses this phrase to present his argument as an objective remark rather than as a personal insult;

– masking a direct refusal as concern: «*I worry that the government spending public money on refurbishing a lu... of a yacht might backfire*». Instead of saying «*I will not allow this*», he says «*I am worried that this could have negative consequences*». It shifts the focus from his personal decision to external factors: public opinion and political risk;

– offering clarification: «*Isn't she?*». The Prime Minister refuses to accept the Queen's assertions as true. Such a matter is supposedly an invitation to a discussion, in which he hopes to present his arguments (which he has previously spoken about) and emerge victorious;

– showing your understanding: «*I understand*». This is the final phrase of the Queen and John Major's conversation. It can be interpreted in several ways. Firstly, as a formal agreement. It is the most straightforward and most obvious meaning. The Prime Minister confirms that he has heard and understood the Queen's words. He understands her connection to the yacht, feelings, and persistent request. Secondly, ending the conversation without further argument is polite. After such a categorical

statement from the Queen, any attempt to continue the discussion would have been unacceptable. «*I understand*» is the only acceptable response that is neither an agreement nor a refusal. Thirdly, this phrase carries a flavour of diplomatic refusal. It does not contain the words «*yes*», «*of course*» or «*we will do it*». It means that the Prime Minister has acknowledged the Queen's position, but that does not guarantee that he will follow her request. He understands, but his stance on financial risks remains unchanged. Fourthly, this phrase may sound like a symbol of submission: in the context of the series «*The Crown*», this phrase could indicate that John Major, despite his disagreement, was ultimately compelled to accept the monarch's will. However, historical sources suggest that the yacht was not repaired. It gives «*I understand*» a bitter undertone, which may mean «*I understand your request, but unfortunately, I cannot fulfil it*».

Students can be offered the opportunity to create their own micro-dialogues using the phrases mentioned above, which are specific techniques for effectively communicating and managing interactions in conversations.

Conclusions / Висновки. Thus, the key observation is that the series «*The Crown*» can be an effective tool for learning English, particularly for developing students' global competence and communication skills. By analysing the dialogue between Queen Elizabeth II and Prime Minister John Major from the fifth season, we show how conversational analysis helps to uncover hidden communicative strategies that reflect asymmetric power relations and institutional etiquette. Moreover, such dialogues enable students to improve their language skills and to learn how to analyse cultural context, non-verbal signals, and social norms. It helps them realise that effective communication goes beyond simply possessing vocabulary and is essential in developing global competence.

We see prospects for further research into the differences in conversational strategies among representatives of different cultures (for example, by comparing dialogues of British and American political leaders in film) to deepen understanding of global competence.

Список використаних джерел і літератури / References:

Genç, G. (2017). *Conversation strategies in the ELT curriculum and their effect on EFL learners' oral proficiency exam performance: a master's thesis*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16536.52486> [in English].

Hlavatska, Yu. (2024). Teaching English through movies: theoretical and pedagogical aspects. *Pedagogical Discourse*, 35, 24–29. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.35.04> [in English].

Hlavatska, Yu. (2025). Teaching English through movies: practical aspect (with the reference to «*The Crown*»). Part 1. *Pedagogical Discourse*, 37, 65–71. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.10> [in English].

Hutchby, I. (2017). *Conversation Analysis*. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9781118430873.est0069> [in English].

John Major. (2024). EBSCO. Retrieved from <https://www.ebsco.com/research-starters/biography/john-major> [in English].

Learn English with TV series/ The Crown. Improve Spoken English Now. Easy and fun! (2023). YouTube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=BfLDawfDxao> [in English].

Longman Dictionary of Contemporary English. (2025). Retrieved from <https://www.ldoceonline.com/dictionary/be-feel-bound-to-do-something> [in English].

Maharani, I., & Cahyono, S. P. (2022). Conversation analysis on Sing 2 movie. *Undergraduate Conference on Language, Literature, and Culture (UNCLLE)*, 2 (1), 404–411. Retrieved from <https://publikasi.dinus.ac.id/uncle/article/view/6056> [in English].

McLeod, S. (2024). How to Conduct Conversational Analysis: Guide & Examples. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35524.23688> [in English].

Nedilen'ko, N. (2013). Conversation Analysis: Differential Features of Spoken and Written Forms of Communication. *Lesya Ukrainka Volyn National University*, 18, 198–201. [in English].

Paltridge, B. (2000). *Making sense of Discourse Analysis*. Queensland: Gerd Stabler. [in English].

Past Prime Ministers. (2025). The Rt Hon Sir John Major KG CH. *Gov. UK*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/history/past-prime-ministers/john-major> [in English].

«Queen Victoria Syndrome», the royal condition on «The Crown», explained. (2022). *Today*. Retrieved from <https://www.today.com/popculture/tv/queen-victoria-syndrome-crown-explained-rcna57272> [in English].

Ryu, Do-Hyung. (2024). A study on enhancing global competence through screen English. *Journal of English Teaching through Movies and Media*, 25 (4), 18–31. <https://doi.org/10.16875/stem.2024.25.4.18> [in English].

The Crown (2016–...): Season 5, Episode 1 - Queen Victoria Syndrome - full transcript. (2025). Retrieved from <https://sublikescript.com/series/The-Crown-4786824/season-5/episode-1-Queen-Victoria-Syndrome> [in English].

The Crown Season 5 Episode 1 Recap: A Storm Brews in Buckingham Palace. (2022). *Collider*. Retrieved from <https://collider.com/the-crown-season-5-episode-1-recap/> [in English].

Woolfitt, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction*. SAGE Publications Ltd. Retrieved from https://www.cur.ac.rw/mis/main/library/documents/book_file/digital-65ca29d5cbc795.39104640.pdf [in English].

Дата надходження статті / Article received: «02» лютого / February 2026

Стаття прийнята до друку після рецензування / Accepted for publication: «06» березня / March 2026

Дата публікації (оприлюднення) статті / Date of publication: «29» травня / May 2026

Главацька Юлія – доцент кафедри публічного управління, права та гуманітарних наук Херсонського державного аграрно-економічного університету, кандидат філологічних наук, доцент

Hlavatska Yuliia – Associate Professor of the Department of Public Administration, Law and Humanities of Kherson State Agrarian and Economic University, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії /

This is an open access article distributed under the terms of the License

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Цитуйте цю статтю як:

Главацька, Ю. (2026). Навчання англійської мови за допомогою кінофільмів (на матеріалі серіалу «Корона»). Частина 3: глобальна компетенція та конверсаційний аналіз. *Педагогічний дискурс*, 39, 22–28. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.03](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.03).

Cite this article as:

Hlavatska, Yu. (2026). Teaching English through movies (with reference to «The Crown»). Part 3: global competence and the conversational analysis. *Pedagogical Discourse*, 39, 22–28. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.03](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.03).

ОКСАНА РОМАНИШИНА,

доктор педагогічних наук, професор,

(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка,

вул. М. Кривоноса, 2)

OKSANA ROMANYSHYNA,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Ukraine, Ternopil, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,

M. Kryvonosa St., 2)

ORCID: [0000-0002-2887-5023](https://orcid.org/0000-0002-2887-5023)

Методи збору емпіричних даних у наукових дослідженнях

Methods of Empirical Data Collection in Scientific Research

У статті висвітлено сутність і значення методів збору емпіричних даних у наукових педагогічних дослідженнях. Обґрунтовано, що емпіричні методи є важливою складовою методології педагогічної науки, оскільки забезпечують отримання об'єктивної інформації про освітні явища, процеси та закономірності їх функціонування. Акцентовано увагу на ролі емпіричних методів у накопиченні первинного дослідницького матеріалу, перевірці гіпотез, виявленні суперечностей освітньої практики та визначенні перспектив її вдосконалення. Проаналізовано наукові підходи до трактування сутності педагогічного дослідження та особливостей організації емпіричного наукового пошуку. Охарактеризовано найбільш поширені методи збору емпіричних даних, зокрема педагогічне спостереження, анкетування, бесіду, інтерв'ю, тестування, аналіз продуктів діяльності, педагогічний експеримент та метод експертних оцінок. Визначено особливості їх застосування у сучасних педагогічних дослідженнях, а також обґрунтовано необхідність комплексного використання різних методів залежно від мети, завдань і предмета дослідження. Наголошено на значенні дидактичних тестів і психодіагностичних методик у процесі вивчення індивідуальних характеристик здобувачів освіти та оцінювання результативності освітнього процесу. Підкреслено, що ефективність використання емпіричних методів значною мірою залежить від методологічної культури дослідника, його професійної підготовленості та здатності забезпечити об'єктивність аналізу отриманих результатів. Особливу увагу приділено ролі математико-статистичних методів у сучасному аналізі педагогічних даних та формуванню цифрової дослідницької культури. Зроблено висновок, що використання емпіричних методів забезпечує наукову обґрунтованість педагогічних досліджень і сприяє підвищенню ефективності освітньої практики в умовах реформування та цифровізації системи освіти.

Ключові слова: *емпіричні методи; педагогічне дослідження; методологія дослідження; збір емпіричних даних; педагогічна діагностика; педагогічний експеримент; тестування; анкетування; математико-статистичні методи.*

The article highlights the essence and significance of empirical data collection methods in scientific pedagogical research. It is substantiated that empirical methods are an important component of the methodology of pedagogical science, as they ensure the acquisition of objective information about educational phenomena, processes, and patterns of their functioning. Attention is focused on the role of empirical methods in accumulating primary research material, verifying hypotheses, identifying contradictions in educational practice, and determining prospects for its improvement. Scientific approaches to the interpretation of the essence of pedagogical research and the peculiarities of organizing empirical scientific inquiry are analyzed. The most common methods of collecting empirical data are characterized, including pedagogical observation, questionnaires, interviews, testing, analysis of activity products, pedagogical experiment, and the method of expert evaluations.

The peculiarities of applying these methods in modern pedagogical research are determined, and the necessity of the integrated use of various methods depending on the purpose, objectives, and subject of the study is substantiated. The importance of didactic tests and psychodiagnostic methods in studying individual characteristics of students and evaluating the effectiveness of the educational process is emphasized. It is highlighted that the effectiveness of empirical methods largely depends on the

researcher's methodological culture, professional training, and the ability to ensure the objectivity of the analysis of obtained results. Special attention is paid to the role of mathematical and statistical methods in the modern analysis of pedagogical data and the formation of digital research culture. It is concluded that the use of empirical methods ensures the scientific validity of pedagogical research and contributes to increasing the effectiveness of educational practice in the conditions of reforming and digitalization of the education system.

Keywords: *empirical methods, pedagogical research, research methodology, empirical data collection, pedagogical diagnostics, pedagogical experiment, testing, questionnaires, mathematical and statistical methods.*

Вступ / Introduction. Наукове педагогічне дослідження – один з основних способів отримання достовірних і обґрунтованих знань про педагогічну дійсність, різні аспекти освітньої діяльності, особистісні феномени здобувачів та педагогів. Такі дослідження є не лише найважливішим елементом розвитку педагогічного знання, педагогіки як науки, а й суспільно-наукового прогресу загалом. Крім того, педагогічне дослідження виступає сферою професійної діяльності фахівців. Сьогодні багато наукових досліджень, дисертацій, монографій, статей, випускних кваліфікаційних робіт з різних галузей наукового пізнання все більше спираються на дані і висновки як теоретичних, так і, що особливо важливо, емпіричних педагогічних досліджень.

Очевидним є той факт, що проведення педагогічного дослідження досить складний науковий процес. Таке дослідження викликано науковою потребою у вивченні складних явищ і процесів освітньої реальності; у систематичному, обґрунтованому отриманні нових знань про освітній процес, його елементи та структури на основі наукової методології, методи, засоби, алгоритми, що розробляються та накопичуються педагогічною наукою. Педагогічне дослідження як специфічний спосіб пізнання слід розглядати з кількох сторін. По-перше, воно є одним із основних способів розвитку педагогічного знання, здобуваючи щодо його теоретичного рівня нові наукові факти, визначаючи конкретні прояви педагогічних закономірностей у досліджуваних сферах, й у кінцевому підсумку забезпечує наукову наступність педагогічного пізнання. По-друге, педагогічне дослідження зумовлено суспільною потребою у педагогічному знанні, є складовою наукового та суспільного процесу, безпосередньо залежить від рівня розвитку суспільства. По-третє, педагогічне дослідження є видом професійної діяльності, що вимагає спеціальної підготовки для його проведення, передбачає оволодіння методами та правилами дослідницької роботи, глибоке знання предмета. По-четверте, педагогічне дослідження слід розглядати не лише як вид діяльності, але й як метод, що дозволяє вивчити навколишню педагогічну реальність з властивими лише їй, специфічними прийомами. Задля вивчення обраного предмету не лише на рівні теоретичного осмислення, але й на рівні процедури вимірювання та аналізу отриманого результату. Комплексність проведення педагогічного дослідження та його результативність базується на використанні сукупності емпіричних методів. Саме емпіричні методи дають змогу отримати об'єктивні дані про перебіг освітніх процесів, особливості функціонування педагогічних явищ і динаміку змін у досліджуваному середовищі. Їх використання сприяє не лише фіксації та аналізу педагогічних фактів, але й визначенню перспектив удосконалення й оновлення освітньої практики.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета статті полягає у висвітленні сутності та особливостей застосування методів збору емпіричних даних у наукових дослідженнях у галузі педагогіки.

Методи / Methods. У процесі досягнення анонсованої мети статті використано комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових та спеціальних методів, що забезпечили цілісність, системність і обґрунтованість аналізу проблеми методів збору емпіричних даних у педагогічних дослідженнях.

Теоретичну основу дослідження склали методи *аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукових джерел*, що дали змогу виявити сучасні підходи до трактування сутності емпіричних методів у педагогіці, визначити їх місце у структурі наукового пізнання та узагальнити наявні класифікаційні підходи. Застосування *методу порівняльного аналізу* забезпечило можливість зіставлення різних наукових позицій щодо особливостей використання емпіричних методів у дослідницькій практиці, а також виявлення їх спільних і відмінних характеристик у межах різних методологічних підходів.

Звернення до положень *системного підходу* дозволило розглянути методи збору емпіричних даних як цілісну, структурно організовану сукупність взаємопов'язаних елементів, що функціонують у межах педагогічного дослідження та забезпечують реалізацію його основних етапів – від постановки наукової проблеми до інтерпретації отриманих результатів. Використання *методу структурно-логічної класифікації* дало змогу здійснити впорядкування та узагальнення

емпіричних методів відповідно до їх функціонального призначення у науковому пошуку. Крім того, у дослідженні застосовано елементи *контент-аналізу наукових праць*, що дозволило виявити частотність використання окремих емпіричних методів у сучасних педагогічних дослідженнях та визначити тенденції їх трансформації в умовах цифровізації освіти. Таким чином, використана сукупність методів забезпечила комплексне осмислення проблеми збору емпіричних даних у наукових педагогічних дослідженнях, сприяла виявленню їх методологічної значущості та підтвердила необхідність інтегрованого застосування різних дослідницьких інструментів для забезпечення наукової достовірності результатів.

Результати Results. У сучасній педагогічній науці *емпіричні методи дослідження* посідають важливе місце, оскільки забезпечують отримання об'єктивної інформації про освітні явища, процеси та закономірності їх функціонування. Саме завдяки емпіричним методам дослідник має можливість безпосередньо вивчати педагогічну реальність, фіксувати факти, аналізувати поведінку учасників освітнього процесу, визначати особливості розвитку особистості здобувачів освіти та ефективність застосування тих чи інших педагогічних технологій. На відміну від теоретичних методів, що спрямовані переважно на узагальнення, систематизацію й інтерпретацію наукових положень, емпіричні методи забезпечують накопичення первинного дослідницького матеріалу, який виступає основою для формулювання наукових висновків і перевірки гіпотез.

У науково-педагогічних дослідженнях, як слушно підкреслює А. Каленський, емпіричні методи виконують не лише пізнавальну, але й діагностичну, прогностичну та прикладну функції (Каленський А., 2015). Їх використання дає змогу дослідити реальний стан педагогічних явищ, виявити суперечності та проблеми освітньої практики, визначити динаміку змін у розвитку особистості й освітнього середовища. До найбільш поширених *емпіричних методів* належать педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, інтерв'ю, тестування, аналіз результатів діяльності, педагогічний експеримент та метод експертних оцінок. Вибір конкретного методу або їх сукупності залежить від мети, завдань, об'єкта й предмета дослідження, а також від специфіки педагогічної проблеми, що вивчається.

Вагоме місце у сучасних наукових педагогічних дослідженнях займає діагностика знань, умінь та навичок (основи становлення духовних та інтелектуальних якостей здобувачів) за допомогою *дидактичних тестів*. Враховуючи, що будь-який виховний вплив переломлюється через індивідуальні особливості конкретної особистості, необхідний об'єктивний «зворотний зв'язок» (апарат аналізу та управління на основі емпіричних), що забезпечує отримання інформації про розвиток особистості та процес її становлення для знаходження та обґрунтування ефективності пропонуваного експериментального впливу.

Особливу роль у науково-педагогічній діяльності займає спеціально організована перевірка інновації (верифікація) за допомогою експериментів різного типу і рівня. Реалізація гуманістичної парадигми освіти неможлива без застосування емпіричних методів дослідження на усіх етапах експериментальної педагогічної діяльності: організації ефективного функціонування каналу «зворотного зв'язку»; накопичення, узагальнення та систематизації фактичного матеріалу; виявленні закономірностей та створення теорій; верифікації та впровадження результатів у практику.

В даний час накопичено значний фонд дослідницького інструментарію емпіричних методів, існує його змістовний опис. Реформування вітчизняної системи освіти, спрямоване на розвиток особистісного потенціалу здобувачів та гуманізацію освітнього процесу, зумовлює необхідність розробки нових підходів до класифікації емпіричних методів у педагогічних дослідженнях. Необхідна їх типологія, що спирається на виявлення подібності та відмінності методів для впорядкованого опису та пояснення цих множин. Теоретична типологія передбачає побудову ідеальної моделі системи методів. Необхідність моделювання зумовлена тим, що така методологія дозволяє найбільш оптимально дати уявлення про систему методів шляхом перетворення змістовного опису безлічі напрацювань вчених у формулізоване знання. Існуючі структури моделей значною мірою визначаються цільовою ознакою та властивостями. Аналіз існуючих класифікацій свідчить, що одним із найбільших класів емпіричних методів є *тести*, що поділяються на дві категорії: психодіагностичні методики та тести досягнень.

Для вивчення певних індивідуальних характеристик здобувачів дослідники зазвичай запозичуються спеціально розроблені *психодіагностичні методики*, що відрізняються низкою обов'язкових характеристик: регламентація процедури обстеження, обробки та інтерпретації результатів; стандартизація; надійність та валідність. Більшість із них є класичними зразками методик, які протягом багатьох років застосовуються у педагогічній практиці. Ці методи досить затребувані, що пояснюється оперативністю, достовірністю та можливістю їх застосування іншими дослідниками. Створення нових конструкцій спеціальних стандартизованих методик психологічних тестів становить значні труднощі не тільки методично, але й організаційно.

Розробка основних понять теорії відповідального ставлення до навчання, як комплексної соціально-педагогічної проблеми, визначила не лише використання, а й розробку тестів дидактичних – систему спеціально складених завдань, що пройшла послідовні процедури апробації та стандартизації на репрезентативній вибірці обстежуваних. Тести досягнень мають широку сферу застосування під час вирішення завдань атестації закладів освіти, дозволяючи зіставляти отримані результати. Крім того, ці тести охоплюють широке коло знань здобувачів освіти.

Необхідно відзначити на особливість використання таких методів як спостереження, анкета, бесіда, інтерв'ю, вивчення документів і продуктів діяльності та ін., придатних для досягнення безлічі цілей і забезпечення виконання різноманітних функцій, а значить-загальних, тобто в якомусь сенсі універсальних. Перш за все, дослідник повинен скласти план роботи, підібрати і сформулювати необхідні питання, спрямовані на виявлення властивостей, що цікавлять, для вирішення конкретних завдань. Потім об'єктивно аналізувати отримані дані щодо алгоритму, розробленого з використанням принципів та методів філософської, загальнонаукової та педагогічної методологій. Природно, на ефективність використання універсальних методів значною мірою відбиваються суб'єктивні якості дослідника -рівень його поінформованості про сутність досліджуваного та використовувані методи, обсяг та зміст його особистої практики.

Необхідно відзначити особливості використання таких емпіричних методів, як спостереження, анкетування, бесіда, інтерв'ю, вивчення документів та продуктів діяльності здобувачів освіти, які завдяки своїй універсальності широко застосовуються у сучасних педагогічних дослідженнях. Їх значущість зумовлена можливістю отримання різнопланової інформації про освітній процес, поведінку його учасників, рівень сформованості знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та особистісних характеристик. Такі методи придатні для реалізації широкого спектра дослідницьких завдань і забезпечують виконання діагностичної, аналітичної, прогностичної та контрольної-оцінювальної функцій. Водночас ефективність їх використання значною мірою залежить від належної організації дослідницької роботи. Зокрема, дослідник повинен чітко визначити мету й завдання дослідження, розробити план проведення емпіричної роботи, добрати інструментарій та сформулювати систему запитань або критеріїв спостереження відповідно до предмета наукового пошуку.

Важливого значення набуває також об'єктивність аналізу отриманих результатів, що повинна здійснюватися на основі принципів *науковості, системності та достовірності*. Інтерпретація емпіричних даних передбачає використання методологічних засад філософського, загальнонаукового та педагогічного рівнів, що забезпечує цілісність і доказовість наукових висновків. Крім того, результативність застосування універсальних емпіричних методів значною мірою визначається професійною підготовленістю самого дослідника, рівнем його методологічної культури, обізнаністю щодо специфіки досліджуваного явища, а також наявністю практичного досвіду організації й проведення педагогічних досліджень.

Сучасний аналіз емпіричних даних, особливо якщо цей масив досить об'ємний, неможливо проаналізувати без використання математико-статистичних методів, методик. Саме вони лежать в основі різних алгоритмів пошуку, фіксації, зберігання та аналізу первинних та вторинних педагогічних даних. Тому і сучасна методологія аналізу та інтерпретації даних педагогічних досліджень має будуватися не тільки на розумінні цих методів та алгоритмів, а й на формуванні відповідної математики, статистичної та цифрової дослідницької культури.

Обговорення / Discussion. На сучасному етапі наявний стійкий інтерес дослідників до проблематики методології наукових досліджень та методів збору емпіричних даних, зокрема у контексті педагогічної науки. Значний масив публікацій присвячений обґрунтуванню теоретико-методологічних засад організації наукового пошуку, класифікації методів дослідження та визначенню їх ролі у пізнанні педагогічних явищ. Загальні підходи до організації наукових досліджень, визначення їх етапів і методів висвітлено у працях Г. Берегової, А. Дробітька, Л. Дубовик (Берегова Г., та ін., 2019), С. Важинського, Т. Щербак (Важинський С., & Щербак Т., 2016), О. Клименюка (Клименюк О., 2006), Г. Кловак (Кловак Г., 2003), А. Панішева (Панішев А., 2013), Д. Чернілевського (Чернілевський Д., 2010), Ф. Чмиленка, Л. Жук (Чмиленко Ф., & Жук Л., 2014) та ін. У цих працях розкрито сутність наукового дослідження як системного процесу, охарактеризовано співвідношення теоретичних і емпіричних методів, а також визначено місце емпіричних даних у структурі наукового знання.

Методологічні засади саме педагогічних досліджень детально розглянуто у працях С. Гончаренка (Гончаренко С., 2008), де акцентовано увагу на специфіці добору методів відповідно до мети, завдань і предмета дослідження, а також на необхідності поєднання різних методів для забезпечення валідності результатів. Окремий напрям наукових розвідок становлять дослідження, присвячені емпіричним методам збору даних. Так, Т. Бутинець (Бутинець Т., 2014) обґрунтовує

значення спостереження як базового методу наукового дослідження, підкреслюючи його роль у фіксації реальних процесів та явищ. У роботі Н. Карпенко та співавторів (Карпенко Н., та ін., 2024) узагальнено теоретичні підходи та практичний досвід застосування емпіричних методів, зокрема анкетування, інтерв'ювання, тестування, експерименту, що дозволяє отримувати об'єктивні дані про досліджувані явища.

У свою чергу, А. Каленський (Каленський А., 2015) розглядає можливості застосування емпіричних методів у дослідженні професійно-педагогічних процесів, зокрема акцентує на їх значенні для вивчення розвитку професійної етики майбутніх фахівців. О. Федотова (Федотова О., 2025) підкреслює роль емпіричних досліджень у науковому пізнанні, наголошуючи, що саме емпіричні дані забезпечують зв'язок теорії з практикою та виступають основою для формулювання науково обґрунтованих висновків. Наразі дослідники приділяють значну увагу як загальним питанням методології наукового пізнання, так і конкретним методам збору емпіричних даних.

Висновки / Conclusions. Вертикальні зміни у системі освіти України, зумовлені її реформуванням, окреслити важливість проведення наукових досліджень. Вони дають змогу здійснити глибокий науково-обґрунтований аналіз різних складників педагогічного процесу, та систематизувати інформацію про ефективність нових розробок, технологій і методик. Виконання завдань педагогічних наукових досліджень можливе при використанні широкої палітри емпіричних методів. Емпіричні методи дослідження охоплюють прийоми, процедури та операції емпіричного пізнання та вивчення явищ дійсності, способи вирішення науково-дослідних завдань, забезпечують безпосереднє сприйняття (збір) інформації, накопичення, класифікацію та узагальнення вихідного матеріалу з досліджуваної проблеми. Як засіб отримання цінної педагогічної інформації, вони сприяють ефективному функціонуванню каналу «зворотного зв'язку». Емпіричні методи використовуються на всіх етапах науково-педагогічної діяльності, а сфера застосування їх – від масштабних, концептуальних досліджень, що мають широке узагальнююче значення, до – приватних методичних завдань. Сучасний стан педагогіки як науки та сфери дослідно-експериментальної діяльності характеризується наявністю необхідних передумов для ефективного використання емпіричних методів та забезпечення системи освіти якісно-науковими даними, а саме: існує значний арсенал емпіричних методів, сфери застосування, можливості, переваги та недоліки яких, а також вимоги надійності методик та якості одержуваної інформації широко освітлені та проаналізовано у доробках науковців-практиків; широкий пласт напрацювань у сфері методології застосування емпіричних методів у педагогіці; підвищена увага методологів, у вигляді публікацій у різних виданнях з питань емпіричних методів, методології дослідження та якості науково-педагогічних досліджень; зміна в організаційних структурах управління системами освіти – створення діагностичних служб; наявності дисертаційних досліджень, присвячених методології педагогічного наукового дослідження та методів педагогічної діагностики; видання науково-практичних журналів для широкого кола педагогічної громадськості.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у аналізі потенціалу та ролі математично-статистичних методів у проведенні наукових педагогічних досліджень.

Список використаних джерел і літератури:

- Берегова, Г. Д., Дробітько, А. І., & Дубовик, Л. П. (2019). *Основи наукових досліджень*. Херсон: Айлант. [in Ukrainian]
- Бутинець, Т. А. (2024). Спостереження як основний метод наукового дослідження в контролі. *Міжнародний збірник наукових праць*, 1(13), 1–12. Взято з https://library.ztu.edu.ua/e-copies/Zbirnyk/Problems_%20accounting_1_13/163.pdf [in Ukrainian]
- Важинський, С. Е., & Щербак, Т. І. (2016). *Методика та організація наукових досліджень*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. [in Ukrainian]
- Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця». [in Ukrainian]
- Карпенко, Н., Педченко, Н., Іваннікова, М., Бірта, Г., & Стрілець, В. (2024). Емпіричні методи наукового дослідження – теорія і практичний досвід. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія «Економічні науки»*, 4(114), 108–113. <https://doi.org/10.37734/2409-6873-2024-4-17> [in Ukrainian]
- Каленський, А. (2015). Емпіричні методи дослідження системи розвитку професійно-педагогічної етики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 11, 20–25. [in Ukrainian]
- Клименюк, О. В. (2006). *Технологія наукового дослідження*. Київ: ТОВ Вид-во «Аспект-Поліграф». [in Ukrainian]
- Кловак, Г. Т. (2003). *Основи педагогічних досліджень*. Чернігів: Вид-во Чернігівського державного центру науково-технічної і економічної інформації. [in Ukrainian]
- Панішев, А. В. (2013). *Методологія наукових досліджень*. Житомир: ЖДТУ. [in Ukrainian]
- Федотова, О. О. (2024). *Роль емпіричних досліджень у науковому пізнанні навколишнього світу*. (с. 132–

146). <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-535-8-7> [in Ukrainian]

Чернілевський, Д. В. (2010). *Методологія наукової діяльності*. (вид. 2-ге, допов. / Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, та ін. / за ред. Д. В. Чернілевського). Вінниця: Вид-во АМСКП. [in Ukrainian]

Чмиленко, Ф. О., & Жук, Л. П. (2014). *Посібник до вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень»*. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ. [in Ukrainian]

References:

Berehova, H. D., Drobitko, A. I., & Dubovyk, L. P. (2019). *Osnovy naukovykh doslidzhen [Fundamentals of Scientific Research]*. Kherson: Ailant. [in Ukrainian]

Butynets, T. A. (2024). Sposterezhennia yak osnovnyi metod naukovoho doslidzhennia v kontroli [Observation as the Main Method of Scientific Research in Control]. *Mizhnarodnyi zbirnyk naukovykh prats – International Collection of Accounting Papers*, 1(13), 1–12. Retrieved from https://library.ztu.edu.ua/e-copies/Zbirnyk/Problems_%20accounting_1_13/163.pdf [in Ukrainian]

Vazhynskiy, S. E., & Shcherbak, T. I. (2016). *Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen [Methodology and Organization of Scientific Research]*. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka. [in Ukrainian]

Honcharenko, S. U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical Researches: Methodological Advice for Young Scientists]*. Kyiv-Vinnytsia: DOV «Vinnytsia». [in Ukrainian]

Karpenko, N., Pedchenko, N., Ivannikova, M., Birta, H., & Strilets, V. (2024). Empirychni metody naukovoho doslidzhennia – teoriia i praktychnyi dosvid [Empirical Research Methods – Theory and Practical Experience]. *Naukovyi visnyk Poltavskoho universytetu ekonomiky i torhivli. Seriya «Ekonomiczni nauky» – Scientific Bulletin of Poltava University of Economics and Trade. Series «Economic Sciences»*, 4(114), 108–113. <https://doi.org/10.37734/2409-6873-2024-4-17> [in Ukrainian]

Kalenskiy, A. (2015). Empirychni metody doslidzhennia systemy rozvytku profesiino-pedahohichnoi etyky [Empirical Methods of Researching the System of Development of Professional Pedagogical Ethics]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of Training a Modern Teacher*, 11, 20–25. [in Ukrainian]

Klymeniuk, O. V. (2006). *Tekhnolohiia naukovoho doslidzhennia – Technology of Scientific Research*. Kyiv: TOV Vyd-vo «Aspekt-Polihraf». [in Ukrainian]

Klovak, H. T. (2003). *Osnovy pedahohichnykh doslidzhen [Fundamentals of Pedagogical Research]*. Chernihiv: Vyd-vo Chernihivskoho derzhavnogo tsentru nauko-tekhnichnoi i ekonomichnoi informatsii. [in Ukrainian]

Panishchev, A. V. (2013). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen [Methodology of Scientific Research]*. Zhytomyr: ZhDTU. [in Ukrainian]

Fedotova, O. O. (2024). *Rol empyrychnykh doslidzhen u naukovomu piznanni navkolyshnoho svitu [The role of Empirical Research in Scientific Cognition of the Surrounding World]*. (pp. 132–146). <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-535-8-7> [in Ukrainian]

Chernilevskiy, D. V. (2010). *Metodolohiia naukovoi diialnosti [Methodology of Scientific Activity]*. (vyd. 2-he, dopov. / D. V. Chernilevskiy, O. Ye. Antonova, L. V. Baranovska, O. V. Vozniuk, ta in. / za red. D. V. Chernilevskoho). Vinnytsia: Vyd-vo AMSKP. [in Ukrainian]

Chmylenko, F. O., & Zhuk, L. P. (2014). *Posibnyk do vuchennia dystsyplyny «Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen» [Guide to Studying the Discipline «Methodology and Organization of Scientific Research»]*. Dnipropetrovsk: RVV DNU. [in Ukrainian]

Дата надходження статті / Article received: «26» січня / January 2026

Стаття прийнята до друку після рецензування / Accepted for publication: «11» березня / March 2026

Дата публікації (оприлюднення) статті / Date of publication: «29» травня / May 2026

Романишина Оксана – професор кафедри інформатики та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, професор

Romanyshyna Oksana – Professor of the Department of Informatics and its Teaching Methods of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії /

This is an open access article distributed under the terms of the License

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Цитуйте цю статтю як:

Романишина, О. (2026). Методи збору емпіричних даних у наукових дослідженнях. *Педагогічний дискурс*, 39, 29–34. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.04](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.04).

Cite this article as:

Romanyshyna, O. (2026). Methods of Empirical Data Collection in Scientific Research. *Pedagogical Discourse*, 39, 29–34. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.04](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.04).

СЕРГІЙ ДАРІЙЧУК,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

вул. Коцюбинського, 2)

SERGIY DARIICHUK,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

(Ukraine, Chernivtsi, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,

Kotsiubynskoho St., 2)

ORCID: [0000-0001-8089-1293](https://orcid.org/0000-0001-8089-1293)

Інтеграція фізичної активності та психосоціальної підтримки в сучасний освітній простір: аналіз ефективності міжнародної програми «Game Connect»

Integration of Physical Activity and Psychosocial Support into the Modern Educational Space: an Analysis of the International «Game Connect» Program Effectiveness

У статті теоретично обґрунтовано та практично проаналізовано педагогічний потенціал фізичної культури в системі міжнародних соціально-освітніх проєктів на прикладі діяльності фонду AVSI та програми «Game Connect». Висвітлено стратегічний перехід від традиційних методів фізичного виховання до моделі «спорту заради захисту», де рухова активність виступає фундаментальним інструментом психосоціальної підтримки (МНПСС) молоді в кризових умовах. Особливу увагу приділено структурі 12-тижневого ігрового циклу, спрямованого на формування ключових життєвих навичок, таких як резильєнтність, асертивна комунікація та стресостійкість. На основі аналізу емпіричних даних доведено ефективність інтегрованого підходу у зниженні симптомів тривоги та депресії серед переміщеної молоді. Визначено перспективи адаптації міжнародного досвіду «активного дизайну» в освітній простір України, зокрема через розвиток безпечних зон в укриттях та мережі цифрових навчальних центрів для забезпечення декомпресії та соціальної інклюзії дітей у воєнний період.

Ключові слова: *фізична культура, психосоціальна підтримка (МНПСС), соціально-освітні проєкти, AVSI Foundation, Game Connect, спорт заради розвитку, життєві навички, інклюзія, активний дизайн освіти.*

The article substantiates the theoretical foundations and analyzes the practical outcomes of the pedagogical potential of physical culture within international socio-educational projects. The research focuses on the strategic shift from traditional physical education paradigms toward the «Sport for Protection» model, where movement-based activities serve as a fundamental tool for Mental Health and Psychosocial Support (MHPSS). The study investigates the activities of the AVSI Foundation and the «Game Connect» consortium (including Right To Play, War Child Holland, and Youth Alive) as a benchmark for systematic social change.

The author details the structure of the 12-week «Game Connect» curriculum, which integrates 13 categories of essential life skills, such as resilience, assertive communication, stress management, and conflict resolution. Based on the analysis of empirical data from randomized controlled trials, the article demonstrates the high efficiency of the program, specifically an 89% reduction in anxiety and depression symptoms among displaced youth. The study highlights that in the «Game Connect» methodology, health and well-being are viewed not as isolated goals but as integrated results of holistic education and «active design». Special attention is paid to the adaptation of international best practices to the current educational context of Ukraine. The author argues for the implementation of «Safe Spaces» and «Digital Learning Centres» as well as the use of adapted shelters for active play during emergencies. The findings emphasize the need for a new professional profile for physical education teachers, requiring competencies in MHPSS and trauma-informed pedagogy. The article concludes that investing in movement-based psychosocial interventions is crucial for the social inclusion and rehabilitation of children and youth affected by military conflicts, providing a sustainable framework for the «New Ukrainian School» reform.

Keywords: *physical education, psychosocial support (MHPSS), socio-educational projects, AVSI Foundation, Game Connect, Sport for Development, life skills, social inclusion, trauma-informed pedagogy (PTSD), active design of education.*

Вступ / Introduction. У сучасному глобалізованому світі, позначеному зростанням кількості збройних конфліктів, вимушеної міграції та гуманітарних криз, традиційна педагогічна парадигма фізичного виховання зазнає суттєвої трансформації. Фізична культура і спорт перестають розглядатися виключно як засоби фізичного розвитку чи спортивних досягнень, натомість вони стають потужним інструментом соціальної терапії та інклюзії. Теоретичне осмислення та практична реалізація педагогічного потенціалу рухової активності в системі міжнародних соціально-освітніх проєктів набуває особливої актуальності, оскільки дозволяє вирішувати комплексні завдання з відновлення ментального здоров'я та захисту гідності людини в екстремальних умовах (Цибанюк О., 2022, с. 13).

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою даної роботи є аналіз теоретичних засад та практичного досвіду реалізації педагогічного потенціалу фізичної культури в межах міжнародної програми «Game Connect» (під егідою консорціуму AVSI, Right To Play та інших партнерів). Особлива увага приділяється методології «спорту заради захисту» та її адаптації до актуальних викликів освітнього простору України, зокрема в контексті організації активної діяльності в умовах воєнного стану та прифронтових зон.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: розкрити стратегічні напрями діяльності AVSI Foundation у сфері освіти та захисту дітей через призму Цілей сталого розвитку ООН; дослідити зміст та структуру програми «Game Connect», виокремивши ключові ігрові модулі, спрямовані на формування життєвих навичок; проаналізувати результативність використання рухової активності у зниженні рівнів тривожності та депресії серед переміщеної молоді.

Методи / Methods. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнюючих методів наукового дослідження. Теоретичні – аналіз та синтез наукової літератури та офіційних звітів AVSI Foundation (2024–2026 pp.) для визначення концептуальних засад «активного дизайну» та «цілісної освіти», компаративний аналіз для порівняння підходів до організації фізичного виховання у стабільних та надзвичайних (кризових) контекстах, узагальнення досвіду впровадження програми «Game Connect» в різних географічних регіонах. Емпіричні – кейс-стаді: детальний розгляд проєкту як моделі системного соціального впливу, аналіз педагогічного досвіду.

Результати / Results. У сучасному глобалізованому світі провідні міжнародні гуманітарні фонди дедалі частіше відмовляються від ізольованих дій на користь стратегічного партнерства, об'єднуючи свій фінансовий потенціал та унікальну експертизу для створення системних соціальних змін. Така консолідація зусиль дозволяє реалізовувати масштабні програми, що забезпечують комплексний підхід до захисту прав людини, інклюзії та сталого розвитку в найскладніших кризових контекстах. Яскравим прикладом такого синергетичного підходу є проєкт «Game Connect» – флагманська ініціатива у сфері «Спорт заради розвитку» (Sport for Development), яка реалізується потужним консорціумом організацій під стратегічним керівництвом AVSI Foundation у партнерстві з Right To Play, War Child Holland та Youth Alive.

Розглянемо мету, завдання та зміст діяльності основного партнера. AVSI Foundation, громадська організація, зареєстрована у Списку італійських організацій громадянського суспільства, яка реалізує проєкти розвитку та гуманітарної допомоги з 1972 р., охопивши на даний момент понад 4 мільйони людей у 41 країні (We carry out..., n/d).

З метою повноцінної презентації власної роботи по всьому світу AVSI впровадила багатовимірну тематичну класифікацію своїх заходів. Для кожного проєкту (на даний час їх 300) визначається основний сектор діяльності, але завжди можна поєднати проєкт з іншими секторами та їхніми підсекторами. Аналізуючи сайт організації визначаємо 11 основних секторів діяльності – освіта, захист дітей, створення робочих місць, сільське господарство та продовольча безпека, проблеми здоров'я, права людини, демократія та мир тощо. Використані ресурси за всіма секторами діяльності представлені в табл.1.

Таблиця 1

**Використані ресурси за всіма секторами діяльності AVSI Foundation,
(% від загальної суми)**

№	Сектори діяльності	Використані ресурси
	Освіта	20%
	Захист дітей	6%
	Засоби до існування, економічне зміцнення, професійна підготовка та створення робочих місць	29%
	Сільське господарство та продовольча безпека	18%
	Енергія	6%
	Навколишнє середовище	1%
	Сталий розвиток міст	3%

	Харчування	2%
	Здоров'я	6%

Також було визначено деякі міжгалузеві сфери, пов'язані з поточною політикою, яка має найбільше значення. У соціальному звіті організації дані ілюструють розподіл проектів за їхніми основними секторами діяльності та сферами політики. Так, 76% фінансових ресурсів розподілені на розширення прав і можливостей жінок, 54% – вирішення проблеми зміни клімату, 45% для реагування на надзвичайні ситуації й 42% – проблеми міграції (We carry out..., n/d).

Прямими бенефіціарами AVSI Foundation є 4 071 523 осіб з усього світу, сукупний дохід, включаючи надзвичайні доходи 111 722 947. Координаторами по роботі з донорами стали UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) – дитячий фонд ООН, UN Women (United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women) Організації Об'єднаних Націй з питань гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок; ILO (International Labour Organization) – Міжнародна організація праці, UN Habitat – програма ООН по населеним пунктам, FAO – продовольча та сільськогосподарська організація ООН, IFAD – Міжнародний фонд сільськогосподарського розвитку, Європейській Союз, ENI S.p.A. – італійська енергетична компанія з штаб квартирою в м. Рим, GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit) Німецьке товариство міжнародного співробітництва, EnDev (Energising Development) – міжнародна флагманська програма уряд Нідерландів та Німеччини із забезпечення доступу до енергії, AFDB (The African Development Bank Group) – Африканський банк розвитку, MASE (Program to Promote Regional Maritime Security) – програма сприяння регіональній морській безпеці, GPE (Global Partnership for Educational) – найбільший світовий фонд, що займається трансформацією освіти в країнах з низьким рівнем доходу тощо.

На даний час організація реалізує 170 проектів у Африці, 60 – у Латинській Америці та Карибському басейні, 52 – в країнах Близького Сходу, 13 в Азії та 60 в Європі (див. рис. 1).

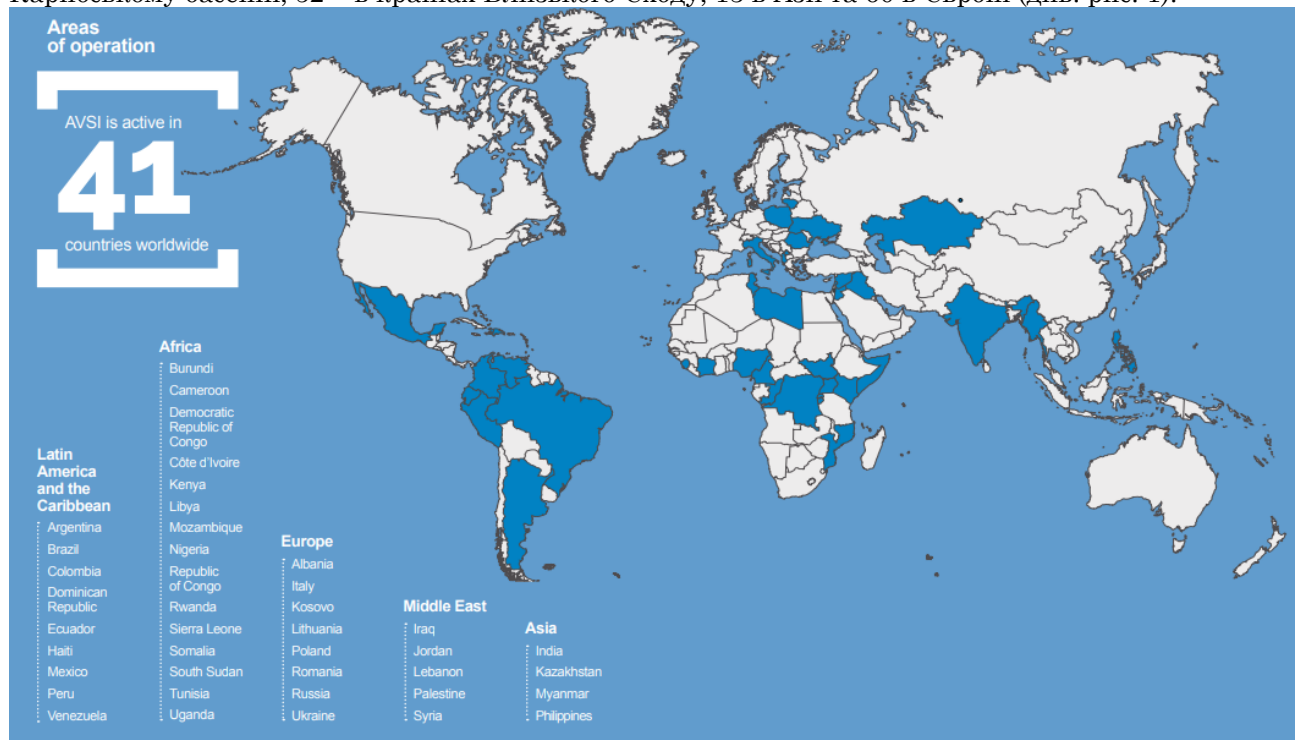


Рис. 1 Географія реалізації проектів AVSI Foundation

Зміст річного звіту AVSI 2024 зосередився на стратегічних напрямках «Освіта» та «Спорт і фізична активність», виокремивши стратегічним пріоритетом №1 цілісну освіту. AVSI розглядає освіту не просто як передачу знань, а як «освітню пригоду», що ставить дитину в центр подій. Ключовою тезою стає «Освіта – це шлях до свободи та відновлення гідності, особливо в контекстах конфліктів» (Action for peace, 2024).

Ключові показники діяльності фонду в освіті в 2024 р. засвідчили – понад 814 000 дітей та підлітків отримали доступ до освітніх послуг, 15 400 освітян пройшли курси підвищення кваліфікації та психосоціальної підтримки, відновлено або обладнано понад 450 шкіл та освітніх центрів, зокрема в Україні.

Окремим напрямком діяльності AVSI Foundation стало уможливлення освіти в умовах

надзвичайних ситуацій (Education in Emergencies). Так, створення тимчасових навчальних просторів для біженців та внутрішньо переміщених осіб в Україні це реалізується через мережу «Цифрових навчальних центрів» (Digital Learning Centres), що дозволяють дітям продовжувати навчання за українською програмою навіть у прифронтових зонах.

Реалізовані програми надолуження знань (Catch-up classes) для дітей, які пропустили школу через війну або бідність, понад 25 000 дітей отримують індивідуальну підтримку, що покриває витрати на форму, підручники та харчування (Action for peace, 2024, с. 11).

У звіті 2024 р. фізична активність виділена як критично важливий інструмент психосоціального відновлення (MHPSS) та соціальної згуртованості.

AVSI використовує як терапевтичний інструмент, у термінології AVSI «physical activity» майже завжди йде в парі з «well-being» (добробут/благополуччя) «good health» (високий рівень здоров'я).

Згідно кольорового графіку річного звіту AVSI за 2024 р. внесок організації у досягнення Цілей сталого розвитку, зокрема 216 проєктів – Ціль 4 «Якісна освіта» підкреслюють фокус на освітніх ініціативах, 143 проєкти – Ціль сталого розвитку №3 «Міцне здоров'я та благополуччя» (див. рис. 2).

Ці проєкти зазвичай охоплюють такі сфери як психічне здоров'я та психосоціальна підтримка (MHPSS) – «Game Connect» безпосередньо працюють на цю ціль, використовуючи спорт для зниження рівня стресу та депресії; гігієна та санітарія (WASH) – профілактика інфекційних захворювань через забезпечення громад чистою водою та навчання правилам гігієни («кільце» Здоров'я у програмі «5 Rings»).



Рис. 2 Кількість проєктів, що реалізуються AVSI Foundation задля досягнення Цілей сталого розвитку (2024 р.)

Хоча цифра 143 є значною, вона менша за показники в освіті (216) чи розбудові миру (242). Це пояснюється тим, що AVSI розглядає здоров'я як інтегрований результат. Тобто, коли дитина ходить до безпечної школи і грає в розвивальні ігри, її загальне благополуччя покращується автоматично.

Ця інфографіка демонструє масштаб діяльності організації – загалом це сотні проєктів у всьому світі, де найбільша увага приділяється правосуддю, освіті та соціальному захисту.

Проєкт «Driving Change» у діяльності AVSI відображає стратегічний перехід організації від надання прямої допомоги до системного впливу на досягнення Цілей сталого розвитку ООН до 2030 р. Цікавим для дослідження визначаємо антропоцентричний підхід – організація

використовує три основні важелі для стимулювання змін:

- дані як інструмент – збір та аналіз польових даних для доведення ефективності методів (наприклад, як спорт у проєкті Game Connect реально знижує рівень депресії серед біженців);
- партнерство з приватним сектором – залучення бізнесу не просто як донорів, а як партнерів у створенні робочих місць та стійких ланцюгів постачання;
- адвокація на основі досвіду – перенесення успішних локальних моделей на рівень національних стратегій через діалог з урядами та міжнародними інституціями [там само, с. 32].

Game Connect – це масштабна програма з надання ментальної та психосоціальної підтримки (MHPSS) через спорт. Проєкт орієнтований на молодих біженців (віком 15–24 роки) та вразливу молодь із приймаючих громад.

Щоб вирішити нагальну кризу здоров'я серед 265 000 переміщеної молоді, що проживала в окрузі Аджумані (Уганда), Олімпійський фонд біженців у 2020 р. запустив Game Connect, програму «Спорт заради психічного здоров'я». Метою програми стало покращення психічного здоров'я та психосоціального благополуччя переміщеної молоді віком від 15 до 24 років та їхніх колег з приймаючої громади за допомогою структурованих спортивних заходів.

Перший трирічний етап програми, який тривав з 2020 по 2023 рр., залучив 11 761 молоді з округів Кампали, Аджумані, Кікуубе, Ламво через структуровані спортивні заняття, підтримку психічного здоров'я та навчання життєвим навичкам. Згідно з зовнішнім оцінюванням, опублікованим Університетом Макерере, кількість молоді, яка повідомляла про симптоми тривоги та депресії, зменшилася на 89% після участі в етапі програми (Helping Refugee Youth..., n/d, p. 84–91).

Другий, тривав з 2024 р. до 2026 р. та базувався на досвіді першого етапу й роботи над помилками. Програма демонструвала, як заняття спортом можуть допомогти молоді зменшити тривожність, сприяти формуванню соціальної згуртованості та надати молодим людям інструменти для задоволення їхніх психосоціальних потреб. Другий етап програми також включав компоненти фінансової грамотності та навичок працевлаштування (Helping Refugee Youth..., n/d).

Поточний етап програми (2026–2030 рр.) спрямований на розширення охоплення програми та акцентований на інклюзивності психічного здоров'я для дівчат та молоді з інвалідністю. Крім того, значна увага приділяється активізації участі громади, де батьки, вчителі та місцеві лідери відіграють життєво важливу роль у розвитку програми. Спортивні турніри об'єднують приймаючі громади та громади біженців, сприяючи взаємодії та зменшуючи стигму з метою створення гармонійного середовища.

Був розроблений посібник для фасилітатора, що включав 63 спортивні заходи/ігри, організовані в 12-тижневому циклі за 13 категоріями життєвих навичок та описом ігрових активностей (короткий зміст див. у табл. 2).

Таблиця 2

Перелік ігрових модулів та життєвих навичок програми Game Connect

Тиждень	Тема / Життєва навичка	Опис ігрової активності
1	Побудова команди та довіра	Ігри на знайомство, встановлення групових правил.
2	Ефективна комунікація	Вправи на вербальну та невербальну передачу інформації в русі.
3	Розуміння та вираження емоцій	Активності, що допомагають ідентифікувати власні почуття.
4	Співпереживання (Емпатія)	Рольові ігри в межах спортивних вправ для розуміння позиції іншого.
5	Управління стресом	Дихальні вправи, інтегровані в ігри низької інтенсивності.
6	Критичне мислення	Стратегічні ігри, де успіх залежить від аналізу дій суперника.
7	Вирішення проблем	Командні квести, що вимагають спільного пошуку рішень.
8	Прийняття рішень	Ситуативні ігри з обмеженим часом на вибір дії.
9	Вирішення конфліктів	Ігри, що моделюють суперечливі ситуації на полі та способи їх мирного врегулювання.
10	Впевненість у собі	Вправи на лідерство та індивідуальні досягнення.
11	Стійкість (Резильєнтність)	Подолання перешкод та вміння програвати з гідністю.
12	Планування майбутнього	Фінальна гра на закріплення навичок та постановку особистих цілей.

Кожне заняття мало на меті реалізувати щонайменше одну життєву навичку. Таким чином, загалом протягом 16 тижнів було організовано 13 занять тривалістю 2 години за умови проведення

у безпечному просторі. Критерії оцінки безпеки включали близькість до населених пунктів, доступність, наявність водопостачання, санітарії та гігієнічних засобів тощо.

Груп, що формувалися на основі ключових об'єднуючих ознак, зокрема вік (15-19; 20-24), молоді матері, молодь, яка навчається та не навчається тощо склалися в середньому з 25 молодих людей. Крім того, розподіл був інклюзивним, включаючи осіб з інвалідністю.

Нажаль, повного переліку ігор та вправ нами не віднайдено, проте можемо навести приклади ігор. Так, для формування громадянської позиції та відповідальності, зокрема використовувалась гра «Маркування» («Marking game»), «Поплавок» («Floater»), для формування навички вирішення конфліктів – «Assertive, passive, aggressive» (Helping Refugee Youth..., n/d).

У контексті програми Game Connect ці терміни описують три типи поведінки та стилі комунікації, які учасники вчать розрізняти для ефективного вирішення конфліктів. Де пасивний – це нездатність висловити свої потреби чи захистити права, агресивний – захист своїх інтересів шляхом порушення прав інших, а асертивний – це здатність відкрито й впевнено заявляти про свої почуття та межі, поважаючи при цьому співрозмовника.

Крім того, з метою подолання емоцій та стресу використовувались ігри та вправи «Ей, ти!» (Hey you), «Надування кульки» (Blow the balloon); формування навички прийняття рішень та вирішення проблем – «Стратегічні паузи», «Воротар у русі».

Основні ігрові завдання, що використовуються в програмі, були надані організацією «Право на гру» (Right To Play).

Тренери програми повинні були мати освіту в сфері спорту або соціальної роботи, досвід керівництва спортивними або молодіжними заходами, а також базові навички англійської мови та цифрової грамотності та здатність розмовляти рідною та/або іншими розмовними мовами в регіоні їхньої діяльності. Вони пройшли навчання під час інтенсивного 8 денного навчального семінару, що охопив теоретичні та практичні основи впровадження рухової активності, психологічної допомоги, «олімпійських цінностей в контексті «Спорту заради захисту». Створено програму самодопомоги тренерів, організовано систематичні курси підвищення кваліфікації. Навчальна програма була протестована протягом одного року, після чого учасники, батьки та опікуни, тренери та інші зацікавлені сторони надали відгуки, після чого було покращено культурну чутливість програми, включаючи заходи, впізнавані як для приймаючих, так і для переміщених громад (Latimer K., et al, 2025).

Завдяки офіційним візитам додому тренери мали можливість зустрітися з батьками та опікунами, зменшуючи бар'єри для доступу та вирішуючи питання захисту дітей.

Окрім 13 спортивних сесій задля захисту, під час цього дослідження в районі Ламво було організовано 1 одноденний масовий спортивний захід (Latimer K., et al, 2025, p. 84–91).

Окрім регулярного спортивного наставництва та тренувань, молодь брала участь у щотижневих сесіях з психічного здоров'я, присвячених емоційній стійкості, зняттю стресу та зміцненню впевненості.

На переконання організаторів, Game Connect – це перша програма такого роду, яка пройшла рандомізоване контрольоване дослідження задля оцінки ефективності використання рухової та активної діяльності в напрямі «кількісно зменшити симптоми депресії та тривоги» (Helping Refugee Youth..., n/d).

Програма співпрацює з новими партнерами, включаючи організації громадянського суспільства та школи, для посилення адвокації та утвердження спорту як ключового компонента підтримки психічного здоров'я в освітніх закладах. Розвиток співпраці з Олімпійським комітетом Уганди має на меті зв'язати учасників програми зі спортивними федераціями та професійним тренерським складом для підвищення якості та реалізації кожної спортивної програми (Helping Refugee Youth..., n/d).

Реалізація кейсів Game Connect та Refugee Coach2Coach є переконливим доказом того, що для консорціуму AVSI та Right To Play спорт став не просто елементом дозвілля, а фундаментальним інструментом «руху змін» у напрямі миру, справедливості та соціальної стійкості. Інтегруючи фізичну активність як базовий елемент подолання ПТСР та впроваджуючи методику «спорту заради захисту» через навчання вчителів і розбудову інклюзивної інфраструктури, проекти створюють життєздатну екосистему для відновлення психічного здоров'я молоді в зонах конфліктів. Особливої ваги цей підхід набуває в Україні, де адаптація укриттів під зони активної гри та організація декомпресійних таборів для понад 5 000 дітей демонструють унікальну гнучкість гуманітарного реагування. Таким чином, Game Connect перетворює гру на дієвий механізм реінтеграції та захисту людської гідності, доводячи, що інвестиції в «активний дизайн» освіти є ключем до сталого майбутнього громад навіть у найскладніших кризових умовах.

Обговорення / Discussion. Результати проведеного аналізу діяльності міжнародного консорціуму під керівництвом AVSI Foundation та практичної реалізації програми «Game Connect»

підтверджують гіпотезу про те, що фізична культура в сучасному гуманітарному просторі трансформується з суто рекреаційного інструменту в потужний метод психосоціальної реабілітації.

Ключовим аспектом обговорення є доведена висока ефективність поєднання рухової активності з розвитком життєвих навичок. Дані зовнішнього оцінювання Університету Макерере, які зафіксували зниження симптомів тривоги та депресії на 89% серед учасників першого етапу «Game Connect», корелюють із сучасними теоріями нейропластичності та психології стресу. На відміну від традиційних методів фізичного виховання, орієнтованих на спортивні досягнення, модель «психосоціального спорту» фокусується на створенні «безпечного простору». Це дозволяє молоді, яка пережила травматичні події (біженці в Уганді чи ВПО в Україні), відновити відчуття контролю над власним тілом та соціальними взаємодіями.

Досвід підготовки тренерів у межах програми «Game Connect» підкреслює необхідність трансформації професійного профілю вчителя фізичної культури. Сучасний фахівець повинен володіти не лише методикою викладання спортивних дисциплін, а й базовими навичками МНПСС (психічного здоров'я та психосоціальної підтримки), знати принципи «олімпійських цінностей заради захисту» та володіти техніками деескалації конфліктів через гру.

Аналіз структури проєктів AVSI (216 проєктів в освіті проти 143 у сфері здоров'я) підтверджує антропоцентричну модель організації. Здоров'я та благополуччя розглядаються не як окрема мета, а як похідна від якісної освіти та безпечного соціального середовища. Спорт у цій ієрархії виступає «єднуючою тканиною», що дозволяє інтегрувати молодь з різним досвідом (біженців та приймаючі громади) у єдиний простір взаємодії, нівелюючи стигму та соціальну дистанцію.

Попри вражаючі кількісні показники, залишається відкритим питання довгострокової стійкості (sustainability) таких програм після завершення фінансування міжнародними донорами.

Висновки / Conclusions. Узагальнення результатів дослідження діяльності міжнародного консорціуму під егідою AVSI Foundation та аналіз імплементації програми «Game Connect» дозволили наголосити на трансформації парадигми фізичного виховання. Доведено, що в умовах сучасних глобальних криз фізична культура еволюціонує від суто оздоровчої та спортивної дисципліни до стратегічного інструменту психосоціальної реабілітації та захисту прав людини (Sport for Protection). Програма «Game Connect» демонструє, що структурована рухова активність, інтегрована в систему ментальної підтримки (МНПСС), здатна на 89% знижувати показники тривожності та депресії у молоді, що перебуває в екстремальних умовах (біженці, ВПО).

Успішність гуманітарних ініціатив забезпечується консолідацією ресурсів провідних фондів (AVSI, Right To Play, War Child Holland) та застосуванням принципу «цілісної освіти». У цій моделі фізична активність не є ізольованим процесом, а виступає «єднуючою тканиною», що забезпечує одночасне досягнення цілей у секторах якісної освіти, міцного здоров'я та миру.

Розроблений 12-тижневий ігровий цикл, що охоплює 13 категорій життєвих навичок (від асертивної комунікації до резильєнтності), є дієвою педагогічною моделлю соціалізації. Використання специфічних ігрових модулів («Маркування», «Поплавок», «Стратегічні паузи») дозволяє учасникам не лише покращувати фізичну координацію, а й опановувати алгоритми вирішення конфліктів та емоційної саморегуляції, що є критично важливим для інклюзії вразливих груп.

Досвід підготовки тренерів у межах проєкту актуалізує необхідність оновлення освітніх програм для вчителів фізичної культури та соціальних працівників. Сучасний фахівець має володіти міждисциплінарними компетенціями на стику спортивної педагогіки та клінічної психології, бути здатним до роботи в умовах «освіти в надзвичайних ситуаціях», зокрема в укриттях та прифронтових зонах.

Адаптація досвіду «Game Connect» є надзвичайно актуальною для вітчизняного освітнього простору. Створення безпечних просторів, розвиток мережі цифрових навчальних центрів та впровадження активного дизайну в закладах освіти (зокрема через облаштування активних зон в укриттях) є ключовими факторами подолання наслідків ПТСР у дітей. Подальші дослідження мають бути спрямовані на інституціоналізацію цих моделей у національні стандарти фізичного виховання для забезпечення довгострокової стійкості результатів.

Список використаних джерел і літератури:

Цибанюк, О. О. (2022). Фізичне виховання та фізична активність як основна тема документів ООН. *Теоретичні основи педагогіки й сучасні аспекти виховання*. Матеріали наук.-практ. конф. (Хмельницький, 13–14 трав. 2022 р.). (с. 13). Херсон: Видавництво «Молодий вчений». [in Ukrainian]

Actions for peace. Annual Report 2024. (2024). Retrieved from https://back.avsi.org/uploads/AVSI-Annual-Report-2024-English.pdf?_gl=1*7ogmah*_gcl_au*MTk2OTQ1MDc1NS4xNzc4MDgwMTEy [in English]

Helping Refugee Youth Heal Through Sport. (n/d). Retrieved from <https://righttoplay.org.uk/en-gb/national-offices/national-office-uk/whats-new/helping-refugee-youth-heal-through-sport/> [in English]

Latimer, K., Larok, R., Nyeko, J. P., Murungi, L., Luwangula, R., Lukungu, B., Carrin, J.,

Nannungi, R., Comboni, D. O., Kalule, E. N., Rosenbaum, S., & Vancampfort, D. (2025). A sport-for-protection program reduces anxiety and depression in youth affected by displacement: A randomized controlled trial of the Game Connect program in Uganda. *J Affect Disord*, 1;376, 84–91. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.02.001> [in English]

Latimer, K., Larok, R., Nyeko, J. P., Lukungu, B., Rosenbaum, S., Murungi, L., Nannungi, R., Carrin, J., Kalule, E. N., Luwangula, R., & Vancampfort, D. (2025). A sport-for-protection program reduces suicidal ideation in youth affected by displacement: a secondary analysis of the Game Connect trial in Uganda. *Front. Psychiatry*, 16, art. 1569793. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1569793> [in English]

We carry out development cooperation and humanitarian aid projects in 41 countries, including Italy. (n/d). Retrieved from <https://www.avsi.org/en/what-we-do> [in English]

References:

Tsybaniuk, O. O. (2022). Fizychnе vykhovannia ta fizychna aktyvnist yak osnovna tema dokumentiv OON [Physical Education and Physical Activity as a Core Theme of UN Documents]. *Teoretychni osnovy pedahohiky i suchasni aspekty vykhovannia – Theoretical Foundations of Pedagogy and Modern Aspects of Education*. Proceedings of the scientific and practical conference (Khmelnyskyi, May 13–14, 2022). (pp. 13). Kherson: Vydavnytstvo «Molodyi vchenyi». [in Ukrainian].

Actions for peace. Annual Report 2024. (2024). Retrieved from https://back.avsi.org/uploads/AVSI-Annual-Report-2024-English.pdf?gl=1*7ogmah*gcl_au*MTk2OTQ1MDc1NS4xNzc4MDgwMTEy [in English]

Helping Refugee Youth Heal Through Sport. (n/d). Retrieved from <https://righttoplay.org.uk/en-gb/national-offices/national-office-uk/whats-new/helping-refugee-youth-heal-through-sport/> [in English]

Latimer, K., Larok, R., Nyeko, J. P., Murungi, L., Luwangula, R., Lukungu, B., Carrin, J., Nannungi, R., Comboni, D. O., Kalule, E. N., Rosenbaum, S., & Vancampfort, D. (2025). A sport-for-protection program reduces anxiety and depression in youth affected by displacement: A randomized controlled trial of the Game Connect program in Uganda. *Journal of Affective Disorders*, 1;376, 84–91. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.02.001> [in English]

Latimer, K., Larok, R., Nyeko, J. P., Lukungu, B., Rosenbaum, S., Murungi, L., Nannungi, R., Carrin, J., Kalule, E. N., Luwangula, R., & Vancampfort, D. (2025). A sport-for-protection program reduces suicidal ideation in youth affected by displacement: a secondary analysis of the Game Connect trial in Uganda. *Front. Psychiatry*, 16, art. 1569793. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1569793> [in English]

We carry out development cooperation and humanitarian aid projects in 41 countries, including Italy. (n/d). Retrieved from <https://www.avsi.org/en/what-we-do> [in English]

Дата надходження статті / Article received: «28» січня / January 2026

Стаття прийнята до друку після рецензування / Accepted for publication: «20» березня / March 2026

Дата публікації (оприлюднення) статті / Date of publication: «29» травня / May 2026

Дарійчук Сергій – доцент кафедри теорії та методики фізичної культури Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент

Dariichuk Sergiy – Assistant Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії /

This is an open access article distributed under the terms of the License

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Цитуйте цю статтю як:

Дарійчук, С. (2026). Інтеграція фізичної активності та психосоціальної підтримки в сучасний освітній простір: аналіз ефективності міжнародної програми «Game Connect». *Педагогічний дискурс*, 39, 35–42. [doi: 10.31475/ped.dvs.2026.39.05](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2026.39.05).

Cite this article as:

Dariichuk, S. (2026). Integration of Physical Activity and Psychosocial Support into the Modern Educational Space: an Analysis of the International «Game Connect» Program Effectiveness. *Pedagogical Discourse*, 39, 35–42. [doi: 10.31475/ped.dvs.2026.39.05](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2026.39.05).

ОЛЕГ СУХОВІРСЬКИЙ,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницький університет управління та права імені,
вул. Героїв Майдану, 8)

OLEH SUKHOVIRSKYI,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Leonid Yuzkov Khmelnytskyi University of Management and Law,
Heroiv Maidanu St., 8)

ORCID: [0000-0002-7982-3231](https://orcid.org/0000-0002-7982-3231)

Підготовка майбутніх менеджерів та фахівців фінансової справи до використання засобів штучного інтелекту у фінансових обчисленнях в електронних таблицях

Training Future Managers and Financial Specialists in the Application of Artificial Intelligence for Financial Computing in Spreadsheets

У статті досліджено проблему професійної підготовки майбутніх менеджерів та фахівців фінансової справи до використання засобів штучного інтелекту (ШІ) в електронних таблицях. Актуальність теми зумовлена цифровою трансформацією фінансового сектору та новими вимогами роботодавців до навичок AI-моделювання. Метою роботи є обґрунтування підходів до інтеграції ШІ як інтелектуального помічника для оптимізації та автоматизації фінансових обчислень в Excel. Методологія дослідження базується на аналізі світового освітнього досвіду та результатах власного експерименту (2023–2026 рр.) за участю 74 студентів.

У результаті визначено професійні ролі, які мають попит на ринку та класифіковано ШІ-інструменти (Shortcut, Microsoft Copilot, ChatGPT та ін.) за їхньою функціональною спеціалізацією та точністю. Експериментально встановлено стрімке зростання використання ШІ студентами – з 12% до 92,3%, проте виявлено ризики формального виконання завдань без розуміння економічної логіки.

Сформульовано методичні рекомендації щодо адаптації навчальних програм, які передбачають зміщення фокусу з механічних розрахунків на аудит моделей, сценарне планування та стратегічний аналіз. Практична значущість роботи полягає у визначенні шляхів подолання дисбалансу між загальною ШІ-грамотністю та низькою компетентністю у роботі з електронними таблицями.

Ключові слова: підготовка, фінанси, фінанси та банківська справа, менеджмент, цифрові компетенції, штучний інтелект, електронні таблиці.

The article examines the fundamental transformations in the professional training of future managers and finance specialists caused by the integration of artificial intelligence (AI) into financial computations in spreadsheets. The study demonstrates that traditional teaching approaches focused on manual data entry and formula creation in Microsoft Excel are gradually being replaced by new analytical approaches in which strategic problem formulation becomes central, while operational tasks are delegated to software tools.

The research is based on a combination of general scientific methods, including analysis, synthesis, comparison, and systematization, as well as an empirical study conducted during 2023–2026 at the Leonid Yuzkov Khmelnytskyi University of Management and Law involving 74 students majoring in Finance, Banking, and Insurance. The author analyzes the current landscape of AI-powered spreadsheet tools, including Shortcut, Deckary, Microsoft 365 Copilot, and ChatGPT for Excel, identifying their specific functions in auditing, scenario analysis, and automated financial modeling.

The results of the experimental study demonstrate a significant increase in students' use of AI technologies: whereas only 12% of students used AI tools for formula generation in 2023, this figure increased to 92.3% by the 2025–2026 academic year. At the same time, the study identifies a considerable risk of «blind» technology use, as approximately 15.4% of participants relied entirely on AI at all stages of task completion—from analysis to reporting—which often resulted in outputs lacking economic validity. This trend indicates a growing imbalance between extensive AI reliance and insufficient practical proficiency in core Excel functions.

The article concludes that the integration of AI into financial education is an irreversible process that provides substantial productivity benefits and shifts educational emphasis toward strategic

decision-making. To maintain the quality of professional training, higher education institutions should integrate AI as an intellectual assistant rather than a substitute for analytical thinking. The author argues that curricula should focus on the logic of financial model development, error verification, and scenario planning based on real-world financial cases in order to ensure the competitiveness of future professionals in the digital economy.

Keywords: *professional training, finance, finance and banking, management, digital competencies, artificial intelligence, spreadsheets.*

Вступ / Introduction. Цифрові технології, які впроваджуються у фінансовій та банківській сфері кардинально змінюють вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Традиційні методи навчання, що базувалися на ручному введенні даних та підборі формул в електронних таблицях Microsoft Excel, поступаються місцем новим методам аналізу, в яких головною стає постановка завдання, а операційне рішення перекладається на програмний засіб. Використання засобів штучного інтелекту стає певним сполучником між теоретичною фінансовою грамотністю, практичним моделюванням та автоматизацією процесів.

Оглядаючи підходи до підготовки майбутніх менеджерів та фахівців фінансової галузі, можна звернути увагу на значну увагу, яку приділяли вивченню електронних таблиць, зокрема й MS Excel. Наприклад, Т. Черкашина пропонує застосовувати Excel для виконання таких завдань економічних дисциплін: визначення розміру накопиченої суми; визначення теперішньої вартості майбутніх грошей; дослідження кількісного впливу факторів на динаміку фінансових показників; аналіз моделей арбітражного ціноутворення фінансових активів; вибір об'єкту інвестування; розподіл фінансових ресурсів; максимізація доходу в умовах обмежених ресурсів; мінімізація витрат підприємства; формування фондового портфеля підприємства або портфеля Шарпа; побудова фінансових прогнозів (Черкашина Т., 2022, с. 349).

Науковці Л. Радзіховська та Л. Гусак наголошують, що якщо при викладанні окремих дисциплін (ризикологія, системний аналіз, моделювання та прогнозування соціально-економічних дисциплін, теорія ймовірностей та математична статистика та ін.) Excel доцільно використовувати при проведенні окремих практичних чи лабораторних занять, то при викладанні таких дисциплін, як «Економетрія», «Фінансова математика» без табличного процесора Excel обійтись практично неможливо (Радзіховська Л., & Гусак Л., 2022, с. 138–139). Обираючи перелік можливостей, які мають вивчатися студентами економічних спеціальностей В. Дивак та ін. зосереджуються на досить простих математичних формулах, логічних, фінансових функціях та методах роботи з даними у форматі дати та часу (Дивак В., Шклярський С., & Кузнецов О., 2021, с. 25–30).

Певні засоби автоматизації, які б спростили здійснення фінансових обчислень, запропонували М. Державецька та І. Гетьман. У їхньому дослідженні впровадження готових шаблонів Excel збільшило швидкість виконання завдань студентами на 20–30% у порівнянні з групами, які не використовували шаблони, а також дозволило швидше засвоїти ключові функції Excel, включаючи створення складних формул, використання умовного форматування та побудову діаграм (Державецька М., & Гетьман І., 2025, с. 106).

В сучасних умовах у закладах вищої освіти студенти часто мають певний дисбаланс у підготовці, тобто вони досить активно застосовують засоби штучного інтелекту, але мають лише помірну практичну компетентність у роботі з Excel (Chong L., & Azman S., 2025). Оскільки електронні таблиці залишаються одним із основних інструментів у фінансовій галузі, то виникає потреба у цілеспрямованому вивченні елементів ШІ не як заміника аналітичної роботи, а як інтелектуального помічника для оптимізації розрахунків.

Перехід на використання ШІ-технологій у фінансовому моделюванні безпосередньо пов'язаний із вимогами працедавців (WallStreetMojo, n.d.). Впровадження засобів штучного інтелекту дозволяє фахівцям швидше проводити дослідження ринку, забезпечувати точність розрахунків та уникати технічних помилок (Techpresso Academy, n.d.). Такий запит бізнесу формує попит на фахівців, які володіють навичками ШІ-моделювання в Excel (WallStreetMojo, n.d.).

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності та визначення практичних підходів до підготовки майбутніх менеджерів та фахівців фінансової справи до використання засобів штучного інтелекту (ШІ) як інтелектуальних помічників для оптимізації та автоматизації фінансових обчислень у середовищі Microsoft Excel.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі завдання:

1. Проаналізувати трансформацію вимог ринку праці до професійної підготовки фінансистів і менеджерів та визначити затребуваний функціонал фахівців, які володіють навичками ШІ-моделювання.

2. Вивчити ШІ-інструменти для електронних таблиць, класифікувавши їх за середовищем виконання та функціональною спеціалізацією у фінансовій сфері.

3. Оцінити результативність та точність різних моделей генеративного ШІ при розв'язанні прикладних завдань з фінансового прогнозування та підготовки звітності.

4. Вивчити методичний досвід закладів освіти та онлайн-платформ щодо інтеграції ШІ у навчальні програми з фінансів та обліку.

5. Проаналізувати результати експериментального дослідження динаміки та структури використання ШІ-інструментів студентами фінансових спеціальностей.

Methods / Методи. З метою виконання поставлених завдань були використані загальнонаукові методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення. Здійснено аналіз наукових джерел з теми дослідження. Проводилося експериментальне дослідження, під час якого здійснювалося спостереження, вимірювання результатів та опитування учасників експерименту.

Результати / Results. Аналіз онлайн-курсів на платформах EdX, WallStreetMojo, Prometheus, Coursera, присвячених навчанню використання засобів штучного інтелекту для фінансового аналізу дозволяє виділити основні задачі та функціонал, який має попит, а відповідно яким мають володіти працівники:

1. Аналітик з інвестиційного банкінгу (Побудова моделей, аналіз фінансових коефіцієнтів, автоматизована підготовка клієнтських презентацій).

2. Портфельний менеджер (конструювання та управління портфелями активів, оптимізація ризиків, розрахунок симуляцій).

3. Аналітик з оцінки власного капіталу (глибокий фінансовий аналіз емітентів, підготовка обґрунтованих рекомендацій щодо купівлі чи продажу цінних паперів).

4. Фінансовий аналітик (проведення прискорених калькуляцій, сценарне прогнозування доходів та витрат суб'єктів господарювання).

5. Аналітик з корпоративних фінансів (створення щомісячних інтерактивних дашбордів, усунення розбіжностей у звітності, план-факт аналіз).

Реакція платформ масових онлайн-курсів на вимоги ринку значно швидша ніж традиційних закладів освіти. Це пояснюється меншим бюрократичним тиском та вищим ступенем врахування вимог слухачів. Заклади вищої освіти звісно також орієнтуються на вивчення засобів ШІ але базова підготовка до використання електронних таблиць зазнає значно меншого впливу. Тобто перехід до нових освітніх стандартів супроводжується певним спротивом. Освітні програми поступово насичуються оновленими темами, які враховують стан використання ШІ але все ж залишають у своїй основі класичний набір інструментів та функцій, необхідних для здійснення фінансових розрахунків. Втім здобувачі освіти все ширше застосовують засоби ШІ і можуть підмінювати реальне виконання практичних завдань на формальний результат без розуміння економічної та технічної складової.

Ознайомлення із наявним інструментарієм, який можна застосовувати у середовищі електронних таблиць вказує на різні підходи до інтеграції та визначення кола задач, що можуть бути автоматизовані. Можна говорити про різні типи інструментів для роботи з електронними таблицями. Вони відрізняються середовищем виконання, функціональною спрямованістю та вартістю використання, що вимагає від здобувачів освіти розуміння їхніх специфічних можливостей (див. табл. 1).

Таблиця 1

ШІ-інструменти для електронних таблиць

ШІ-інструмент	Середовище роботи	Призначення
Shortcut	Надбудова в Excel	Спеціалізований інструмент для трикомпонентного моделювання за стандартами інвестиційного банкінгу
Deckary	Надбудова в Excel	Багатокроковий аудит, очищення неструктурованого експорту даних, автоматичне створення слайдів у PowerPoint
Microsoft 365 Copilot	Вбудований асистент Excel	Створення діаграм, зведення та фільтрація великих таблиць, інтеграція з корпоративними базами даних
ChatGPT for Excel	Надбудова в Excel	Сценарний аналіз, пояснення складних логічних зв'язків між аркушами, пошук помилок у формулах
Numerous.ai	Плагін для Excel та Google Sheets	Пакетний запуск функції =AI() для обробки даних
Formula Bot	Веб-додаток та надбудова	Генерація формул за описом, виправлення помилок, отримання даних зі сканованих фінансових звітів у форматі PDF
Rows AI	Хмарний табличний процесор	Автономний аналітик, отримання даних з відкритих API, вбудовані Python-алгоритми без написання коду

Quadratic	Хмарна таблиця	Робота з великими даними за допомогою поєднання класичних формул із Python, SQL та JavaScript
Melder	Надбудова в Excel	Робота з підвищеним рівнем безпеки: локальна обробка даних користувача без вивантаження на зовнішні сервери

*Джерело: (Deckary, n.d.) та авторський аналіз

Як бачимо функціональне призначення цих інструментів суттєво різняться в залежності від вибору конкретного практичного завдання. Очевидно, що універсальні моделі будуть поступатися спеціалізованим рішенням. Втім вони матимуть ширше коло застосування і відповідно більшу кількість користувачів. Експерти Wall Street Prep протестували роботу з фінансовими звітами різних ШІ-інструментів. Переможцем тестування став інструмент Shortcut, який продемонстрував найкраще розуміння структури звітності та точність фінансового прогнозування. Друге місце посів Claude в Excel, який показав високу гнучкість при роботі з контекстом. Традиційні універсальні засоби ШІ, такі як ChatGPT, Microsoft Copilot, Gemini у цьому експерименті отримали нижчі оцінки. Експерти серед позитивних сторін цих засобів відзначили автоматичне балансування та інтеграцію балансового звіту (Wall Street Prep, 2026).

Світові університети та навчальні платформи активно збагачують власні навчальні програми темами, що присвячені використанню засобів штучного інтелекту для автоматизації фінансів та обліку (див. табл. 2). Це дозволяє студентам опанувувати технології безпосередньо в контексті їхнього практичного застосування у майбутній кар'єрі (Foodservice Equipment Distributors Association, n.d.).

Таблиця 2

Зміст вивчення засобів ШІ для фінансових обчислень на масових онлайн-курсах

Освітня інституція та назва курсу	Тривалість та формат навчання	Цільові компетентності та програмні інструменти	Практичні завдання
Stanford University IT (AI-Powered Financial Analysis) (Stanford University Information Technology, n.d.)	2 онлайн-сесії, вартість \$450	Робота з фінансовими функціями, Goal Seek, Data Tables, Scenario Manager, регресійний аналіз, AI-документування моделей	Побудова бюджетних прогнозів, план-факт аналіз відхилень, імітаційне моделювання
Columbia Business School (AI Certificate) (Columbia Business School Executive Education, n.d.)	8 тижнів, 8–10 годин самостійної роботи на тиждень	Робота з AI-API, Python (Pandas), прогнозування дефолтів за кредитами, оптимізація інвестиційних портфельів	Аналіз фінансової звітності з використанням LLM, автоматизація збору даних
State University of New York (SUNY) (Computational Techniques in Finance) (State University of New York, n.d.)	Інтенсивний літній курс старших курсів бакалаврату	Корпоративна оцінка, бюджетування капіталу, оцінка злиттів та поглинань (LBO), моделювання валютних ризиків	Сценарне прогнозування фінансових результатів з використанням Copilot та ChatGPT
Coursera (GenAI & VBA in Finance) (University of Pennsylvania, n.d.)	Близько 4 годин вільного графіку, включає взаємне оцінювання (Peer Review)	Промпт-інжиніринг для кодування VBA, аудит помилок у коді, автоматизація робочих процесів	Створення пенсійних планувальників, симуляція Монте-Карло для ринку акцій

*Джерело: узагальнення курсів на вказаних платформах

Ці курси спрямовані на розвиток комплексного аналітичного мислення. Студенти вчать не просто користуватися підказками AI, а проходити повний цикл роботи з фінансовою інформацією: від формулювання бізнес-питання, імпорту, трансформації та очищення даних до візуалізації фінансових результатів на дашбордах та презентації їх стейкхолдерам.

Під час вивчення освітнього компоненту «Інформаційні системи і технології» у Хмельницькому університеті управління та права імені Леоніда Юзькова здобувачі освіти за спеціальністю

«Фінанси, банківська справа та страхування» виконували лабораторні роботи з підготовки електронних таблиць в Excel, зокрема із застосуванням фінансових функцій. Експеримент тривав з 2023 по 2026 р. та охопив 74 студенти. Протягом цього часу аналізувалася динаміка «нелегального» використання засобів штучного інтелекту для розв'язання фінансових задач. У межах академічних завдань студенти використовували штучний інтелект для автоматизації розрахунків, створення та перевірки формул для розрахунку базових фінансових показників, аналізу даних.

Зокрема, при розрахунку теперішньої вартості (PV) та майбутньої вартості (FV), а також періодичних платежів за кредитами (PMT) студенти за допомогою текстових запитів генерували точні синтаксичні конструкції, уникаючи помилок у визначенні відсоткових ставок для різних періодів нарахування. Засоби штучного інтелекту застосовувалися також для автоматичного формування логіки вкладених умовних функцій (таких як IF, AND, OR), налаштування змішаних посилань на комірки та виконання автоматизованих кредитних розрахунків.

Структура використання вказує на недостатнє розуміння фінансових функцій. Більшість завдань розв'язувалася через прості запити і відтворення відповідей у електронній таблиці. І лише незначна кількість – 6,8% використовувала вбудовані в Excel засоби ШІ, які допомагали аналізувати дані та давали поради щодо використання конкретних функцій.

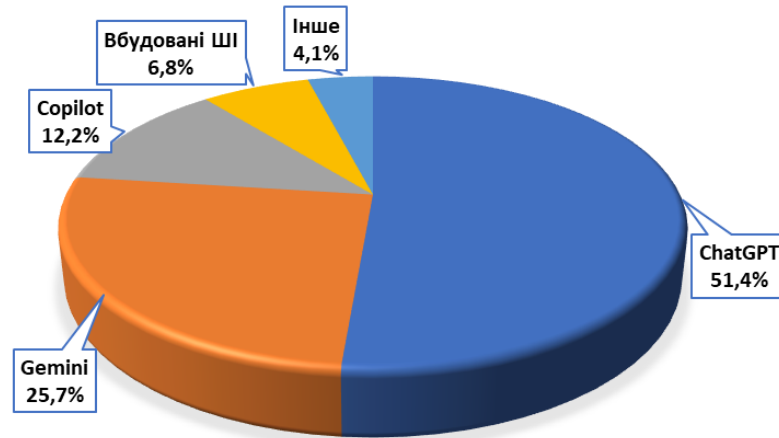


Рис. 1 Структура використання засобів ШІ при виконанні завдань в MS Excel

Під час експериментального дослідження також можна було помітити суттєве зростання частки використання засобів ШІ для розв'язання будь-яких завдань в Excel. Зокрема, у 2023 році лише 12% здобувачів освіти задіявали ШІ (лише ChatGPT) для побудови формул. Певна нестача досвіду та незначний рівень ознайомлення з цим засобом у той час спричиняла такий незначний відсоток. Також опитування студентів у 2023 році показали певний страх та недовіру до результатів роботи ШІ. Але уже в 2025–2026 н.р. кількість здобувачів освіти, які застосовували ШІ сягла 92,3%. Зросло й різноманіття інструментів, якими послуговувалися студенти (див. рис. 1). Певне занепокоєння викликає той факт, що частина учасників експерименту, а саме 15,4% усі дії: аналіз тексту практичного завдання, оформлення таблиці, здійснення обчислень, підготовка звіту виконувала лише за допомогою ШІ. Результати виконання деяких завдань, представлені студентами, при цьому взагалі втрачали сенс.

Динаміка застосування, розвиток можливостей та стрімке збільшення популярності засобів ШІ переконує в тому, що в незабаром можуть виникнути нові виклики перед системою вищої освіти, оскільки об'єднання традиційних програм та ШІ агентів дозволить отримати новий інтерфейс взаємодії людини та технологій, що може забезпечити фокус працівника на розв'язанні стратегічних завдань та передати рутинні операції штучному інтелекту.

Висновки / Conclusions. Інтеграція штучного інтелекту у фінансові обчислення в Excel є незворотним процесом, який визначає майбутнє фінансової освіти та професійної діяльності. ШІ-технології забезпечують значний приріст продуктивності, автоматизують рутинні операції очищення даних, їх аналіз, пошук закономірностей та обчислення, дозволяючи змістити фокус навчання на стратегічний аналіз та прийняття рішень.

Проте сліпе використання генеративних систем без базового розуміння фінансових взаємозв'язків несе значні загрози: від накопичення математичних помилок через галюцинації моделей до зниження професійної готовності випускників, які не вміють працювати в Excel самостійно.

Для збереження високої ефективності освітнього процесу заклади вищої освіти, які готують майбутніх менеджерів та фахівців фінансової галузі, повинні відмовитися від заборони технологій і сприяти якісному та усвідомленому використанню засобів штучного інтелекту, підкріпленого практичними навичками роботи із традиційними інструментами. Навчальні плани мають бути побудовані таким чином, щоб студенти опановували ШІ як інструмент перевірки та посилення власних розрахунків, а система оцінювання фокусувалася на захисті логіки побудови моделей, перевірці помилок та сценарному плануванні реальних фінансових кейсів. Лише такий підхід дозволить підготувати конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно та безпечно керувати цифровими фінансовими процесами.

Список використаних джерел і літератури:

Держевецька, М., & Гетьман, І. (2025). Шаблиони Excel як інструмент підвищення ефективності освітнього процесу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 217, 104–107. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-104-107> [in Ukrainian]

Дивак, В., Шклярський, С., & Кузнецов, О. (2021). Використання MS Excel Office 365 у підготовці студентів економічних спеціальностей. *Наукові праці Національного університету харчових технологій*, 27 (1), 22–31. <https://doi.org/10.24263/2225-2924-2021-27-1-4> [in Ukrainian]

Радзіховська, Л., & Гусак, Л. (2022). Використання табличного процесора MS Excel у викладанні дисциплін професійного спрямування в економічних ЗВО. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 54, 136–139. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2019-54-136-139> [in Ukrainian]

Черкашина, Т. (2022). Використання інструментів програмного забезпечення MS Excel при викладанні економічних дисциплін у вищій школі. У *Забезпечення якості вищої освіти: проблеми та перспективи розвитку* (с. 348–350), ОНЕУ. [in Ukrainian]

Chong, L. W., & Azman, S. (2025). The Impact of AI Tools Usage, Microsoft Excel Proficiency and Accounting Software Proficiency on Final-Year Accounting Students' Readiness for the Workforce. *International journal of academic research in business and social sciences*, 15 (12), 1731–1749. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v15-i12/27298> [in English]

Columbia Business School Executive Education. (n.d.). *AI in Business & Finance Certificate Program*. Retrieved from <https://wallstreetprep.business.columbia.edu/ai-certification/> [in English]

Deckary. (n.d.). *AI for Excel*. Retrieved from <https://deckary.com/excel> [in English]

Foodservice Equipment Distributors Association. (n.d.). *2026 FEDA education series: AI-powered Excel for financial modeling* [Webinar]. Retrieved from <https://learn.feda.com/products/2026-feda-education-series-ai-powered-excel-for-financial-modeling> [in English]

Stanford University Information Technology. (n.d.). *AI-powered financial analysis, budgeting & forecasting with Excel modeling* [Online course]. Retrieved from <https://uit.stanford.edu/service/techtraining/class/ai-powered-financial-analysis-budgeting-forecasting-excel-modeling> [in English]

State University of New York. (n.d.). *Generative AI for everyone*. Retrieved from <https://explore.suny.edu/courses/1420483> [in English]

Techpresso Academy. (n.d.). *AI for finance* [Online course]. Retrieved from <https://academy.techpresso.co/ai-for/finance> [in English]

University of Pennsylvania. (n.d.). *Generative AI for writing and auditing VBA macros in finance* [Online course]. Coursera. Retrieved from <https://www.coursera.org/learn/genai-for-writing-and-auditing-vba-macros-in-finance> [in English]

Wall Street Prep. (2026). *Ranking the best AI tools for financial modeling* [2026]. Retrieved from <https://www.wallstreetprep.com/knowledge/ranking-the-best-ai-tools-for-financial-modeling-2026/> [in English]

WallStreetMojo. (n.d.). *Financial modeling using ChatGPT course bundle* [Online course]. Retrieved from <https://www.wallstreetmojo.com/ai-machine-learning/financial-modeling-using-chatgpt-course-bundle/> [in English]

References:

Derzhevetska, M., & Hetman, I. (2025). Shablony Excel yak instrument pidvyshchennia efektyvnosti osvithnoho protsesu [Excel Templates as a Tool for Increasing the Efficiency of the Educational Process]. *Naukovi Zapysky. Seriya: Pedagogichni Nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 217, 104–107. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-104-107> [in Ukrainian]

Dyvak, V. V., Shkliarskyi, S. M., & Kuznietsov, O. F. (2021). Vykorystannia MS Excel Office 365 u pidhotovtsi studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [The Use of MS Excel Office 365 in the Training of Students of Economic Specialties]. *Naukovi Pratsi Natsionalnoho Universytetu Kharchovykh Tekhnologii – Scientific Works of the National University of Food Technologies*, 27 (1), 22–31. <https://doi.org/10.24263/2225-2924-2021-27-1-4> [in Ukrainian]

Radzikhovska, L., & Husak, L. (2022). Vykorystannia tablychnoho protsesora MS Excel u vykladanni dystsyplin profesiinoho spriamuvannia v ekonomichnykh ZVO [Using the MS Excel Spreadsheet Processor in Teaching Professional Disciplines in Economic Higher Education Institutions]. *Suchasni Informatsiini Tekhnologii ta Innovatsiini Metodyky Navchannia v Pidhotovtsi Fakhivtsiv: Metodolohiia, Teoriia, Dosvid, Problemy – Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in the Training of Specialists: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 54, 136–139. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2019-54-136-139> [in Ukrainian]

Cherkashyna, T. S. (2022). Vykorystannia instrumentiv prohramnoho zabezpechennia MS Excel pry

vykladanni ekonomichnykh dystsyplin u vyshchii shkoli [Using MS Excel Software Tools in Teaching Economic Disciplines in Higher Education]. In *Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity: problemy ta perspektyvy rozvytku: zb. mater. V mizhnar. nauk.-metod. konf. [Ensuring the Quality of Higher Education: Problems and Prospects of Development: proceedings of the 5th international scientific and methodical conference]* (pp. 348–350). ONEU. [in Ukrainian]

Chong, L. W., & Azman, S. (2025). The Impact of AI Tools Usage, Microsoft Excel Proficiency and Accounting Software Proficiency on Final-Year Accounting Students' Readiness for the Workforce. *International journal of academic research in business and social sciences*, 15 (12), 1731–1749. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v15-i12/27298> [in English]

Columbia Business School Executive Education. (n.d.). *AI in Business & Finance Certificate Program*. Retrieved from <https://wallstreetprep.business.columbia.edu/ai-certification/> [in English]

Deckary. (n.d.). *AI for Excel*. Retrieved from <https://deckary.com/excel> [in English]

Foodservice Equipment Distributors Association. (n.d.). *2026 FEDA education series: AI-powered Excel for financial modeling* [Webinar]. Retrieved from <https://learn.feda.com/products/2026-feda-education-series-ai-powered-excel-for-financial-modeling> [in English]

Stanford University Information Technology. (n.d.). *AI-powered financial analysis, budgeting & forecasting with Excel modeling* [Online course]. Retrieved from <https://uit.stanford.edu/service/techtraining/class/ai-powered-financial-analysis-budgeting-forecasting-excel-modeling> [in English]

State University of New York. (n.d.). *Generative AI for everyone*. Retrieved from <https://explore.suny.edu/courses/1420483> [in English]

Techpresso Academy. (n.d.). *AI for finance* [Online course]. Retrieved from <https://academy.techpresso.co/ai-for/finance> [in English]

University of Pennsylvania. (n.d.). *Generative AI for writing and auditing VBA macros in finance* [Online course]. Coursera. Retrieved from <https://www.coursera.org/learn/genai-for-writing-and-auditing-vba-macros-in-finance> [in English]

Wall Street Prep. (2026). *Ranking the best AI tools for financial modeling* [2026]. Retrieved from <https://www.wallstreetprep.com/knowledge/ranking-the-best-ai-tools-for-financial-modeling-2026/> [in English]

WallStreetMojo. (n.d.). *Financial modeling using ChatGPT course bundle* [Online course]. Retrieved from <https://www.wallstreetmojo.com/ai-machine-learning/financial-modeling-using-chatgpt-course-bundle/> [in English]

Дата надходження статті / Article received: «25» лютого / February 2026

Стаття прийнята до друку після рецензування / Accepted for publication: «24» березня / March 2026

Дата публікації (оприлюднення) статті / Date of publication: «29» травня / May 2026

Суховірський Олег – доцент кафедри менеджменту, економіки, статистики та цифрових технологій Хмельницького університету управління та права імені Леоніда Юзькова, кандидат педагогічних наук, доцент

Sukhovirskiyi Oleh – Assistant Professor of the Department of Management, Economics, Statistics, and Digital Technologies of Leonid Yuzkov Khmelnytskyi University of Management and Law, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії /

This is an open access article distributed under the terms of the License

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Цитуйте цю статтю як:

Суховірський, О. (2026). Підготовка майбутніх менеджерів та фахівців фінансової справи до використання засобів штучного інтелекту у фінансових обчисленнях в електронних таблицях. *Педагогічний дискурс*, 39, 43–49. doi: [10.31475/ped.dvs.2026.39.06](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2026.39.06).

Cite this article as:

Sukhovirskiyi, O. (2026). Training Future Managers and Financial Specialists in the Application of Artificial Intelligence for Financial Computing in Spreadsheets. *Pedagogical Discourse*, 39, 43–49. doi: [10.31475/ped.dvs.2026.39.06](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2026.39.06).

ГРИГОРІЙ ЛУЦЕНКО,

*доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Глухів, Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка, вул. Київська, 24)*

HRYNORII LUTSENKO,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Ukraine, Hlukhiv, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
Kyivska St., 24)*

ORCID: [0000-0001-5100-8748](https://orcid.org/0000-0001-5100-8748)

Досвід формування гендерної культури персоналу правоохоронних органів в Європі

European Experience in Developing Gender Culture among Law Enforcement Personnel

У статті проведено аналіз міжнародного досвіду та методологічних засад формування гендерної культури персоналу правоохоронних органів у процесі професійної підготовки. Досліджено нормативно-правове підґрунтя та інституційні підходи провідних безпекових інституцій (CEPOL, FRONTEX, ОБСЄ), що базуються на принципах гендерного мейнстрімінгу та наскрізної інтеграції гендерного компонента в освітній процес. Визначено особливості сучасної гендерної підготовки, зокрема її трансформативний характер та практикоорієнтований підхід.

Охарактеризовано спектр форм та методів навчання: від традиційних аудиторних занять до інноваційних цифрових платформ та розбудови внутрішнього тренерського потенціалу. Окреслено основні виклики впровадження таких програм та визначено пріоритетні напрями адаптації міжнародного досвіду до національної системи правоохоронної освіти. Обґрунтовано необхідність імплементації стандартів CEPOL та FRONTEX у вітчизняні навчальні плани шляхом інтеграції гендерної тематики безпосередньо в модулі з тактичної підготовки, професійної етики та управління персоналом. Наголошено, що в умовах воєнного стану особливої ваги набуває розвиток навичок психологічної рефлексії та взаємодії з вразливими групами населення, зокрема потерпілими від сексуального насильства, пов'язаного з конфліктом. Визначено, що адаптація міжнародних стандартів має полягати у створенні гнучкої освітньої моделі, яка поєднує європейські цінності з урахуванням специфіки національного безпекового середовища та забезпечує сталість інституційних трансформацій.

Ключові слова: *гендерна культура, правоохоронні органи, професійна підготовка, гендерна рівність, гендерний мейнстрімінг.*

The study aims to analyse international experience and methodological foundations for developing gender culture among law enforcement personnel within the framework of professional training. It examines the regulatory frameworks and institutional approaches of leading security organisations, such as CEPOL, FRONTEX, and the OSCE, based on the principles of gender mainstreaming and the cross-cutting integration of gender into the educational process. The research methodology is based on a systematic analysis of international regulatory documents and educational frameworks developed by the OSCE, CEPOL, and FRONTEX to explore modern pedagogical strategies, including transformative learning and a practice-oriented approach, to determine their effectiveness in shaping the professional attitudes of law enforcement personnel. The scientific novelty lies in systematising the forms and methods of international gender training, ranging from digital platforms to the cascade model of instructor training. The study specifically identifies the need to implement CEPOL and FRONTEX standards in national curricula by integrating gender issues directly into modules on tactical training, professional ethics, and personnel management. Special attention was paid to the use of interactive digital platforms to ensure the continuity of training for active-duty officers. Conclusion. The effective development of gender culture requires shifting from elective courses to integrated, systematic education supported by institutional commitment. The adaptation of international experiences to the Ukrainian national system should not be a mechanical copy. It requires the creation of a flexible model that combines European values with the specificities of the national security environment. This approach ensures the sustainability of institutional transformations and enhances law enforcement officers' professional readiness for service in a democratic society.

Keywords: *gender culture, law enforcement agencies, professional training, gender equality, gender mainstreaming.*

Вступ / Introduction. У XXI ст. гендерна рівність розглядається як одна з фундаментальних умов демократичного розвитку держави, забезпечення прав людини та ефективного функціонування відомств сектору безпеки та оборони України. Правоохоронні органи, як ключові елементи системи правопорядку, відіграють вирішальну роль у формуванні безпечного середовища, запобіганні насильству та захисті вразливих категорій населення. Сьогодні міжнародні організації дедалі більше наголошують на необхідності інтеграції гендерної перспективи у професійну діяльність правоохоронців. Сучасні підходи до реформування сектору безпеки передбачають не лише технічне вдосконалення системи підготовки персоналу, а й формування нової професійної культури, заснованої на принципах рівності, недискримінації та поваги до людської гідності. У цьому контексті гендерна культура правоохоронців виступає важливою складовою їхньої професійної компетентності.

Актуальність теми обумовлена тим, що у багатьох країнах світу досі зберігається недостатній рівень представництва жінок у правоохоронних структурах. Це підтверджується результатами міжнародних розвідок, які вказують на стійкість гендерних стереотипів та дискримінаційних практик, що наразі входять у пряме протиріччя з новими безпековими викликами. Зокрема, такі явища, як міграційні кризи, торгівля людьми, домашнє насильство та воєнні конфлікти, вимагають від персоналу високого рівня гендерної компетентності. Разом з тим, існуюча система підготовки часто не забезпечує належної трансформації особистісних установок майбутніх фахівців, що й зумовлює необхідність пошуку факторів успішності формування гендерної культури як професійно значущої характеристики офіцера.

Складність практичної реалізації міжнародних стандартів та ризик формалізації змін підтверджують, що проблема формування гендерної культури поліцейського персоналу через систему професійної підготовки потребує подальшого комплексного дослідження.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета статті полягає у комплексному аналізі міжнародного досвіду формування гендерної культури персоналу правоохоронних органів у процесі професійної підготовки та визначенні перспектив його впровадження у національні системи правоохоронної освіти. Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання: проаналізувати міжнародні нормативно-правові засади та інституційні підходи до інтеграції гендерної перспективи у діяльність правоохоронних структур, визначити особливості формування гендерної культури персоналу правоохоронних органів у міжнародній освітній практиці, охарактеризувати форми та методи підготовки в провідних установах ЄС, визначити основні виклики впровадження гендерного навчання та перспективи адаптації міжнародного досвіду до національної системи професійної підготовки.

Методи / Methods. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних наукових методів дослідження, серед яких: методи теоретичного рівня пізнання, системного аналізу та компаративістики на основі системного, компетентнісного, середовищного та гендерного підходів. Зокрема, за допомогою теоретико-методологічного та порівняльно-компаративного аналізу науково-педагогічної, юридичної та ін. літератури було зіставлено підходи європейських безпекових інституцій та визначено закономірності інтеграції гендерного компонента в освітній процес. Нормативно-документальний метод дозволив дослідити міжнародно-правове підґрунтя щодо впровадження гендерного мейнстрімінгу у секторі безпеки, а системно-структурний і контент-аналіз навчальних програм та цифрових платформ забезпечили структурування сучасних європейських форм і методів підготовки. Завдяки методам ідеологізації, абстрагування та узагальнення було систематизовано прогресивний закордонний досвід та концептуальні засади його адаптації у систему професійного навчання та підвищення кваліфікації персоналу правоохоронних органів України в умовах воєнного стану та євроінтеграції.

Результати / Results. Ключовим міжнародним документом у сфері гендерної політики є Резолюція Ради Безпеки ООН №1325 «Жінки, мир, безпека» (UN Security Council, 2000). Вона закріплює три фундаментальні вимоги: участь жінок у процесах прийняття рішень; захист жінок від насильства в умовах конфлікту; інтеграція гендерної перспективи у безпекову політику (DCAF et al., 2019a). Ця резолюція є нормативним орієнтиром для всіх держав-членів ООН і слугує правовою базою для реформування сектору безпеки.

На регіональному європейському рівні положення та принципи, закладені в документах ООН, конкретизуються у Стратегії гендерної рівності ЄС на 2020–2025 роки та Регламенті ЄС № 2015/2219. Ці нормативно-правові акти встановлюють правові засади гендерної рівності в секторі безпеки та визначають мандат Агентства Європейського Союзу з підготовки працівників правоохоронних органів CEPOL (далі – CEPOL) та покладають зобов'язання щодо гендерного мейнстрімінгу на всі національні правоохоронні структури ЄС.

Суттєве розширення нормативно-ціннісних засад гендерної рівності у європейському безпековому просторі закріплено у Стратегії гендерної рівності Ради Європи на 2024-2029 роки (Council of Europe, 2024). Документ визначає гендерну рівність як «передумову для функціонування демократії, в якій усі жінки та чоловіки користуються правами людини відповідно до закону і на практиці» (Council of Europe, 2024, р. 3). Стратегія охоплює шість стратегічних напрямів, безпосередньо релевантних для правоохоронної діяльності: запобігання гендерним стереотипам і сексизму, протидія насильству щодо жінок і дівчат, забезпечення рівного доступу до правосуддя, збалансована участь у прийнятті рішень, гендерна рівність в умовах глобальних викликів, гендерний мейнстрімінг у всіх політиках. Особливо

значущим для підготовки правоохоронців є акцент Стратегії на подоланні «панівної шкідливої маскулітності» як чинника, що зміцнює гендерні стереотипи та сприяє сексистській мові ворожнечі (Council of Europe, 2024, p. 11). Стратегія також наголошує на участі чоловіків і хлопців як «агентів та бенефіціарів змін». Такий підхід прямо корелює з вимогами сучасного гендерного навчання у правоохоронних органах (Huff J., & Clinkinbeard S., 2024). Водночас документ фіксує відступ від гендерної рівності в частині держав-членів та зростання антигендерних наративів. Це підкреслює необхідність інституційного закріплення освітніх програм, а не лише декларативних зобов'язань (Council of Europe, 2024, p. 7).

Практична імплементація зазначених стратегічних настанов знаходить своє відображення у діяльності провідних європейських безпекових інституцій. До прикладу, Організація з безпеки і співробітництва в Європі (далі – ОБСЄ) розробила спеціальні інструменти гендерного підходу в діяльності поліції та прикордонних служб. Ці інструменти охоплюють підготовку персоналу, гендерно чутливе управління, розвиток жіночого лідерства та боротьбу з дискримінацією (Jenichen A., et al., 2018; OSCE, 2024).

Найбільш виразно ці трансформації проглядаються в роботі Європейського агентства прикордонної та берегової охорони FRONTEX. Агентство системно впроваджує концепцію гендерного мейнстримінгу в політику безпеки, інтегруючи гендерні аспекти та модулі з фундаментальних прав людини в Уніфіковану програму базової підготовки (Frontex, 2022). Вивчення цих тем є обов'язковим для всього особового складу. Такий підхід гарантує, що кожен офіцер проходить гендерно чутливу підготовку ще до першого призначення на посаду, забезпечуючи повне охоплення персоналу та формування єдиного правового поля (Кусяк Л., 2024).

Поряд із FRONTEX, ключову роль у формуванні освітнього стандарту відіграє CEPOL. Як наднаціональна структура, агентство впроваджує єдині стандарти підготовки для 27 держав-членів ЄС, де повага до фундаментальних прав і гендерна рівність є наріжними каменями.

Ефективність такої підготовки забезпечується багаторівневою структурою відповідальності всередині CEPOL. Вона включає керівні органи, спеціалізовані тематичні групи та мережу національних контактних осіб, які координують впровадження інклюзивних стандартів на рівні держав-членів (European Parliament, & Council of the European Union, 2015). Тісна співпраця встановлена з Агентством ЄС з фундаментальних прав, Європейським інститутом з гендерної рівності, Агентством ЄС з питань співпраці у сфері кримінального правосуддя, Міжнародною організацією кримінальної поліції Інтерпол та структурою ООН-Жінки.

У стратегічних документах CEPOL гендерний мейнстримінг визначається як наскрізний принцип, що передбачає інтеграцію гендерної перспективи на всіх етапах планування, реалізації та оцінювання освітніх заходів. Реалізація цього принципу контролюється під час підбору викладацького складу (паритетне представництво), розробки навчальних матеріалів (експертиза на відсутність стереотипів) та оцінювання програм (вимірювання впливу на гендерно чутливе мислення слухачів).

На основі цих інституційних стандартів формуються зміст і структура сучасної підготовки представників правоохоронних органів в Європі. Така підготовка має комплексний характер і поєднує теоретичну підготовку, розвиток практичних навичок, психологічну рефлексію, формування нових моделей професійної поведінки (Holvikivi A., 2021). Важливою особливістю такого процесу є його емоційний компонент (UN Women, 2021). Оскільки питання рівності та насильства часто переплітаються з особистим досвідом учасників, освітнє середовище має функціонувати як «безпечний простір» для деконструкції складних і часто стигматизованих тем.

Змістове наповнення програм при цьому фокусується на критичних аспектах професійної діяльності. Це включає роботу з алгоритмами ідентифікації жертв торгівлі людьми та задоволення потреб вразливих груп мігрантів, при цьому окремий акцент робиться на протидії формам гендерного насильства, що можуть вчинятися самими правоохоронцями (UN Women, 2021). Такий підхід дозволяє впроваджувати політику нульової толерантності до сексуальних домагань усередині відомств та створювати прозорі механізми повідомлення про порушення етики.

Ефективність засвоєння цих тем безпосередньо залежить від обраної педагогічної стратегії (Holvikivi A., 2021). Оскільки навчання правоохоронців зачіпає як інтелект, так і емоційну сферу, ключову роль відіграє андрагогіка – врахування особливостей навчання дорослих слухачів (Knowles M., et al., 2020). Практико-орієнтоване навчання спонукає учасників до активного вирішення проблем, де і чоловіки, і жінки починають бачити реальні переваги гендерної рівності для своєї безпеки та кар'єри (Huff J., & Clinkinbeard S., 2024).

Для досягнення сталого зміни свідомості персоналу формування гендерної культури реалізується як поступовий і циклічний процес (UN Women, 2021). У міжнародній практиці підготовка з питань гендерної рівності виступає обов'язковим компонентом усіх програм навчання новоприйнятих співробітників. Також вона передедує їхньому призначенню на посади. Такий підхід забезпечує врахування як внутрішніх інституційних вимог, так і зовнішніх аспектів застосування гендерної перспективи в оперативній діяльності. Зокрема, за стандартами Агентства FRONTEX (2019), діє система регулярних тренінгів, які проходять періодичний перегляд та оновлення, охоплюючи специфіку взаємодії з особами, які перетинають кордон. Це гарантує актуальність знань офіцерів безпосередньо

перед їхнім направленням для виконання завдань на кордоні.

Ефективними також є тренінги та курси з гендерних питань, що проводяться змішаними групами тренерів (чоловіків та жінок), оскільки такий формат слугує практичною моделлю професійного партнерства (OSCE/ODIHR, 2024). У межах такого підходу забезпечується простір для критичної рефлексії щодо усталених гендерних ролей, стереотипів, а також конструктивних маскулінності та фемінності (Bloksgaard L., et al., 2020). Усвідомлення масштабу особистої та соціальної шкоди, якої завдає «гіпермаскулінність», дозволяє трансформувати сприйняття гендерної рівності з «жіночого питання» на спільну вигоду для обох статей, сприяючи формуванню позитивних ролевих моделей та рівноправних професійних стосунків (DCAF et al., 2019b). Зазначені дискурсивні практики не лише поглиблюють розуміння гендерного підходу, а й закладають методологічну основу для активного залучення чоловіків-правоохоронців до програм запобігання насильству щодо жінок (UN Women, 2021).

Разом із тим, практичне впровадження цих методологічних підходів у діяльність правоохоронних органів вимагає чіткої поетапної структуризації освітнього процесу. Для того, щоб гендерна підготовка не мала фрагментарного характеру, її розробка в міжнародній практиці базується на логічній послідовності дій, що дозволяє врахувати специфіку відомства та очікувані результати (DCAF et al., 2019c).

Ключовими етапами розробки такої підготовки є:

1. Аналіз потреб у навчанні. На цьому етапі визначаються характер і рівень дефіциту знань та навичок персоналу. Це дозволяє пріоритетувати завдання, оскільки не всі виявлені потреби можуть бути задоволені одночасно, а впровадження складних тренінгових програм потребує тривалої підготовки та ресурсів.

2. Підготовка тренерів. Ключовим компонентом на цьому етапі є формування системи знань, навичок та відповідних ціннісних установок серед внутрішніх тренерів (викладачів), відповідальних за викладання гендерного контенту (OSCE/ODIHR, 2024). Допускається також залучення зовнішніх експертів, які володіють фаховими знаннями у сфері гендерної рівності та управління безпековими секторами. Проте лише як тимчасовий захід. Важливим на цьому етапі є підтримка внутрішніх інструкторів у їхніх зусиллях щодо інтеграції гендерної перспективи в усі навчальні програми. Саме тому модель «розбудови внутрішнього тренерського потенціалу» розглядається як фундаментальний крок у формуванні нової інституційної культури.

Як приклад реалізації такої моделі є діяльність Військово-морських сил ЄС у Середземному морі (операція «Софія») щодо підготовки лівійської берегової охорони (DCAF et al., 2019c). Навчальні програми в межах цієї операції містять виразний акцент на повазі до прав людини, прав жінок та неповнолітніх, а також на стандартах поведінки з мігрантами під час пошуково-рятувальних операцій. Зокрема, у 2018 р. за підтримки персоналу місії ЄС було впроваджено спеціалізований курс підготовки інструкторів з гендерних питань, що дозволило лівійському персоналу самостійно здійснювати подальше навчання колег у ролі наставників.

3. Вибір форм та методів навчання. Для побудови ефективної системи формування гендерної культури персоналу використовується широкий спектр адаптивних методів, що враховують специфіку служби, територіальну розгалуженість підрозділів та потреби дорослих слухачів. Нижче наведено розширений опис основних форматів навчання, інтегрованих у сучасні міжнародні стандарти: *Навчання в аудиторії*. Цей традиційний формат має свої переваги. Наприклад, багато установ мають багатофункціональні приміщення та розвинену інфраструктуру. Це мінімізує витрати на логістику та забезпечує прямий контакт із тренером для негайного обговорення складних і чутливих питань (Балендр А., 2020). *Практичні заняття*. Використовуються як доповнення до теоретичної бази для офіцерів, яких готують до підвищення або переведення на спеціалізовані посади. Навчання включає моделювання реальних ситуацій (рольові ігри, кейс-стаді) для відпрацювання навичок деескалації (DCAF et al., 2019b). *Заочні курси*. Формат індивідуальної підготовки, базується на самостійному опрацюванні методичних матеріалів та нормативно-правової бази. Прогрес зазвичай контролюється через письмові завдання та звіти. *Семінари*. Формат передбачає проведення періодичних групових зустрічей, спрямованих на глибоке вивчення конкретних аспектів гендерної рівності (наприклад, запобігання сексизму в колективі або специфіка комунікації з потерпілими). *Одно- або дводенні спеціалізовані курси*. Інтенсивні програми, зосереджені на вузьких практичних аспектах, наприклад, взаємодії з громадами в прикордонних районах або реагуванні на випадки домашнього насильства (DCAF et al., 2019c). *Трансформативне навчання через рефлексію*. Передбачає самостійне засвоєння знань, що стимулює критичне спостереження за ієрархіями влади та гендерними відносинами (Holvikivi A., 2021). *Навчальні візити*. Дієвий інструмент обміну передовим досвідом та налагодження стратегічної співпраці. Для жінок-правоохоронців такі візити сприяють налагодженню професійних зв'язків, підвищують впевненість у власних силах та розширюють світогляд через вихід за межі звичного робочого контексту (DCAF et al., 2019b). *Мобільне та дистанційне навчання (Е-навчання)*. Гнучкі формати, що забезпечують безперервність підготовки персоналу у віддалених локаціях без відриву від виконання службових обов'язків (Frontex, 2019). Прикладом є інтерактивна платформа ОБСЄ «Інтеграція гендерної проблематики у сферу безпеки та управління», що надає правоохоронцям доступ до високоякісних онлайн-матеріалів у зручний для них час (DCAF et al., 2019b).

Аналіз зазначених форматів підготовки дозволяє стверджувати, що попри розмаїття методів, процес формування гендерної культури стикається з низкою перепон: обмеженим фінансуванням, опором змінам, стереотипним мисленням та ризиком формалізації (декларативності) освітніх програм без реальних інституційних перетворень.

Відповідно, пріоритетними напрямками вдосконалення системи підготовки є цифровізація освітнього процесу, посилення психологічного компонента, впровадження міждисциплінарного підходу та активний розвиток міжнародного партнерства. Особливого значення набуває адаптація зазначених стандартів до національного контексту. Це сприятиме як посиленню ролі жінок-лідерок так і загальній модернізації правоохоронного сектору.

Узагальнення досвіду міжнародних інституцій дозволяє визначити пріоритетні напрями оновлення правоохоронної освіти в Україні, а саме:

- імплементація стандартів CEPOL та FRONTEX у навчальні плани відомчих закладів вищої освіти, що передбачає перехід від викладання гендерної тематики як окремого факультативного курсу до її інтеграції в модулі з тактичної підготовки, професійної етики та управління персоналом

- впровадження каскадної моделі підготовки інструкторів, що дозволить сформуванню автономний внутрішній пул експертів, здатних здійснювати навчання без постійного залучення зовнішніх консультантів. Особливої ваги в умовах воєнного стану набуває адаптація досвіду щодо психологічної рефлексії та роботи з чутливими темами, оскільки сучасні виклики вимагають від правоохоронців навичок взаємодії з потерпілими від сексуального насильства, пов'язаного з конфліктом

- цифровізація освітнього процесу через створення національних інтерактивних платформ (за зразком ОБСЄ), що дозволить забезпечити безперервність навчання для діючих офіцерів у віддалених підрозділах.

Таким чином, адаптація міжнародних стандартів полягає не у механічному копіюванні програм, а у створенні гнучкої моделі, яка поєднує європейські цінності з урахуванням специфіки безпекового середовища України.

Обговорення / Discussion. У сучасному науковому дискурсі формування гендерної культури в секторі безпеки розглядається як процес глибоких змін, що охоплює трансформацію професійної культури організації. Дослідження транснаціональних практик гендерного навчання у сфері безпеки та миротворчих операцій (Holvikivi A., 2021, р. 175–199), інтеграції політик у структурах ОБСЄ та ЄС (Jenichen A., & Schneiker A., 2019, р. 613–626), а також міжнародного досвіду залучення жінок до правоохоронної діяльності та умов, які сприяють формуванню гендерно інклюзивного середовища в правоохоронній сфері (Huff J., & Clinkinbeard S., 2024) вказують на складність практичної реалізації міжнародних стандартів. Дослідження скандинавського досвіду професійної підготовки (Bloksgaard L., Fekjær S., & Moberg R., 2020, р. 43–61) ілюструє системний перехід від традиційної моделі «сили» до моделі «згоди», де ключовими компетенціями офіцера стають комунікативні навички, емпатія та здатність до деескалації.

В українському контексті трансформація гендерної культури поліції відбувається в умовах воєнного стану, що зумовлює інтенсивне залучення жінок до виконання бойових завдань (Стахура А., 2025, с. 429–431). Попри кількісне зростання представництв жінок, дослідники відзначають певну декларативність законодавчих гарантій через низьку обізнаність персоналу (Кільова С., & Поливанюк В., 2024, с. 50–52) та «чоловічу» орієнтованість програм тактичної підготовки (Цимбалюк В., Красько М., & Омельченко С., 2025, с. 202–210), де нормативи фізичної підготовки залишаються недиференційованими. На важливості подолання «ефекту скляної стелі» та впровадження Стратегії сприяння гендерній рівності до 2030 року наголошує Б. Логвиненко та І. Гришко (Логвиненко Б., & Гришко І., 2025, с. 372–374).

Загалом, наукові доробки (Holvikivi A., 2021, р. 175–199; Bloksgaard L., Fekjær S., & Moberg R., 2020) вказують на необхідність подолання розриву між офіційною політикою та реальною культурою через розробку багатокомпонентних освітніх стратегій. Міжнародні інституції, зокрема ООН (UN Women & UNODC, 2021), ОБСЄ (DCAF et al., 2019c) та Агенція FRONTEX, пропонують перехід від формальних лекцій до поступового, безперервного навчання, що поєднує теоретичну базу з розвитком практичних навичок, рефлексією та трансформативним навчанням (Балендр А., 2012, 2020).

Висновки / Conclusions. Гендерна культура є фундаментальною складовою професійної компетентності правоохоронців. Вона безпосередньо впливає на оперативну ефективність правоохоронних відомств та рівень суспільної довіри. Міжнародний досвід провідних інституцій підтверджує результативність системного підходу, де гендерне навчання базується на принципах наскрізної інтеграції та використанні трансформативних методів підготовки. Особливого значення при цьому набуває підготовка внутрішніх інструкторів за каскадною моделлю, що забезпечує сталість інституційних реформ та дозволяє закладам освіти самостійно відтворювати експертний потенціал. Найбільш ефективними виявляються інтерактивні форми навчання. Їх ефективність полягає в поєднанні когнітивних та метакогнітивних процесів, що сприяють розвитку емоційного інтелекту та емпатії слухачів. Це забезпечує реальний перехід від декларативних зобов'язань до сталих професійних установок персоналу, заснованих на розумінні потреб різних соціальних груп.

Попри існуючі виклики, такі як недостатнє фінансування, опір змінам та ризик формалізації

політик, пріоритетними напрямками розвитку залишаються цифровізація навчання, впровадження міждисциплінарних підходів та зміцнення лідерських ролей жінок у правоохоронній діяльності. Подальша модернізація професійної підготовки в Україні потребує системної інтеграції міжнародних стандартів та належної інституційної підтримки освітніх ініціатив. Перспективи майбутніх наукових розвідок полягають в адаптації передового міжнародного досвіду до національної специфіки, розробленні цілісної концептуальної моделі формування гендерної культури майбутніх офіцерів, а також у визначенні конкретних організаційно-педагогічних умов, що забезпечать її ефективну реалізацію в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

Список використаних джерел і літератури:

- Балендр, А.** (2012). Сучасний досвід підготовки персоналу прикордонної поліції Республіки Румунія. *Молодь і ринок*, 12, 57–61. [in Ukrainian]
- Балендр, А. В.** (2020). *Теоретичні і методичні основи професійної підготовки фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу*. (Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Хмельницький. [in Ukrainian]
- Кільова, С., & Поливанюк, В.** (2024). Гендер та безпека: шляхи подолання гендерної нерівності у поліції. *У Інноваційна наука: пошук відповідей на виклики сучасності*. Матеріали конференції (с. 50–52). МЦНД. [in Ukrainian]
- Кусяк, Л.** (2024). Аналіз світових практик реалізації гендерно орієнтованого підходу у професійній підготовці персоналу правоохоронних органів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 37 (2), 84–105. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2.1659> [in Ukrainian]
- Логвиненко, Б., & Гришко, І.** (2025). Досягнення гендерного паритету в діяльності поліції: Італійський досвід та вітчизняні реалії. *Міжнародна та національна безпека: теоретичні і прикладні аспекти*. Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції (Т. 1, с. 372–374). ДДУВС. [in Ukrainian]
- Стахура, А.** (2025). Гендерний паритет у діяльності Національної поліції України та перспективи його досягнення. *Міжнародна та національна безпека: теоретичні і прикладні аспекти*. Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції (Т. 1, с. 429–431). ДДУВС. [in Ukrainian]
- Цимбалюк, В. І., Красько, М. І., & Омельченко, С. Л.** (2025). Гендерні аспекти в тактичній підготовці поліцейських: *Проблеми рівного доступу та адаптації навчальних програм. Аналітично-порівняльне правознавство*, 3, 202–210. <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2025.03.3.30> [in Ukrainian]
- Bloksgaard, L., Fekjær, S. B., & Moberg, R. J.** (2020). Conceptions of gender and competencies among police recruits in Scandinavia. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 10 (2), 43–61. <https://doi.org/10.18291/njwls.v10i2.120818> [in English]
- DCAF, OSCE/ODIHR, & UN Women. (2019a). *Security sector governance, security sector reform and gender (Tool 1)*. In Gender and security toolkit. DCAF; OSCE/ODIHR; UN Women. [in English]
- DCAF, OSCE/ODIHR, & UN Women. (2019b). *Policing and gender (Tool 2)*. In Gender and security toolkit. DCAF; OSCE/ODIHR; UN Women. [in English]
- DCAF, OSCE/ODIHR, & UN Women. (2019c). *Border management and gender (Tool 6)*. In Gender and security toolkit. DCAF; OSCE/ODIHR; UN Women. [in English]
- European Parliament, & Council of the European Union. (2015). Regulation (EU) 2015/2219 on the European Union Agency for Law Enforcement Training (CEPOL). Official Journal of the European Union. [in English]
- Frontex. (2022). Common Core Curriculum for Border and Coast Guard Basic Training in the EU (Revised edition 2022). Publications Office of the European Union. [in English]
- Holvikivi, A. (2021). Training the troops on gender: The making of a transnational practice. *International Peacekeeping*, 28 (2), 175–199. <https://doi.org/10.1080/13533312.2020.1869540> [in English]
- Huff, J., & Clinkinbeard, S. (2024). Recruiting, retaining, and advancing women in policing: Lessons learned from the IAWP Gender-Responsive Policing Summit. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 18. <https://doi.org/10.1093/police/paae013> [in English]
- Jenichen, A., Joachim, J., & Schneider, A. (2018). «Gendering» European security: Policy changes, reform coalitions and opposition in the OSCE. *European Security*, 27 (1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/09662839.2018.1433660> [in English]
- Jenichen, A., Joachim, J., & Schneider, A. (2019). Explaining variation in the implementation of global norms: Gender mainstreaming of security in the OSCE and the EU. *International Political Science Review*, 40 (5), 613–626. <https://doi.org/10.1177/0192512118787429> [in English]
- Knowles, M. S., Holton, E. F. III, Swanson, R. A., & Robinson, P. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (9th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group. [in English]
- OSCE. (2024). Women and policing. OSCE Secretariat. [in English]
- OSCE/ODIHR. (2024). Training-of-trainers on policing and human rights in the framework of the Women, Peace and Security agenda. OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights. [in English]
- UN Security Council. (2000). *Resolution 1325 (2000): Women, peace and security (S/RES/1325)*. United Nations. [in English]
- UN Women. (2021). *Handbook on gender-responsive police services for women and girls subject to violence*. United Nations. [in English]

References:

- Balendr, A.** (2012). Suchasnyi dosvid pidhotovky personalu prykordonnoi politzii Respubliki Rumunii [Current Practices in Training Border Police Personnel in the Republic of Romania]. *Molod i rynek – Youth and the Market*, 12, 57–61. [in Ukrainian]
- Balendr, A. V.** (2020). *Teoretychni i metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv z okhorony kordonu v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu [Theoretical and Methodological Foundations of Professional Training of Border Guard Specialists in European Union Countries]*. (Doctor's thesis). Khmelnytskyi. [in Ukrainian]
- Kilova, S., & Polyvanyuk, V.** (2024). Hender ta bezpeka: shliakhy podolannia henderno nerivnosti u politzii [Gender and Security: Ways to Overcome Gender Inequality in the Police]. In *Innovatsiina nauka: poshuk vidpovidei na vyklyky suchasnosti – Innovative Science: Searching for Answers to the Challenges of Modernity*. Conference proceedings. (pp. 50–52). MCND. [in Ukrainian]
- Kusiak, L.** (2024). Analiz svitovykh praktyk realizatsii henderno oriientovanoho pidkhodu u profesiinii pidhotovtsi personalu pravookhoronykh orhaniv [Analysis of World Practices of Implementing a Gender-Oriented Approach in the Professional Training of Law Enforcement Personnel]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: pedahohichni nauky – Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 37 (2), 84–105. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2.1659> [in Ukrainian]
- Lohvynenko, B., & Hryshko, I.** (2025). Dosiahnennia hendernoho parytetu v diialnosti politzii: Italiiskiy dosvid ta vitchyzniani realii [Achieving Gender Parity in Police Activities: Italian Experience and Domestic Realities]. In *Mizhnarodna ta*

natsionalna bezpeka: teoretychni i prykladni aspekty – International and National Security: Theoretical and Applied Aspects. Proceedings of the IX International scientific and practical conference. (Vol. 1, pp. 372–374). DDUVS. [in Ukrainian]

Stakhura, A. (2025). Hendernyi parytet u diialnosti Natsionalnoi politsii Ukrainy ta perspektyvy yoho dosiahnennia [Gender Parity in the Activities of the National Police of Ukraine and Perspectives for its Achievement]. In *Mizhnarodna ta natsionalna bezpeka: teoretychni i prykladni aspekty – International and National Security: Theoretical and Applied Aspects*. Proceedings of the IX International scientific and practical conference. (Vol. 1, pp. 429–431). DDUVS. [in Ukrainian]

Tsybalyuk, V. I., Krasko, M. I., & Omelchenko, S. L. (2025). Henderni aspekty v taktychnii pidhotovtsi politseiskyykh: Problemy rivnoho dostupu ta adaptatsii navchalnykh prohram [Gender Aspects in the Tactical Training of Police Officers: Problems of Equal Access and Adaptation of Educational Programs]. *Analitichno-porivnialne pravoznavstvo – Analytical and Comparative Jurisprudence*, 3, 202–210. <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2025.03.3.30> [in Ukrainian]

Bloksgaard, L., Fekjær, S. B., & Moberg, R. J. (2020). Conceptions of gender and competencies among police recruits in Scandinavia. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 10 (2), 43–61. <https://doi.org/10.18291/njwls.v10i2.120818> [in English]

DCAF, OSCE/ODIHR, & UN Women. (2019a). *Security sector governance, security sector reform and gender (Tool 1)*. In Gender and security toolkit. DCAF; OSCE/ODIHR; UN Women. [in English]

DCAF, OSCE/ODIHR, & UN Women. (2019b). *Policing and gender (Tool 2)*. In Gender and security toolkit. DCAF; OSCE/ODIHR; UN Women. [in English]

DCAF, OSCE/ODIHR, & UN Women. (2019c). *Border management and gender (Tool 6)*. In Gender and security toolkit. DCAF; OSCE/ODIHR; UN Women. [in English]

European Parliament, & Council of the European Union. (2015). Regulation (EU) 2015/2219 on the European Union Agency for Law Enforcement Training (CEPOL). Official Journal of the European Union. [in English]

Frontex. (2022). Common Core Curriculum for Border and Coast Guard Basic Training in the EU (Revised edition 2022). Publications Office of the European Union. [in English]

Holvikivi, A. (2021). Training the troops on gender: The making of a transnational practice. *International Peacekeeping*, 28 (2), 175–199. <https://doi.org/10.1080/13533312.2020.1869540> [in English]

Huff, J., & Clinkinbeard, S. (2024). Recruiting, retaining, and advancing women in policing: Lessons learned from the IAWP Gender-Responsive Policing Summit. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 18. <https://doi.org/10.1093/police/paae013> [in English]

Jenichen, A., Joachim, J., & Schneiker, A. (2018). «Gendering» European security: Policy changes, reform coalitions and opposition in the OSCE. *European Security*, 27 (1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/09662839.2018.1433660> [in English]

Jenichen, A., Joachim, J., & Schneiker, A. (2019). Explaining variation in the implementation of global norms: Gender mainstreaming of security in the OSCE and the EU. *International Political Science Review*, 40 (5), 613–626. <https://doi.org/10.1177/0192512118787429> [in English]

Knowles, M. S., Holton, E. F. III, Swanson, R. A., & Robinson, P. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (9th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group. [in English]

OSCE. (2024). Women and policing. OSCE Secretariat. [in English]

OSCE/ODIHR. (2024). Training-of-trainers on policing and human rights in the framework of the Women, Peace and Security agenda. OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights. [in English]

UN Security Council. (2000). *Resolution 1325 (2000): Women, peace and security (S/RES/1325)*. United Nations. [in English]

UN Women. (2021). *Handbook on gender-responsive police services for women and girls subject to violence*. United Nations. [in English]

Дата надходження статті / Article received: «23» лютого / February 2026

Стаття прийнята до друку після рецензування / Accepted for publication: «27» березня / March 2026

Дата публікації (оприлюднення) статті / Date of publication: «29» травня / May 2026

Луценко Григорій – проректор з науково-педагогічної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор педагогічних наук, професор

Lutsenko Hryhorii – Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії /

This is an open access article distributed under the terms of the License

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Луценко, Г. (2026). Досвід формування гендерної культури персоналу правоохоронних органів в Європі. *Педагогічний дискурс*, 39, 50–56. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.07](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.07).

Lutsenko, H. (2026). European Experience in Developing Gender Culture among Law Enforcement Personnel. *Pedagogical Discourse*, 39, 50–56. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.07](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.07).

ОЛЬГА ТАРНОПОЛЬСЬКА,

аспірантка

*(Україна, Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7)*

OLHA TARNOPOLSKA,

PhD student

*(Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho St., 7)*

ORCID: [0009-0003-6832-6461](https://orcid.org/0009-0003-6832-6461)

**Інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти:
структура, критерії та показники сформованості**

**Inclusive Competence of a Teacher in a Higher Education Institution: Structure, Criteria
and Indicators of Formation**

У статті розглянуто проблему підготовки викладачів ЗВО до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Мета – теоретично обґрунтувати структуру, критерії та показники інклюзивної компетентності викладача. На основі аналізу європейських і вітчизняних досліджень визначено перехід від медичної моделі («готовність працювати з особами з інвалідністю») до впровадження принципів універсального дизайну в навчанні та створення інклюзивного простору.

Виокремлено чотири компоненти інклюзивної компетентності: когнітивний (розуміння концепцій і бар'єрів), ціннісний (емпатія, прийняття різноманіття), діяльнісний (адаптація методів і оцінювання) та цифровий (доступність курсів, асистивні технології). Запропоновано критерії та показники її сформованості з урахуванням самоефективності й емоційного інтелекту. Обґрунтовано, що ця модель є основою для діагностики рівня компетентності та розробки програм професійного розвитку викладачів.

Ключові слова: *інклюзивна компетентність, викладач закладу вищої освіти, Універсальний дизайн у навчанні (UDL), цифрова інклюзія, емоційна стійкість викладача, критерії сформованості.*

The article addresses the pressing problem of the professional training of higher education teachers for effective work in an inclusive educational environment that takes into account diverse student needs. The purpose of the study is to theoretically substantiate the structure, criteria, and indicators of the formation of higher education teachers' inclusive competence as an integral professional quality. The research is based on a systematic analysis of European and domestic scholarly discourse, which makes it possible to trace a conceptual shift from the traditional understanding of «readiness to work with persons with disabilities» within the medical model to a modern approach focused on creating a barrier-free educational space through the implementation of Universal Design for Learning (UDL) principles.

Drawing on contemporary research, a four-component structure of inclusive competence is identified. The cognitive component includes knowledge of inclusive approaches, understanding of educational barriers, and ways to overcome them. The value-personal component encompasses empathy, tolerance, emotional resilience, and acceptance of student diversity. The activity-practical component reflects the ability to adapt teaching methods, apply flexible assessment strategies, and individualize the learning process. The technological-digital component involves ensuring the digital accessibility of courses, as well as using assistive technologies and online tools.

A system of criteria and measurable indicators for assessing the formation of inclusive competence has been developed, enabling its comprehensive evaluation. An important element of the model is the integration of teacher self-efficacy and emotional intelligence as key resources that help prevent professional burnout and enhance the quality of pedagogical interaction. It is substantiated that the proposed structural and criterial model serves as a conceptual basis for the objective diagnosis of inclusive competence levels and for designing innovative continuing professional development programs for academic staff.

Keywords: *inclusive competence, higher education teacher, Universal Design for Learning (UDL), digital inclusion, teacher emotional resilience, formation criteria.*

Вступ / Introduction. Сучасна система вищої освіти в глобалізованому світі перебуває на етапі трансформації, яка зумовлена потребою забезпечення справді рівного доступу до якісних освітніх послуг для всіх категорій здобувачів. Цей процес вимагає концептуального переосмислення ролі закладу вищої освіти, який відтепер має функціонувати не просто як середовище трансляції академічних знань, а як екосистема, що визнає, підтримує та інтегрує людське різноманіття у широкому сенсі. Забезпечення інклюзивного простору більше не обмежується архітектурною доступністю чи формальним дотриманням законодавчих вимог. Успіх імплементації інклюзивних освітніх моделей переважно визначається людським фактором, а саме професійним мисленням, настановами та компетентністю науково-педагогічних працівників. Зміна вимог до портрета викладача закладу вищої освіти під впливом міжнародних конвенцій та європейських освітніх стандартів свідчить про те, що класичної академічної експертизи у фаховій дисципліні нині недостатньо. Викладач має бути модератором інклюзивного середовища, здатним проектувати навчальний процес так, щоб він априорі враховував особливі та різноманітні потреби кожного студента.

У сучасних наукових дослідженнях акцентується увага на тому, що науково-педагогічний працівник закладу вищої освіти має виступати не лише носієм академічних знань, а й активним суб'єктом розбудови інклюзивного освітнього простору. Зокрема, Т. Качалова (2023) наголошує, що фахівець повинен володіти готовністю до професійної діяльності в умовах інклюзії та здатністю до її проектування. Дослідниця визначає інклюзивну компетентність як інтегральну складову професійної майстерності, що має чітку структуру: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та операційний елементи. Такий підхід дає підстави розглядати інклюзивну компетентність як системне багатовимірне утворення, що виходить за межі традиційного розуміння про педагогічну готовність.

На цьому тлі в освітньому просторі останніми роками відбувається концептуальна зміна, яка полягає в переході від традиційної медичної моделі, яка зводилася до розуміння інклюзії винятково як роботи з особами зі встановленою інвалідністю, до ширшої парадигми забезпечення всього спектра студентського різноманіття, відомої як Diversity and Inclusion. Медична або дефіцитарна модель зосереджувалася безпосередньо на діагнозі особи як факторі, що потребує одноразової адаптації чи спеціальної корекційної підтримки.

Натомість сучасна соціальна та соціокультурна парадигма зміщує фокус на недоліки дизайну самого освітнього середовища як головного бар'єра. Відповідно, виникає потреба переосмислення професійно-педагогічних вимог до викладача, що більше не описується застарілою категорією «готовності до роботи з особами з інвалідністю», оскільки вона передбачає пасивну реакцію на проблему. Сучасна наука вимагає визначення інклюзивної компетентності як складної інтегральної якості, яка характеризує здатність педагога діяти мультивекторно, превентивно усуваючи освітні перешкоди ще на етапі планування навчального курсу.

Дослідження проблеми інклюзивної компетентності викладачів вищої школи є предметом підвищеного наукового інтересу як в українському, так і в європейському науковому просторі. Аналіз публікацій 2022-2026 років засвідчує відмінності у визначенні дослідницьких пріоритетів і методологічних підходів у межах цих двох наукових традицій.

Сучасний європейський науковий дискурс пропонує багатовимірне розуміння змісту інклюзивної компетентності викладача, акцентуючи передусім на особистісних та емоційно-мотиваційних аспектах педагогічної взаємодії в університетському середовищі. Зокрема, дослідження Т. К. Altes зі співавторами демонструє, що визначальними чинниками здатності викладача до створення ефективного інклюзивного середовища є внутрішні переконання, когнітивні установки та епістемологічне усвідомлення бар'єрів, тоді як формальні дидактичні вміння мають похідний характер (Altes T. K., et al., 2024). Подібну позицію обґрунтовують А. Моріґа та І. Орозо, які, формуючи узагальнений образ інклюзивного викладача, розмежовують професійні навички управління аудиторією та глибинні особистісні характеристики, зокрема емпатійність, рефлексивність і внутрішнє прийняття принципів рівності (Morığa A. & Orozco I., 2022).

Водночас у межах європейського наукового напрямку набуває актуальності дослідження цифрової інклюзивної компетентності викладача як відповіді на процеси глобальної диджиталізації освітнього середовища. Так, А. Ж. З. Г. Де Соріано та М. А. Монторо доводять, що ефективність інклюзивної практики викладача значною мірою залежить від рівня сформованості навичок забезпечення цифрової доступності і проектування віртуальних інклюзивних просторів (De Soriano A. J. Z. G. & Montoro M. A., 2024). Паралельно посилюється увага до проблеми професійного вигорання в умовах роботи з різноманітною студентською аудиторією, що зумовлює актуалізацію емоційної компетентності як чинника збереження психічного здоров'я викладача і студентів (Calandri E., et al., 2025).

На відміну від цього, вітчизняні наукові дослідження останніх років переважно зосереджені на теоретико-прикладних аспектах формування дидактичної майстерності викладачів, часто залишаючи поза належною увагою емоційний та технологічний виміри інклюзивної компетентності. Зокрема, у працях О. Шевчук розкрито організаційні механізми формування професійної компетентності викладача в умовах інклюзивної освіти (Shevchuk O., 2023). Натомість дослідження авторського колективу під керівництвом Н. Савінової зосереджені на інструментальному забезпеченні розвитку інклюзивної компетентності в сучасних українських реаліях (Savinova N., et al., 2025).

Аналіз сучасних наукових напрацювань свідчить про недостатній рівень комплексного дослідження цифрового та емоційного компонентів інклюзивної компетентності в українському науковому просторі. Водночас саме ці складники сьогодні посідають важливе місце в європейських підходах до оцінювання професійної ефективності викладачів закладів вищої освіти.

Поряд із цим у науковому дискурсі простежується тенденція до більш глибокого уточнення сутності інклюзивної компетентності як складного інтегративного феномену. Її розглядають як багаторівневу систему, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Такий підхід підкреслює цілісний характер професійної готовності викладача до реалізації інклюзивної освіти.

Науковці також акцентують увагу на наявності суперечності між загалом позитивним ставленням викладачів до ідей інклюзивної освіти та недостатнім рівнем практичної підготовленості до їх ефективного впровадження в освітній процес. Особливого значення в цьому контексті набуває цифрова грамотність, яка розглядається як один із ключових чинників забезпечення доступності та якості інклюзивного навчання.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Попри значну кількість наукових праць, у сучасному освітньому дискурсі відсутня синтезована структурно-критеріальна модель інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти, яка б комплексно поєднувала передовий європейський досвід у сфері цифрової доступності та емоційної стійкості з урахуванням специфіки функціонування української вищої школи. Метою пропонованої статті є теоретичне обґрунтування багатовимірної структури інклюзивної компетентності викладача вищого закладу освіти, а також визначення системи комплексних критеріїв та вимірюваних показників рівня її сформованості. Реалізація поставленої мети спрямована на подолання наявної теоретичної прогалини та передбачає розроблення науково обґрунтованого інструментарію, придатного для об'єктивного діагностування рівня професійної ефективності викладачів, а також створення доказово орієнтованих програм їхнього безперервного професійного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Методи / Methods. Методологічну основу пропонованого дослідження формує інтеграція двох фундаментальних концептів, що визначають сучасну траєкторію розвитку європейської вищої школи. Першим таким концептом є Універсальний дизайн у навчанні, який розглядається не просто як набір дидактичних рекомендацій, а як базова філософія професійного мислення викладача, що полягає у створенні гнучких освітніх маршрутів та множинних засобів залучення, репрезентації й вираження. Концептуалізація компетентності через призму Універсального дизайну в навчанні переконливо доводить, що справжня майстерність викладача вимірюється не кількістю реалізованих індивідуальних пристосувань під кожного окремого студента, а умінням побудувати нормативний курикулум у такий спосіб, за якого необхідність в екстрених локальних адаптаціях мінімізується або ж зникає взагалі. Другим концептом, що лежить в основі нашого теоретичного каркаса, є ідея викладацької самоефективності, або Teacher Self-Efficacy, що трактується як внутрішнє переконання особистості педагога у власній спроможності ефективно конструювати середовище рівних можливостей. Спираючись на ці два стовпи, ми формуємо парадигму, де кожна структурна складова розглядається крізь оцінку власного суб'єктивного сприйняття спроможності викладача діяти проактивно і запобігати освітньому виключенню в процесі здобуття вищої освіти.

Результати / Results. Для отримання релевантних та академічно обґрунтованих результатів у процесі конструювання авторської компетентнісної моделі був застосований комплекс загальнонаукових та специфічних теоретичних методів. Провідним слугував системно-структурний аналіз, що дав змогу розкласти феномен інклюзивної компетентності на взаємозалежні та функціонально автономні складові, визначивши специфіку внутрішніх зв'язків між ними. Разом із цим застосування категоріального синтезу дозволило об'єднати відокремлені у світовому обігу концепти емоційної витривалості, цифрових компетентностей та дидактичного забезпечення у цілісний логічний конструкт, що не страждає на фрагментарність або надмірне повторення матеріалів. Завершальним етапом наукового пізнання стало теоретичне моделювання багаторівневої критеріальної системи, завдяки якій абстрактні теоретичні уявлення були

переведені в площину конкретних, вимірюваних та екстрапольованих індикаторів, що допускають кількісну й якісну оцінку рівня сформованості відповідної професійної якості.

Аналіз феномену інклюзивної професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти засвідчує її багатовимірний і нелінійний характер. У цьому контексті інклюзивну компетентність доцільно розглядати не лише як окрему професійну характеристику, а як важливий компонент цілісного професійного розвитку особистості фахівця. З позицій акмеологічного підходу вона постає як необхідний чинник безперервного професійного вдосконалення, що забезпечує сталий та інтелектуально орієнтований розвиток педагога.

Такий підхід дозволяє інтерпретувати її як динамічний ресурс професійного зростання, що виходить за межі суто функціональних характеристик. На відміну від класичних моделей професійної підготовки, де переважно використовувався тріадичний підхід із поділом на когнітивний, ціннісний і діяльнісний компоненти, синтез наявних аналітичних даних вимагає введення інноваційної чотириккомпонентної структури, що найбільше узгоджується із сучасними цифровими та психоемоційними вимогами (рис. 1).



Рис. 1 Інклюзивна компетентність викладача ЗВО

Запропонована чотириккомпонентна модель узгоджується з результатами сучасних досліджень, у яких також виокремлюються ключові структурні елементи інклюзивної компетентності, зокрема мотиваційно-особистісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти (Пугач В. М., et al., 2025). Водночас підкреслюється необхідність системного вдосконалення методичної роботи викладачів через формування позитивного ставлення до інклюзивного середовища, розвиток методичного супроводу та інтеграцію практичного досвіду в освітній процес (Пугач В. М., et al., 2025).

Обговорення / Discussion. Основоположим ядром інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти є когнітивно-пізнавальний компонент, який забезпечує інтелектуальне розуміння та накопичення фахівцем системи знань щодо архітектури інклюзивного середовища. Сутність цього компонента полягає не стільки в заучуванні нормативних актів, скільки в розвитку системного мислення, спрямованого на виявлення закономірностей у взаємодії між можливостями здобувача освіти та вимогами навчальної програми. Як констатують у своєму глибинному дослідженні Т. К. Altes із колегами, найбільшою перешкодою для європейських викладачів стає те, що вони часто мають хибні епістемологічні переконання, ідентифікуючи проблему винятково в студентів, а не в недоліках власного педагогічного дизайну (Altes T. K., et al., 2024). Викладач, що демонструє високий рівень розвитку цього компонента, фундаментально обізнаний з моделями Універсального дизайну в навчанні, психологічними особливостями когнітивної обробки інформації та міжнародно-правовими механізмами захисту права на рівний доступ до освіти. Водночас обов'язковим елементом когнітивного блоку є вміння викладача акумулювати знання про наявні навчальні бар'єри безпосередньо в реальній аудиторії, безперервно скануючи гетерогенне середовище через зворотний зв'язок та рефлексивний аналіз ситуації. Вітчизняна специфіка також підкреслює важливість адаптації цього масиву знань до локальних академічних реалій, зокрема до формальних умов побудови інклюзивного простору всередині ієрархічної системи вітчизняного закладу вищої освіти (Shevchuk O., 2023).

Наступним стрижневим виміром компетентності є ціннісно-особистісний, або емоційний, компонент, що виконує регулятивну та мотиваційну функцію в діяльності педагога. Він визначається здатністю викладача поділяти цінності філософії інклюзії, спираючись на беззастережне прийняття ідеї різноманіття та неповторності кожної особистості. У контексті визначення портрета інклюзивного викладача важко переоцінити роль його глибинних

особистісних параметрів: емпатії, щирості, гнучкості мислення та толерантності, адже саме вони формують фундамент довірливих і безпечних стосунків у різноманітній університетській групі (Moriña A., & Orozco I., 2022). Разом з цим особливої актуальності нині набуває здатність викладача ефективно розпоряджатися власними емоційними ресурсами. Науковий огляд, здійснений колективом під керівництвом E. Calandri, аргументовано доводить, що робота зі студентами зі складними освітніми потребами та управління конфліктогенністю в розмаїтих групах створюють значне психоемоційне навантаження для викладачів, що різко підвищує ризики їхнього емоційного вигорання (Calandri E., et al., 2025). Відповідно, рівень емоційно-вольової саморегуляції лектора, його здатність зберігати рівновагу та управляти стресом у непередбачуваних педагогічних ситуаціях стає запорукою того, що інклюзивний процес не зазнає краху через психологічне виснаження модератора.

Утіленням когнітивної бази та ціннісних орієнтирів у конкретні організаційно-педагогічні кроки виступає діяльнісно-практичний компонент структури інклюзивної компетентності викладача. Він безпосередньо розкривається у його проактивних діях: від вміння майстерно адаптувати дидактичні матеріали та розробляти альтернативні індивідуалізовані навчальні програми до навички інтерактивного ведення лекцій з урахуванням різних стилів навчання у студентській групі. Найважливішим аспектом розвитку цього компонента є оволодіння так званим гнучким, або інклюзивним, оцінюванням. Традиційна система жорсткого оцінювання виявляється глибоко дискримінаційною до багатьох здобувачів вищої освіти, тому діяльнісний компонент вимагає від викладача проєктувати контроль знань у такий спосіб, щоб форма відповіді не ставала бар'єром для демонстрації власне знань. Українські дослідники послідовно звертають увагу на значущість упровадження конкретних методик та розроблення ефективного інклюзивного інструментарію в межах професійних можливостей педагога, підтверджуючи, що без практичного відпрацювання інклюзивних технологій будь-яка інша готовність лишається нереалізованою (Savinova N., et al., 2025). Діяльнісно-практичний блок можна вважати видимим ядром компетентності, через яке студентська аудиторія оцінює успішність педагогічної взаємодії. У цьому контексті інклюзивна компетентність виступає не лише як професійна характеристика, а як ключова умова забезпечення якості освітнього процесу. Дослідники наголошують, що вона є «визначальним чинником та базовою запорукою забезпечення високої якості організації освітнього процесу», оскільки передбачає здатність викладача ефективно працювати в умовах різноманітності та застосовувати принципи універсального дизайну (Товстоган В., et al., 2024).

Еволюційним доповненням традиційних структур компетентності є запровадження четвертого, інноваційного технологічно-цифрового компонента. В умовах тотальної диджиталізації освітнього процесу, особливо у сфері змішаного або дистанційного навчання закладу вищої освіти, ігнорування проблеми цифрової інклюзії неможливе. Концепція цифрової інклюзії передбачає, що технології мають не ускладнювати, а полегшувати освітній процес, допомагаючи здобувачам повністю компенсувати наявні фізичні або когнітивні перешкоди (De Soriano A. J. Z. G., & Montoro M. A., 2024). Для викладача вищої школи оволодіння цим компонентом компетентності означає насамперед вміння забезпечувати цифрову доступність усієї інформації, розміщеної на корпоративних системах управління навчанням. Це вимагає гарантування сумісності навчальних файлів із програмами-редерами (екранними дикторами), навичок базового субтитрування мультимедійного контенту, створення текстових альтернатив для схем і зображень, а також усвідомленого залучення сучасних асистивних технологій. Володіння високим рівнем технологічної інклюзивної компетентності гарантує, що викладач не стане створювати штучних бар'єрів у цифровому просторі, які завадили б повноцінно оволодівати знаннями тим студентам, що спираються на альтернативні технологічні засоби навігації та сприйняття матеріалу.

Визначення чотирикомпонентної структури відкриває шлях до моделювання цілісної системи критеріїв для оцінювання інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти. Кожній із названих складових відповідає базовий критерій, за яким доцільно проводити моніторинг ефективності професійного росту особистості лектора. Для об'єктивного вимірювання прогресу необхідно спиратися на стратифікаційну шкалу рівнів сформованості, які відображають міру автономності та творчої свободи фахівця. Первинний репродуктивний рівень означає, що викладач володіє концептуальним розумінням інклюзії та знає базовий нормативний регламент, проте його дії реактивні й викликані безпосередніми вимогами адміністрації чи запитам студентів. Наступний адаптивно-базовий рівень характеризується спроможністю викладача свідомо застосовувати набуті інклюзивні знання, самостійно адаптувати матеріали і використовувати елементи Універсального дизайну під час підготовки курсу, не чекаючи появи критичних бар'єрів. Вищим ступенем розвитку компетентності є проактивно-творчий рівень, для якого характерним є повномасштабне впровадження інноваційних інклюзивних інструментів, постійна професійна рефлексія, поєднання максимальної емпатійної відкритості з високим рівнем стійкості до стресу і

здатність навчати менш досвідчених колег передовим інклюзивним практикам.

Для кожного критерію слід визначити конкретні вимірювані показники (індикатори), що дадуть змогу уникнути суб'єктивності та забезпечити чітку діагностику стану інклюзивної компетентності викладача ЗВО. В європейській практиці надійною метрикою для заміру готовності до дій вважають показники індивідуальної самоефективності педагога. Включення до критеріальної системи індивідуалізованих шкал, подібних до Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practice, дає можливість зрозуміти не те, що формально лектор знає, а наскільки глибоко він вірить у власний професійний ресурс для подолання перешкод в аудиторії. Разом з тим метод самоефективності повинен врівноважуватися інструментами об'єктивної валідації результатів праці, серед яких найважливішим є 360-градусний зворотний зв'язок від головних бенефіціарів освітнього процесу, а саме студентів з особливими освітніми потребами. Розроблена нами система метрик та показників може бути репрезентована крізь наступні конструкти.

Для інформаційно-гносеологічного критерію, що відповідає когнітивному компоненту, ключовими індикаторами вважаються здатність педагога обґрунтовано інтерпретувати правові засади захисту вразливих груп у ЗВО та рівень здатності здійснювати експертизу навчального матеріалу з позиції Універсального дизайну. Емоційно-мотиваційний критерій, який розкриває суть ціннісно-особистісного компонента, діагностується через вимірювання ступеня толерантності та емпатійності під час кризових чи конфліктних сценаріїв у неоднорідній аудиторії, а також через міру збереження емоційної стійкості (низький рівень тривожності та деперсоналізації) в напружені періоди навчального циклу. Організаційно-дидактичний критерій, покликаний ідентифікувати діяльнісний компонент, характеризують показники частоти використання багатовимірних інструментів інклюзивного оцінювання, гнучкість у переформатуванні хронометражу дидактичного навчання та обсяг реалізованих спеціальних пристосувань за запитами здобувачів. Нарешті, для технологічно-адаптивного критерію індикаторами виступають рівень цифрової доступності навчально-методичних комплексів на платформі дистанційного навчання (визначається наявністю субтитрів, тегованих документів), а також здатність викладача рекомендувати і спільно зі студентом використовувати новітні асистивні програми. Комплексний моніторинг названих індикаторів формує чітку картину компетентнісного профілю викладача.

Таблиця 1

Структурно-критеріальна матриця інклюзивної компетентності викладача ЗВО

Компонент структури	Критерій сформованості	Ключові показники (індикатори)
1. Когнітивно-пізнавальний	Інформаційно-гносеологічний	Глибоке знання принципів Універсального дизайну в навчанні (UDL). Здатність ідентифікувати та аналізувати навчальні бар'єри. Обізнаність із нормативно-правовою базою інклюзивної освіти.
2. Ціннісно-особистісний	Емоційно-мотиваційний	Високий рівень емпатії та внутрішнє прийняття ідеї різноманіття. Здатність до емоційної саморегуляції та захист від вигорання. Впевненість у власній викладацькій самоефективності (Self-Efficacy).
3. Діяльнісно-практичний	Організаційно-дидактичний	Застосування технологій інклюзивного оцінювання (Inclusive Assessment). Гнучкість у виборі методів та темпу навчання для різних груп. Реалізація індивідуальних освітніх траєкторій для студентів.
4. Технологічно-цифровий	Технологічно-адаптивний	Забезпечення цифрової доступності матеріалів (D-Accessibility). Навички використання асистивних програм та пристроїв. Проектування інклюзивного контенту в системах LMS (Moodle тощо).

Рівні сформованості компетентності (вертикальний розріз матриці):

- репродуктивний – викладач діє за інструкцією, виконує лише мінімальні вимоги щодо фізичної доступності або формальної адаптації;
- адаптивно-базовий – викладач свідомо впроваджує окремі елементи UDL, самостійно коригує матеріали, виявляє емпатію;
- проактивно-творчий – викладач проектує інклюзивне середовище як цілісну систему, вільно володіє інструментами цифрової інклюзії, здатен консультивати колег.

Ця матриця може бути використана як основа для розробки діагностичного інструментарію

(анкет, карт спостереження) для оцінки професійного розвитку викладачів у межах університету.

Використання чотирикомпонентної моделі інклюзивної компетентності з обов'язковим врахуванням технологічно-цифрового інноваційного сегмента та антивигоранневого емоційного захисту становить суттєвий крок уперед порівняно з поширеними у вітчизняному просторі теоретичними підходами. Ця модель корелює з сучасними дебатами в європейській педагогіці, де перевідомими трендсеттерами стали дослідження суб'єктивної витривалості педагогічного працівника, який щодня стикається з нейрорізноманіттям, сенсорними викликами та емоційними кризами здобувачів. Усталені національні моделі, зосереджені значною мірою на розробленні методичних рекомендацій для адаптації суто текстових повідомлень, сьогодні вже не задовольняють вимоги покоління здобувачів, повністю занурених у віртуальний освітній простір. Чітке розмежування впливу діяльнісного і технологічно-цифрового компонентів дає змогу вивести на принципово новий рівень дискусію щодо підготовки викладача вищої школи, доводячи, що без високої міри його цифрової грамотності всі його інші, навіть найкращі, інклюзивні наміри нівелюються бар'єрністю цифрового контенту. Так само акцентування уваги на емоційному критерії, який часто маргіналізувався, обґрунтовує критичну важливість розвитку превентивних психологічних програм на рівні всього університету.

Зворотним боком запровадження інноваційної критеріальної системи виступають серйозні інституційні виклики на шляху імплементації моделі в реальну управлінську практику закладів вищої освіти. Головним викликом на сучасному етапі залишається ригідність систем оцінювання якості роботи професорсько-викладацького складу. У багатьох університетах критерії просування по службі або продовження контракту часто базуються на типових показниках таких, як стандартні рейтинги успішності студентів, тоді як інклюзивна фахова майстерність, яка потребує величезного часового і емоційного ресурсу, залишається поза межами офіційного адміністративного заохочення. Крім того, складності додає дефіцит спеціалізованого навчання: більшість вітчизняних центрів професійного розвитку педагогів вищої школи не мають достатньої експертизи для навчання викладачів поглибленим аспектам забезпечення цифрової безбар'єрності, що створює розрив між теоретично визначеними індикаторами компетентності та практичною здатністю ЗВО надати ресурс задля досягнення цього ідеалу. Зняття цих бар'єрів вимагає спільних зусиль університетського топменеджменту, центрів досконалості викладання і самих лекторів.

Висновки / Conclusions. Проведене теоретичне дослідження актуалізує проблему професіоналізації викладацького корпусу ЗВО у відповідь на виклики розвитку інклюзивного освітнього середовища. Категорична відмова від редукованого медичного розуміння проблеми та переорієнтація на постулати концепції Універсального дизайну в навчанні й концепту багатовимірною університетського різноманіття вимагає переосмислення фундаментальних характеристик викладача. Синтезувавши вітчизняні організаційно-дидактичні напрацювання та передовий європейський досвід, що розкриває значущість емоційної саморегуляції педагога (Calandri E., et al., 2025; Moríña A., & Orozco I., 2022) й імперативність побудови доступних цифрових навчальних просторів (De Soriano A. J. Z. G., & Montoro M. A., 2024), ми обґрунтували комплексну чотирикомпонентну модель інклюзивної компетентності. Дана модель, яка включає взаємоінтегровані когнітивно-пізнавальний, ціннісно-особистісний, діяльнісно-практичний та технологічно-цифровий компоненти, створює ґрунтовну теоретичну базу для розуміння професійної майстерності педагога нової генерації. Сформована прозора система критеріїв і показників, що базується на інтеграції вимірів самоефективності та зовнішнього зворотного зв'язку від студентів з особливими освітніми потребами, дозволяє здійснювати валідний і кількісний моніторинг динаміки професійного зростання або ж виявлення дефіцитів у роботі фахівця.

Отримані в межах цієї статті теоретичні напрацювання і розроблена структурно-критеріальна матриця є необхідним, але не самодостатнім фіналом наукового пошуку. Подальші кроки науковців мають концентруватися в напрямку побудови масштабних емпіричних досліджень, суттю яких стане практична валідизація запропонованих вимірювальних індикаторів на репрезентативних національних та міжнародних вибірках викладачів вищої школи. Важливим горизонтом майбутнього вивчення є також створення і апробація спеціалізованих модульних програм безперервного підвищення кваліфікації викладачів. Такі програми, що мають будуватися строго на основі запропонованих вище чотирьох компонентів з акцентом на цифрове та емоційне лідерство, зможуть перетворити абстрактну теоретичну модель на практичний інструмент реформування кадрових політик закладів вищої освіти.

Список використаних джерел і літератури:

Качалова, Т. В., Новгородський, Р. Г., Останіна, Н. С., Криловець, М. Г., & Левандовський, М. Ю. (2023). Інклюзивна компетентність викладача ЗВО: сутність, структура. *Research Notes*, 2, 127–134. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-2-127-134> [in Ukrainian]

Пугач, В. М., Дембіцька, С. В., Кобилянський, О. В., & Кобилянська, І. М. (2025). Формування інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти як наукова проблема. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 217, 48–54. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-48-54> [in Ukrainian]

Товстоган, В., Цегельник, Т., & Шевченко, А. (2024). Інклюзивна компетентність педагога як запорука якості організації освітнього процесу. *Молодь і ринок*, 10 (230), 61–65. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314180> [in Ukrainian]

Altes, T. K., Willemse, M., Goei, S. L., & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 43, art. 100605. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605> [in English]

Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 15 (3), art. 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359> [in English]

De Soriano, A. J. Z. G., Montoro, M. A., & Colon, A. M. O. (2024). Digital teaching competence and educational inclusion in higher education: A systematic review. *Electronic Journal of e-Learning*, 22 (1), 31–45. <https://doi.org/10.34190/eiel.22.1.3139> [in English]

Moriña, A., & Orozco, I. (2022). Portrait of an inclusive lecturer: Professional and personal attributes. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133> [in English]

Savinova, N., Berehova, M., Mamicheva, O., Potenko, L., & Pozdniakova, O. (2025). Building Inclusive Competence Among Higher Education Teachers. *Health Leadership and Quality of Life*, 4, art. 706. <https://doi.org/10.56294/hl2025706> [in English]

Shevchuk, O. (2023). Formation of Professional Competence of a Lecturer in an Institution of Higher Education Under Inclusive Conditions. *Inclusive Economics*, 2, 48–51. https://doi.org/10.32782/inclusive_economics.2-7 [in English]

References:

Kachalova, T. V., Novhorodskiy, R. H., Ostanina, N. S., Krylovets, M. H., & Levandovskiy, M. Yu. (2023). Inkluzivna kompetentnist vykladacha ZVO: sutnist, struktura [Inclusive Competence of a Higher Education Teacher: Essence, Structure]. *Research Notes*, 2, 127–134. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-2-127-134> [in Ukrainian]

Puhach, V. M., Dembitska, S. V., Kobylianskiy, O. V., & Kobylianska, I. M. (2025). Formuvannya inkluzivnoi kompetentnosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity yak naukova problema [Formation of Inclusive Competence of Higher Education Teachers as a Scientific Problem]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky – Scientific Notes. Seriya: Pedagogical Sciences*, 217, 48–54. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-48-54> [in Ukrainian]

Tovstohan, V., Tselnyk, T., & Shevchenko, A. (2024). Inkluzivna kompetentnist pedahoha yak zapорука yakosti orhanizatsii osvitnoho protsesu [Inclusive Competence of a Teacher as a Guarantee of the Quality of the Educational Process]. *Molod i rynek – Youth and Market*, 10 (230), 61–65. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314180> [in Ukrainian].

Altes, T. K., Willemse, M., Goei, S. L., & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 43, art. 100605. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605> [in English]

Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 15 (3), art. 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359> [in English]

De Soriano, A. J. Z. G., Montoro, M. A., & Colon, A. M. O. (2024). Digital teaching competence and educational inclusion in higher education: A systematic review. *Electronic Journal of e-Learning*, 22 (1), 31–45. <https://doi.org/10.34190/eiel.22.1.3139> [in English]

Moriña, A., & Orozco, I. (2022). Portrait of an inclusive lecturer: Professional and personal attributes. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133> [in English]

Savinova, N., Berehova, M., Mamicheva, O., Potenko, L., & Pozdniakova, O. (2025). Building Inclusive Competence Among Higher Education Teachers. *Health Leadership and Quality of Life*, 4, art. 706. <https://doi.org/10.56294/hl2025706> [in English]

Shevchuk, O. (2023). Formation of Professional Competence of a Lecturer in an Institution of Higher Education Under Inclusive Conditions. *Inclusive Economics*, 2, 48–51. https://doi.org/10.32782/inclusive_economics.2-7 [in English]

Дата надходження статті / Article received: «12» березня / March 2026

Стаття прийнята до друку після рецензування / Accepted for publication: «17» квітня / April 2026

Дата публікації (оприлюднення) статті / Date of publication: «29» травня / May 2026

Тарнопольська Ольга – аспірантка факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка

Tarnopolska Olha – PhD Student of the Faculty of Pedagogical Education Ivan Franko National University of Lviv

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії /

This is an open access article distributed under the terms of the License
Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Тарнопольська, О. (2026). Інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти: структура, критерії та показники сформованості. *Педагогічний дискурс*, 39, 57–64. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.08).

Tarnopolska, O. (2026). Inclusive Competence of a Teacher in a Higher Education Institution: Structure, Criteria and Indicators of Formation. *Pedagogical Discourse*, 39, 57–64. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.08).

ОЛЕКСАНДР СТЕПАНОВ,
кандидат ветеринарних наук, доцент
(Україна, Кам'янець-Подільський, Зклад вищої освіти
«Подільський державний університет»,
вул. Шевченка, 13)
OLEKSANDR STEPANOV,
Candidate of Veterinary Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Kamianets-Podilskiy, Higher Educational Institution
«Podillia State University», Shevchenko St., 13)
ORCID: [0000-0003-2432-0490](https://orcid.org/0000-0003-2432-0490)

Use of Digital Information Technologies in Teaching Veterinary Operative Surgery

Використання цифрових інформаційних технологій при викладанні ветеринарної оперативної хірургії

Розглянуто особливості інтеграції цифрових інформаційних технологій у систему вищої освіти та проаналізовано їх застосування під час викладання оперативної хірургії студентам факультету ветеринарної медицини і технологій у тваринництві.

З'ясовано, що всі використовувані цифрові інструменти умовно можна поділити на дві групи: засоби підготовки до занять та засоби комунікації й обміну інформацією.

У процесі підготовки використовуються інтернет-ресурси, спеціалізовані хірургічні сайти, мультимедійні презентації, навчальні відеофільми, а також чат-боти штучного інтелекту. Встановлено, що відеоматеріали є пріоритетними для більшості студентів і сприяють глибшому засвоєнню практичних аспектів дисципліни.

Для організації освітньої взаємодії застосовуються платформа Moodle, онлайн-конференції, комп'ютерні тестові системи, соціальні мережі та месенджери. Доведено, що студенти активно користуються електронними курсами, інтерактивними матеріалами, тестами та відеоконтентом.

Ключові слова: ветеринарна хірургія; цифрові інформаційні технології; навчальне відео; платформа Moodle; соціальні мережі; месенджери.

This study examines the features of integrating digital technologies into higher education and analyzes their application in teaching operative surgery to students at the Faculty of Veterinary Medicine and Technology in Livestock. It is substantiated that the digitalization of the educational process is a key component of contemporary reforms aimed at improving the quality, accessibility, inclusiveness, and effectiveness of education. The study emphasizes that the use of information and communication technologies contributes to the personalization of educational trajectories, the development of professional competencies, the enhancement of critical thinking, and increased student motivation.

The aim of the study was to identify which digital technologies are used at the Department of Veterinary Obstetrics, Internal Pathology, and Surgery in teaching operative surgery. The research was conducted over a five-year period and included the analysis of scientific sources, pedagogical observations, surveys, and questionnaires administered to students.

It was found that all digital tools can be conventionally divided into two groups: tools for class preparation and tools for communication and information exchange. During preparation, students use Internet resources, specialized surgical websites, multimedia presentations, educational videos, and AI-based chatbots. Video materials are prioritized by most students and contribute to a deeper understanding of the practical aspects of the discipline. The Moodle platform, online conferences, computer-based testing systems, social networks, and messaging applications are used to organize educational interaction. It was determined that students actively use e-courses, interactive materials, tests, and video content, which enhances the effectiveness of independent learning.

The obtained results confirm the feasibility and effectiveness of the comprehensive implementation of digital technologies in training of future veterinary medicine professionals and indicate prospects for further research on their impact on the quality of professional education.

Key words: *veterinary surgery, digital information technologies, educational videos, Moodle platform, social networks; messengers.*

Introduction / Вступ. Among the priority areas of state policy for the development of higher education in the context of Ukraine's European integration is the issue of continuously improving the quality of education, modernizing its content and the organization of the educational process, as well as implementing educational innovations and information technologies (Pliushch V., & Sorokun S., 2022).

Digital information technologies are becoming an integral component of modern education, contributing to the improvement of its quality and effectiveness. By ensuring interactivity, engagement, and individualization of learning through personalized educational programs and adaptive platforms, students are able to develop their competencies at an optimal pace and deepen their understanding of the learning material (Dashko Y., & Mirosnichenko V., 2023).

Competent use of innovative technologies in the educational process contributes to the formation of positive motivation of students, makes it possible to maximize its effectiveness in accordance with modern realities (Shalgimbekova K., et al., 2024).

The integration of digital technologies into education represents a significant evolution in the pedagogical landscape, with the potential to enhance accessibility, engagement, and personalization of learning. Successful initiatives demonstrate the potential of digital learning to improve educational outcomes and expand opportunities for both students and instructors (Zou Y., et al., 2025).

Digital technologies have significantly transformed the educational landscape by expanding access to education worldwide. With the rapid development of the Internet, mobile devices, and online platforms, education is no longer confined to traditional classrooms. It can become more inclusive, flexible, and equitable, providing individuals from diverse backgrounds with opportunities to learn and develop (Hushin H., 2025).

Digital technologies are eliminating the scarcity on which higher education has traditionally been based. By implementing digital platforms for learning, teaching, and accreditation, universities can expand access and reduce costs, thereby creating a more inclusive and resource-rich educational system that serves far more learners than traditional models (Smith M., 2023).

Aim and Tasks / Мета та завдання. The purpose of the conducted research was to determine which information technologies are used at the Department of Veterinary Obstetrics, Internal Pathology and Surgery of the Higher Education Institution «Podillia State University» in teaching operative surgery. Objectives: To become familiar with the features of the integration of digital technologies into the system of higher education and analyze their application during the teaching of operative surgery to students at the Faculty of Veterinary Medicine and Technology in Livestock; to determine which elements of information technologies are used by students in order to improve surgical competence.

Methods / Методи. During the research, an analysis of information sources concerning the application of digital information technologies in higher education was carried out. The study was conducted over the past five years among groups of students at the Faculty of Veterinary Medicine and Technology in Livestock who were studying operative surgery. In order to obtain data regarding students' use of information technologies, such methods as surveys, observation, and questionnaires were applied.

Results / Результати. According to this research at the Department of Veterinary Obstetrics, Internal Pathology and Surgery, the following tools were used in teaching operative surgery: educational videos of surgical interventions on animals, multimedia presentations, materials from specialized surgical websites, and AI-based chatbots (Fig. 1).

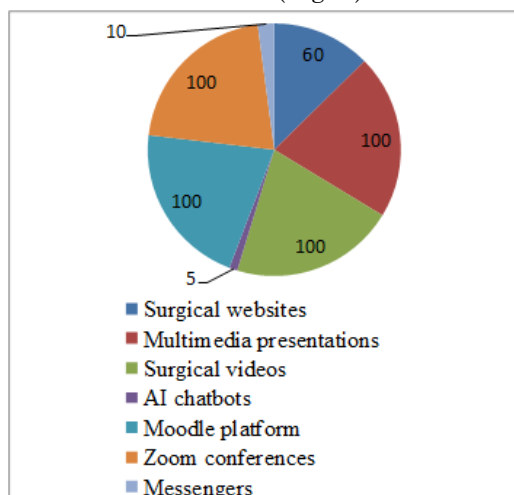


Fig. 1 Use of information technologies in teaching operative surgery

At the same time, educational videos and multimedia presentations are used in every class, materials from surgical websites are used in most classes, while AI assistants are used only for preparation for approximately every tenth class.

As also shown by our studies (Fig. 1), the department has created conditions to ensure the exchange of necessary information between participants of the educational process; for this purpose, such digital information technologies as the Moodle platform, Zoom conferences, and messengers are used.

According to our research (Fig. 2), all students studying surgery for educational purposes use educational videos, in many cases they refer to materials available on surgical websites, in every second case they use multimedia presentations, and in every tenth they refer to artificial intelligence chatbots.

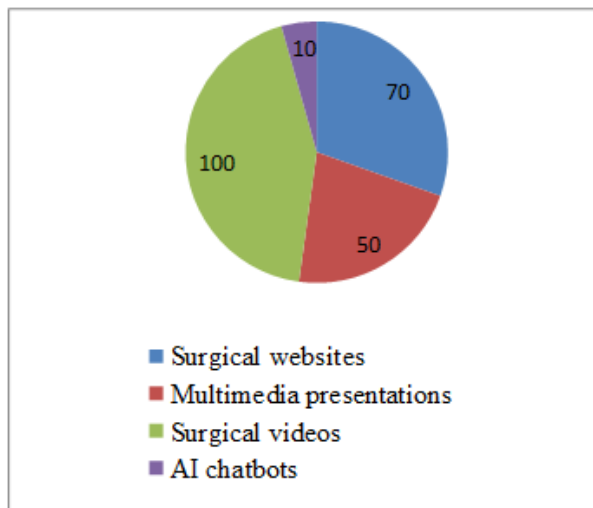


Fig. 2 Use of information technologies by students to prepare for classes

To receive and exchange educational information on surgery, all students use the university Moodle platform, and in the case of distance learning – Zoom conferences. In addition, students also use social networks and messengers to find and exchange educational materials (Fig. 3).

Discussion / Обговорення. The results of our research indicate that the situation with innovations at the Department of Veterinary Obstetrics, Internal Pathology and Surgery makes a positive impression. The teaching staff is open to new trends and is ready to introduce Internet technologies into the educational process (Fig. 1).

In general, all the elements of information technologies used during the teaching of operative surgery can be divided into those designed to ensure the preparation of teachers and students for classes (Fig. 2), and those that create the opportunity to transfer the necessary information from teachers to students, as well as between students and discuss it in the form of a dialogue (Fig. 3).

During lectures and laboratory-practical classes on operative surgery, multimedia presentations and educational videos are used to improve understanding and increase student activity (Fig. 1).

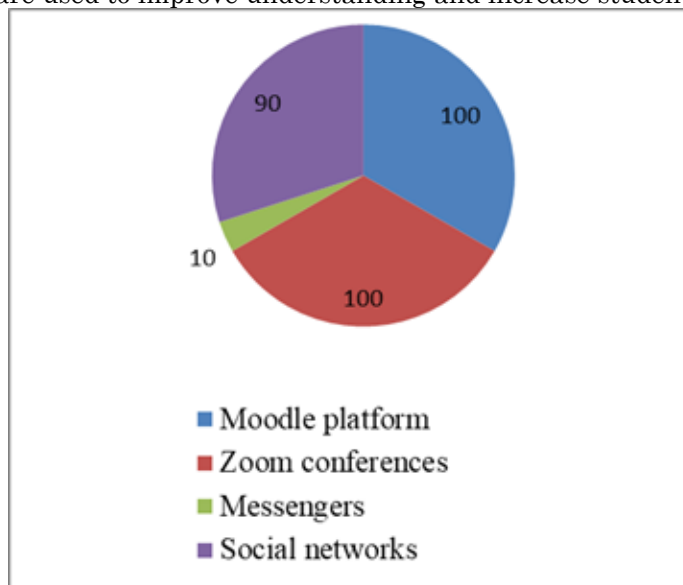


Fig. 3 Use of information technologies by students to obtain and exchange educational information

As reported by M. Abdulrahaman, multimedia combines text, images, audio, video and animation in one digital resource, offering visualization, interactivity, ease of updating and portability between computers, as well as greater emotional appeal and multifunctional use in teaching and learning (Abdulrahaman M., et al., 2020).

According to E. Staneviciene & G. Žekienė, the multifaceted use of multimedia potential makes it possible to further improve the educational process. Combining classic approaches with new technologies – mixing animation, 3D models and traditional hand-drawn sketches – can turn a presentation into a work of art with high educational potential, contributing to more effective learning of the subject (Staneviciene E., & Žekienė G., 2025).

As our research has shown, preference is given to educational video materials (Fig. 1). This is explained by the higher informativeness of such manuals, as well as the peculiarities of teaching the academic discipline. Conducting classes on operative surgery requires the teacher to demonstrate various surgical techniques and surgical interventions on animals. Very often, this is difficult to do due to the lack of the necessary animal and conditions for the operation. In addition, even in the case of an operation, due to the crowding of students at the operating table, the vast majority cannot see all the intricacies of operative actions, especially those techniques that are performed in the body cavity. In such cases, the teacher uses educational videos. The main source of such videos is the YouTube channel of the teacher of operative surgery, which contains more than one hundred educational videos on surgery (Stepanov O., 2010).

According to the data we received, all students studying operative surgery are registered on YouTube. This hosting is the main source of surgical video. Previous studies have confirmed the importance of surgical video for the training of veterinary surgeons (Stepanov O., 2021).

When studying operative surgery in order to prepare for classes, students use Internet resources and specialized surgical websites. These sources also help students in writing term papers and essays on surgical interventions and treatment of surgical diseases of animals. Traditional textbooks and manuals are used as an alternative.

Given the variety of surgical interventions and treatment methods, student essays are discussed with interest during classes. Authors are invited to give oral presentations on a given topic, searching for relevant materials on the Internet.

Importantly, data obtained from the Internet is updated and replenished much faster than traditional literary sources (Lazer D. et al., 2020).

Another advantage of using Internet resources for learning is the possibility of interconnection and complementation of materials from different disciplines through hyperlinks and specially organized search engines (Gerjets P. et al., 2016).

Recently, chat bots with artificial intelligence have been used by teachers and students in the pedagogical process (Fig. 1).

Artificial intelligence technologies have penetrated into various spheres of life, including education (Garzón J., et al., 2025).

AI apps are configured to avoid displaying images of surgical procedures, as they may not be acceptable to certain audiences. However, they help to systematize the necessary materials, create tables, slides, formulate situational tasks and develop clinical cases. At the same time, these tools are very useful when searching for scholarly sources on a certain topic. However, in most cases, students are looking for specific recommended sources without the involvement of AI.

The university uses the Moodle platform. Its main task is to enable teachers to create online courses, including on operative surgery (Fig. 1).

This is a system of learning and content management, which, according to L. Vargas-Montoya, is no longer just an auxiliary tool, but becomes an important and sometimes leading component of the educational process, in particular in distance learning practices (Vargas-Montoya L. et al., 2023).

All students, regardless of their place of residence, have the opportunity to obtain the necessary educational materials from various disciplines through the specialized information environment of the university.

The university educational and methodological online complex for operative surgery includes: the course programme of the discipline, an electronic course of lectures and laboratory classes with a hypermedia guide and glossary; tests for ongoing and final knowledge assessment, multimedia and video files and additional digital informational educational Internet-resources for each topic of the curriculum.

As of today, Moodle provides a full suite of interactive tools designed to facilitate collaboration, including discussion forums, chat functions, blogs, wikis, and various assessment options such as quizzes, assignments, and reviews. The platform also supports multimedia elements, allowing instructors to add videos, podcasts, and other interactive resources to their courses. Moodle's

collaborative tools and adaptability enable educators to create a flexible learning environment that supports student interaction, communication, content sharing, and interaction with peers and faculty (Zahra O. et al., 2025).

The use of computer testing and control systems on the Moodle platform optimizes the work of teachers, allows one to quickly assess students' knowledge with minimal time spent, develops thinking speed and attention, promotes more regular and diligent study.

The Department of Veterinary Obstetrics, Internal Pathology, and Surgery has developed interactive platforms for operative surgery for students of all courses studying this discipline: the third, as well as students of the second and third courses with a shortened period of study.

According to the earlier studies of O. Stepanov, students studying operative surgery mostly positively evaluate the educational platform Moodle, precisely as a useful educational tool that helps in learning the discipline (Stepanov O., 2023).

An important component of the study of operative surgery is the independent work of students, the importance of which increases in the conditions of reducing classroom hours. The use of information technologies in the organization of independent work significantly intensifies and activates this process (Rasheed R. et al., 2016).

Students mainly use Internet sources. The advantage of the World Wide Web is that it allows you not only to read the necessary texts, but also to view slides and video materials.

In recent years, the number of students of the Faculty of Veterinary Medicine, who are active on Instagram, Facebook, Twitter and other social networks, as well as on messengers Viber, Telegram, WhatsApp, has increased significantly. These platforms provide information retrieval as well as communication between users to share this data.

According to the results of the study by E. Lema-Moreira, the use of social networks is associated with the involvement of students in the flow of information and the exchange of resources. Although social media platforms are primarily used for social interaction, many students report using them to share materials, ideas, and academic content, highlighting their potential to integrate into the educational environment and support formal learning activities and knowledge sharing practices (Lema-Moreira E. et al., 2024).

Students not only communicate with each other in their free time, but also acquire relevant knowledge, including operative surgery, and share it with each other.

As noted by O. Stepanov, for educational purposes, students studying surgery mainly use Instagram and Facebook social networks (Stepanov O., 2024).

Social networks contribute to the development of e-learning and education in general, offering new technical and methodological tools. Students from all over the world can sign up for online classes for free and take courses at their own pace (Veletsianos G., & Navarrete C., 2015).

In recent years, online lectures conducted via Zoom or Google Meet have become an important component of distance learning in operative surgery (Fig. 2). If classroom learning is not possible, these platforms allow teachers to provide the necessary learning materials to each participant through presentations and videos. Students can gain a full range of knowledge by making eye contact with the instructor and having the opportunity to ask questions and get answers.

Such data agree with A. Mousa's report that Zoom and Microsoft Teams play an important role in all kinds of interaction between teachers and students, as well as between students themselves. These programs provide live interaction in a virtual classroom, allowing participants to exchange ideas synchronously (Mousa A., 2022).

Conclusions / Висновки. Summarizing the above, it can be stated that significant changes are taking place in education, primarily related to the introduction of modern information technologies into the educational process. Their application in education is the responsibility of every teacher.

At the Faculty of Veterinary Medicine and Technology in Livestock, modern educational innovations based on informational computer and Internet technologies are used during the training of veterinary medicine doctors.

All elements of information technologies used in the teaching of operative surgery can be divided into those designed to prepare teachers and students for classes, and those aimed at exchanging information between participants of the educational process.

When preparing for operative surgery classes, surgical videos, materials from surgical websites, multimedia presentations and, much less often, AI chatbots are mostly used.

The Moodle platform, Zoom conferences, social networks and messengers are used to exchange information on operative surgery.

Список використаних джерел і літератури:

- Abdulrahaman, M. D., Faruk, N., Oloyede, A. A., Surajudeen-Bakinde, N. T., Olawoyin, L. A., Mejabi, O. V., Imam-Fulani, Y. O., Fahm, A. O., & Azeez, A. L. (2020). Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Heliyon*, 6 (11), e05312. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05312> [in English]
- Дачко, Ю., & Мірошніченко, В. (2023). Інформаційні технології в освітньому процесі: особливості та переваги. *Педагогічні науки*, 82, 46–51. <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2023.82.295094> [in Ukrainian]
- Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9 (8), 84. <https://doi.org/10.3390/mti9080084> [in English]
- Gerjets, P., Kammerer, Y., & Werner, B. (2016). Measuring the effects of hypertext learning environments on learning outcomes. *Education Sciences*, 6 (3), 29. <https://doi.org/10.3390/educsci6030029> [in English]
- Hushin, H. (2025). Increasing global access to education with digital technology. *International Journal of Education and Digital Learning*, 3 (4), 167–176. <https://doi.org/10.47353/ijedl.v3i4.259> [in English]
- Lazer, D., Pentland, A., Watts, D. J., Aral, S., Athey, S., Contractor, N., & Wagner, C. (2020). Computational social science: Obstacles and opportunities. *Science*, 369 (6507), 1060–1062. <https://doi.org/10.1126/science.aaz8170> [in English]
- Lema-Moreira, E., Ramos-Monsivais, C. L., & Río-Urenda, S. D. (2024). Knowledge and use of social networks in university students from Mexico and Spain. *European Journal of Educational Research*, 13 (4), 1805–1819. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.4.1805> [in English]
- Mousa, A. (2022). Social medias, Zoom and Microsoft Teams: The new technologies in French language classrooms in the Jordanian context during the COVID-19. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 49 (5), 409–418. <https://doi.org/10.35516/hum.v49i5.3486> [in English]
- Pliushch, V., & Sorokun, S. (2022). Innovative pedagogical technologies in education system. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15 (34), e16960. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16960> [in English]
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, 604–612. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.084> [in English]
- Shalgimbekova, K., Smaglyi, T., Kalimzhanova, R., & Suleimenova, Z. (2024). Innovative teaching technologies in higher education: Efficiency and student motivation. *Cogent Education*, 11 (1), 2425205. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2425205> [in English]
- Smith, M. D. (2023). *The abundant university: Remaking higher education for a digital world*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/14247.001.0001> [in English]
- Staneviciene, E., & Žekienė, G. (2025). The use of multimedia in the teaching and learning process of higher education: A systematic review. *Sustainability*, 17 (19), 8859. <https://doi.org/10.3390/su17198859> [in English]
- Stepanov, O. (2010). *Oleksandr Stepanov* [YouTube channel]. Retrieved from <https://www.youtube.com/user/Astepanov69> [in Ukrainian]
- Stepanov, O. (2021). Usage of the educational video by students-veterinarians who are studying operative surgery. *Pedahohichnyi dyskurs*, 30, 24–31. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2021.30.03> [in English]
- Stepanov, O. D. (2023). Use of the Moodle learning platform by students-veterinarians studying operative surgery. *Podilskyi visnyk: agriculture, technology, economy*, 2 (39), 82–86. <https://doi.org/10.37406/2706-9052-2023-2.12> [in English]
- Stepanov, O. D. (2024). Use of social networks and messengers by veterinary students studying operative surgery. *Podilskyi visnyk: agriculture, technology, economy*, 43, 211–216. <https://doi.org/10.37406/2706-9052-2024-2.30> [in English]
- Vargas-Montoya, L., Gimenez, G., & Fernández-Gutiérrez, M. (2023). ICT use for learning and students' outcomes: Does the country's development level matter? *Socio-Economic Planning Sciences*, 87, 101550. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2023.101550> [in English]
- Veletsianos, G., & Navarrete, C. C. (2015). Learning in massive open online courses: Evidence from social media mining. *Computers in Human Behavior*, 51 (Part B), 568–577. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.066> [in English]
- Zahra, O. F., Amel, N., & Khaldi, M. (2025). Design and implementation of an online training course on Moodle using the ADDIE model: Focus on communication tools. *Innovations in Pedagogy and Technology*, 1 (3), 120–135. <https://doi.org/10.63385/ipt.v1i3.245> [in English]
- Zou, Y., Kuek, F., & Feng, W. (2025). Digital learning in the 21st century: Trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391> [in English]

References:

- Abdulrahaman, M. D., Faruk, N., Oloyede, A. A., Surajudeen-Bakinde, N. T., Olawoyin, L. A., Mejabi, O. V., Imam-Fulani, Y. O., Fahm, A. O., & Azeez, A. L. (2020). Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Heliyon*, 6 (11), e05312. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05312> [in English]
- Dachko, Yu., & Miroshnychenko, V. (2023). Informatsiini tekhnolohii v osvithnomu protsesi: osoblyvosti ta perevahy [Information Technologies in the Educational Process: Features and Advantages]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, 82, 46-51. <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2023.82.295094> [in Ukrainian]
- Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9 (8), 84. <https://doi.org/10.3390/mti9080084> [in English]
- Gerjets, P., Kammerer, Y., & Werner, B. (2016). Measuring the effects of hypertext learning environments on learning outcomes. *Education Sciences*, 6 (3), 29. <https://doi.org/10.3390/educsci6030029> [in English]
- Hushin, H. (2025). Increasing global access to education with digital technology. *International Journal of Education and Digital Learning*, 3 (4), 167–176. <https://doi.org/10.47353/ijedl.v3i4.259> [in English]
- Lazer, D., Pentland, A., Watts, D. J., Aral, S., Athey, S., Contractor, N., & Wagner, C. (2020). Computational social science: Obstacles and opportunities. *Science*, 369 (6507), 1060–1062. <https://doi.org/10.1126/science.aaz8170> [in English]
- Lema-Moreira, E., Ramos-Monsivais, C. L., & Río-Urenda, S. D. (2024). Knowledge and use of social networks

- in university students from Mexico and Spain. *European Journal of Educational Research*, 13 (4), 1805–1819. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.4.1805> [in English]
- Mousa, A. (2022). Social medias, Zoom and Microsoft Teams: The new technologies in French language classrooms in the Jordanian context during the COVID-19. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 49 (5), 409–418. <https://doi.org/10.35516/hum.v49i5.3486> [in English]
- Pliushch, V., & Sorokun, S. (2022). Innovative pedagogical technologies in education system. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15 (34), e16960. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16960> [in English]
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, 604–612. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.084> [in English]
- Shalgimbekova, K., Smagliy, T., Kalimzhanova, R., & Suleimenova, Z. (2024). Innovative teaching technologies in higher education: Efficiency and student motivation. *Cogent Education*, 11 (1), 2425205. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2425205> [in English]
- Smith, M. D. (2023). *The abundant university: Remaking higher education for a digital world*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/14247.001.0001> [in English]
- Staneviciene, E., & Žekienė, G. (2025). The use of multimedia in the teaching and learning process of higher education: A systematic review. *Sustainability*, 17 (19), 8859. <https://doi.org/10.3390/su17198859> [in English]
- Stepanov, O. (2010). *Oleksandr Stepanov* [YouTube channel]. Retrieved from <https://www.youtube.com/user/Astepanov69> [in Ukrainian]
- Stepanov, O. (2021). Usage of the educational video by students-veterinarians who are studying operative surgery. *Pedahohichnyi dyskurs*, 30, 24–31. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2021.30.03> [in English]
- Stepanov, O. D. (2023). Use of the Moodle learning platform by students-veterinarians studying operative surgery. *Podilskyi visnyk: agriculture, technology, economy*, 2 (39), 82–86. <https://doi.org/10.37406/2706-9052-2023-2.12> [in English]
- Stepanov, O. D. (2024). Use of social networks and messengers by veterinary students studying operative surgery. *Podilskyi visnyk: agriculture, technology, economy*, 43, 211–216. <https://doi.org/10.37406/2706-9052-2024-2.30> [in English]
- Vargas-Montoya, L., Gimenez, G., & Fernández-Gutiérrez, M. (2023). ICT use for learning and students' outcomes: Does the country's development level matter? *Socio-Economic Planning Sciences*, 87, 101550. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2023.101550> [in English]
- Veletsianos, G., & Navarrete, C. C. (2015). Learning in massive open online courses: Evidence from social media mining. *Computers in Human Behavior*, 51 (Part B), 568–577. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.066> [in English]
- Zahra, O. F., Amel, N., & Khaldi, M. (2025). Design and implementation of an online training course on Moodle using the ADDIE model: Focus on communication tools. *Innovations in Pedagogy and Technology*, 1 (3), 120–135. <https://doi.org/10.63385/ipt.v1i3.245> [in English]
- Zou, Y., Kuek, F., & Feng, W. (2025). Digital learning in the 21st century: Trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391> [in English]

Дата надходження статті / Article received: «19» березня / March 2026

Стаття прийнята до друку після рецензування / Accepted for publication: «23» квітня / April 2026

Дата публікації (оприлюднення) статті / Date of publication: «29» травня / May 2026

Степанов Олександр – доцент кафедри ветеринарного акушерства, внутрішньої патології та хірургії Закладу вищої освіти «Подільський державний університет», кандидат ветеринарних наук, доцент

Stepanov Oleksandr – Assistant Professor of the Department of Veterinary Obstetrics, Internal Pathology and Surgery of Higher Educational Institution «Podillia State University», Candidate of Veterinary Sciences, Associate Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії /
*This is an open access article distributed under the terms of the License
Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International*



Цитуйте цю статтю як:

Степанов, О. (2026). Використання цифрових інформаційних технологій при викладанні ветеринарної оперативної хірургії. *Педагогічний дискурс*, 39, 65–71. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.09](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.09).

Cite this article as:

Stepanov, O. (2026). Use of Digital Information Technologies in Teaching Veterinary Operative Surgery. *Pedagogical Discourse*, 39, 65–71. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.09](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.09).

ЛАРИСА МАФТИН,

кандидат філологічних наук, доцент
(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, вул. Рівненська, 14)

LARYSA MAFTYN,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Chernivtsi, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,
Rivnenska St., 14)

ORCID: [0000-0003-1458-9277](https://orcid.org/0000-0003-1458-9277)

Педагогічна риторика як засіб врегулювання конфліктів в освітньому середовищі

Educational Rhetoric as a Means of Conflict Resolution in the Educational Environment

Ефективна комунікація є важливою складовою професійної діяльності сучасного вчителя, адже саме від уміння налагоджувати конструктивний діалог залежить психологічний клімат в освітньому середовищі. Емоційна напруга, конфлікти, що виникають між педагогами, здобувачами освіти та батьками негативно впливають рівень порозуміння між його учасниками, якість освітнього процесу. У цьому контексті педагогічна риторика набуває особливого значення як засіб попередження та врегулювання міжособистісних суперечностей. Метою дослідження є визначення ролі педагогічної риторики у врегулюванні конфліктів в освітньому середовищі, а також обґрунтування ефективних риторичних стратегій і комунікативних засобів, які сприяють налагодженню позитивної педагогічної взаємодії. Для реалізації мети застосовано сукупність теоретичних методів, які забезпечили всебічне вивчення порушеної проблеми: аналіз і узагальнення наукової літератури, систематизація та інтерпретація теоретичних положень щодо ролі риторики у врегулюванні педагогічних конфліктів.

Проаналізовано зміст педагогічної риторики, її комунікативний потенціал та роль у формуванні продуктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Визначено основні причини виникнення конфліктів у закладах освіти та окреслено способи їх подолання за допомогою риторичних стратегій, зокрема переконання, аргументації, емпатійного слухання, мовленнєвого етикету, ненасильницького спілкування. Акцентовано увагу на значенні професійної мовленнєвої компетентності педагога у створенні позитивного психологічного мікроклімату, превенції конфліктних ситуацій і забезпеченні ефективної педагогічної взаємодії. Зроблено висновок про те, що педагогічна риторика сприяє розвитку культури діалогу, толерантності та партнерських відносин в освітньому середовищі.

Ключові слова: педагогічна риторика, педагогічний конфлікт, освітнє середовище, комунікативна компетентність, мовленнєва культура, педагогічна взаємодія, врегулювання конфліктів.

Effective communication is a crucial component of a modern teacher's professional practice, as the psychological climate in the educational environment depends on the ability to establish constructive dialogue. Emotional tension and conflicts arising among teachers, students, and parents negatively impact the quality of the educational process and the level of understanding among its participants. In this context, pedagogical rhetoric takes on special significance as a means of preventing and resolving interpersonal conflicts. The purpose of this study is to determine the role of pedagogical rhetoric in conflict resolution within the educational environment, as well as to identify effective rhetorical strategies and communicative tools that contribute to establishing positive pedagogical interaction. To achieve this objective, a set of theoretical methods was employed to ensure a comprehensive examination of the issue: analysis and synthesis of the scientific literature, as well as the systematization and interpretation of theoretical principles regarding the role of rhetoric in the resolution of pedagogical conflicts.

This study analyzes the content of pedagogical rhetoric, its communicative potential, and its role in fostering productive interaction among participants in the educational process. The main causes of conflicts in educational institutions are identified, and methods for resolving them using rhetorical strategies – including persuasion, argumentation, empathetic listening, speech etiquette, and nonviolent communication – are outlined. The focus is on the importance of a teacher's professional linguistic competence in creating a positive psychological environment, preventing conflicts, and ensuring effective

pedagogical interaction. It is concluded that pedagogical rhetoric contributes to the development of a culture of dialogue, tolerance, and partnership in the educational environment.

Keywords: *educational rhetoric, educational conflict, educational environment, communicative competence, language culture, educational interaction, conflict resolution.*

Вступ / Introduction. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціальними трансформаціями, високою динамікою суспільних процесів, зростанням комунікативного навантаження, психологічної напруги в міжособистісній взаємодії. У таких умовах дедалі частіше проявляються конфліктні ситуації в освітньому середовищі, що значною мірою зумовлене недостатнім рівнем комунікативної компетентності, труднощами у сприйнятті та розумінні позиції іншого, а також відсутністю продуктивних механізмів конструктивного діалогу й мирного врегулювання суперечностей. Причинами педагогічних конфліктів слугують психологічні, соціальні, комунікативні та організаційні чинники, які впливають на якість навчання, професійну діяльність вчителя, створюють несприятливий емоційний клімат у закладі освіти. Тривале перебування в умовах конфлікту може спричинити стресові стани, емоційне виснаження і формування деструктивних моделей поведінки. Відтак особливої актуальності набуває проблема формування культури педагогічного спілкування, практик превенції та врегулювання конфліктів. Її злободенність обумовлена потребою вдосконалення професійної комунікації педагогів як однієї з умов успішної взаємодії в освітньому процесі.

Відповідно, зростає значення педагогічної риторики як інструмента, що допомагає попереджати загострення суперечностей і знаходити продуктивні шляхи їх вирішення. Його доречне застосування сприяє гармонізації взаємин у закладах освіти, розвитку взаємоповаги, толерантності, партнерських відносин між учителями, здобувачами освіти й батьками та підвищенню результативності педагогічної співпраці. Уміння використовувати риторичні засоби для попередження й врегулювання конфліктів стає важливою складовою професійної діяльності сучасного вчителя, оскільки саме мовлення визначає характер міжособистісних стосунків та психологічний комфорт усіх учасників освітнього процесу. Водночас недостатній рівень мовленнєвої культури та комунікативної майстерності може ускладнити педагогічну взаємодію й негативно позначитися на продуктивності навчально-виховного процесу.

У контексті професійної діяльності педагога особливого значення набуває сформованість конфліктологічної компетентності, яка забезпечує здатність учителя конструктивно реагувати на суперечності та підтримувати продуктивну комунікацію. Означена компетентність розглядається дослідниками як «Поведінкові моделі, за яких люди прагнуть зберегти свою гідність, власний авторитет та дійти згоди, погодити консенсус, за якого обидві сторони будуть максимально задоволені, – це конфліктологічна компетентність особистості в дії. Уміння та навички передбачати конфлікт, застерігати від нього, зменшувати рівень його напруги та негативних наслідків – це зміст конфліктологічної компетентності сучасного вчителя» (Гарькавець С., Волченко Л., 2020, с. 4). Саме рівень володіння навичками діалогу, емоційної саморегуляції та прагнення до порозуміння визначає успішність врегулювання педагогічних конфліктів.

Зауважимо, що проблема педагогічної конфліктології привертає увагу багатьох дослідників, однак питання використання риторичних засобів у врегулюванні конфліктів потребує більш комплексного вивчення в контексті новітніх освітніх трансформацій.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета дослідження полягає у визначенні ролі педагогічної риторики у врегулюванні конфліктів в освітньому середовищі. Завдання: розкрити зміст понять «педагогічна риторика», «педагогічний конфлікт»; охарактеризувати особливості конфліктів в освітньому середовищі, визначити основні риторичні засоби та комунікативні стратегії врегулювання педагогічних конфліктів; обґрунтувати значення риторичної компетентності педагога у створенні конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Методи / Methods. Для обґрунтування теоретико-методологічних і практичних засад дослідження, досягнення поставленої мети та реалізації основних завдань було використано комплекс взаємопов'язаних методів, які забезпечили всебічне вивчення проблеми. Теоретичну основу роботи становили методи аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукових джерел, що дали змогу з'ясувати суть понять «педагогічна риторика», «педагогічний конфлікт», «конфліктологічна компетентність», а також визначити особливості комунікативної взаємодії у професійній діяльності вчителя.

Для виявлення специфіки педагогічних конфліктів та ролі риторичних стратегій у їх продуктивному врегулюванні було застосовано порівняльний і структурно-функціональний методи. Вони дозволили проаналізувати основні наукові підходи до розуміння педагогічної комунікації, визначити функції риторики у процесі попередження конфліктних ситуацій та охарактеризувати механізми формування ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу

(Т. Андреева, І. Барабанова, Н. Волкова, С. Гарьковець, О. Гетьман, Л. Грабовська, Л. Волченко, Є. Дурманенко, Н. Партико, М. Пірен, Т. Поясок, І. Русинка та ін.).

У процесі дослідження також було враховано положення концепції Нової української школи та вимоги професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024 р.), у яких акцентується увага на необхідності розвитку комунікативної та емоційно-етичної компетентностей сучасного педагога.

Крім того, у статті використано методи педагогічного спостереження й узагальнення практичного досвіду, що сприяло виявленню найбільш ефективних риторичних стратегій і комунікативних прийомів, які застосовуються фахівцями для зниження рівня конфліктності та створення позитивного психологічного мікроклімату в освітньому середовищі. Комплексне застосування означених методів забезпечило наукову обґрунтованість і достовірність результатів дослідження.

Результати / Results. В умовах утвердження гуманістичних і демократичних засад розвитку українського суспільства суттєво посилюється науковий інтерес до педагогічної риторики, її теоретичних засад і практичного застосування. Цій проблемі присвячені праці Н. Голуб, А. Башманівської, О. Беспарточної, О. Квасник, О. Кучерук, О. Горошкіної, В. Нищети, Т. Поясок, Г. Сагач, Л. Мафтин та ін. У науковій літературі поняття риторики трактується як теорія й мистецтво ораторського виступу, що охоплює закономірності побудови переконливого мовлення. Педагогічна ж риторика – це «галузь знань про закономірності створення й умови ефективності професійного публічного мовлення педагога. Основна мета педагогічної риторики – формування й розвиток мовної особистості майбутнього вчителя, який свідомо володіє засобами педагогічної комунікації для управління пізнавальною діяльністю учнів, їхнім особистісним розвитком, для організації професійного спілкування членів педагогічного товариства, для репрезентації професійних цінностей у публічному мовленні» (Поясок Т., 2023, с. 21). Вона формує вміння ефективно впливати на співрозмовника засобами мовлення, що зумовлює її особливу роль у сфері освіти, адже сприяє не лише розвитку навичок логічного, аргументованого й переконливого висловлення думок, необхідних для продуктивної професійної комунікації, а й виробленню здатності критично ставитися до різної інформації та мовленнєвого впливу, навчає розпізнавати приховані маніпулятивні прийоми, психологічний тиск та уникати дезінформації чи відвертого обману. Це особливо цінно в умовах сучасного інформаційного простору, де мовлення є не лише засобом спілкування, а й інструментом впливу на свідомість і поведінку людини. Тож «Суспільні завдання педагогічної риторики полягають: у вихованні педагога-оратора – гідного громадянина, компетентного в публічній промові; у створенні норм, що забезпечують продуктивне обговорення проблем; в організації мовних відносин, які складають базис освітнього процесу» (Поясок Т., 2023, с. 5). Особливого значення набувають навички мовленнєвої етики, активного слухання, переконання, коректного формулювання зауважень, що сприяє підтримці партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Важливе значення для дослідження окресленої проблематики нашої роботи мають наукові праці й з педагогічної конфліктології. Однією з фундаментальних робіт у цій галузі є монографія Є. Дурманенко «Конфлікти у педагогічному середовищі», яка активно використовується як теоретична основа для вивчення конфліктологічної компетентності педагога та специфіки професійних конфліктів у сфері освіти. У праці здійснено ґрунтовний аналіз сутності педагогічних конфліктів, причин їх виникнення, основних типів і способів розв'язання. Особливу увагу авторка приділяє питанням конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу та формуванню навичок продуктивної поведінки в конфліктних ситуаціях.

Теоретичні та практичні засади конфліктології розкриває навчальний посібник Н. Партико «Психологія конфліктів». Його зміст торкається аналізу природи конфліктів, їх основних типів, причин виникнення, механізмів розвитку та способів вирішення.

Практичні аспекти запобігання й урегулювання конфліктів в освітньому середовищі висвітлено у працях С. Гарькавець і Л. Волченко, зокрема, книзі «Конфлікти в освітньому середовищі: діагностика та практика вирішення», у якій конфлікти в закладах освіти розглядаються як складне соціально-психологічне явище, що має власну структуру, динаміку та закономірності розвитку. Авторами запропоновано практичні підходи до діагностики міжособистісних і міжгрупових конфліктів, а також способи їх ефективного вирішення у взаємодії між учасниками освітнього процесу.

На особливу увагу заслуговує праця В. Бойченко «Педагогічна конфліктологія», оскільки у ній систематизовано ті положення педагогічної конфліктології, які пов'язані зі специфікою професійної взаємодії вчителя, учнів, батьків і педагогічного колективу. У виданні подається класифікація педагогічних конфліктів, а також психолого-педагогічні методи їх діагностики, профілактики та конструктивного врегулювання.

Водночас зазначимо, що проблема використання педагогічної риторики у контексті конфліктології залишається недостатньо розробленою саме у науково-методичному аспекті. Питання інтеграції риторичних стратегій у практику запобігання та врегулювання педагогічних конфліктів розглядаються дещо фрагментарно, без формування цілісної концепції їх застосування в освітньому процесі. Також спостерігається певний брак узагальнених і чітко структурованих методичних рекомендацій, які б допомагали педагогам продуктивно використовувати засоби педагогічної риторики в реальних конфліктних ситуаціях з урахуванням їхньої динаміки та особливостей комунікативної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Обговорення / Discussion. Комунікативний аспект педагогічної діяльності передбачає не лише здатність ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, а й володіти ґрунтовними знаннями у сфері конфліктології. Важливим складником професійної компетентності педагога є розуміння причин виникнення педагогічних конфліктів, їхніх психологічних та соціальних особливостей, а також уміння своєчасно виявляти передумови конфліктних ситуацій. Окрім цього, сучасний вчитель має досконало володіти комунікативними стратегіями й методами конструктивного врегулювання суперечностей, застосовувати принципи толерантного діалогу, педагогічної етики та риторичної майстерності з метою створення сприятливого освітнього середовища й підтримки позитивного психологічного клімату в колективі. Успіх педагогічної діяльності «багато в чому визначається здатністю організувати педагогічне спілкування, умінням керувати комунікативним процесом, налагоджувати конструктивну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу» (Мафтин Л., 2025, с. 5).

У контексті дослідження педагогічної риторики як засобу врегулювання конфліктів в освітньому середовищі особливої значущості набувають положення нового професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (серпень 2024 р.), у яких акцентовано увагу на важливості комунікативної, емоційно-етичної, відповідно, й конфліктологічної компетентностей педагога. Сучасний вчитель має не лише володіти предметними знаннями, а й бути здатним до конструктивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, демонструючи емоційну стійкість, толерантність та культуру професійного спілкування.

Важливим складником професійної діяльності педагога визначено здатність усвідомлювати власні емоційні стани, розуміти почуття й потреби інших, а також керувати емоціями у складних комунікативних ситуаціях. Такі вимоги безпосередньо пов'язані з педагогічною риторикою, оскільки саме риторична компетентність забезпечує вчителю вміння добирати доречні мовленнєві засоби, підтримувати психологічно безпечний вмотивований діалог, попереджати ескалацію конфлікту та сприяти досягненню порозуміння.

Професійний стандарт також наголошує на необхідності досконалого володіння методами діалогу й полілогу, техніками емпатичного слухання, ненасильницької комунікації (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024, с. 18–19). Це також актуалізує роль педагогічної риторики як інструменту формування культури мовленнєвої взаємодії, заснованої на повазі до особистості, дотриманні прав людини та врахуванні суспільних цінностей. Уміння вчителя вести конструктивну дискусію, аргументовано висловлювати власну думку, відстоювати свою позицію й водночас толерантно сприймати погляди іншого є важливою передумовою запобігання конфліктам у шкільному середовищі.

Окремої уваги заслуговує положення стандарту щодо необхідності «конструктивно реагувати на стрес, конфліктні ситуації» (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024, с. 19), здатності розпізнавати прояви неконструктивної взаємодії та сторонитися того, що може поглиблювати конфлікт. У цьому аспекті педагогічна риторика виступає не лише засобом ефективної комунікації, а й механізмом емоційної саморегуляції, що сприяє формуванню професійної стійкості педагога, розвитку навичок самоконтролю та підтримці позитивного психологічного мікроклімату в освітньому середовищі.

Отже, положення професійного стандарту підтверджують необхідність розвитку педагогічної риторики як важливої складової професійної компетентності вчителя, як гаранта безпечної та гуманістично орієнтованої взаємодії в умовах сучасного освітнього простору.

Ураховуючи зростання ролі комунікативної компетентності педагога в забезпеченні продуктивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, актуалізується питання сутності самого конфлікту, причин його вияву та особливостей прояву в освітньому середовищі. Теоретичне осмислення цієї дефініції дає змогу глибше зрозуміти механізми міжособистісних суперечностей і визначити шляхи їх превенції та врегулювання засобами педагогічної риторики.

Погодимося із думкою дослідників про те, що у сучасному науковому дискурсі відсутнє єдиний підхід до трактування сутності конфлікту, унаслідок чого в психолого-педагогічних дослідженнях спостерігаємо різноманітність його інтерпретації: «зіткнення сторін, думок, сил, причинами яких можуть бути найрізноманітніші проблеми життя: матеріальні ресурси, важливі життєві установки,

владні повноваження, статусно-рольові розбіжності в соціальній структурі, особистісні (емоційно-психологічні) розходження тощо» (Дурманенко Є., 2004, с. 9); «соціальний феномен суспільного життя, тип важкої життєвої ситуації»; (Партико Н., 2019, с. 33); «особливий вид взаємодії, в основі якої знаходяться протилежні та несумісні цілі, інтереси, типи поведінки людей та соціальних груп, що супроводжуються негативними психологічними проявами; це протистояння суб'єктів взаємодії, що викликане складними для розв'язання та суб'єктивно значущими протиріччями, які супроводжуються гострими емоційними переживаннями» (Гарькавець С., Волченко Л, 2019, с. 6); Н. Волкова розглядає конфлікт «як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремого індивіда, ціннісних орієнтацій, інтересів у міжособистісних взаємодіях індивідів або груп людей» (Волкова Н., 2019, с. 115).

Узагальнене розуміння конфлікту як соціально-психологічного явища створює підґрунтя для його конкретизації в межах освітнього середовища. Вчені зазначають, що в основі будь-якого конфлікту лежить конфліктна ситуація, яка передбачає наявність суперечностей між її учасниками. Вона може проявлятися у вигляді протилежних думок чи позицій сторін щодо певного питання, несумісності цілей або різних підходів і засобів їх досягнення в конкретних умовах взаємодії. Крім того, на думку В. Бойченко, конфлікт часто зумовлюється розбіжністю інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, прагнень або поведінкових намірів опонентів. Саме поєднання зазначених чинників створює підґрунтя для виникнення напруги у стосунках і може стати поштовхом до відкритої конфронтації чи латентного суперництва в освітньому середовищі (Бойченко В., 2018).

Поняття педагогічного конфлікту відображає специфіку суперечностей, що виникають у процесі взаємодії між учасниками освітнього процесу та зумовлені особливостями педагогічної діяльності, комунікації й розподілу ролей у закладі освіти, це «конфлікти, що виникають на рівні міжособистісних і міжгрупових відносин у координатах освітнього простору існування суб'єктів педагогічної або навчально-виховної діяльності» (Гарькавець С., Волченко Л, 2019, с. 31). На думку дослідників, педагогічний конфлікт може набувати як конструктивного, так і деструктивного характеру, адже його перебіг і результати значною мірою визначаються рівнем конфліктологічної компетентності вчителя, його здатністю своєчасно виявляти суперечності, запобігати їх загостренню та здійснювати ефективне регулювання конфліктних ситуацій у професійній діяльності. Водночас педагогічні конфлікти вирізняються низкою специфічних ознак, що зумовлюють особливості їх виникнення, розвитку та врегулювання в освітньому середовищі. На основі аналізу робіт В. Бойченко, Н. Волкової, С. Дурманенко, Н. Партико узагальнено його ключові особливості.

Передусім, педагогічний конфлікт виникає в умовах формалізованої та водночас емоційно насиченої взаємодії між учителем, учнями, батьками та адміністрацією закладу освіти. Така багатосуб'єктність зумовлює складність його структури та багаторівневність проявів. По-друге, він характеризується асиметрією стосунків учасників, що впливає на динаміку розвитку конфліктної ситуації, способи її перебігу та врегулювання. По-третє, педагогічний конфлікт часто має прихований характер на початкових етапах, що ускладнює його своєчасне виявлення та попередження ескалації. Окремою ознакою є його тісний зв'язок з освітнім процесом, оскільки конфліктні ситуації можуть виникати безпосередньо в рамках навчальної діяльності, оцінювання, дисциплінарних вимог чи комунікативної взаємодії. Погодимось із думкою Є. Дурманенко про те, що педагогічний конфлікт не завжди носить деструктивний характер, він може мати й високий виховний потенціал – за умови конструктивного врегулювання сприяє розвитку комунікативної культури, формування навичок саморегуляції та соціальної компетентності учасників освітнього процесу.

Педагогічні конфлікти виникають під впливом комплексу взаємопов'язаних причин, які зумовлені як особливостями освітнього середовища, так і специфікою міжособистісної взаємодії його учасників. Ці причини умовно можна поділити на кілька груп:

- організаційно-педагогічні: недоліки в організації освітнього процесу, перевантаження здобувачів освіти, нечіткість вимог або критеріїв оцінювання, порушення дисциплінарних норм;
- комунікативні – пов'язані з недостатнім рівнем розвитку культури спілкування, відсутністю навичок конструктивного діалогу, невмінням слухати та враховувати позицію іншого;
- особистісно-психологічні: емоційна нестабільність, підвищена чутливість до критики, авторитарний стиль спілкування, низький рівень емпатії;
- соціально-ціннісні – проявляються у розбіжності поглядів, установок, норм і очікувань учасників освітнього процесу.

Види педагогічних конфліктів дослідники класифікують за різними критеріями. За суб'єктами взаємодії виокремлюють конфлікти: вчитель-учень, вчитель-батьки, вчитель-колеги, учень-учень; за характером перебігу вони можуть бути відкритими (явними) та прихованими (латентними); за

тривалістю – короткочасними та зтяжними; за змістом – навчальними (пов'язані з організацією освітнього процесу), дисциплінарними та особистими.

У контексті попередження та врегулювання педагогічних конфліктів особливого значення набувають риторичні практики, які забезпечують продуктивний характер комунікації між учасниками освітнього процесу. На цьому наголошується в роботах Л. Мафтин, де риторика розглядається не лише як теоретична дисципліна, а насамперед як практичний інструмент професійної комунікації, що забезпечує конструктивну взаємодію в освітньому процесі. Зокрема, авторка обґрунтовує значення розвитку тих мовленнєвих умінь педагога, які сприяють побудові виваженого висловлювання, формуванню культури педагогічного діалогу. Окремо підкреслюється роль риторичних умінь у врегулюванні педагогічних ситуацій, що мають конфліктне забарвлення. Використання засобів переконання, коректного формулювання думок, етичного мовлення та діалогічних стратегій розглядається як основа продуктивної взаємодії усіх учасників освітнього процесу (Риторика, уклад. Мафтин Л., 2020, с. 25–43). Практики роботи з аудиторією, техніки аргументації, керування увагою слухачів, запобігання комунікативним бар'єрам висвітлено у методичних рекомендаціях до курсу «Педагогічна риторика» (Педагогічна риторика, уклад.: Мафтин Л., Величко О., 2021, с. 9–35).

Саме педагогічна риторика виступає інструментом, що дає змогу знизити емоційну напругу, уникнути ескалації суперечностей і спрямувати взаємодію в площину діалогу та порозуміння. Це, зокрема, використання в мовленні «Я-повідомлень» замість звинувачувальних мовленнєвих кліше. Наприклад, замість фрази: «Ти постійно порушуєш дисципліну, до тебе не доходять мої зауваження», доцільніше використати вислів: «Ми домовлялися про певні правила поведінки. Коли порушується порядок, я відчуваю ускладнення в проведенні уроку. Будь ласка, дотримуйся визначених правил». Це знижує рівень конфронтації та сприяє усвідомленню учнем проблеми без агресії.

Важливим компонентом професійної комунікативної культури вчителя є техніка емпатичного слухання, спрямована на глибоке розуміння емоційного стану та змісту висловлювань співрозмовника. Вона передбачає не лише сприйняття інформації, а й активне залучення до комунікації через підтримувальні репліки, уточнення та перефразування, що демонструє уважність, повагу до позиції іншої сторони. У педагогічній взаємодії таке слухання допомагає знизити рівень психологічної напруги в конфліктних ситуаціях, оскільки учень або інший учасник освітнього процесу відчуває, що його почули й зрозуміли. Замість заперечення чи критики доречно використати фрази на кшталт: «Я правильно розумію, що тобі було важко виконати завдання через брак часу?», «Ти відчуваєш розчарування через отриманий результат?» тощо. Застосування цієї техніки сприяє формуванню довірливих відносин, розвитку діалогічної взаємодії та попередженню розвитку конфлікту, що робить її важливим риторичним інструментом у професійній діяльності вчителя.

Ефективною є і практика риторичних запитань, що сприяють переходу від емоційно напруженої взаємодії до конструктивного діалогу. Їх застосування допомагає знизити рівень стресу, змінити фокус уваги учасників конфлікту зі взаємних звинувачень на пошук причин конфліктної ситуації та можливих шляхів її розв'язання, тобто, спрямувати комунікацію в русло співпраці. У педагогічній риторичній такій запитання стимулюють рефлексію, усвідомлення власної позиції та відповідальності за спільний результат. Наприклад: Що ми можемо зробити, аби уникнути подібної ситуації в майбутньому? Який варіант рішення буде найкращим для всіх учасників? Як можемо досягти порозуміння у цій ситуації? та ін.

Окремо варто відзначити важливість використання нейтральної лексики й уникнення оціночних суджень, що дозволяє зосередитися на фактах, суті проблеми, а не на особистісній оцінці поведінки учасників конфлікту. Замість: «Ти лінивий, нічого на уроці не робиш», краще: «Я бачу, що завдання на уроці сьогодні виконане не повністю»; «Ти неуважний – Під час виконання завдання були пропущені окремі важливі деталі». Або ж: «Ти поводишся погано, так хороші діти не роблять – Під час уроку були порушення правил поведінки»; «Ти завжди запізнюєшся – Сьогодні та в попередні дні було зафіксовано запізнення на урок». Такі формулювання зменшують рівень особистісної критики, підтримують повагу до співрозмовника та сприяють конструктивному діалогу.

Висновки / Conclusions. Педагогічна риторика є важливим чинником регулювання та попередження конфліктів в освітньому середовищі. Вона забезпечує не лише ефективну організацію професійної комунікації, а й виступає інструментом формування довірливої, емоційно безпечної та продуктивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Саме через мовленнєві засоби педагог має можливість здійснювати превенцію конфлікту чи впливати на перебіг конфліктної ситуації, знижувати рівень емоційної напруги та спрямовувати спілкування у русло діалогу й порозуміння.

Обґрунтовано, що ефективність врегулювання конфліктів значною мірою залежить від умілого використання педагогом риторичних стратегій і комунікативних засобів, орієнтованих на емпатію, повагу до співрозмовника та партнерський характер взаємодії. До таких стратегій належать, зокрема, застосування технік ненасильницького спілкування, активного й емпатичного слухання, коректного формулювання висловлювань, а також використання запитань, спрямованих на спільний пошук конструктивних рішень.

Доведено, що системне використання зазначених риторичних практик сприяє не лише попередженню ескалації конфліктів, а й формуванню позитивного психологічного клімату в освітньому середовищі, підвищенню рівня довіри між учасниками педагогічної взаємодії та розвитку культури продуктивного діалогу. Отже, педагогічна риторика постає дійовим засобом гармонізації освітнього процесу та підвищення його ефективності.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні практичних аспектів застосування педагогічної риторики в різних типах освітніх закладів і розробці ефективних методик формування риторичної компетентності майбутніх учителів задля попередження й урегулювання педагогічних конфліктів.

Список використаних джерел і літератури:

Волкова, Н. П. (2019). Конфлікти у педагогічному колективі закладу вищої освіти: причини виникнення та шляхи запобігання. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 1 (17), 113–123. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-1-17-15> [in Ukrainian]

Гарькавець, С. О., & Волченко, Л. П. (2020). *Конфлікти в освітньому середовищі: діагностика та практика вирішення*. Харків: Друкарня Мадрид. [in Ukrainian]

Дурманенко, Є. А. (2004). *Конфлікти у педагогічному середовищі* [Монографія]. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту імені Л. Українки. [in Ukrainian]

Мафтин, Л. В. (2025). Формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна риторика». *Педагогічна Академія: наукові записки*, 17, 1–17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15278764> [in Ukrainian]

Партико, Н. В. (2019). *Психологія конфліктів*. Львів: Видавництво Львівська політехніка. [in Ukrainian]

Педагогічна конфліктологія. (2018). / В. В. Бойченко (автор-упор.). Умань : ВПЦ «Візаві». [in Ukrainian]

Педагогічна риторика. (2021). / уклад.: Л. Мафтин, О. Величко. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. [in Ukrainian]

Полясок, Т. Б., Беспарточна, О. І., & Квасник О. В. (2023). *Педагогічна риторика та психологія комунікації*. Харків: ФОП Бровін О.В. [in Ukrainian]

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». (2024). Взято з <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>. [in Ukrainian]

Риторика. (2020) / укл. Л. Мафтин Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. [in Ukrainian]

References:

Volkova, N. P. (2019). Konflikty u pedahohichnomu kolektyvi zakladu vyshchoi osvity: prychny vynyknennsa ta shlsakhy zapobihannia [Conflicts in the Teaching Staff of a Higher Education Institution: Causes and Ways of Prevention]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky – Bulletin of the Alfred Nobel University. Series «Pedagogy and Psychology». Pedagogical Sciences*, 1 (17), 113–123. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-1-17-15> [in Ukrainian]

Harkavets, S. O., & Volchenko, L. P. (2020). *Konflikty v osvitnomu seredovyshchi: diahnostyka ta praktyka vyryshennia* [Conflicts in the Educational Environment: Diagnostics and Practice of Resolution]. Kharkiv: Drukarnia Madryd. [in Ukrainian]

Durmanenko, E. A. (2004). *Konflikty u pedahohichnomu seredovyshchi* [Conflicts in the Pedagogical Environment] (Monograph). Lutsk: RVV «Veszha» Volyn. derzh. un-tu imeni L. Ukrainky. [in Ukrainian]

Maftyn, L. V. (2025). Formuvannia movno-komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv u protsesi vyvchennia navchalnoi dystsypliny «Pedahohichna rytoryka» [Formation of Linguistic and Communicative Competence of Future Teachers in the Process of Studying the Academic Discipline «Pedagogical Rhetoric»]. *Pedahohichna Akademiya: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: scientific notes*, 17, 1–17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15278764> [in Ukrainian]

Partyko, N. V. (2019). *Psykhohohiia konfliktiv* [Psychology of Conflicts]. Lviv: Vydavnytstvo Lvivska politekhnika. [in Ukrainian]

Pedahohichna konfliktolohiia [Pedagogical Conflictology]. (2018). / V. V. Boichenko (ed.). Uman: VPTS «Vizavi». [in Ukrainian]

Pedahohichna rytoryka [Pedagogical Rhetoric]. (2021). / L. Maftyn, O. Velychko (ed.). Chernivtsi: Chernivets. nats. un-t im. Yu. Fedkovycha. [in Ukrainian]

Poisok, T. B., Bespartochna, O. I., & Kvasnyk, O. V. (2023) *Pedahohichna rytoryka ta psykholohiia komunikatsii* [Pedagogical Rhetoric and Psychology of Communication]. KHarkiv: FOP Brovin [in Ukrainian]

Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional Standard «Teacher of a General Secondary Education Institution»]. (2024). Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho->

[standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity](#) [in Ukrainian]

Rytoryka [Rhetoric]. (2020). / L. Maftyn (ed.). Chernivtsi: Chernivets. nats. un-t im. Yu. Fedkovycha. [in Ukrainian]

Дата надходження статті / Article received: «27» березня / March 2026

Стаття прийнята до друку після рецензування / Accepted for publication: «30» квітня / April 2026

Дата публікації (оприлюднення) статті / Date of publication: «29» травня / May 2026

Мафтин Лариса – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат філологічних наук, доцент

Maftyn Larysa – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

*Ця стаття поширюється на умовах ліцензії /
This is an open access article distributed under the terms of the License
Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International*



Цитуйте цю статтю як:

Мафтин, Л. (2026). Педагогічна риторика як засіб врегулювання конфліктів в освітньому середовищі. *Педагогічний дискурс*, 39, 72–79. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.10.](#)

Cite this article as:

Maftyn L. (2026). Educational Rhetoric as a Means of Conflict Resolution in the Educational Environment. *Pedagogical Discourse*, 39, 72–79. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.10.](#)

ОЛЕКСАНДРА ЦИБАНЮК,

доктор педагогічних наук, доцент

(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
вул. Коцюбинського, 2)

OLEKSANDRA TSYBANYUK,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

(Ukraine, Chernivtsi, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,
Kotsiubynskoho St., 2)

ORCID: [0000-0001-5367-5747](https://orcid.org/0000-0001-5367-5747)

Ігрова методика «Sport for Protection» у системі освіти: від міжнародних гуманітарних стандартів до педагогічної практики

Methodology of Game Activities in the Child Protection Strategy (Sport for Protection): Experience of International Humanitarian Initiatives in the Education System

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та розкрито зміст ігрової методики «Sport for Protection» як системного інструменту реалізації міжнародних стандартів ООН у сучасному освітньому просторі. Мета полягає у розкритті педагогічного потенціалу методики «Sport for Protection» для забезпечення психосоціального захисту молоді в кризових умовах. Використано аналіз концептуального пакету «Sport for Protection Toolkit»; методологічне моделювання структури підготовки тренерів; контент-аналіз посібників «Coach2Coach Programme Book» та «Learner's Guide to Coach2Coach» тощо. Доведено, що стратегічна місія програми базується на інтеграції інноваційних ігрових методик у процеси соціальної інклюзії через розвиток резильєнтності. Встановлено, що холистичний розвиток дитини реалізується через модель «5 кілець» (розум, дух, тіло, здоров'я, мир). Обґрунтовано стандарти безпеки, що базуються на принципі «нульової толерантності до шкоди». Систематизовано картотеку ігор за векторами впливу: соціальна згуртованість («Спільний малюнок тілом»), психосоціальний добробут («Дзеркало», «Дихання вітру») та життєві навички. Ключовим елементом визначено метод рефлексивного обговорення RCA, що перетворює рухову активність на когнітивний досвід.

Ключові слова: захист через спорт (Sport for Protection), ігрова методика, Right to Play, резильєнтність, Coach2Coach, соціальна інклюзія, RCA-обговорення, неформальна освіта.

The article provides a theoretical substantiation and reveals the content of the «Sport for Protection» game methodology as a systemic instrument for implementing international humanitarian standards in the modern educational space. The study aims to substantiate and reveal the pedagogical potential of the «Sport for Protection» methodology for ensuring the psychosocial protection and rehabilitation of youth in crisis conditions. A complex of complementary research methods was used: analysis and synthesis of the «Sport for Protection Toolkit» conceptual package; methodological modeling of the trainer training structure and game session stages; content analysis of specialized manuals («Coach2Coach Programme Book», «Learner's Guide to Coach2Coach»); and expert interpretation of «Right to Play» annual reports to determine success criteria for sport leagues and community engagement. Its strategic mission is based on integrating innovative game methodologies into social inclusion processes and empowering children in conflict zones or regions with critical poverty. The research highlights that the pedagogical strategy focuses on leveling educational and humanitarian gaps by developing the resilience of the younger generation. The «Refugee Coach2Coach» program implements a cascade training model where professional international instructors prepare local Master Trainers from among refugees, who then train local volunteers. The integrated approach to child development is realized through the «5 Rings» program (Mind, Spirit, Body, Health, Peace), where each ring corresponds to specific games and exercises. A crucial finding is the systematization of the game toolkit into three functional groups: 1) social cohesion and inclusion; 2) psychosocial well-being and stress reduction; 3) life skills and trust. Central to the methodology is the three-stage RCA (Reflect – Connect – Apply) feedback method, which transforms physical activity into a cognitive experience, allowing participants to extrapolate game skills to real-life challenges.

Keywords: Sport for Protection, game methodology, Right to Play, resilience, Coach2Coach, social inclusion, RCA discussion, non-formal education, safeguarding.

Вступ / Introduction. У сучасній архітектурі міжнародної гуманітарної допомоги стратегічна роль фізичної культури та рекреації трансформується: від суто оздоровчої функції вона переходить у площину фундаментального інструментарію психосоціальної реабілітації та соціального інжинірингу. Управління Верховного комісара ООН у справах біженців, як провідна міжурядова інституція, спрямована на захист прав та гарантування безпеки примусово переміщених осіб, визначає спорт як предиктивний механізм подолання стресових станів у дітей та молоді. Системне залучення цієї категорії осіб до інклюзивної ігрової діяльності сприяє не лише зміцненню фізичного здоров'я, а й забезпечує платформу для ефективного партнерства з міжнародними профільними організаціями у сфері захисту прав людини (Цибанюк О., 2022).

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті змісту ігрової методики «Sport for Protection» як системного інструменту реалізації міжнародних гуманітарних стандартів у сучасному освітньому просторі для забезпечення психосоціального захисту та реабілітації молоді.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: концептуалізувати теоретичні засади стратегії «Sport for Protection» як міждисциплінарного підходу, що об'єднує гуманітарні стандарти та педагогічні принципи для захисту прав дітей у кризових умовах; обґрунтувати сукупність педагогічних умов, необхідних для трансформації ігрової активності у цілісну технологію захисту, яка забезпечує мінімізацію ризиків ретравматизації та активне формування резильентності в учасників; здійснити структурно-функціональний аналіз методики «Refugee Coach2Coach», розкривши зміст моделі «5 кілець» та технологічний цикл рефлексивного навчання за алгоритмом RCA; класифікувати та систематизувати ігровий інструментарій програми за векторами цільового впливу; окреслити специфіку професійної компетентності тренера, учасника програми.

Методи / Methods. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнюючих методів наукового дослідження. Аналіз та синтез – для опрацювання положень концептуального пакету «Sport for Protection Toolkit» та інтеграції їх у педагогічний контекст; методологічне моделювання – для візуалізації структури підготовки тренерів-наставників та етапів ігрового заняття. Контент-аналіз методичних видань («Coach2Coach Programme Book», «Learner's Guide to Coach2Coach»), що дозволило реконструювати внутрішню логіку програми; експертна інтерпретація – аналіз результатів річної звітності (Annual Reports) для визначення критеріїв успішності та сталості ігрових ліг.

Результати / Results. Ключовим суб'єктом у реалізації зазначеного підходу є міжнародна некомерційна організація Right to Play. Її стратегічна місія базується на інтеграції інноваційних ігрових методик у процеси соціальної інклюзії та розширення прав і можливостей дітей у зонах збройних конфліктів, регіонах із критичним рівнем бідності чи епідеміологічними загрозами. Педагогічна стратегія ініціативи фокусується на нівелюванні освітніх та гуманітарних розривів, що виникають унаслідок кризових ситуацій, через розвиток резильентності та адаптивних спроможностей молодого покоління (Annual Report 2024).

Організація реалізує концепцію холістичного, всебічного розвитку особистості через впровадження програми Refugee Coach2Coach. Візія Right to Play – це «світ, у якому кожна дитина та молода людина користується правом на гру, а спорт і гра є міжнародно визнаними інструментами розвитку».

У березні 2001 р. організація Right to Play започаткувала програму Refugee Coach2Coach як навчальний модуль для молоді, яка розпочавшись в Анголі та Кот-д'Івуарі.

Концептуальна основа програми «Тренер для тренера» (Refugee Coach2Coach (C2C)) полягає в на каскадній моделі навчання. Кожну програму впроваджує команда з двох «польових волонтерів-тренерів» (In-field Volunteer Coaches), яких Right to Play залучає з Європи, Канади, Австралії, ПАР та США.

Тобто, професійні міжнародні інструктори готують місцевих «майстрів-тренерів» (Master Trainers) з-поміж біженців та представників приймаючих громад. Майстри продовжують навчання місцевих волонтерів.

Процес підготовки за змістом – це не просто тренування і масові заходи, це система заходів по формуванню соціального капіталу. Тренери стають значущими дорослими, рольовими моделями (role models) для молоді, що пережила травму.

Показники сталості включають успіх місцевих тренерів у розбудові кар'єри та пошуку оплачуваної роботи, а також збільшення кількості волонтерів. Створення спортивних рад і ліг також вважається індикатором успіху.

Згідно з методологією Right To Play та звітами UNHCR, вибір видів спорту в програмі Refugee Coach2Coach (C2C) базується на принципах «Спорту заради розвитку», а основними критеріями є низька вартість інвентарю, можливість грати на будь-якому покритті та високий рівень взаємодії

між гравцями (Annual Report 2024).

Основними видами спорту в програмі визначені:

- футбол, який використовують для навчання командній роботі, стратегічному плануванню та соціальної інклюзії. У межах С2С створюються повноцінні молодіжні ліги;
- нетбол та волейбол використовуються для залучення дівчат, що є ключовим показником інклюзивності програми;
- легка атлетика, переважно біг на різні дистанції, що не потребує спеціального обладнання та сприяє розвитку індивідуальної стійкості (resilience);
- баскетбол – вивчається в регіонах, де наявна відповідна тверда інфраструктура (наприклад, у Йорданії та Лівані).

Програма Coach2Coach заохочує тренерів додавати місцеві традиційні ігри тих країн, звідки походять біженці. Це дозволяє зберегти культурну ідентичність і зробити заняття більш близькими для дітей.

Навчальний план ігрових та фізичних заходів розроблений таким чином, щоб відповідати кожному «кільцю» з конкретними цілями. Ці види діяльності описані для тренерів у «Книзі програми» («Coach2Coach Programme Book»), до якої вони додають власні матеріали для інтеграції місцевих ігор та традицій.

Так, впроваджуються шахи, стратегічні квести, що дозволяють впливати на розумову активність; рухливі ігри, де перемогти можна лише за умови синхронних дій всієї групи (наприклад, подолання смуги перешкод тримаючись за руки).

Необхідно зазначити, що Coach2Coach Programme Book – це внутрішній методичний посібник організації Right To Play, який зазвичай надається лише сертифікованим тренерам під час інтенсивних тренінгів. Проте опираючись на пакет документів «Sport for Protection Toolkit» та Гайд «Learner's Guide to Coach2Coach» можемо окреслити його структуру та зміст.

Гайд учасника програми Coach2Coach (Learner's Guide) представляє методологію підготовки тренерів-наставників для роботи в кризових умовах. Саме тому у вступі суттєву увагу приділено філософії програми, адже програма Coach2Coach базується на переконанні, що кожен тренер є не просто інструктором, а агентом змін (agent of change).

Посібник розроблений як покрокова інструкція для тренера-фасилітатора. А його зміст структурований за ключовими блоками: фундаментальні принципи (1), навчальний (2), картотека ігор та вправ (3), робота з громадою (4).

Блок 1 представляє основну методологію «Reflect, Connect, Apply» («Осмисли, Пов'яжи, Застосуй») (RCA), детальний опис того, як перетворити фізичну активність на навчальний досвід. Отже, партисипативне навчання (особистісно орієнтоване) передбачає створення безпечного емоційного простору, де дитина є суб'єктом (учасником), а не об'єктом виховання.

Крім того, тут чітко окреслені стандарти безпеки та протоколи захисту дітей від будь-яких форм насильства під час занять. У програмах «Спорт заради захисту» безпека не є пасивною умовою – це активний процес, який складається з декількох протоколів – фізичної безпеки, емоційної та психологічної безпеки, організаційно-правового захисту.

Фізична безпека (Physical Safeguarding) – це базовий рівень, що мінімізує ризики травматизму та зовнішніх загроз: Перед кожним заняттям тренер зобов'язаний провести аудит ігрового простору, перевірити майданчик на наявність небезпечних предметів (скла, каміння), а також оцінити кліматичні ризики (спека, доступ до питної води).

Стандарти інвентарю вимагають використання м'якого або адаптованого обладнання. Якщо інвентар виготовляється з підручних засобів (наприклад, м'ячі з ганчір'я), він має бути перевірений на відсутність дрібних деталей, що можуть поранити.

Протокол першої допомоги вимагає обов'язкову наявність аптечки та знання тренером алгоритму дій при отриманні травм, специфічних для спорту.

Емоційна та психологічна безпека (Psychosocial Safety) передбачає:

- заборону «токсичної» конкуренції – усуваються практики, що принижують гідність (наприклад, публічне висміювання за програш або вибір «найгірших» гравців у команду останніми);
- протокол ненасильницького спілкування – тренер використовує лише позитивне підкріплення. Будь-які прояви агресії між учасниками зупиняються негайно з подальшим розбором у колі за методикою RCA;

– право на відмову (Right to Opt-out) – дитина має право не брати участь у конкретній вправі, якщо вона викликає у неї тривогу чи болісні спогади, без жодних санкцій з боку тренера.

Організаційно-правовий захист (Child Safeguarding Policy) – це суворі адміністративні правила, що регулюють поведінку дорослих. Це правило «двох дорослих», заняття ніколи не проводяться тренером наодинці з дитиною в закритому просторі для запобігання ризикам

сексуального або фізичного насильства й кодекс поведінки (Code of Conduct) – кожен волонтер-тренер та місцевий мастер-тренер підписує документ, що забороняє будь-які фізичні покарання, використання нецензурної лексики або встановлення недоречних приватних контактів з бенефіціарами поза межами програми.

А суттєво важливим стає механізм повідомлення, чіткий алгоритм дій, якщо тренер помітив ознаки насильства над дитиною поза межами майданчика (вдома чи в таборі), зокрема можливе конфіденційне передання інформації соціальним службам УВКБ ООН.

У посібнику Coach2Coach Programme Book ці стандарти названі «Нульовою толерантністю до шкоди». Тобто, якщо гра загрожує емоційному спокою хоча б однієї дитини, вона вважається такою, що суперечить цілям захисту. Для вашої статті важливо підкреслити, що спорт тут – це не про «швидше, вище, сильніше», а про «безпечніше, спокійніше, разом».

Блок 2, програма «5 кілець» (The 5 Rings Programme) є основним компонентом розвитку дитини в межах ініціативи Refugee Coach2Coach. Це інтегрований підхід, за якого всі аспекти розвитку дитини взаємопов'язані та впливають один на одного. Польові волонтери-тренери у кожній країні відповідають за впровадження цієї ініціативи.

П'ять кілець символізують п'ять аспектів здорового розвитку дитини: розум (mind), дух (spirit), тіло (body), здоров'я (health), мир (peace) – соціальна взаємодія.

І кожному напрямку відповідають конкретні ігри та вправи. Так, розум – ігри на розвиток критичного мислення, пам'яті та когнітивної гнучкості. Дух – вправи на розвиток самоефективності, впевненості у собі та емоційного інтелекту. Напрямок «Тіло» – рухливі ігри для розвитку координації, сили, швидкості та розуміння потреб власного тіла, а «Здоров'я» – ігри-симуляції, що навчають гігієні, профілактиці захворювань та здоровому способу життя.

А також командні активності для формування навичок співпраці, вирішення конфліктів та толерантності (мир).

Блок 3 по суті є картотекою ігор, що містить детальні описи понад 60–100 активностей. Кожна картка гри включає назву та мету, визначає яку життєву навичку розвиває ця гра, необхідне обладнання, зазвичай мінімальне (м'ячі, конуси, підручні засоби). Обов'язково опис, покроковий алгоритм дій гравців, а також варіанти адаптації – як спростити або ускладнити гру для різних вікових груп або дітей з інвалідністю.

Розширений аналіз ігрового інструментарію програми дозволив розділити їх на групи. Так, перші – це ігри спрямовані на розвиток соціальної згуртованості та інклюзії, на руйнування бар'єрів між групами (наприклад, біженцями та місцевими жителями). До них віднесена «Спільний малюнок тілом», в якій учасники мають разом утворити на землі певну геометричну фігуру або символ (наприклад, серце чи олімпійські кільця). Мета: навчити домовлятися без слів, відчувати простір та важливість кожного «гвинтика» у великій системі.

«Адаптований футбол/волейбол», де правила змінюються так, щоб гол не зараховувався, доки кожен член команди (включаючи дівчат та дітей з інвалідністю) не торкнеться м'яча. Мета: зміна акценту з індивідуальної майстерності на групову підтримку та цінність кожного гравця.

До другої віднесені ігри-вправи для психосоціального добробуту, що допомагають опрацювати емоції та знизити рівень стресу. Це – «Дзеркало» (Учасники стають парами; один виконує рухи, інший максимально точно повторює, а потім вони міняються ролями), метою якої є розвиток емпатії, концентрації та емоційного зв'язку з партнером. Це допомагає дітям з травмою знову відчувати безпеку в контакті з іншою людиною.

«Дихання вітру» – інтегровані у активну заключну частину дихальні вправи, де діти імітують рух дерев або хвиль. Мета – навчання технік саморегуляції. До третьої – вправи на довіру «Сліпий та поводитир», коли один учасник заплющує очі, а інший веде його через смугу перешкод, використовуючи лише голосові команди або легкий дотик до плеча. «Передай імпульс», коли діти стоять у колі, тримаючись за руки. Хтось один стискає руку сусіда, і цей «імпульс» має максимально швидко пройти по колу.

Також впроваджуються ігри на розвиток життєвих навичок «Смуга перешкод життєвих рішень» з комбінацією бігу та прийняттям рішення, наприклад, який шлях обрати, щоб врятувати «товарища» – м'яч або традиційна стратегічна гра «Захоплення прапора» (Sport for protection toolkit, 2022).

Отже, кожна вправа в методиці «Right to Play» обов'язково супроводжується «Карткою активності», яка включає назву, мету, визначення навички з «5 кілець», що формується, обладнання, безпекові зауваження й RSA-питання.

Ключовими, «золотими правилами» посібника стали «Keep it Simple» – ігри мають бути зрозумілими незалежно від мовного бар'єру (актуально для біженців); «Inclusive Play» – жодна дитина не повинна сидіти на лаві запасних – гра адаптується під можливості кожного; «Coach as a Role Model» – тренер не командує, а демонструє цінності програми (повагу, чесність, підтримку)

власною поведінкою.

Широта ігрового спектру в Refugee Coach2Coach полягає в універсальності. Використовується не стільки техніка конкретного спорту, скільки його соціальна метафора. Футбол стає метафорою суспільства, біг – метафорою подолання життєвих труднощів, а командні вправи – інструментом відновлення розірваних соціальних зв'язків.

Специфічним визначаємо метод зворотного зв'язку – триступеневий метод обговорення після гри (RCA Questions), запитання, які тренер має поставити після завершення гри:

- осмисли, що сталося під час гри? Які емоції ви відчували?
- Пов'яжи, як це схоже на ситуації у вашому житті чи громаді?
- Застосуй, яким чином ви можете використати цей досвід завтра для вирішення реальних проблем?

Або

- Reflect: Чи важко було йти з заплющеними очима?
- Connect: Чи буває так у житті, що ви не знаєте куди йти і кому вірити?
- Apply: Кому ви можете довірити свої переживання сьогодні?

Методики організації спортивних фестивалів (Play Days) та спортивних ліг відносяться до блоку 4 «Робота з громадою (Community Engagement)».

Відповідно до положень «Learner's Guide to Coach2Coach», роль тренера-наставника зазнає докорінної трансформації: від традиційного інструктора до агента соціальних змін та фасилітатора дитячого розвитку. Профіль успішного тренера-наставника (The Coach's Profile) базується на тріаді фундаментальних компетенцій, де емпатія та активне слухання виступають базисом для побудови довірливих стосунків і безпечного опрацювання травматичного досвіду дитини без ризику ретравматизації.

Інклюзивне лідерство забезпечує безумовне прийняття кожного учасника, незалежно від статі чи стану здоров'я, стимулюючи залученість найбільш вразливих категорій молоді до активного соціального життя. Ключовим інструментом професійної діяльності стає фасилітація, яка дозволяє тренеру не диктувати готові рішення, а майстерно скерувати ігровий процес таким чином, щоб діти через власний досвід і рефлексію самостійно опанували життєво важливі навички (див. рис. 1).

Таким чином, тренер-наставник стає для вихованців «значущим дорослим», чия діяльність спрямована на відновлення внутрішнього ресурсу та формування суб'єктності особистості в кризових умовах.

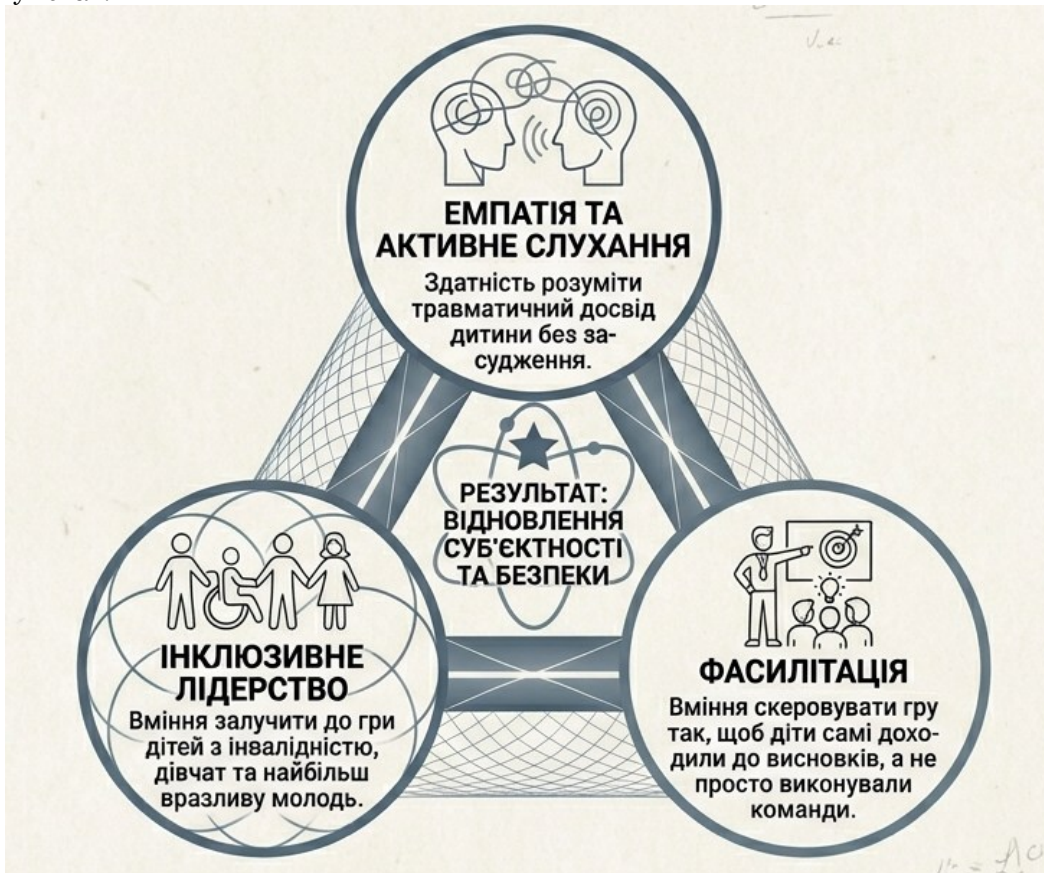


Рис. 1 Основні якості успішного тренера-наставника відповідно до положень «Learner's Guide to Coach2Coach» (The Coach's Profile)

Посібник пропонує чіткий алгоритм проведення тренування, що складається із 4 частин – вступної, розминки (Warm-up), безпосередньо ігрової діяльності й підведення підсумків. У вступній частині відбувається встановлення контакту, озвучення теми дня тощо, далі – загально-розвиваючі вправи, з інтегрованими іграми на увагу. Після основної ігрової активності із моделюванням певної соціальної ситуації відбувається обговорення із використанням методу RCA (Learners Guide to Coach2Coach).

Відповідно до методологічних засад «Sport for Protection Toolkit», ефективність впровадження ігрових програм базується на синергії трьох стратегічних векторів результатів та фундаментальних педагогічних принципах. Соціальна згуртованість трансформує спорт у платформу для нівелювання стигми та деструкції бар'єрів між біженцями та приймаючими громадами. Паралельно з цим, забезпечення психосоціального добробуту через рухову активність виступає дієвим антидотом проти депресивних станів, повертаючи молоді відчуття контролю та життєствердну перспективу. Центральне місце посідає захист дітей, де ігровий майданчик детермінується як «безпечний простір» (Safe Space), вільний від ризиків експлуатації та насильства. Реалізація цих векторів спирається на принципи безумовної інклюзії, де правила адаптуються під індивідуальні потреби кожного учасника, та на специфічну роль тренера, який переходить від позиції спортивного інструктора до фасилітатора-наставника. Такий підхід стимулює дитяче лідерство (Youth Agency), делегуючи молоді суб'єктність у прийнятті рішень, що є критично важливим для відновлення їхньої соціальної ідентичності в умовах примусового переміщення.

Обговорення / Discussion. Комплексний аналіз теоретико-методологічних засад діяльності організації Right to Play та ініціативи Refugee Coach2Coach дозволяє констатувати формування інноваційної педагогічної екосистеми, де фізична культура інтегрована в загальну стратегію захисту прав людини та психосоціальної реабілітації. Програма C2C успішно демонструє перехід від рекреаційного спорту до «Спорту заради захисту» (Sport for Protection). Спортивний майданчик визначається не як місце фізичних досягнень, а як «безпечний простір», де через ігрові метафори відновлюється суб'єктність дитини та нівелюються гуманітарні розриви, спричинені травмою переміщення. Центральним елементом методики є триступеневий цикл рефлексії «Осмисли – Пов'яжи – Застосуй». Це перетворює рухову активність на когнітивний досвід, дозволяючи учаснику екстраполювати ігрові навички (довіру, стратегічне планування, співпрацю) на реальні життєві виклики. Даний підхід відповідає вищим стандартам дитиноцентрованого навчання, де дитина стає активним учасником власного зцілення.

Доведено, що роль тренера зазнає докорінної зміни: від спортивного інструктора до наставника-фасилітатора. Тріада його компетенцій (емпатія, інклюзивне лідерство, фасилітація) забезпечує реалізацію політики «Нульової толерантності до шкоди». Каскадна модель навчання (Master Trainers) гарантує сталість програми та формування місцевого соціального капіталу, перетворюючи біженців на активних лідерів змін у власних громадах. Інтегрований підхід «5 кілець» забезпечує холістичний розвиток особистості. Картотека ігор робить програму універсальною, незалежно від мовного чи культурного бар'єру, одночасно стимулюючи збереження культурної ідентичності через інтеграцію традиційних ігор.

Висновки / Conclusions. Програма «Refugee Coach2Coach» є зразковою моделлю соціального інжинірингу в кризових умовах. Її впровадження забезпечує синергію між фізичним розвитком та стратегічними векторами захисту молоді (соціальна згуртованість, психосоціальний добробут, безпека). Для української педагогічної науки та практики даний досвід є критично значущим, оскільки пропонує готові, верифіковані міжнародним співтовариством протоколи реабілітації та соціальної інтеграції дітей, постраждалих від війни, через доступний та високоефективний інструмент – гру.

Список використаних джерел і літератури:

- Цибанюк, О. О.** (2022). Фізичне виховання та фізична активність як основна тема документів ООН. *Теоретичні основи педагогіки й сучасні аспекти виховання*. Матеріали наук.-практ. конф. (Хмельницький, 13–14 трав. 2022 р.). (с. 13). Херсон: Видавництво «Молодий вчений». [in Ukrainian]
About us. Right To Play: official website. Retrieved from <https://righttoplay.com/en/about-us/> [in English]
Annual Report 2024 Right to play. (n/d). Retrieved from https://apppack-app-righttoplay-publics3bucket-veclfrag9ykl.s3.amazonaws.com/documents/RTP_2024AnnualReport_Letter_Global_Digital_Hi-Res.pdf [in English]
Learners-Guide-to-Coach2Coach. (n/d). Retrieved from <https://www.eiexcellence.org/wp-content/uploads/2016/02/0-Learners-Guide-to-Coach2Coach.revisedDec2016.pdf> [in English]
Sport for protection toolkit: programming with young people in forced displacement settings. UNHCR, IOC, Right To Play. (2017). Retrieved from <https://www.unhcr.org/media/sport-protection-toolkit> [in English]
The Olympic Refugee Foundation's Annual Report provides hope amidst mass displacement. (2023). Retrieved from <https://www.olympics.com/ioc/news/the-olympic-refuge-foundation-s-annual-report-provides-hope-amidst-mass-displacement> [in English]

References:

Tsybaniuk, O. O. (2022). Fizychnе vykhovannia ta fizychna aktyvnist yak osnovna tema dokumentiv OON [Physical Education and Physical Activity as a Core Theme of UN Documents]. *Teoretychni osnovy pedahohiky i suchasni aspekty vykhovannia – Theoretical Foundations of Pedagogy and Modern Aspects of Education*. Proceedings of the scientific and practical conference (Khmelnyskyi, May 13–14, 2022). (pp. 13). Kherson: Vydavnytstvo «Molodyi vcheny». [in Ukrainian].

About us. Right To Play: official website. Retrieved from <https://righttoplay.com/en/about-us/> [in English]

Annual Repor 2024 Right to play. (n/d). Retrieved from https://apppack-app-righttoplay-publics3bucket-veclfrag9ykl.s3.amazonaws.com/documents/RTP_2024AnnualReport_Letter_Global_Digital_Hi-Res.pdf [in English]

Learners-Guide-to-Coach2Coach. (n/d). Retrieved from https://www.eiexcellence.org/wp-content/uploads/2016/02/0-Learners-Guide-to-Coach2Coach_revisedDec2016.pdf [in English]

Sport for protection toolkit: programming with young people in forced displacement settings. UNHCR, IOC, *Right To Play*. (2017). Retrieved from <https://www.unhcr.org/media/sport-protection-toolkit> [in English]

The Olympic Refuge Foundation's Annual Report provides hope amidst mass displacement. (2023). Retrieved from <https://www.olympics.com/ioc/news/the-olympic-refuge-foundation-s-annual-report-provides-hope-amidst-mass-displacement> [in English]

Дата надходження статті / Article received: «03» квітня / April 2026

Стаття прийнята до друку після рецензування / Accepted for publication: «08» травня / May 2026

Дата публікації (оприлюднення) статті / Date of publication: «29» травня / May 2026

Цибанюк Олександра – професор кафедри теорії та методики фізичної культури Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, доктор педагогічних наук, доцент

Tsybanyuk Aleksandra – Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії /

This is an open access article distributed under the terms of the License

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Цитуйте цю статтю як:

Цибанюк, О. (2026). Ігрова методика «Sport for Protection» у системі освіти: від міжнародних гуманітарних стандартів до педагогічної практики. *Педагогічний дискурс*, 39, 80–86. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.11](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.11).

Cite this article as:

Tsybanyuk, O. (2026). Methodology of Game Activities in the Child Protection Strategy (Sport for Protection): Experience of International Humanitarian Initiatives in the Education System. *Pedagogical Discourse*, 39, 80–86. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.11](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.11).

КРИСТИНА ШЕВЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

вул. Коцюбинського, 2)

KRYSTYNA SHEVCHUK,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

(Ukraine, Chernivtsi, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,

Kotsiubynskoho St., 2)

ORCID: [0000-0002-9365-1456](https://orcid.org/0000-0002-9365-1456)

ІРИНА ПІЦ,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

вул. Коцюбинського, 2)

IRYNA PITZ,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

(Ukraine, Chernivtsi, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,

Kotsiubynskoho St., 2)

ORCID: [0000-0002-7911-9922](https://orcid.org/0000-0002-7911-9922)

Особливості використання казок екологічного змісту в освітньому процесі початкової школи

Features of Using Environmentally Themed Fairy Tales in the Educational Process of Primary School

У статті розкрито сутність та дидактичний потенціал використання казок екологічного змісту в освітньому процесі початкової школи. Акцентовано увагу на актуальності формування екологічної культури молодших школярів в умовах сучасних екологічних викликів та необхідності розвитку ціннісного ставлення до природи з раннього віку. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень охарактеризовано казку як ефективний засіб навчання і виховання, що поєднує пізнавальний, емоційний і ціннісний вплив, сприяє розвитку уяви, мислення та емоційної чутливості дітей. З'ясовано сутність казки екологічного змісту та обґрунтовано її роль у формуванні екологічної свідомості учнів.

Проаналізовано можливості інтеграції природничої та мовно-літературної освітніх галузей у контексті використання екологічних казок, що забезпечує одночасний розвиток читацької компетентності та екологічно доцільної поведінки. Визначено значення емоційного сприйняття казкового сюжету для формування уявлень про взаємозв'язки у природі та усвідомлення відповідальності людини за стан довкілля. Окреслено класифікаційні підходи до казок екологічного змісту та наведено їх основні види. Представлено ефективні форми, методи і сучасні педагогічні технології використання казок у навчанні, зокрема інтегровані, ігрові, проблемно-пошукові та творчі види діяльності. Обґрунтовано доцільність комплексного застосування казок екологічного змісту як засобу формування екологічної культури та гармонійного розвитку молодших школярів.

Ключові слова: *казка екологічного змісту, екологічна культура, молодші школярі, читацька компетентність, інтегроване навчання, екологічно доцільна поведінка, освітній процес, педагогічні технології, природнича освітня галузь.*

The article explores the essence and pedagogical potential of using environmentally oriented fairy tales in the educational process of primary school. Special attention is given to the relevance of fostering an ecological culture among young learners in the context of current environmental challenges and the need to develop responsible attitudes toward nature from an early age. Based on the analysis of contemporary psychological and pedagogical studies, the fairy tale is interpreted as an effective educational tool that combines cognitive, emotional, and value-based components, contributing to the holistic development of a child's personality.

The study clarifies the concept of an ecological fairy tale as a specific type of literary and didactic text that presents natural phenomena, environmental issues, and models of human interaction with the

environment in an accessible and imaginative form. It is emphasized that such narratives not only facilitate knowledge acquisition but also enhance emotional responsiveness, empathy, and moral awareness, which are essential for shaping ecological thinking in primary school students.

The article examines the possibilities of integrating the natural science and language-literary educational domains through the use of ecological fairy tales. This integration is shown to support the simultaneous development of reading competence and environmentally responsible behavior, as well as to promote critical thinking, imagination, and interpretative skills. Particular attention is paid to the role of emotional engagement in understanding the content of fairy tales and in forming students' perceptions of interconnections within nature.

In addition, the paper outlines approach to classifying ecological fairy tales according to their content, didactic purpose, and functional characteristics. Effective forms, methods, and modern pedagogical technologies for their implementation are presented, including integrated lessons, interactive and problem-based learning, creative tasks, dramatization, and project activities. The use of digital tools to enhance the impact of ecological narratives is also highlighted.

The article concludes that the systematic and purposeful use of ecological fairy tales contributes to the formation of ecological culture, the development of reading competence, and the establishment of value-based orientations in young learners, ensuring their readiness for environmentally responsible interaction with the world.

Keywords: *environmental fairy tale, ecological culture, primary school students, reading competence, integrated learning, environmentally responsible behavior, educational process, pedagogical technologies, natural science educational domain.*

Вступ / Introduction. Сучасний етап розвитку освіти в Україні, зокрема в умовах реалізації концепції Нової української школи, актуалізує проблему формування екологічної культури особистості з раннього віку. Глобальні екологічні виклики, пов'язані зі зміною клімату, виснаженням природних ресурсів та погіршенням стану довкілля, зумовлюють необхідність пошуку ефективних педагогічних засобів, спрямованих на виховання у дітей дбайливого ставлення до природи, екологічно відповідальної поведінки та усвідомлення власної ролі у збереженні навколишнього середовища. У цьому контексті початкова школа виступає ключовою ланкою, де закладаються основи ціннісного ставлення до природи та формуються первинні екологічні уявлення молодших школярів.

Особливого значення набуває використання педагогічних технологій, що відповідають віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку, сприяють розвитку емоційної сфери, уяви, образного мислення та забезпечують інтеграцію навчання і виховання. Одним із таких ефективних засобів є казка екологічного змісту, яка поєднує пізнавальний, виховний і розвивальний потенціал. Казка як жанр дитячої літератури має значний вплив на формування морально-етичних орієнтацій, сприяє розвитку емпатії, формує здатність до співпереживання та осмислення взаємозв'язків у природі. Водночас екологічно спрямовані казки дозволяють у доступній і цікавій формі розкрити складні природничі явища, екологічні проблеми та способи їх розв'язання.

Використання казок екологічного змісту в освітньому процесі початкової школи відкриває широкі можливості для інтеграції знань із природничої освітньої галузі з елементами мовно-літературної, соціальної та громадянської освітніх галузей. Завдяки цьому забезпечується формування цілісного світогляду молодших школярів, розвиток критичного мислення, комунікативних умінь та творчих здібностей. Крім того, залучення казкових сюжетів сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищенню їхньої мотивації до навчання та формуванню позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання природи.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є визначення педагогічних можливостей використання казок екологічного змісту в освітньому процесі початкової школи, а також обґрунтування їхнього дидактичного потенціалу у формуванні екологічної культури молодших школярів. Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію наступних завдань: з'ясування сутності казки екологічного змісту як педагогічного засобу навчання і виховання; підходів до класифікації казок екологічного змісту, що використовуються у початковій школі; можливостей інтеграції природничої та мовно-літературної освітніх галузей щодо формування в учнів екологічно доцільної поведінки та читацької компетентності; ефективних форм, методів і технологій використання казок екологічного змісту в освітньому процесі початкової школи.

Методи / Methods. У дослідженні застосовано систему взаємопов'язаних теоретичних методів, що забезпечують комплексне осмислення проблеми використання казок екологічного змісту в початковій школі. Їх використання зумовлене необхідністю наукового обґрунтування дидактичного потенціалу казки як ефективного засобу формування екологічної культури молодших школярів.

Зокрема, методи аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукових джерел (психолого-педагогічних, методичних праць, нормативних документів) дали змогу уточнити зміст базових понять дослідження, розкрити особливості екологічно спрямованої казки. Застосування порівняльного аналізу сприяло виявленню різних підходів до інтеграції природничої та мовно-літературної освітніх галузей, а також до використання художнього слова в екологічному вихованні учнів. Узагальнення педагогічного досвіду дозволило визначити найбільш доцільні форми, методи та технології, що сприяють розвитку екологічного мислення, емоційної чутливості до природи та читацької компетентності учнів. Сукупність застосованих методів забезпечила цілісність дослідження та обґрунтованість отриманих висновків.

Результати / Results. Проблема використання казок екологічного змісту в освітньому процесі початкової школи перебуває у полі активних наукових пошуків українських дослідників і розглядається у контексті формування екологічної культури, читацької компетентності та емоційно-ціннісної сфери молодших школярів. У працях Н. Бібік, О. Савченко, Г. Тарасенко, а також О. Пометун, О. Пехота, І. Бех обґрунтовується значення інтегрованого підходу, компетентнісного навчання та виховного потенціалу художнього слова як ефективного засобу формування цілісного світогляду дитини. Дослідження В. Мелаш і Л. Приступи, К. Пельо, Т. Кільдїй, а також праці Н. Пустовіт, С. Совгіра акцентують на потенціалі екологічної казки у формуванні екоетичних уявлень, розвитку екологічного мислення та засвоєнні норм природодоцільної поведінки. Питання розвитку читацької компетентності засобами казки висвітлюються у працях Л. Байдук, І. Голубовської, а також Л. Коваль, С. Дубовик, де підкреслюється роль казкового тексту у розвитку інтерпретаційних умінь, уяви та емоційного інтелекту учнів. Водночас окремі аспекти проблеми, зокрема особливості використання екологічних казок у межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ», а також системне поєднання їх із сучасними освітніми технологіями, потребують подальшого наукового осмислення і практичної апробації.

З'ясування сутності казки екологічного змісту як педагогічного засобу навчання і виховання потребує звернення до сучасних психолого-педагогічних підходів, у межах яких казка розглядається не лише як художній твір, а як багатофункціональний дидактичний інструмент, що поєднує пізнавальний, виховний і розвивальний потенціал. У контексті початкової освіти казка виступає ефективним засобом впливу на свідомість і емоційно-ціннісну сферу дитини, що особливо важливо для формування основ екологічної культури та відповідального ставлення до природи.

У нашому дослідженні під казкою екологічного змісту будемо розуміти художньо-дидактичний текст, у якому в образній, доступній для молодших школярів формі відображено явища та об'єкти природи, взаємозв'язки в довкіллі, екологічні проблеми та способи їх розв'язання, а також моделі екологічно доцільної поведінки людини.

Казки екологічного змісту, що використовуються у початковій школі, доцільно розглядати як окрему групу дидактичних текстів, які поєднують художньо-образну форму подання інформації з екологічною проблематикою та виховним потенціалом. Їх класифікація має не лише теоретичне, а й практичне значення, оскільки дозволяє вчителю свідомо добирати зміст і методи роботи відповідно до мети уроку, вікових особливостей учнів і очікуваних результатів навчання.

Передусім казки екологічного змісту доцільно класифікувати *за характером відображення природного середовища та екологічних явищ*, виокремлюючи ті, що розкривають *взаємозв'язки в природі* (наприклад, історії про взаємодію Сонця і рослин чи життя лісу як цілісної системи), відображають *екологічні проблеми* (казки про забруднення річки, знищення лісу, «хворе» повітря) та демонструють *шляхи збереження довкілля* (сюжети про прибирання сміття, ощадливе використання ресурсів, турботу про живі організми). Такі казки формують у дітей цілісне бачення довкілля і розуміння причинно-наслідкових зв'язків у природі.

За дидактичною спрямованістю їх можна розглядати як *пізнавальні* (що пояснюють природні явища, наприклад кругообіг води), *виховні* (формують ціннісне ставлення до природи через моральні ситуації), *розвивальні* (активізують мислення, уяву, мовлення) та *мотиваційні* (викликають інтерес до пізнання довкілля). Водночас у реальному освітньому процесі ці функції поєднуються, а їх домінування визначає методику роботи з текстом.

З урахуванням жанрових особливостей доцільно виокремлювати кілька груп казок екологічного змісту з конкретними прикладами, які можуть бути використані в початковій школі. Так, *народні казки* відображають традиційні уявлення про гармонію людини і природи, взаємозв'язки між живими істотами та середовищем. До них можна віднести українські народні казки «Рукавичка», «Колосок», «Лисичка і журавель», у яких опосередковано розкривається взаємодія тварин, сезонні явища, праця людини та її зв'язок із природою.

Літературні (авторські) екоказки цілеспрямовано порушують екологічні проблеми та формують екологічну свідомість дітей. Прикладами можуть бути твори Василя Сухомлинського

«Соромно перед соловейком», «Камінь», у яких акцентується відповідальність людини за свої вчинки щодо природи, а також казкові історії Марії Приймаченко (у формі художніх образів і коротких текстів), що відображають фантастичний, але ціннісно насичений світ природи. До цієї групи можна віднести і *сучасні авторські екоказки*, наприклад «Вишенька» або «Визволення лісу» Наталки Малини, що спеціально створюються для освітнього процесу.

Дидактичні казки спрямовані на пояснення природничих явищ і процесів у доступній формі. Наприклад, казка «Подорож краплинки» (про кругообіг води), «Як з'являється дощ», «Життя маленького насіння» або «Пригоди листочка восени» допомагають учням зрозуміти складні природні явища через сюжет і образи.

Окрему групу становлять сучасні екоказки, які відображають актуальні екологічні виклики. Це можуть бути як авторські тексти, так і адаптовані освітні історії: «Пригоди батарейки» (про утилізацію відходів), «Планета, що просить допомоги» (про глобальні екологічні проблеми), «Місто, яке навчилася сортувати сміття», «Ліс, який зник і повернувся». Такі казки орієнтовані на формування екологічно доцільної поведінки в сучасному світі, зокрема відповідального споживання, збереження ресурсів і дбайливого ставлення до довкілля.

За ступенем реалістичності змісту казки можуть бути *реалістичними* (наближеними до наукового пояснення природних процесів), *умовно-фантастичними* (з елементами персоніфікації природи) та *фантастичними*, де екологічна ідея передається через образи й символи. Персоніфікація природних об'єктів у таких текстах сприяє розвитку емоційного ставлення та емпатії до довкілля.

З огляду на *спосіб створення і використання* казки поділяють на *готові* (традиційні), *адаптовані* (змінені відповідно до навчальної мети) та *авторські учнівські*, створення яких є особливо ефективним, оскільки сприяє глибшому усвідомленню екологічних проблем і формуванню активної позиції молодших школярів (Кільдій Т., 2023).

Таким чином, використання різних жанрових типів казок – від народних до сучасних екоказок – дозволяє не лише урізноманітнити освітній процес, а й забезпечити глибше розуміння учнями природничих явищ, формування читацької компетентності та екологічної свідомості.

Аналіз можливостей інтеграції природничої та мовно-літературної освітніх галузей щодо формування в учнів екологічно доцільної поведінки та читацької компетентності засобами казки екологічного змісту засвідчує, що саме казка є одним із найбільш доступних і педагогічно доцільних інструментів в роботі з учнями молодшого шкільного віку. Її цінність полягає в тому, що вона одночасно виконує пізнавальну, виховну, мовленнєво-розвивальну та емоційно-ціннісну функції. Через казковий сюжет дитина не лише знайомиться з природними явищами, рослинами, тваринами, правилами поведінки в довкіллі, а й навчається співпереживати, оцінювати вчинки персонажів, робити моральний вибір, усвідомлювати наслідки людської діяльності для природи (Музичук О., 2012). Саме тому казка екологічного змісту може розглядатися як ефективний засіб інтеграції природничого змісту з мовно-літературною діяльністю.

Інтегроване використання казки екологічного змісту відповідає положенням Державного стандарту початкової освіти, у якому акцентовано увагу на формуванні ключових компетентностей, зокрема екологічної грамотності, уміння навчатися, спілкуватися державною мовою, читати з розумінням, висловлювати власну думку та діяти відповідально (Державний стандарт початкової освіти, 2018, оновлення 2020). Саме екоказка створює умови для реалізації цих вимог у доступній для молодших школярів формі, оскільки поєднує навчальний зміст із життєво значущими ситуаціями.

У межах природничої освітньої галузі казка екологічного змісту сприяє формуванню в учнів первинних екологічних уявлень, розуміння взаємозв'язків у природі, усвідомлення залежності людини від стану навколишнього середовища. Як зазначають В. Мелаш і Л. Приступа, екологічна казка допомагає формувати в молодших школярів екоетичні поняття, оскільки природоохоронні ідеї подаються не абстрактно, а через близькі дитині образи, ситуації та поведінку казкових персонажів (Мелаш В., & Приступа Л., 2013, с. 122–125). Завдяки цьому екологічні знання набувають для дитини особистісного значення: учень не просто запам'ятовує правило «не ламати гілки», «не забруднювати воду», «дбати про тварин», а розуміє, чому така поведінка є правильною і до яких наслідків може призвести байдужість до природи.

Водночас мовно-літературна освітня галузь забезпечує роботу з текстом казки: читання, слухання, переказ, аналіз змісту, характеристику персонажів, визначення головної думки, складання запитань, інсценізацію, творче продовження сюжету або створення власної екоказки. Саме в цьому процесі формується читацька компетентність молодших школярів. Л. Байдук підкреслює, що читацька компетентність охоплює не лише техніку читання, а й здатність розуміти, інтерпретувати, оцінювати текст, висловлювати власне ставлення до прочитаного, використовувати здобуту інформацію в різних життєвих ситуаціях (Байдук Л., 2022, с. 59–69).

Отже, робота з казкою екологічного змісту створює умови для поєднання читацького розвитку учнів із формуванням екологічної свідомості.

Крім того, інтеграція природничої та мовно-літературної освітніх галузей через казку сприяє розвитку читацьких інтересів учнів. І. Голубовська наголошує, що літературна казка є важливим засобом формування читацького інтересу молодших школярів, оскільки поєднує захопливий сюжет, образність, емоційну насиченість і морально-виховний зміст (Голубовська І., 2026, с. 1764–1777). Якщо казка має екологічне спрямування, вона не лише захоплює дитину до читання, а й формує інтерес до природи, спостереження, дослідження, пошуку відповідей на запитання про довкілля.

Інтеграція природничої та мовно-літературної освітніх галузей є особливо продуктивною в контексті інтегрованого курсу «Я досліджую світ», який передбачає цілісне сприйняття дитиною навколишньої дійсності. Л. Лук'яник, І. Зеркаль наголошують, що інтегрований курс у початковій школі має сприяти не механічному поєднанню змісту різних галузей, а формуванню в учнів цілісного бачення світу, розвитку пізнавального інтересу та практичного досвіду взаємодії з довкіллям (Лук'яник Л., & Зеркаль І., 2025). У цьому аспекті екологічна казка може бути використана як змістовий центр інтегрованого уроку, навколо якого вибудовується система запитань, спостережень, дослідницьких завдань, мовленнєвих вправ і творчих видів діяльності.

Наприклад, після читання казки про забруднену річку учні можуть визначати головну думку тексту, характеризувати поведінку персонажів, пояснювати причини екологічної проблеми, добирати правила збереження чистоти водойм, складати пам'ятку «Як берегти воду», створювати малюнок або власне продовження казки. У такій діяльності природничий зміст поєднується з читацькими, мовленнєвими, комунікативними та творчими завданнями. Дитина не лише читає текст, а й осмислює його екологічний зміст, переносить мораль казки у власний життєвий досвід, формує готовність до екологічно доцільної поведінки.

Важливо, що казка екологічного змісту активізує емоційну сферу молодших школярів. Через образи скривдженого дерева, забрудненого струмка, пташки, яка втратила домівок, або лісу, що потребує допомоги, дитина емоційно включається в ситуацію. Саме емоційне переживання стає основою для усвідомлення цінності природи. С. Федотова зазначає, що художнє слово має значний виховний потенціал, оскільки впливає не лише на інтелектуальну, а й на почуттєву сферу дитини, пробуджує співчуття, милування природою, бажання діяти на її користь (Федотова С., 2022). Тому екологічна казка є не просто навчальним текстом, а засобом формування емоційно-ціннісного ставлення до довкілля.

З позиції формування екологічно доцільної поведінки важливим є те, що казка дає змогу моделювати життєві ситуації. У казковому сюжеті діти бачать приклади відповідальної та безвідповідальної поведінки, аналізують наслідки вчинків, обговорюють, як можна було б діяти інакше. Така робота сприяє переходу від знання правил до їх усвідомленого прийняття. Т. Кільдій, розглядаючи формування екологічної грамотності шляхом роботи над авторською казкою, підкреслює значення творчого залучення дітей до створення казкових сюжетів, у яких вони самостійно відображають екологічні проблеми та пропонують способи їх розв'язання (Кільдій Т., 2023). Це свідчить про те, що учень стає не пасивним слухачем, а активним суб'єктом екологічного пізнання.

Окреслення ефективних форм, методів і технологій використання казок екологічного змісту в освітньому процесі початкової школи передбачає орієнтацію на діяльнісний, інтегрований і компетентнісний підходи, що забезпечують активну участь учнів у пізнанні та формуванні особистісного ставлення до природи.

Методичний інструментарій використання екологічних казок є досить різноманітним і включає як традиційні, так і інноваційні методи навчання. Доцільним є застосування методів проблемного навчання, які передбачають постановку перед учнями екологічних ситуацій, відображених у казці, та пошук шляхів їх розв'язання (Поліщук Н., 2017). Ефективними є також методи бесіди, дискусії, аналізу тексту, що сприяють розвитку критичного мислення та формуванню вміння аргументувати власну позицію. Використання інтерактивних методів, таких як робота в групах, рольові ігри, мозковий штурм, дозволяє активізувати пізнавальну діяльність учнів і забезпечити їх залучення до обговорення екологічних проблем (Гаврило О., & Парфілова С., 2025, с. 66–70).

Особливу педагогічну цінність має використання творчих завдань за мотивами екоказок. Учні можуть складати власні казки про природу, придумувати діалоги між природними об'єктами, писати листи від імені дерева, тварини чи річки, створювати екологічні комікси, інсценізувати казкові ситуації. Такі форми роботи одночасно розвивають читацьку компетентність, мовлення, уяву, критичне мислення й екологічну відповідальність. О. Гаврило та С. Парфілова доводять ефективність інтерактивних ігор за народними казками для формування екологічної

компетентності дітей, оскільки ігрова взаємодія забезпечує активне засвоєння екологічного змісту, розвиток комунікації та закріплення правил природоохоронної поведінки (Гаврило О., & Парфілова С., 2025, с. 66–70).

Сучасні педагогічні технології значно розширюють можливості використання екологічних казок у початковій школі. Зокрема, технологія розвитку критичного мислення передбачає роботу з текстом казки через етапи виклику, осмислення та рефлексії, що забезпечує глибоке розуміння змісту і формування власних суджень; використання методів «Читання з передбаченням», «Опорні слова», «Читання з маркуванням». Проектна технологія дозволяє організувати тривалу діяльність учнів, спрямовану на дослідження певної екологічної проблеми, представлені у казці, та створення практичного продукту (плакати, презентації, екологічні пам'ятки). Використання ігрових технологій забезпечує природну мотивацію до навчання, оскільки гра є провідною діяльністю молодшого школяра і дозволяє засвоювати складні поняття у доступній формі.

Сучасні цифрові технології також розширюють можливості інтегрованої роботи з казкою екологічного змісту. Цифрові історії, мультимедійні казки, аудіоказки, інтерактивні презентації дають змогу урізноманітнити сприймання тексту, залучити візуальні й аудіальні канали, підвищити мотивацію до читання та обговорення екологічних проблем. І. Возняк, А. Бобро та Л. Скуратівська зазначають, що цифрові історії є ефективним засобом формування читацької компетентності молодших школярів, адже сприяють глибокому розумінню тексту, розвитку інтерпретаційних умінь і творчого самовираження (Возняк І., Бобро А., & Скуратівська Л., 2026, с. 46–58). У контексті екологічної казки цифрова історія може стати способом візуалізації екологічної проблеми та активізації емоційного сприйняття учнів.

Отже, можливості інтеграції природничої та мовно-літературної освітніх галузей засобами казки екологічного змісту є надзвичайно широкими. Така інтеграція забезпечує не лише засвоєння учнями знань про природу, а й розвиток уміння працювати з текстом, аналізувати зміст, робити висновки, висловлювати оцінні судження, створювати власні висловлювання. Водночас вона сприяє формуванню екологічно доцільної поведінки, оскільки через казковий сюжет дитина емоційно проживає екологічну ситуацію, усвідомлює її наслідки та вчиться діяти відповідально. Саме тому казка екологічного змісту може розглядатися як ефективний педагогічний засіб, що поєднує формування читацької компетентності з вихованням екологічної культури молодших школярів.

Таким чином, казка екологічного змісту постає як комплексний педагогічний засіб, що забезпечує інтеграцію навчання і виховання, сприяє формуванню екологічної культури, розвитку читацької компетентності та гармонійному розвитку особистості молодшого школяра. Її використання в освітньому процесі початкової школи відповідає сучасним вимогам освіти та відкриває широкі можливості для реалізації компетентнісного підходу.

Висновки / Conclusions. Використання казок екологічного змісту в освітньому процесі початкової школи є ефективним педагогічним засобом формування екологічної культури молодших школярів. Їх застосування забезпечує поєднання пізнавального, виховного та розвивального впливу, сприяє усвідомленню учнями цінності довкілля та формуванню екологічно доцільної поведінки в доступній і емоційно значущій формі. У процесі дослідження казку екологічного змісту визначено як педагогічно доцільний художній засіб, що через сюжет і образи вводить молодших школярів у світ природних явищ, взаємозв'язків і екологічних викликів. Її використання сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню ціннісного ставлення до природи, розвитку емоційної чутливості та усвідомленню особистої відповідальності за довкілля.

Інтеграція природничої та мовно-літературної освітніх галузей на основі казки екологічного змісту створює умови для цілісного розвитку особистості учня. Вона забезпечує одночасне формування читацької компетентності та екологічної свідомості, сприяє розвитку мовлення, уяви, критичного мислення, здатності аналізувати зміст і переносити отримані знання у практичну діяльність.

Казки екологічного змісту мають значний методичний потенціал, який реалізується через різноманітні форми і методи організації навчання: інтегровані уроки, проблемно-пошукові та інтерактивні методи, творчі завдання, ігрову та проектну діяльність, інсценізацію, створення власних казок. Особливо ефективним є залучення учнів до активної творчої діяльності, що сприяє глибокому осмисленню екологічних проблем і формуванню відповідальної позиції щодо довкілля. Обґрунтовано доцільність використання сучасних педагогічних і цифрових технологій у роботі з казками екологічного змісту, що дозволяє підвищити мотивацію до навчання, урізноманітнити способи подання інформації та забезпечити розвиток читацької компетентності в умовах цифрового освітнього середовища.

Отже, казка екологічного змісту постає як універсальний засіб інтеграції навчання і виховання, що сприяє формуванню екологічної культури, розвитку читацької компетентності та

гармонійному розвитку молодшого школяра. Її цілеспрямоване використання відповідає сучасним освітнім вимогам і має значний потенціал для подальшого методичного вдосконалення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних рекомендацій щодо системного впровадження казок екологічного змісту в освітній процес початкової школи, а також зі створенням і апробацією цифрових освітніх ресурсів, спрямованих на підвищення ефективності формування екологічної компетентності молодших школярів.

Список використаних джерел і літератури:

Байдюк, Л. (2022). Теоретичні передумови формування основ читацької компетентності молодших школярів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 3, 59–69. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2022.265918> [in Ukrainian]

Возняк, І. І., Бобро, А. А., & Скуратівська, Л. І. (2026). Цифрові історії як засіб формування читацької компетентності молодших школярів. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*, 1, 46–58. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2026-PP-1-46-58> [in Ukrainian]

Гаврило, О. І., & Парфілова, С. Л. (2025). Інтерактивні ігри за народними казками як засіб формування екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Імідж сучасного педагога*, 2 (221), 66–70. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-66-70](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-66-70) [in Ukrainian]

Главацька, О., & Гурська, А. (2024). Казкотерапія у роботі з дітьми молодшого шкільного віку. У *Інноваційні процеси освітньої сфери України та країн Центральної Європи: стан, проблеми і перспективи* (с. 212–215). Взято з <https://conference.wunu.edu.ua/index.php/iposu/article/view/522> [in Ukrainian]

Голубовська, І. В. (2026). Формування читацьких інтересів учнів початкових класів засобами зарубіжної літературної казки. *Вісник науки та освіти*, 43, 1764–1777. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1\(43\)-1764-1777](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1764-1777) [in Ukrainian]

Державний стандарт початкової освіти. (2018, оновлення 2020). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]

Кільдій, Т. А. (2023). Формування екологічної грамотності як однієї з ключових компетентностей шляхом роботи над авторською казкою у молодших школярів. У *Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference «Modern Research in World Science»* (January 29–31, 2023, Lviv, Ukraine). (с. 678–681). Взято з <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/02/MODERN-RESEARCH-IN-WORLD-SCIENCE-29-31.01.23.pdf> [in Ukrainian]

Лук'яник, Л. В., & Зеркаль, І. В. (2025). Інтеграція освітніх галузей у початковій школі. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17843443> [in Ukrainian]

Мелаш, В., & Приступа, Л. (2013). «Екологічна казка» як засіб формування екоетичних понять у молодших школярів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*, 1 (10), 122–125. <https://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/691> [in Ukrainian]

Музичук, О. О. (2012). Казка як засіб розвитку особистісних цінностей молодших школярів. *Проблеми сучасної психології*, 17, 353–362. Взято з <https://conference.wunu.edu.ua/index.php/iposu/article/view/522/481> [in Ukrainian]

Поліщук, Н. А. (2017). Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках природознавства засобами казок з екологічним сюжетом. *Педагогічний пошук*, 2, 17–21. [in Ukrainian]

Федотова, С. О. (2022). Методичні прийоми розвитку емоційної сфери дошкільників та учнів початкових класів засобами літературних творів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 207, 334–338. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-334-338> [in Ukrainian]

References:

Baidiuk, L. (2022). Teoretychni peredumovy formuvannya osnov chytatskoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Theoretical Prerequisites for the Formation of Reading Competence of Primary School Students]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Works of the Uman State Pedagogical University*, 3, 59–69. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2022.265918> [in Ukrainian]

Vozniak, I. I., Bobro, A. A., & Skurativska, L. I. (2026). Tsyfrovi istorii yak zasib formuvannya chytatskoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Digital Stories as a Means of Forming Reading Competence of Primary School Students]. *Naukovi zapysky. Seriya: Psykholoho-pedahohichni nauky – Scientific Papers. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 1, 46–58. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2026-PP-1-46-58> [in Ukrainian]

Havrylo, O. I., & Parfilova, S. L. (2025). Interaktyvni ihry za narodnymy kazkamy yak zasib formuvannya ekolohichnoi kompetentnosti ditei starshoho doshkilnoho viku [Interactive Games Based on Folk Tales as a Means of Forming Ecological Competence of Older Preschool Children]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of a Modern Teacher*, 2 (221), 66–70. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-66-70](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-66-70) [in Ukrainian]

Hlavatska, O., & Hurska, A. (2024). Kazkoterapiia u roboti z ditmy molodshoho shkilnoho viku [Fairy tale therapy in working with primary school children]. In *Innovatsiini protsesy osvithnoi sfery Ukrainy ta krain Tsentralnoi Yevropy: stan, problemy i perspektvy – Innovation Processes in the Educational Sphere of Ukraine and the Countries of Central Europe: Status, Problems and Prospects.* (pp. 212–215). Retrieved from <https://conference.wunu.edu.ua/index.php/iposu/article/view/522> [in Ukrainian]

Holubovska, I. V. (2026). Formuvannya chytatskykh interesiv uchniv pochatkovykh klasiv zasobamy zarubizhnoi literaturnoi kazky [Formation of Reading Interests of Primary School Students by Means of Foreign

Literary Fairy Tales]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, 43, 1764–1777. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1\(43\)-1764-1777](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1764-1777) [in Ukrainian]

State Standard of Primary Education. (2018). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> [in Ukrainian]

Kildii, T. A. (2023). Formuvannya ekolohichnoi hramotnosti yak odniiei z kliuchovykh kompetentnosti shliakhom roboty nad avtorskoiu kazkoiu u molodshykh shkoliariv [Formation of Ecological Literacy as a Key Competence Through Working with Author's Fairy Tales in Primary School Students]. In *Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference «Modern Research in World Science»*. (pp. 678–681). Retrieved from <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/02/MODERN-RESEARCH-IN-WORLD-SCIENCE-29-31.01.23.pdf> [in Ukrainian]

Lukianyk, L. V., & Zerkal, I. V. (2025). Intehratsiia osvitytalnykh haluzei u pochatkovii shkoli [Integration of Educational Fields in Primary School]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17843443> [in Ukrainian]

Melash, V., & Prystupa, L. (2013). «Ekolohichna kazka» yak zasib formuvannya ekoetychnykh poniat u molodshykh shkoliariv [«Ecological Fairy Tale» as a Means of Forming Eco-Ethical Concepts in Primary School Students]. *Naukovi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho – Scientific Bulletin of the Melitopol State University named after Bohdan Khmelnytskyi*, 1 (10), 122–125. <https://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/691> [in Ukrainian]

Muzychuk, O. O. (2012). Kazka yak zasib rozvytku osobystisnykh tsinnosti molodshykh shkoliariv [Fairy Tale as a Means of Developing Personal Values of Primary School Students]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*, 17, 353–362. [in Ukrainian]

Polishchuk, N. A. (2017). Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv na urokakh pryrodnavstva zasobamy kazok z ekolohichnym siuzhetom [Activation of Cognitive Activity of Primary School Students in Natural Science Lessons by Means of Ecological Fairy Tales]. *Pedahohichnyi poshuk – Pedagogical Search*, 2, 17–21. [in Ukrainian]

Fedotova, S. O. (2022). Metodichni pryomy rozvytku emotsiinoi sfery doshkilnykiv ta uchniv pochatkovykh klasiv zasobamy literaturnykh tvoriv [Methodical Techniques for Developing the Emotional Sphere of Preschool and Primary School Children by Means of Literary Works]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific Papers. Series: Pedagogical Sciences*, 207, 334–338. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-334-338> [in Ukrainian]

Дата надходження статті / Article received: «08» квітня / April 2026

Стаття прийнята до друку після рецензування / Accepted for publication: «11» травня / May 2026

Дата публікації (оприлюднення) статті / Date of publication: «29» травня / May 2026

Шевчук Кристина – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент

Shevchuk Krystyna – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Піц Ірина – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент

Pits Iryna – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії /

This is an open access article distributed under the terms of the License

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Цитуйте цю статтю як:

Шевчук, К., & Піц, І. (2026). Особливості використання казок екологічного змісту в освітньому процесі початкової школи. *Педагогічний дискурс*, 39, 87–94. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.12](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.12).

Cite this article as:

Shevshuk, K., & Pits, I. (2026). Features of Using Environmentally Themed Fairy Tales in the Educational Process of Primary School. *Pedagogical Discourse*, 39, 87–94. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.12](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.12).

ГРИГОРІЙ ТЕРЕЩУК,

*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України
(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
вул. Максима Кривоноса, 2)*

GRYHORII TERESHCHUK,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(Ukraine, Ternopil, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University,
Maksyma Kryvonosa St., 2)*

ORCID: [0000-0003-1717-961X](https://orcid.org/0000-0003-1717-961X)

КАТЕРИНА БІНИЦЬКА,

*доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139)*

KATERYNA BINYTSKA,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivskoho Pidpillia St., 139)*

ORCID: [0000-0003-2285-0543](https://orcid.org/0000-0003-2285-0543)

ЛАРИСА БЕЗЕМЧУК,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Харків, Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С.Сковороди,
вул. Валентинівська, 2)*

LARYSA BEZEMCHUK,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Kharkiv, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Valentynivska St., 2)*

ORCID: [0000-0002-9745-6594](https://orcid.org/0000-0002-9745-6594)

СВІТЛАНА КОХАНСЬКА,

*старший викладач
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139)*

SVITLANA KOKHANSKA,

*Senior Lecturer
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivskoho Pidpillia St., 139)*

ORCID: [0000-0003-0993-3248](https://orcid.org/0000-0003-0993-3248)

**Підготовка майбутнього вчителя до організації сприймання фортепіанної музики
в умовах Нової української школи**

**Training Future Teachers to Organize the Perception of Piano Music
in the Context of the New Ukrainian School**

У статті розглядаються актуальні питання професійної підготовки вчителів за спеціальністю А4 Середня освіта (предметними спеціальностями А4.13 Середня освіта Мистецтво. Музичне мистецтво та А4.12 Мистецтво. Образотворче мистецтво) до практичної реалізації інноваційних завдань мистецької освітньої галузі в умовах Нової української школи (НУШ). Акцентовано, що сучасні освітні реалії вимагають від учителя переходу від пасивного викладання до активного пошуку форм та методів, які розкривають потенціал мистецтва для формування інтелектуального та емоційного досвіду на кращих

зразках фортепіанної музики. Навчання та викладання в умовах міжпредметної інтеграції, що закладено в освітніх програмах спеціальності А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями А4.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво та А4.12 Мистецтво. Образотворче мистецтво), має допомогти студентам в практичній роботі з учнями демонструвати свій потенціал виконавської майстерності та музично-педагогічної творчості, що дозволяє відстояти образ сучасного викладача мистецтва перед штучним інтелектом. Педагог отримує можливість проводити художньо-педагогічний аналіз творів за сучасними підручниками з мистецтва, рекомендованими МОН для НУШ та демонструвати їх наживо.

У статті акцентовано увагу на теоретичному та практичному інструментарії вчителя. Проаналізовано використання художньо-педагогічного аналізу для практичної роботи з учнями на адаптаційному періоді навчання в Базовій середній освіті (5, 6 класи). Проілюстровано порівняльний аналіз творів для фортепіано, що входять в програмний матеріал модельних програм з мистецтва в НУШ та програму виконавської роботи для студентів в класі «Основний інструмент. Фортепіано».

Для забезпечення наступності в освіті акцентовано на необхідності синхронізації навчальних програм на рівні міжгалузевої інтеграції. Здатність учнів аналізувати факти, порівнювати ідеї та формулювати самостійні судження, які можуть стати для них основою для опанування інших освітніх галузей в НУШ. Такий підхід забезпечує ефективність мистецької освітньої галузі як засобу адаптації молоді до інтенсивних соціальних змін та естетичного перетворення навколишнього світу.

Ключові слова: підготовка, майбутній вчитель мистецтва, фортепіанна музика, художньо-педагогічний аналіз.

The article addresses current issues in the professional training of pre-service teachers within specialty A4 Secondary Education (subject specialties: A4.13 Secondary Education (Art. Musical Art) and A4.12 Art. Fine Arts) for the practical implementation of innovative tasks within the arts educational field under the conditions of the New Ukrainian School (NUS). It is emphasized that contemporary educational realities require teachers to shift from passive instruction to an active search for forms and methods that unlock the potential of art, fostering intellectual and emotional development based on the finest examples of piano music. Learning and teaching within the framework of interdisciplinary integration, as embedded in the educational programs of specialty A4 Secondary Education (subject specialties: A4.13 Secondary Education (Art. Musical Art) and A4.12 Art. Fine Arts), is designed to assist students in their practical work with pupils to demonstrate their performance mastery and musical-pedagogical creativity. This, in turn, helps uphold the role of a contemporary arts educator in the face of artificial intelligence. Educators gain the opportunity to conduct the artistic-pedagogical analysis of musical works using modern arts textbooks recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine (MESU) for the NUS, and to demonstrate these works through live performance.

The article focuses on the theoretical and practical toolkit of the teacher. It analyzes the application of artistic-pedagogical analysis in practical work with pupils during the adaptation period of basic secondary education (grades 5 and 6). A comparative analysis of piano works included in the curriculum materials of the NUS model arts programs and the performance repertoire for students in the «Main Instrument: Piano» class is illustrated.

To ensure educational continuity, the necessity of synchronizing curricula at the level of intersectoral integration is emphasized. Such an approach ensures the effectiveness of the arts educational field as a means of adapting youth to intensive social changes and the aesthetic transformation of the surrounding world.

Keywords: training, pre-service teacher of art, piano music, artistic-pedagogical analysis.

Вступ / Introduction. Одним із пріоритетних напрямів розвитку вітчизняного суспільства є модернізація системи освіти відповідно до умов впровадження Нової української школи. Важливим аспектом, який якісно забезпечує цей процес є професійна підготовка вчителів, які мають фахові кваліфікації працювати в нових реаліях. Враховуючи суперечності між: суспільним замовленням на підготовку учителів з професійними компетентностями до роботи з учнями на етапі Базової середньої освіти і відсутністю розроблених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх вчителів з інтегрованого курсу «Мистецтво» щодо сприймання музики, зокрема фортепіанних музичних творів відповідно до вимог НУШ. Актуалізують означені суперечності такі проблеми як: розвиток культурної компетентності учнів, вирішення завдань соціально-емоційного навчання та недостатнє теоретико-методичне обґрунтування методів виховання культури під час сприймання фортепіанної музики (Сербенюк А., 2025).

Діяльність вчителя мистецької освітньої галузі має бути направлена на відкриття перед учнями можливості пізнання себе та естетичного перетворення навколишнього світу через кращі зразки інструментальної музики. Фортепіанна музика саме той навчальний матеріал, за допомогою якого на уроках в НУШ учні отримують не лише академічні знання, а й досвід емоційного сприймання, рефлексійність, вміння поважати думки опонентів, демонструвати здібності до емпатії, вирішення завдань соціально-емоційного навчання.

У «Концептуальних засадах мистецької освітньої галузі» акцентовано, що підготовка майбутніх учителів мистецьких дисциплін повинна бути зорієнтована на формуванні зрілих педагогів, здатних розвивати культурну компетентність учнів засобами кращих зразків фортепіанної музики (Концептуальні засади мистецької освітньої галузі, 2025).

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета дослідження – обґрунтувати теоретичні та практичні засади проблеми підготовки вчителя мистецтва до організації сприймання фортепіанної музики в умовах Нової української школи.

Завдання дослідження полягають в обґрунтуванні складових професійної підготовки майбутнього вчителя мистецтва спеціальності А4 Середня освіта (предметними спеціальностями А4.13 Мистецтво. Музичне мистецтво та А4.12 Мистецтво. Образотворче мистецтво) до практичної роботи з учнями в НУШ засобами фортепіанної музики.

Методи / Methods. У статті використано метод педагогічного аналізу для визначення теоретичного та практичного інструментарію професійної підготовки майбутнього вчителя мистецтва до організації сприймання фортепіанної музики на уроках НУШ. У ході дослідження використано методи художньо-педагогічного аналізу та систематизації для використання у практичній діяльності музичних творів під час роботи з учнями на адаптаційному періоді навчання в Базовій середній освіті (5, 6 класу). Використано метод порівняльного аналізу музичних творів для фортепіано, які входять в програмний матеріал модельних програм з мистецтва в НУШ.

Результати / Results. Професійна підготовка майбутніх вчителів з інтегрованого курсу «Мистецтво» сьогодні розглядається значно ширше з вузькоспеціалізованої музично-педагогічної підготовки та набуває загальнопедагогічного та соціокультурного значення (Л. Беземчук, А. Корчагіна, В. Фомін та ін.) (Беземчук Л., & Фомін В., 2021; Корчагіна Г., 2022). Сучасний вчитель, який викладає інтегрований курс «Мистецтво» – це той, хто володіє фаховими мистецькими та педагогічними компетентностями. Зміст мистецької освіти в НУШ суттєво оновлено, тому процес слухання музики (сприймання, аналізу творів) охоплює декілька домінуючих тематичних ліній.

Аналіз праць вітчизняних вчених в галузі музичної педагогіки показав, що у фокусі їх уваги є проблеми з організації процесу сприймання фортепіанних творів під час практичної роботи з учнями (Лощков А., 2020; Павловська-Єжова Т., 2017; Рябуха Н., 2017; Свірідовська Л., 2007). Значну увагу вітчизняні дослідники приділяють проблемам фортепіанної виконавської школи, зокрема вивченню стилізованої та жанрової палітри творів музичного репертуару. Вітчизняна джерельна база з означеної проблеми засвідчує, що в фортепіанному репертуарі, який подано у підручниках з інтегрованого курсу «Мистецтво» для 5-6 класів представлено різні історичні періоди, жанри, стилі та країни світу, що має значний соціокультурний досвід для учнів. Через фортепіанну музику видатні композитори вітчизняної та світової культури транслювали власні світоглядні орієнтири, художньо втілюючи високі моральні, громадянсько-патріотичні та естетичні цінності особистості (В. Барвінський, В. Косенко, М. Лисенко, М. Скорик, Л. Ревуцький), так і відомі композитори-класики (Л. Бетховен, Й. С., Бах, Е. Гріг, В. А. Моцарт, Ф. Шопен, Р. Шуман, К. Дебюсі та багато інших) (Сербенюк А., 2025).

Основним завданням під час сприймання фортепіанних творів є передати учням «звуковий образ світу», на що вказує Н. Рябуха (Рябуха Н., 2017). Ми вважаємо, що такий прийом важливіший ніж прийом передачі задуму композитора, завдяки використанню методу демонстрації та безпосереднього виконання вчителем твору. Таке усвідомлення ролі музики відкриває творчий простір здобувачам на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» в 5-6 класах. Під час сприймання творів для фортепіано у виконанні вчителя створюються унікальні умови для глибокого осмислення особистих почуттів. Особливу увагу слід приділяти підготовці майбутніх учителів мистецтва до проведення такої роботи через можливості художньо-педагогічного аналізу творів, що входять до програм з мистецтва в НУШ (Масол Л., 2015; Ростовська І., 2015; Щолокова О., 2023).

Проаналізувавши підручники з інтегрованого курсу «Мистецтво» можемо зробити висновок, що переважна більшість інструментальних фортепіанних творів мають естетичний, художній та моральний вплив на учнів. Тому низка авторів вважають саме твори для фортепіано (Свірідовська Л., 2007; Реброва О., Линенко А., & Реброва Г., 2022; Умрихіна О., 2021) дидактичною базою для формування інтелектуального та емоційного розвитку здобувачів освіти.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів до організації сприйняття фортепіанної музики на уроках в НУШ має забезпечити формування компетентностей щодо оволодіння методичними підходами до сприймання фортепіанних творів на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво». Окрему увагу варто приділити удосконаленню виконавської майстерності студентів через дослідження емоційно-образного змісту та драматургії музичного твору, а також здатності до його переконливої художньо-педагогічної інтерпретації в процесі взаємодії зі слухачами. Художньо-педагогічний аналіз музичного твору стає головним стрижнем в підготовці студентів-піаністів майбутніх вчителів мистецтва для вміння організувати рефлексію, обговорення та здійснення діалогу щодо прослуханої музики із здобувачами на підставі виконання завдань з мистецької освітньої галузі НУШ. Результатом цієї діяльності має стати формування всебічно розвинутої особистості учня, який може оцінювати сучасні явища крізь призму мистецтва, стати толерантним та самостійно вирішувати щоденні проблеми через етичні категорії і створювати естетичне середовище навколо.

Художньо-педагогічний аналіз фортепіанних творів вимагає від майбутніх учителів конструктивно та відповідально ставитися до розвитку естетичного та критичного мислення учнів під час активного сприймання фортепіанної музики. Цей метод навчання музики має включати такі етапи: порівняння, аналогія, асоціація, узагальнення, абстрагування, генералізація та класифікація, систематизація, застосування засвоєних знань і вмінь на інші предмети та явища.

Вимоги до професійної компетентності майбутнього вчителя з інтегрованого курсу «Мистецтво» зумовлюють потребу якісної трансформації ролі педагога: від «вчителя-ретранслятора знань» до вчителя-ментора, фасилітатора, наставника, здатного передбачати вектор освітніх трансформацій і успішно до них адаптуватися, при цьому бути активним учасником освітнього процесу.

Для шкільної мистецької освітньої галузі особливого значення набуває вміння висвітлювати художньо-естетичні явища музичного мистецтва з метою формування у здобувачів освіти здібності перетворювати інформацію для пізнання світу краси для себе особисто, так і в контексті реалій сьогодення (Сербенюк А., 2025; Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Музичне мистецтво», 2025). Базова середня освіта, що охоплює адаптований цикл навчання в 5-6 класах та етап предметного навчання в 7-9 класах має значний потенціал для залучення школярів до сприймання та аналізу фортепіанної музики (Концептуальні засади мистецької освітньої галузі, 2025; Про інструктивно-методичні рекомендації, 2025).

Тенденція залучення аудиторії до сприймання та аналізу музичного мистецтва знайшла своє відображення в наукових розвідках (О. Реброва, Н. Рябуха, О. Щолокова) як «художньо-педагогічна інтерпретація». Автори досліджують поняття «художньо-педагогічний аналіз», «художня інтерпретація», «художньо-педагогічні вміння» як творче переосмислення творів відомих композиторів у площину компетентностей вчителя нового рівня — педагога-музиканта і просвітника. Сучасний вчитель мистецтва має бути здатний до глибокого герменевтичного аналізу творів мистецтва та залученню учнів до художнього діалогу (Реброва О., Линенко А., & Реброва Г., 2022; Ростовська І., 2015; Щолокова О., 2023).

Проаналізувавши освітні програми зі спеціальності А4 Середня освіта (за предметної спеціальності А4.13 Середня освіта Мистецтво. Музичне мистецтво та А4.12 Мистецтво. Образотворче мистецтво) для першого бакалаврського рівня освіти можемо прийти до висновку, що основна мета періоду навчання в ЗВО - це професійна підготовка висококваліфікованого вчителя, який постійно вдосконалює свій професійний рівень для виконання завдань НУШ в мистецькій освітній галузі (Освітня програма «Музичне мистецтво в закладах освіти», 2025; Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Музичне мистецтво», 2025).

До програмних результатів навчання в підготовці майбутніх учителів зазначених спеціальностей відносимо: здатність самостійно обирати, педагогічно обґрунтовувати та доцільно застосовувати навчальний художньо-музичний матеріал для розвитку творчих здібностей учнів завдяки вдало обраним художньо-педагогічним формам, методів та засобів опанування музичного мистецтва; демонструвати вміння синтезувати навички професійно-педагогічної та музично-виконавської підготовки, серед яких виступ перед учнями з творами, що входять до шкільної модельної програми НУШ на музичному інструменті, який вважається основним критерієм сформованості мистецької компетентності студентів, готових до практичної діяльності з аудиторією наживо.

Реалізація поставлених завдань нашого дослідження зумовлює визначення двох педагогічних умов, які ми обґрунтували завдяки проведеному аналізу праць вітчизняних дослідників (Боднарук І., 2021; Олексюк О., Ткач М., & Лісун Д., 2013; Щолокова О., 2023; Vezemchuk L., & Fomin V., 2020). Зокрема, це професійно-педагогічна спрямованість навчання мистецтва в умовах Нової української школи та опанування студентами методики художньо-педагогічного аналізу. Саме ця методика мистецької освіти розглядається у музично-педагогічному дискурсі як

інструмент вивчення й осмислення фортепіанних творів з метою всебічного виховання учнів (Маринчук Т., 2018; Масол Л., 2015; Падалка Г., 2004; Умрихіна О., 2021; Щолокова О., 2023).

Зміст художньо-педагогічного аналізу під час фахової підготовки майбутнього вчителя з інтегрованого курсу «Мистецтво» включає виконавський аналіз твору, зокрема гру на фортепіано, знайомство з бібліографічними відомостями про композитора, теоретико-мистецтвознавчу рефлексію над музичним твором, що виконується (розгортання художнього образу, засобами музичної виразності, виконавських штрихів тощо). Художньо-педагогічний аналіз може включати порівняльну характеристику творів, які входять до переліку навчального матеріалу для комплексного оцінювання навчальних результатів учнів Базової школи.

Отже, вектор музично-педагогічної підготовки вчителя з інтегрованого курсу «Мистецтво» варто спрямовувати на адаптацію набутого музично-педагогічного досвіду до умов освітньої практики в умовах Нової української школи. Оскільки фортепіанний репертуар становить вагомий частину змістового наповнення сучасних підручників для адаптаційного циклу навчання (5–6 класи) то і професійна підготовка майбутнього вчителя мистецтва має орієнтуватися на формування його готовності до живого художньо виконання музичного матеріалу.

Discussion / Обговорення. Вивчивши теоретичні та практичні засади проблеми підготовки вчителя мистецтва до організації сприймання фортепіанної музики в умовах Нової української школи можемо констатувати, що сьогодні створено методичну базу для викладання інтегрованого курсу «Мистецтво». Так, на адаптаційному етапі Базової середньої освіти (О. Гайдамака, Л. Кондратова, Л. Масол та ін.) у підручниках інтегрованого курсу «Мистецтво» активно використовується інструментальна музика, особливо фортепіанна. Аналіз підручників з інтегрованого курсу «Мистецтво» для учнів 5-6 класів в 2024-2025 та 2025-2026 навчальних роках показав, що більше 50 % музичних творів – це фортепіанні твори, які передбачені для слухання музики та інтерпретації в межах домінантної лінії «Музичне мистецтво». Навчально-методичні матеріали та рекомендації з підготовки майбутнього вчителя мистецтва до практичної роботи з учнями до слухання музики, зокрема і фортепіанної знаходимо в працях: П. Яловського, Р. Лоцмана, К. Юр'євої, І. Парфентьєвої, А. Соколової, М. Шльонова, М. Гелетко, Ю. Кравченко, В. Кравченко (Yalovskyi P., Lotsman R., Yurieva K., Parfentieva I., & Sokolova A., 2023; Shlenova M., Yuryeva K., Heletka M., Kravchenko Y., & Kravchenko V., 2025). Водночас, можемо констатувати, що проблема підготовки вчителя мистецтва до організації сприймання фортепіанної музики в умовах Нової української школи не була предметом спеціальних наукових розвідок та потребує подальшого емпіричного дослідження.

Conclusions / Висновки. Здійснивши дослідження нами обґрунтовано, що художньо-педагогічний аналіз є важливим видом педагогічної діяльності на уроці інтегрованого курсу «Мистецтво», який забезпечує ефективність процесів слухання музики та інтерпретації творів фортепіанної музики в освітньому просторі. Доведено, він є ефективною формою педагогічної діяльності, під час якої власне педагогічне виконання музичних творів створює методичний супровід для глибокого розуміння учнями змісту й інтерпретації фортепіанної музики відповідно до вимог НУШ (Сербенюк А., 2025). Використання такого підходу, на нашу думку, дозволить сформувати слухацьку культуру та мистецьку компетентність учнів, стимулюючи їхню активність у навчанні.

Впровадження художньо-педагогічного аналізу як міждисциплінарної форми професійної підготовки майбутнього вчителя з інтегрованого курсу «Мистецтво», що грає на фортепіано надає перспективу для пошуку форм міжгалузевої інтеграції, яка відкриє для педагогів інших спеціальностей можливість вирішувати навчальні завдання із залученням різних видів мистецтва.

Список використаних джерел і літератури:

Беземчук, Л., & Фомін, В. (2021). Моделювання професійно-орієнтованих завдань засобами інноваційних форм підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Professional Art Education*, 2 (2), 13–21. <https://doi.org/10.34142/27091805.2021.2.02.02> [in Ukrainian]

Боднарчук, І. М. (2021). Формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва вмінь художньо-педагогічного аналізу музичних творів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1 (100), 57–65. <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-24-33> [in Ukrainian]

Концептуальні засади мистецької освітньої галузі. (2025). Міністерство освіти і науки України. Взято з <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/novyny-posylannia/konceptualni-zasadi-mistECKoyi-osvitnoyi-galuzi.pdf> [in Ukrainian]

Корчагіна, Г. С. (2022). Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до інтерпретації художніх творів. *Інноваційна педагогіка*, 46, 119–121. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.24> [in Ukrainian]

Лошков, А. Ю. (2020). Фортепіанна музика в системі індивідуального композиторського стилю Л. Дичко. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 1, 49–52. <https://doi.org/10.33625/2409-2347-2020-1-49-52> [in Ukrainian]

Маринчук, Т. Т. (2018). Художньо-педагогічний аналіз музичного твору як необхідна складова фахових умінь вчителя початкової школи. *Молодий вчений*, 5.2 (57.2), 18–23. [in Ukrainian]

- Масол, Л. М.** (2015). *Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання*. Харків: Друкарня Мадрид. Взято з <https://files.core.ac.uk/download/pdf/32309575.pdf> [in Ukrainian]
- Олексюк, О. М., Ткач, М. М., & Лісун, Д. В.** (2013). *Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті*. Київ: Київський університет імені Б. Грінченка. [in Ukrainian]
- Освітня програма «Музичне мистецтво в закладах освіти».* (2025). ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Взято з http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96%20programi/Osvitni_programu_bakalavr/2025/Muzuchne_mustetstvo_v_zakladakh_osvitu.pdf [in Ukrainian]
- Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Музичне мистецтво».* (2025). ЧНУ імені Ю. Федьковича. Взято з <https://ped.chnu.edu.ua/media/wbbgp05a/a413-crednia-osvita-mvstetstvo-muzychne-mvstetstvo-opp-serednia-osvita-muzychne-mvstetstvo-mahistr.pdf> [in Ukrainian]
- Павловська-Єжова, Т.** (2017). Дослідження педагогічної спадщини видатних українських піаністів як шлях до оптимізації фахової підготовки вчителів музики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка*. <https://files.core.ac.uk/download/pdf/33688527.pdf> [in Ukrainian]
- Падалка, Г. М.** (2004). Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога. *Теорія і методика мистецької освіти*, 5, 3–10. [in Ukrainian]
- Про інструктивно-методичні рекомендації.* (2025). Міністерство освіти і науки України. Взято з <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi> [in Ukrainian]
- Реброва, О., Линенко, А., & Реброва, Г.** (2022). Індивідуальне навчально-творче завдання у професійній підготовці здобувачів вищої освіти мистецьких та мистецько-педагогічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(117), 273–288. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.03/273-288> [in Ukrainian]
- Ростовська, І. О.** (2015). *Формування мотивації учіння гри на фортепіано*. Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя. [in Ukrainian]
- Рябуха, Н. О.** (2017). *Трансформація звукового образу світу у фортепіанній культурі* (автореф. дис.). Харків. Взято з <http://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/3419> [in Ukrainian]
- Сербенюк, А.** (2025). *Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з учнями в основній школі засобами фортепіанної музики* (кваліфікаційна робота магістра). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди [in Ukrainian]
- Умрихіна, О.** (2021). Художньо-педагогічний аналіз поліфонічних творів як необхідна складова фахових умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Перспективи та інновації науки*, 5(5), 606–613. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-606-613](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-606-613) [in Ukrainian]
- Щолокова, О. П.** (2023). Художньо-педагогічна інтерпретація як методична основа фахової підготовки магістрів музичного мистецтва. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*, 30. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.01> [in Ukrainian]
- Bezemchuk, L., & Fomin, V.** (2020). The formation of future music art teacher's methodological competence in the process of pedagogical practice. *Professional Art Education*, 1(1), 43–49. <https://doi.org/10.34142/27091805.2020.1.01.07> [in English]
- Shlenova, M., Yuryeva, K., Heletka, M., Kravchenko, Y., & Kravchenko, V.** (2025). Distance learning in Ukrainian higher education as an aspect of the industrial revolution. *Multidisciplinary Reviews*, 8(4). <https://doi.org/10.31893/multirev.2025102> [in English]
- Yalovskyi, P., Lotsman, R., Yurieva, K., Parfentieva, I., & Sokolova, A.** (2023). Alternative ways of organizing distance practical classes for future music art teachers. *Amazonia Investiga*, 12(61), 297–307. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.61.01.28> [in English]

References:

- Bezemchuk, L., & Fomin, V.** (2021). Modeliuvannia profesiino-orientovanykh zavdan zasobamy innovatsiinykh form pidhotovky maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Modeling of Professionally Oriented Tasks by Means of Innovative Forms of Future Music Art Teacher Training]. *Professional Art Education*, 2(2), 13–21. <https://doi.org/10.34142/27091805.2021.2.02.02> [in Ukrainian]
- Bodnaruk, I. M.** (2021). Formuvannia u maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva vmin khudozhno-pedahohichnoho analizu muzychnykh tvoriv [Formation of Artistic and Pedagogical Analysis Skills of Musical Works in Future Music Art Teachers]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 1(100), 57–65. <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-24-33> [in Ukrainian]
- Kontseptualni zasady mystetskoï osvithoi haluzi [Conceptual Foundations of the Artistic Educational Field].* (2025). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/novyny-posylannia/kontseptualni-zasadi-mistECKovi-osvitnovi-galuzi.pdf> [in Ukrainian]
- Korchahina, H. S.** (2022). Hotovnist maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva do interpretatsii khudozhnykh tvoriv [Readiness of Future Music Art Teachers for the Interpretation of Artistic Works]. *Innovatsiina pedahohika*, 46, 119–121. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.24> [in Ukrainian]
- Loshkov, A. Yu.** (2020). Fortepianna muzyka v systemi indyvidualnoho kompozytorskoho styliu L. Dychko [Piano Music in the System of the Individual Compositional Style of L. Dychko]. *Pivdenoukrainski mystetski studii*, 1, 49–52. <https://doi.org/10.33625/2409-2347-2020-1-49-52> [in Ukrainian]
- Marynychuk, T. T.** (2018). Khudozhno-pedahohichni analiz muzychnoho tvoriv yak neobkhidna skladova fakhovykh umin vchytelia pochatkovoi shkoly [Artistic and Pedagogical Analysis of a Musical Work as a Necessary Component of Professional Skills of a Primary School Teacher]. *Molodyi vchenyi*, 5.2(57.2), 18–23. [in Ukrainian]
- Masol, L. M.** (2015). *Khudozhno-pedahohichni tekhnolohii v osnovnii shkoli: yednist navchannia i*

vykhovannia [Artistic and Pedagogical Technologies in Secondary School: Unity of Teaching and Upbringing]. Kharkiv: Drukarnia Madryd. Retrieved from <https://files.core.ac.uk/download/pdf/32309575.pdf> [in Ukrainian]

Oleksiuk, O. M., Tkach, M. M., & Lisun, D. V. (2013). *Hermenevtychnyi pidkhd u vyshchii mystetskii osviti [Hermeneutic Approach in Higher art Education]*. Kyiv: Kyivskiy universytet imeni B. Hrinchenka. [in Ukrainian]

Osvitnia prohrama «Muzychne mystetstvo v zakladakh osvity» [Educational Program «Music Art in Educational Institutions» of the First (Bachelor's) Level of Higher Education in Specialty 014.13 Secondary Education (Music Art)]. (2025). KhNPU imeni H. S. Skovorody. Retrieved from http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2025/Muzuchne_muste_ctvo_v_zakladah_osvitu.pdf [in Ukrainian]

Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita. Muzychne mystetstvo» [Educational and Professional Program «Secondary Education. Music Art» of the Second (Master's) Level of Higher Education in Specialty 014.13 Secondary Education (Music Art)]. (2025). ChNU imeni Yu. Fedkovycha. Retrieved from https://ped.chnu.edu.ua/media/wbbgp05a/a413-cerednia-osvita-mystetstvo-muzychne-mystetstvo-_opp-serednia-osvita-muzychne-mystetstvo-mahistr.pdf [in Ukrainian]

Pavlovska-Yezhova, T. (2017). Doslidzhennia pedahohichnoi spadshchyny vydatnykh ukrainskykh pianistiv yak shliakh do optymizatsii fakhovoi pidhotovky vchyteliv muzyky [Study of the Pedagogical Heritage of Outstanding Ukrainian Pianists as a Way to Optimize Professional Training of Music Teachers]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Vynnychenka*. Retrieved from <https://files.core.ac.uk/download/pdf/33688527.pdf> [in Ukrainian]

Padalka, H. M. (2004). Khudozhno-pedahohichna interpretatsiia muzyky v strukturi profesiinoi pidhotovky muzykanta-pedahoha [Artistic and Pedagogical Interpretation of Music in the Structure of Professional Training of a Musician-Teacher]. *Teoriia i metodyka mystetskoi osvity*, 5, 3–10. [in Ukrainian]

Pro instruktyvno-metodychni rekomendatsii [On Instructional and Methodological Recommendations]. (2025). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi> [in Ukrainian]

Rebrova, O., Lynenko, A., & Rebrova, H. (2022). Indyvidualne navchalno-tvorche zavdannia u profesiinii pidhotovtsi zdobuvachiv vyshchoi osvity mystetskykh ta mystetsko-pedahohichnykh spetsialnostei [Individual Educational and Creative Task in Professional Training of Students of Artistic and Artistic-Pedagogical Specialties]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 3 (117), 273–288. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.03/273-288> [in Ukrainian]

Rostovska, I. O. (2015). *Formuvannia motyvatsii uchinnia hry na fortepiano [Formation of Motivation for Learning Piano Playing]*. Nizhyn: NDU imeni Mykoly Hoholia. [in Ukrainian]

Riabukha, N. O. (2017). *Transformatsiia zvukovoho obrazu svitu u fortepiannii kulturi [Transformation of the Sound Image of the World in Piano Culture: Onto-Sonological Approach]* (Doctor's thesis abstract). Kharkiv. Retrieved from <http://elib.nakkim.edu.ua/handle/123456789/3419> [in Ukrainian]

Serbeniuk, A. (2025). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva do roboty z uchniamy v osnovnii shkoli zasobamy fortepiannoï muzyky [Preparation of the Future Music Teacher for Work with Students in Basic School by Means of Piano Music] (Unpublished master's thesis)*. Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian]

Umrykhina, O. (2021). Khudozhno-pedahohichnyi analiz polifonichnykh tvoriv yak neobkhdna skladova fakhovykh umin maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Artistic and Pedagogical Analysis of Polyphonic Works as a Necessary Component of Professional Skills of Future Music Art Teachers]. *Perspektyvy ta innovatsiini nauky*, 5 (5), 606–613. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-606-613](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-606-613) [in Ukrainian]

Shcholokova, O. P. (2023). Khudozhno-pedahohichna interpretatsiia yak metodychna osnova fakhovoi pidhotovky mahistriv muzychnoho mystetstva [Artistic and Pedagogical Interpretation as a Methodological Basis for Professional Training of Masters of Music Art]. *Naukovyi chasopys Ukrainkoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova*, 30. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.01> [in Ukrainian]

Bezemchuk, L., & Fomin, V. (2020). The formation of future music art teacher's methodological competence in the process of pedagogical practice. *Professional Art Education*, 1 (1), 43–49. <https://doi.org/10.34142/27091805.2020.1.01.07> [in English]

Shlenova, M., Yuryeva, K., Heletka, M., Kravchenko, Y., & Kravchenko, V. (2025). Distance learning in Ukrainian higher education as an aspect of the industrial revolution. *Multidisciplinary Reviews*, 8 (4). <https://doi.org/10.31893/multirev.2025102> [in English]

Yalovskyi, P., Lotsman, R., Yurieva, K., Parfentieva, I., & Sokolova, A. (2023). Alternative ways of organizing distance practical classes for future music art teachers. *Amazonia Investiga*, 12 (61), 297–307. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.61.01.28> [in English]

Дата надходження статті / Article received: «13» квітня / April 2026

Стаття прийнята до друку після рецензування / Accepted for publication: «15» травня / May 2026

Дата публікації (оприлюднення) статті / Date of publication: «29» травня / May 2026

Терещук Григорій – професор кафедри сфери обслуговування, технологій та охорони праці Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, професор

Tereshchuk Gryhorii – Professor of the Department of Service, Technology and Occupational Safety of Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Біницька Катерина – завідувач кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Binytska Kateryna – Head of the Department of Educational Management and Pedagogy of the Higher School of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Беземчук Лариса – доцент кафедри музичного мистецтва Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент

Bezemchuk Larysa – Associate Professor of the Department of Musical Art of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Коханська Світлана – старший викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та методики музичної освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Kokhanska Svitlana – Senior Lecturer, Department of Musicology, Instrumental Training and Music Education Methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

*Ця стаття поширюється на умовах ліцензії /
This is an open access article distributed under the terms of the License
Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International*



Цитуйте цю статтю як:

Терещук, Г., Біницька, К., Беземчук, Л., & Коханська, С. (2026). Підготовка майбутнього вчителя до організації сприймання фортепіанної музики в умовах Нової української школи. *Педагогічний дискурс*, 39, 95–102. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.13](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.13).

Cite this article as:

Tereshchuk, G., Binytska, K., Bezemchuk, L., & Kokhanska, S. (2026). Training Future Teachers to Organize the Perception of Piano Music in the Context of the New Ukrainian School. *Pedagogical Discourse*, 39, 95–102. [doi: 10.31475/ped.dys.2026.39.13](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.13).

АВТОРИ ВИПУСКУ

Беземчук Лариса – доцент кафедри музичного мистецтва Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент

Бигар Ганна – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент

Біницька Катерина – завідувач кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Главацька Юлія – доцент кафедри публічного управління, права та гуманітарних наук Херсонського державного аграрно-економічного університету, кандидат філологічних наук, доцент

Дарійчук Сергій – доцент кафедри теорії та методики фізичної культури Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент

Дзюбата Зоряна – доцент кафедри гуманітарної освіти і туризму Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут», кандидат педагогічних наук, доцент

Коханська Світлана – старший викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та методики музичної освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Луценко Григорій – проректор з науково-педагогічної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор педагогічних наук, професор

Мафтин Лариса – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат філологічних наук, доцент

Піц Ірина – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент

Романишина Оксана – професор кафедри інформатики та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, професор

Степанов Олександр – доцент кафедри ветеринарного акушерства, внутрішньої патології та хірургії Закладу вищої освіти «Подільський державний університет», кандидат ветеринарних наук, доцент

Суховірський Олег – доцент кафедри менеджменту, економіки, статистики та цифрових технологій Хмельницького університету управління та права імені Леоніда Юзькова, кандидат педагогічних наук, доцент

Тарнопольська Ольга – аспірантка факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка

Терещук Григорій – професор кафедри сфери обслуговування, технологій та охорони праці Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, професор

Цибанюк Олександра – професор кафедри теорії та методики фізичної культури Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, доктор педагогічних наук, доцент

Шевчук Кристина – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент

AUTHORS OF THE ISSUE

Bezemchuk Larysa – Associate Professor of the Department of Musical Art of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Binytska Kateryna – Head of the Department of Educational Management and Pedagogy of the Higher School of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Buhar Hanna – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Dariichuk Sergiy – Assistant Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Dziubata Zoriana – Assistant Professor of the Department of Humanitarian Education and Tourism of Separated Subdivision of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute», Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Hlavatska Yuliia – Associate Professor of the Department of Public Administration, Law and Humanities of Kherson State Agrarian and Economic University, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Kokhanska Svitlana – Senior Lecturer, Department of Musicology, Instrumental Training and Music Education Methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Lutsenko Hryhorii – Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Maftyn Larysa – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Pits Iryna – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Romanyshyna Oksana – Professor of the Department of Informatics and its Teaching Methods of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Shevchuk Krystyna – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Stepanov Oleksandr – Assistant Professor of the Department of Veterinary Obstetrics, Internal Pathology and Surgery of Higher Educational Institution «Podillia State University», Candidate of Veterinary Sciences, Associate Professor

Sukhovirskiy Oleh – Assistant Professor of the Department of Management, Economics, Statistics, and Digital Technologies of Leonid Yuzkov Khmelnytskyi University of Management and Law, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Tarnopolska Olha – PhD Student of the Faculty of Pedagogical Education Ivan Franko National University of Lviv

Tereshchuk Gryhorii – Professor of the Department of Service, Technology and Occupational Safety of Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Tsybanyuk Oleksandra – Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 39
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2026. Вип. 39. 104 с.

ISSN 2309-9127 (Друкована версія)
ISSN 2313-8769 (Online)

Комп'ютерний набір та упорядкування: Кришук Б.
Літературні редактори: Нікітова І., Нагорний Я. (англійська мова)
Художнє оформлення: Ільїнський С.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 27.05.2026 р. Здано до друку 27.05.2026 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн. друк. арк. 11,62.
Друк офсетний. Тираж 100 прим. Зам. № 27/05-26.

Адреса редколегії:

29013 м. Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SCIENTIFIC EDITION

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 39
Published semi-yearly
Founded in 2007

Pedagogical Discourse: Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2026.
Issue 39. 104 p.

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

Typesetting services and formation: *Kryshchuk B.*
Literary editors: *Nikitova I., Nahornyi Ya. (English)*
Artistic finish: *Ilinskyi S.*

The authors are responsible for reliability of facts, names, dates, references on literary sources etc. Editorial board doesn't always share their views.

Passed for printing 27.05.2026. Submitted for publication 27.05.2026.
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 11,62
Offset printing. Circulation 100 numbers. Order № 27/05-26.

Adress of the editorial board:
29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia St., 139,
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.
tel. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Scientific and publishing department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
tel: (0382) 79-58-96