

питання про секрети свого мистецтва відповідав, що лише грає пісні, які чує.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Такою бачиться нам фортепіанна джазова школа у тому світлі, в якому вона постає поряд із сферою академічної композиторської творчості. Віртуозне виконавство, інститут концертної естради, традиція імпровізації, композиторської обробки, мистецтво композиторів-піаністів дають можливість по-новому, глибше подивитись на джаз, особливо – фортепіанний, наділяючи його чудовим розмаїттям історичних зав'язків, перспектив, асоціацій. З іншого боку, будучи зіставленими з принципами фортепіанного джазового виконавства, відомі, здавалося б, «вздовж і поперек» вивчені області академічного мистецтва набувають нових відтінків значення, наповнюються новим змістом.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Горват І., Вассербергер І. Основи джазової інтерпретації. Київ, Музична Україна, 1980.
2. Симоненко В. Лексикон джазу. Київ: Музична Україна, 1981. 112 с.
3. Полянський Т. В. Традиційний джаз. Київ: Музична Україна, 2015. 334 с.
4. Doran J. Erroll Garner, the happiest piano. Metuchen; New York; London, 1985.
5. Patrick J. Al Tinney, Monroe's Uptown House and the emergence of modern jazz in Harlem // Annual review of jazz studies. 1983.
6. Wildman J. M. The function of the left hand in the evolution of jazz piano Journal of jazz studies. 1979. Vol. 5. N 2.

REFERENCES

1. Horvat, I., Wasserberger, I. (1980). *Osnovy dzhazovoyi ynterpretatsiyi*. [Fundamentals of Jazz Interpretation]. Kyiv.
2. Symonenko, V. (1981). *Leksikon dzhazu*. [Lexicon of Jazz]. Kyiv.
3. Polyansky, T. V. (2015). *Tradytynnyy dzhaz*. [Traditional Jazz]. Kyiv.
4. Doran, J. (1985). *Erroll Garner, the happiest piano*. [Erroll Garner, the happiest piano]. Metuchen, New York, London.
5. Patrick, J. (1983). *Al Tinney, Monroe's Uptown House and the emergence of modern jazz in Harlem*. [Al Tinney, Monroe's Uptown House and the emergence of modern jazz in Harlem].
6. Wildman, J. M. (1979). *The function of the left hand in the evolution of jazz piano Journal of jazz studies*. [The function of the left hand in the evolution of jazz piano].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПОЛЯНСЬКИЙ В'ячеслав Анварович –

заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри інструментально-виконавської майстерності Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: фахова підготовка студентів університету у фортепіанному класі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

POLYANSKY Vyacheslav Anvarovic –

honored Artist of Ukraine, Professor at the Department of Instrumental-Performance Mastery at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Circle of scientific interests: professional training of university students in the piano class.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2026 р.

УДК 378.091.25:37.064]:378.011.3.-052

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2026.18.120-126

ПРИТУЛИК Наталія Валеріївна –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9741-4717>
e-mail: vcristal_@ukr.net

РЕФЛЕКСИВНА СТРУКТУРА АУДИТОРНОГО ЗАНЯТТЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ

ПРИТУЛИК Наталія Валеріївна. РЕФЛЕКСИВНА СТРУКТУРА АУДИТОРНОГО ЗАНЯТТЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті обґрунтовується значення рефлексивної структури аудиторного заняття як чинника формування суб'єктної позиції студента в умовах студентоцентрованого підходу, визначеного Болонським процесом та сучасними українськими освітніми

стандартами. Автори підкреслюють, що суб'єктність здобувача освіти проявляється в автономності, здатності до саморегуляції, ініціативності та усвідомленому професійному цілепокладанні, а її розвиток безпосередньо пов'язаний із систематичним залученням студентів до рефлексивних практик.

Ключові слова: аудиторне заняття, суб'єктивна позиція студента, вища школа.

PRYTULYK Nataliia Valeriivna. REFLECTIVE STRUCTURE OF IN-CLASS CLASSES AS A FACTOR IN FORMING A STUDENT'S SUBJECT POSITION IN HIGHER SCHOOL

The article examines the reflexive structure of an in-class session as a significant factor in developing the student's subjective position within higher education. In the context of the student-centred approach promoted by the Bologna Process and Ukrainian educational policy, the emphasis shifts toward viewing the learner as an active subject of the educational process. This requires implementing didactic models that stimulate students' conscious and responsible engagement, autonomy, and ability to set personally meaningful professional goals.

The concept of subjectivity is understood as an integrative personal characteristic manifested in self-regulation, initiative, creativity, and the capacity to intentionally direct one's activity. Its development is closely linked to students' involvement in reflexive practices. Despite the growing academic interest in reflection, the potential of reflexive educational tools within a student-centred paradigm remains insufficiently explored.

The article presents a structured model of a reflexive framework for an in-class session, in which reflection is integrated into all stages – from personally meaningful goal-setting and monitoring cognitive progress to self-assessment and planning further development. The authors analyse five key components of this framework: emotional reflection at the start of the session; reflection on homework preparation; individual goal-setting; short in-class mini-reflections; and final reflective synthesis.

The methodology was tested during the teaching of several pedagogical disciplines, applying interactive techniques, emotional regulation tools, and formative assessment. Observation and anonymous student surveys demonstrated increased engagement, stronger intrinsic motivation, greater responsibility for learning outcomes, and a more pronounced subjective learning position. Students noted deeper personal involvement, enhanced understanding of course content, and reduced anxiety related to assessment.

Keywords: classroom lesson, subjective position of the student, higher education.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Студентоцентризований підхід, окреслений у документах Болонського процесу [9] та нормативно-правових актах України та працях провідних українських учених [2; 4] передбачає переорієнтацію освітнього процесу на студента як активного суб'єкта навчальної діяльності. Запровадження такої парадигми зумовлює необхідність впровадження в практику навчання в закладах вищої освіти відповідних дидактичних моделей, які цьому сприятимуть. Це виявлятиметься в активізації свідомого й відповідального ставлення студентів до навчання, зростанні рівня їхньої самостійності, здатності формулювати власні професійні цілі, узгоджені з особистісними смислами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «суб'єктність» розглядається в психолого-педагогічних роботах як інтегральна характеристика особистості, яка виявляється у спрямованості на досягнення високих результатів, творчості, як основи ефективної саморегуляції, ініціативності. Здатності до довільної регуляції власної

активності, автономності та орієнтації змін у зовнішній або внутрішній об'єктивній реальності [3; 8]. Суб'єктність формується в процесі залучення здобувача освіти до рефлексивних практик.

Питання рефлексії в освітній сфері зачіпалося в наукових працях зарубіжних (Дж. Дьюї, Д. Шон, П. Ріан та К. Ріан, Бейном) та українських (Н. Бібік, О. Пометун, С. Сисова, О. Андрющенко) учених.

В організації рефлексивних практик О. Андрющенко надає вагомому значення особистісному компоненту, підкреслює його системоутворювальну провідну роль. На думку О. Андрющенко, здобувач, навчаючись у такому середовищі, змінюється сам і змінює це середовище, після цього воно здатне трансформаційно впливати на інших членів цієї системи [1, с. 167].

П. Ріан та К. Ріан, Дж. Бейном були запропоновані рефлексивні моделі «restructured reflective learning cycle» і «5R framework» відповідно [10; 11].

Незважаючи на посилення уваги до рефлексивних практик в освіті, досліджень,

що розкривають саме потенціал освітніх рефлексивних інструментів у контексті студентоцентрированої парадигми, на сьогодні недостатньо. Це зумовлює необхідність комплексного аналізу цієї проблеми та пошуку дієвих методичних рішень.

У попередній нашій роботі [5] ми обґрунтовуємо поняття «рефлексивна рамка аудиторного заняття», яке розглядаємо як структуровану модель його побудови, в якому рефлексія інтегрується в усі етапи освітнього процесу – від особистісно значущого цілепокладання, відстеження процесу зростання, змін початкових уявлень із теми до самостійного оцінювання результатів та планування перспектив розвитку в темах.

Метою статті є розкриття структурних елементів такої «рамки»; розгляд методичних аспектів організації рефлексивних практик під час аудиторних занять та їхньої ефективності для формування й посилення суб'єктної позиції здобувачів освіти.

Виклад основних матеріалів дослідження. Нами були розроблені і впроваджені в практику роботи методичні прийоми забезпечення рефлексивної рамки заняття, що впроваджувалися під час викладання навчальних дисциплін «Педагогічні технології» (основний цикл, 2023 / 2024 н.р.), «Емоційний інтелект педагога» (цикл дисциплін за вибором студентів, 2024 / 2025 н.р.) на базі факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Структурними компонентами рефлексивної рамки кожного аудиторного заняття були 5 епізодів. Розглянемо методичні особливості організації кожного з них.

1. Емоційна рефлексія на початку заняття.

На початку аудиторних пар ми дбали про реалізацію таких задач:

1) переведення фокусу уваги студентів із думок, які не стосуються теми лекції чи практичного, в момент «тут і зараз»; допомога студентам оптимізувати емоції, пов'язані з недотичними до теми заняття життєвими ситуаціями, наприклад, тривогу з приводу побутових ситуацій, занепокоєння через те, що відбуватиметься під час заняття, наближення емоційного стану здобувачів освіти до того, який буде сприяти засвоєнню матеріалу (спокій, інтерес, натхнення);

2) створення рапорту із аудиторією.

Для цього були використані спеціальні психологічні прийоми, до прикладу: «Визначте емоцію, яку відчуваєте. Подумайте, з приводу чого вона виникла? Чи допомагає ця емоція зараз вирішити питання, що непокоїть? Яка була б більш корисною зараз натомість?» (пропонувати ділитися в чат

виключно за бажанням), «Кран емоцій» (закрути уявно кран небажаної емоції до закінчення заняття), «Сейф» (поклади некорисну зараз емоцію в уявний сейф до моменту закінчення заняття), використовували елементи кольоротерапії («Подумки сповни себе кольором оптимальної для навчання емоції»).

2. *Рефлексія щодо підготовки домашнього завдання* (на практичних заняттях). Студентам пропонувалося поділитися думками-відповідями на такі запитання:

1. З якими труднощами зіткнулися під час підготовки до практичного заняття?

2. Які аспекти лишилися недостатньо зрозумілими?

3. У яких із них вам важливо було б розібратися на занятті детальніше?

4. Яке завдання викликало особливе зацікавлення?

5. Результатами виконання якого завдання хотілося б поділитися на занятті?

У такий спосіб викладач активував особисту відповідальність студентів за їхню професійну підготовку і умовно дистанціювався, демонструючи своє безоцінкове ставлення щодо неї. Крім того, це сприяло виникненню особистого емоційного ставлення студентів до матеріалу, що підвищувало їхню мотивацію, активність. Учасники заняття писали в чат номери завдань. Викладач мав змогу зупинитися на цій інформації, коментувати її – так забезпечувався зворотний зв'язок й інтерактивна взаємодія водночас.

Цей епізод заняття можна провести в підгрупах, що сприятиме обміну студентами досвідом, створенню контактної доброзичливої атмосфери, єдності цілей та зацікавленню іншими аспектами теми, що виникатиме за принципом «зараження».

За свідченнями студентів, такий початок заняття допомагав налаштовуватися на нього.

3. *Індивідуальне цілепокладання* (виявлення зони актуальних знань і перспективних, мотивація, формулювання запити);

На необхідність усвідомлення і формулювання очікувань від заняття як необхідний крок до психологічної комфортності і ефективності навчання, вказує М. Л. Смульсон – автор роботи, присвяченої організації дистанційного навчання [7, с. 147]. Беручи до уваги особливості віртуального навчального середовища, він наголошує на важливості формулювання спільних для учасників курсу цілей, що потребує обговорення очікувань.

Перед вивченням кожної теми ми з'ясовували, яким є актуальний ступінь ознайомлення студентів із нею і щодо яких аспектів вони хотіли би поглибити знання, розвинути вміння. На цьому етапі використовувалися додаткові інтерактивні інфор-

маційні застосунки, які дозволяли кожному одночасно поділитися думками на загал (дошка *Scrumbler* та інші). Доцільно було допомогти студентам зрозуміти практичну користь вивчення теми для опанування майбутньої професії, розкрити результат, який вони привласнять упродовж вивчення теми.

Ми використовували такі мовленнєві формулювання: «Оберіть (запропонуйте, поділіться) аспекти теми, які вас найбільше зацікавили», «Сформулюйте запитання, на які б хотіли отримати відповіді під час заняття», «Чого б самі собі побажали в межах опанування теми, щоб відчувати це як оптимальний результат?». Ми свідомо уникали при цьому слова «очікування», оскільки воно сприяє несвідомому перенесенню відповідальності зі студента на викладача, студент лишається ніби пасивним учасником і очікує, що буде щось отримувати – це не сприяє формуванню суб'єктної позиції.

З приводу організованого в такий спосіб цілепокладання студенти зазначали в анонімних анкетах у кінці опанування курсу: «Мені це дуже важливо, оскільки в деяких темах мені дійсно хотілося б поглибитися», «Це дуже класно, бо студент має можливість дати собі відповідь на ті запитання, в яких він поки що не сильно розуміється або хоче отримати більше інформації для себе», «Це було важливо для більшого розуміння матеріалу та цінно чути, що викладачу не байдуже, про що саме мені важливо дізнатися з тієї чи іншої теми».

4. *Мінірефлексії впродовж заняття.* Студентам пропонувалися павзи між структурними частинами заняття, різними видами роботи для однохвилинних письмових рефлексій щодо опрацьованого.

5. *Підсумкова рефлексія:* структурування вивченого, фіксування нових думок і перспектив; самооцінювання (цьому інструменту формування суб'єктної позиції студента присвячено нашу публікацію [5]).

Під час підсумкової рефлексії студентам пропонувалося надати відповіді на запитання:

1. У які моменти заняття відчували більш інтенсивні емоції? З яким матеріалом вони були пов'язані? (Часто виникали емоції здивування, інтерес дізнатися більше, радість від осмислення, натхнення з приводу можливості застосовувати корисні знання). Іноді, як стимульні, пропонувалися для цього фотографії людей з виразними емоційними обличчями з пропозицією згадати, чи відчували під час пари схожі емоції та з яким матеріалом вони були пов'язані. Така робота структурує вивчене, допомагає визначити

акценти, змотивувати до перспективного самостійного розширення знань.

2. Що цінного для вашого професійного зростання відбулося на занятті?

3. Які нові думки виникли?

4. Про що плануєте почитати глибше самостійно?

5. Які запитання залишилися? До якого матеріалу хотілося б повернутися пізніше, щоб розширити компетентності?

6. Що (яка думка, інформація, прийом тощо) вам видалося найбільш важливим на занятті для вашого професійного зростання?

З метою зниження хвилювання, пов'язаного з оцінюванням на заняттях, а також підсилення важливості внутрішньої оцінки перед зовнішньою, застосовувалося формувальне оцінювання: 91,0 % студентів по закінченні курсу виявили позитивне ставлення до такого формату, обгрунтувавши це тим, що він «допомагає студентам усвідомити самим, як вони володіють певною інформацією», дає можливість «відчувати себе чесними перед тим, що знаємо на свій певний бал, на який заслуговуємо». Цікавим є свідчення про динаміку ставлення до самооцінювання: від думок «це здивувало та загнало в кут: як це я маю оцінити свою роботу сама, а не викладач», «пам'ятаю, що іноді виникало легке хвилювання, чи не занизила я собі оцінку, або навпаки, але з часом з'явилося більше впевненості та внутрішньої чесності» – на початку практик самооцінювання до «це дозволяє мені об'єктивно оцінити свої сильні й слабкі сторони, зрозуміти, де потрібно вдосконалюватися», «оцінювання не викликало страху помилки – навпаки, давало відчуття відповідальності за власне навчання», «змушувало докладати більше зусиль, аби бал, який я собі поставлю, був об'єктивним» – наприкінці курсу.

З метою виявлення впливу впровадження рефлексивної рамки використовувалися такі методи: педагогічне спостереження, анонімне опитування здобувачів освіти після проведення експериментального дослідження. У фокусі уваги були мотивація до вивчення курсів, суб'єктність позиції студента в процесі навчання.

Педагогічні спостереження засвідчили, що під час вивчення навчальних курсів студенти виявляли значний інтерес, залученість, були активними, про що свідчила якість і кількість запитань, які вони формулювали в процесі роботи; ініціативність, креативність під час підготовки творчих проєктів. Спостереження за емоційними станами студентів свідчили про те, що вони мали особистий інтерес до навчального матеріалу і не оцінка була основним стимулом опанування ним.

Відповідно до даних опитування запитання щодо пропозиції викладача відчувати свій емоційний стан і, за бажанням, поділитися ним у чаті на початку й наприкінці заняття допомогло 89,3 % студентам налаштуватися на заняття, вивантажити те, що непокоїло і заважало би концентруватися на матеріалі; водночас 7,1 % визнали, що їх це дратувало. Не визначилися з відповіддю 7,2 % опитаних і жоден із них не обрав відповідь «Це була зайва витрата навчального часу».

На запитання про те, як студенти сприймали те, що викладач на початку заняття запитував про труднощі, які виникли в процесі домашньої підготовки до заняття (Рис. 1), 46,4 % (майже половина) респондентів відповіла, що це сприяло усвідомленню зони росту в темі; 39,3 % зазначили, що помітили в себе цікавість щодо того, чи вдалося іншим те, що не вдалося їм; 7,1 % відчули занепокоєння, що викладач дізнається, що студент щось не виконав; 7,1 % утрималися від відповіді.

3. Як вами сприймалося те, що викладач на початку заняття цікавився про труднощі, які виникли у процесі домашньої підготовки до заняття?

28 відповідей

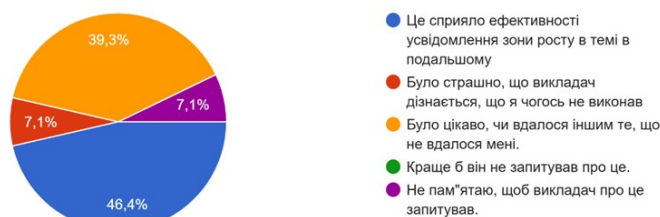


Рис. 1. Дані щодо сприйняття студентами факту запитань викладача щодо труднощів, які виникали в них під час домашньої підготовки

По завершенні курсу на прохання згадати думки та емоції, що виникали, коли викладач запитував про те, які домашні завдання викликали особливий інтерес і що про себе з них дізналися нового, ми отримали такі відповіді: «Такі запитання створювали відчуття діалогу, а не контролю, вони спонукали не просто «зробити домашнє», а справді подумати: що це мені дало? Чи щось у мені зрушилося, змінилося?», «Іноді, завдяки цим розмовам, я раптом усвідомлювала речі, які не помітила самостійно під час підготовки. Це робило навчання глибшим і більш особистісним».

Рефлексія студентів наприкінці пари є її важливим етапом. Усі (100 %) анонімно опитані наприкінці курсу здобувачі освіти зазначили, що вважають за доцільне приді-

лення їй часу. Оскільки під час рефлексії усвідомлюють, «яка інформація була важливою», діляться і дізнаються про те, «що думають інші про ту чи іншу тему», а «педагог може для себе зрозуміти, «що було корисним для студентів, а що можна прибрати або замінити, може побачити, хто яку тему більш запам'ятав та кому яка тема сподобалася настільки, що хоче навіть самостійно в неї більш заглибитись».

Показовим є те, що 89,3 % опитаних (Рис. 2) засвідчили зацікавлення навчальним курсом завдяки рефлексивній рамці на противагу 10,7 %, які виявили складність при виборі відповіді. Також 96,4 % підтвердили, що рефлексивна рамка оптимально сприяє реалізації студентоцентрованого підходу, лише 3,6 % – що сприяє на помірному рівні.

7. Чи сприяла рефлексивна рамка занять вашому зацікавленню темами курсу?

28 відповідей

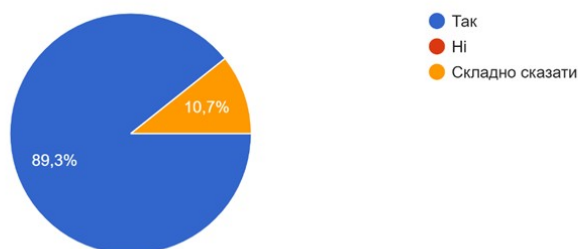


Рис. 2. Відповіді студентів щодо взаємозв'язку між наявністю рефлексивної рамки занять і зацікавленістю ними навчальною дисципліною

Студенти вказували на зростання мотивації, впевненості у собі та усвідомлення особистої відповідальності за навчальний результат.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, наведені дані свідчать про те, що рефлексивна рамка аудиторного заняття є ефективним інструментом формування суб'єктної позиції студента, оскільки забезпечує включення рефлексії у всі етапи процесу навчання, сприяє зростанню навчальної мотивації, покращенню самоорганізації, розвитку пізнавальних навичок. Упровадження рефлексивної рамки особливо ефективно в контексті студентоцентрованого підходу, оскільки забезпечує автономію вибору та цілепокладання з боку студента.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку типології рефлексивних завдань для різних дисциплін, а також на вивчення впливу цього підходу на формування професійної ідентичності майбутнього фахівця.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андрющенко О. О. Розвиток рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2020. 313 с.
2. Бібік Н. М. Студентоцентроване навчання: зміст та умови реалізації. *Педагогіка і психологія*. 2021. № 3. С. 3–11.
3. Назар М.М. Розвиток суб'єктності засобами дистанційного групового навчання у віртуальному просторі. *Технології розвитку інтелекту*. 2020. Т. 4, № 2 (27). URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/502.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Притулик Н. В. Поточне самооцінювання навчальної діяльності студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. *Педагогічні науки* № 75 : зб. наук. пр. Херсон : Гельветика, 2017. Т. 3. С. 78–81.
6. Притулик Н. В. Рефлексивна рамка аудиторного заняття як інструмент активізації суб'єктності в здобквачів освіти в студентоцентрованому освітньому середовищі. *Стратегії та практика організації освітнього процесу в умовах невизначеності: нові виклики та перспективи реалізації* : Матеріали II Всеукраїнської онлайн-конференції з міжнародною участю. Чернівці : НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2025. С. 31–33.
7. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / за ред. М. Л. Смульсон. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
8. Сисоєва С. О. Професійний розвиток особистості в контексті формування суб'єкт-

ності. *Педагогічний дискурс*. 2018. № 24. С. 20–26.

9. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade: Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, P. 28–29 April 2009 URL: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595052.pdf
10. Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(1), 1999, P. 51–73. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/1354060990050104>.
11. Gläser-Zikuda, M., Zhang, C., Hofmann, F., Plöbl, L., Pösse, L., & Artmann, M. Mixed methods research on reflective writing in teacher education. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1394641. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1394641>.

REFERENCES

1. Andriushchenko, O. O. (2020). *Rozvytok refleksyvykh umin uchyteliv pochatkovykh klasiv u systemi pisladiplomnoi pedahohichnoi osvity*. [Development of reflective skills of primary school teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. Zaporizhia.
2. Bibik, N. M. (2021). *Studentotsentrovane navchannia: zmist ta umovy realizatsii*. [Student-centered learning: content and conditions of implementation]. Kyiv.
3. Nazar, M. M. (2020). *Rozvytok subiektnosti zasobamy dystantsiinoho hrupovoho navchannia u virtualnomu prostori. Tekhnologii rozvytku intelektu*. [Development of subjectivity through distance group learning in virtual space.]
4. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556-VII*. (2024). [Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu»]
5. Prytulyk, N. V. (2017). *Potochne samo-otsiniuvannia navchalnoi diialnosti studentiv u protsesi vyvchennia dystsyplin pedahohichnoho tsyklu*. [Current self-assessment of students' educational activities in the process of studying the disciplines of the pedagogical cycle]. Kherson.
6. Prytulyk, N. V. (2025). *Refleksyyna ramka avdytornoho zaniattia yak instrument aktyvizatsii subiektnosti v zdobkvachiv osvity v studentotsentrovanomu osvitnomu seredovyshchi*. [The reflective framework of classroom teaching as a tool for activating subjectivity in learners in a student-centered educational environment]. Cherkniv.
7. *Dystantsiine navchannia: psykholohichni zasady*. (2012). Kirovohrad. [Distance learning: psychological principles]. Kirovohrad.
8. Sysoieva, S. O. (2018). *Profesiyni rozvytok osobystosti v konteksti formuvannia subiektnosti. Pedahohichni dyskurs*. [Professional development of the individual in the context of the formation of subjectivity].
9. *Bolons'kyy protses 2020 – Yevropeys'kyy prostir vyshchoyi osvity v novomu desyatylytti: Levens'ke*. (2020). [The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade: Leuven].

10. Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). *Vykorystannya vedennya shchodennyka dlya pidvyshchennya refleksyvnosti studentiv-vykladachiv pid chas prokhodzhennya praktyky*. [Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements].
11. Gläser-Zikuda, M., Zhang, C., Hofmann, F., Plöchl, L., Pösse, L., & Artmann, M. (2024). [Mixed methods research on reflective writing in teacher education].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПРИТУЛИК Наталія Валеріївна – доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Наукові інтереси: дидактика вищої школи, методика навчання української мови в початковій

школі, емоційний інтелект здобувачів освіти, ментальне здоров'я освітян, педагогіка партнерства, психологія педагогічного спілкування, етнопедагогіка, етнолінгвістика.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PRYTULYK Nataliia Valeriivna – Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium».

Circle of scientific interests: higher school didactics, methods of teaching the Ukrainian language in primary school, emotional intelligence of students, mental health of educators, partnership pedagogy, psychology of pedagogical communication, ethnopedagogy, ethnolinguistics.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2026 р.

УДК 37.013.83:371.12

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2026.18.126-131

РАДОМСЬКИЙ Ігор Петрович –

кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2452-0898>
e-mail: radomski@ukr.net

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-АНДРАГОГА

РАДОМСЬКИЙ Ігор Петрович. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-АНДРАГОГА

У статті здійснено структурно-функціональний аналіз проєктувальної діяльності педагога-андрагога в контексті розвитку системи неформальної освіти дорослих. Актуалізовано проблему зміни професійної парадигми сучасного фахівця: від традиційної ролі транслятора знань до ролі архітектора освітнього середовища, здатного створювати гнучкі, індивідуалізовані навчальні траєкторії.

Ключові слова: освіта дорослих, неформальна освіта, педагог-андрагог, проєктувальна діяльність, структурно-функціональний аналіз, андрагогічні функції, освітнє середовище.

RADOMSKI Igor Petrovych. STRUCTURAL-FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE DESIGN ACTIVITY OF A TEACHER-ANDRAGOGUE

The article presents a structural-functional analysis of the design activity of a teacher-andragogue within the context of the developing non-formal adult education system. The study updates the issue of the shifting professional paradigm of a modern specialist: transitioning from the traditional role of a knowledge transmitter to that of an educational environment architect, capable of creating flexible, individualised learning trajectories. The aim of the article is to theoretically substantiate the essence, component structure, and functional content of the andragogue's design activity.

Based on the analysis of scientific sources, the concepts of «pedagogical planning» and «andragogical design» are distinguished. It has been established that, unlike linear planning, design