

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний вищий навчальний заклад

“Донбаський державний педагогічний університет”

Г У М А Н І З А Ц І Я

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

Виходить 2 рази на рік

Заснований у вересні 1996 р.

№ 2 (110) 2026

За загальною редакцією доктора педагогічних наук,
професора Я.В. ТОПОЛЬНИК

Дніпро
ПП «ЛІРА ЛТД»
2026

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

State Higher Educational Institution

“Donbas State Pedagogical University”

**HUMANISATION OF
EDUCATIONAL-UPBRINGING PROCESS**

Collection of Scientific Works

Publication frequency: 2 issues annually

Founded in september, 1996

№ 2 (110) 2026

Under the general editorship Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ya.V. TOPOLNYK

Dnipro
PE “LIRA LTD”
2026

УДК 378.6(06)

Г94

Засновник, редакція –
Державний вищий навчальний заклад
“Донбаський державний педагогічний університет” (ДДПУ)

Рішення про реєстрацію суб’єкта у сфері медіа
ідентифікатор медіа R30-02556, видано 25.01.2024 р.
Національною радою України з питань телебачення і радіомовлення.

Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу» включено
до переліку наукових фахових видань України в галузі «Педагогічні науки» в
категорії «Б» Наказ МОН № 735 від 29.06.2021 р.

У збірнику опубліковані наукові статті з проблем розвитку сучасної освіти
та науково-педагогічної думки в теоретичному, історичному та практичному
аспектах. Для наукових працівників, викладачів, здобувачів.

Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені
помилки та неточності несуть автори публікацій.

Друкується за рішенням Вченої ради
ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”
(протокол № 11 від 28.05.2026 р.)

Адреса редакції:

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
вул. Генерала Батюка, 19,
м. Слов’янськ, Донецької області, Україна, 84116.
Тел.: + 380955218279 (в робочі дні та години).
E-mail: gnvpr.ddpu.1996@gmail.com.

ISBN 978-617-8778-83-5

© ДДПУ, 2026

UDC 378.6(06)
G 94

Founder, editorship is
the State Higher Educational Institution
“Donbas State Pedagogical University” (DSPU)

Decision on registration of a media entity
media identifier R30-02556, issued 25.01.2024 by
the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting.

The collection of scientific works “Humanisation of educational-upbringing process” is included in the list of scientific professional publications of Ukraine in the field of “Pedagogical Sciences” in category “B” Order of the Ministry of Education and Science of 29.06.2021 № 735.

The collection is focused on publishing scientific articles on the problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects. The collection is designed for researchers, scientists, teachers, lecturers, applicants.

The articles are published in the author’s/authors’ edition. The authors of publications are responsible for mistakes and inaccuracies.

Published in accordance with the decision of the Academic Council of
the SHEI “Donbas State Pedagogical University”
(minutes № 11 dated 28.05.2026)

Address of the editorial board:

SHEI “Donbas State Pedagogical University”
19, Henerala Batiuka Str.,
Sloviansk, Donetsk region, Ukraine, 84116.
Ph.: + 380955218279 (on work days and hours).
E-mail: gnvdp.ddpu.1996@gmail.com.

ISBN 978-617-8778-83-5

© DSPU, 2026

Редакційна колегія:

Топольник Я.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи, завідувачка кафедри педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна (головний редактор)

Саяпіна С.А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи, декан факультету гуманітарної, філологічної та економічної освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна (заступник головного редактора)

Бескорса О.С. – доктор педагогічних наук, професор, університетський асистент з науковим ступенем доктора філософії, Грацький університет, Австрія

Дмитрієва І.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна

Іванчук С.А. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти, завідувачка кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

Ішутіна О.Є. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і практики початкової освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Кафес Хюсейн – доктор філософії у галузі викладання англійської мови як іноземної, доцент, доцент кафедри іншомовної освіти, Університет Акденіз, Туреччина

Левчук П.Г. – доктор гуманітарних наук у дисципліні мовознавство, доцент, Інститут славістики Польської академії наук, Польща

Набока О.Г. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри управління та адміністрування, перший проректор з науково-педагогічної роботи, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Омельченко С.О. – доктор педагогічних наук, професор, в.о. ректора, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Панасенко Е.А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології, завідувачка кафедри практичної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Федосова І.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри математики, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Україна

Фроляк Л.Д. – доктор габілітований наук гуманістичних, доцент, професор кафедри слов'янського мовознавства, Університет Марії Кюрі-Склодовської у Любліні, Польща

Цвєткова Г.Г. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти, завідувачка кафедри дошкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна

Цибулько Л.Г. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, завідувачка кафедри педагогіки, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Шекерджі Омер – доктор філософії з англійської мови та літератури, професор, завідувач кафедри західних мов і літератури, Університет імені Сулеймана Деміреля, Туреччина

Editorial Board:

Topolnyk Ya.V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Higher Education Pedagogy, Head of the Department of Higher Education Pedagogy, SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine (Editor-in-Chief)

Saiapina S.A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Higher Education Pedagogy, Dean of the Faculty of Humanities, Philological and Economic Education, SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine (Deputy Editor-in-Chief)

Beskorsa O.S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University Assistant with a Doctorate, The University of Graz, Austria

Dmytriieva I.V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychocorrectional Pedagogy and Rehabilitation, Dragomanov Ukrainian State University, Ukraine

Ivanchuk S.A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Head of the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine

Ishutina O.Ye. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Primary Education Theory and Practice Department, SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Kafes Hüseyin – PhD in Teaching English as a Foreign Language, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Language Education, Akdeniz University, Turkey

Levchuk P.H. – Doctor of Humanities in Linguistics, Associate Professor, Institute of Slavic Studies of the Polish Academy of Sciences, Poland

Naboka O.H. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Management and Administration, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work, SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Omelchenko S.O. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Rector, SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Panasenko E.A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Practical Psychology, Head of the Department of Practical Psychology, SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Fedosova I.V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Mathematics, National University “Kyiv-Mohyla Academy”, Ukraine

Frolak L.D. – Habilitated Doctor in Humanities, Associate Professor, Professor of the Department of Slavic Linguistics, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Poland

Tsvietkova H.H. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Preschool Education, Head of the Department of Preschool Education, Dragomanov Ukrainian State University, Ukraine

Tsybulko L.H. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Head of the Department of Pedagogy, SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Sekerci Ömer – PhD in English Language and Literature, Professor, Head of the Department of Western Languages and Literatures, Suleyman Demirel University, Turkey

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.147:373.2.011.3-051+376.011.3-051: 165.742:373-056.2/.3

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361495

FOSTERING AN INCLUSIVE CULTURE AMONG FUTURE SPECIALISTS IN PRE-SCHOOL AND SPECIAL EDUCATION WITHIN THE CONTEXT OF THE HUMANISTIC PARADIGM

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Сабіна Іванчук

доктор педагогічних наук, доцент,
E-mail: ivanchuk.sabina@gmail.com
ORCID 0000-0002-9655-0634
Дніпровський національний
університет ім. Олеся Гончара, Україна

Sabina Ivanchuk

D.Sc. in Pedagogy, Associate Professor
E-mail: ivanchuk.sabina@gmail.com
ORCID 0000-0002-9655-0634
Oles Honchar Dnipro National
University, Ukraine

Анна Вознюк

доктор філософії, старший викладач
E-mail: annavozniuk20@gmail.com
ORCID 0000-0002-1461-149X
Дніпровський національний
університет ім. Олеся Гончара, Україна

Anna Vozniuk

PhD, senior lecturer
E-mail: annavozniuk20@gmail.com
ORCID 0000-0002-1461-149X
Oles Honchar Dnipro National
University, Ukraine

Юлія Храмова

старший викладач
E-mail: hramovaiulia@gmail.com
ORCID 0000-0001-7623-4936
Дніпровський національний
університет ім. Олеся Гончара, Україна

Yuliia Khramova

senior lecturer
E-mail: hramovaiulia@gmail.com
ORCID 0000-0001-7623-4936
Oles Honchar Dnipro National
University, Ukraine

ABSTRACT

This article presents a theoretical rationale and explores practical experience in fostering an inclusive culture among future specialists in early years and special education within the context of the contemporary humanistic paradigm in higher education. The relevance of the study stems from the need to overcome a 'value deficit' and the gap between graduates' theoretical knowledge and their actual readiness for inclusive interaction. The authors demonstrate that an inclusive culture is the fundamental basis of professional competence, ensuring a transition from a

‘medical model’ of perceiving the child to a socially humane one, where a person with special educational needs is viewed through the prism of their unique potential. It has been established that an inclusive culture operates according to the ‘iceberg model’, where external technical aspects are grounded in deep internal values and standards of professional ethics. At the heart of this process lies the definitive shift from a ‘medical model’ of perceiving the child to a socially humane one, where a person with special educational needs (SEN) is viewed as a unique individual with their own potential for development.

The paper details a methodological framework for the cross-curricular development of inclusive values through the integration of the content of the department’s specialist educational components. For the ‘Early Years Education’ specialism, the key emphasis is placed on deconstructing social stereotypes using the life story analysis method within the general pedagogy courses. For future special education specialists, the transformation of diagnostic activities into a humanistic support practice is justified through the development of ‘resource profiles’ for the child. Particular attention is paid to strengthening interdisciplinarity in the study of the discipline ‘Pedagogical Support for Early Childhood’, where students from both specialisations learn, through simulation exercises, to jointly design individual development programmes based on partnership and empathy.

The role of digital instructional design as an ethical tool for ensuring accessibility and visual support in an inclusive environment is further explored. The conclusions emphasise that a holistic approach to teaching facilitates the transformation of the student from a ‘technologist-corrector’ into a ‘humanist-facilitator’, capable of acting as an active agent in the development of an inclusive society and of interacting effectively with pupils’ families.

Key words: *inclusive culture, humanistic paradigm, early years’ education, special education, pedagogical support, facilitation, universal design, interdisciplinary collaboration.*

Актуальність теми. Сучасний етап трансформації вищої освіти в Україні зумовлений переходом до гуманістичної парадигми, де в центрі освітнього процесу перебуває особистість дитини з її унікальними можливостями та потребами. У цьому контексті інклюзія перестає розглядатись лише як організаційна форма навчання, а набуває статусу філософської категорії, що вимагає від майбутніх фахівців дошкільної та спеціальної освіти високого рівня сформованості інклюзивної культури. Вона є тим фундаментальним базисом, що визначає готовність педагога до прийняття різноманітності, забезпечення рівних прав та створення безпечного, безбар’єрного середовища для кожної дитини. Особливої гостроти це питання набуває у сфері дошкільної та спеціальної освіти, де інтеграція дітей із особливими освітніми потребами (ООП) у загальний освітній простір є не лише дидактичним завданням, а й виявом гуманістичного поступу суспільства. Ключовим чинником успішності цього процесу є формування інклюзивної культури майбутніх педагогів – інтегрованого утворення, що визначає внутрішню готовність фахівця до професійної діяльності в умовах різноманітності.

Проте сучасна освітня практика виявляє суттєвий розрив між теоретичною обізнаністю випускників та їхньою реальною готовністю до інклюзивної взаємодії. Традиційна система підготовки тривалий час тяжіла до «технологічного аспекту», фокусуючись переважно на інструментарії корекції відхилень та подоланні порушень психофізичного розвитку. Як наслідок, молоді фахівці часто демонструють психологічну неготовність та «ціннісний дефіцит» під час зустрічі з дитиною, що має складні або комбіновані порушення. Вони володіють методиками виправлення, але не завжди володіють культурою прийняття, що породжує емоційне відсторонення та перетворює педагогічний процес на сухий алгоритм маніпуляцій, позбавлений особистісно орієнтованого змісту.

Вихід із цієї суперечності вбачається у домінуванні «аксіологічного аспекту» в межах гуманістичної парадигми. Формування інклюзивної культури має передувати опануванню вузькоспеціалізованих методик, оскільки лише через глибоке внутрішнє усвідомлення цінності кожної дитини педагог трансформується з «технолога-корекціоніста» на «гуманіста-фасилітатора». Такий підхід вимагає переосмислення змісту фахових дисциплін, де кожна лекція та практичне заняття мають працювати на виховання етичної відповідальності, толерантності та здатності бачити за діагнозом передусім неповторну особистість, яка потребує не лише виправлення, а й підтримки та розуміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження інклюзивної культури базується на фундаментальних засадах гуманістичної педагогіки, концептуальні виміри якої розкрито у працях І. Беха, Г. Балла та О. Савченко. Зокрема, у науковому доробку І. Беха акцентується увага на вихованні особистості через призму її духовно-морального становлення та суб'єктності, що дозволяє розглядати інклюзивну культуру не як зовнішню вимогу, а як внутрішнє ціннісне надбання педагога. Г. Балл обґрунтовує гуманізацію як процес олюднення суспільних відносин, що в контексті нашого дослідження стає методологічним орієнтиром для трансформації взаємодії між педагогом та дитиною з особливими освітніми потребами (ООП) на засадах партнерства та емпатії.

Другий вектор наукового пошуку охоплює концептуалізацію інклюзивної освіти як системного явища. Питання розбудови інклюзивного середовища та впровадження соціально-педагогічної моделі інвалідності ґрунтовно досліджені А. Колупаєвою, Т. Сак та О. Таранченко. Автори доводять, що успішність інклюзії залежить від готовності суспільства до прийняття різноманітності, де інклюзивна культура виступає базисним компонентом. Праці Л. Даниленко та Н. Софій доповнюють цей напрям, розкриваючи значення інклюзивних цінностей як етичного регулятора професійної діяльності фахівця, без якого будь-які організаційні заходи та методичні прийоми втрачають свій гуманістичний зміст.

Окрему увагу в науковій літературі приділено професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної та спеціальної освіти. Дослідження Н. Гавриш, В. Бондаря, О. Безпалько та І. Ілляшенко висвітлюють шляхи формування професійної компетентності педагогів у вищій школі. Н. Гавриш обґрунтовує принципи дитиноцентризму та критичного мислення як ключові якості

сучасного вихователя, що корелює з образом «педагога-супутника». В. Бондар та І. Ілляшенко акцентують увагу на інтеграції дефектологічних знань у загальнопедагогічну підготовку. Проте, аналіз сучасних публікацій свідчить про наявність певного фрагментаризму: інклюзивна культура часто розглядається як окрема вимога часу, а не як наскрізна лінія, що об'єднує зміст фахових дисциплін у єдину цілісну систему.

Інклюзивна культура розглядається сучасними науковцями як інтегрована характеристика особистості, що поєднує ціннісне ставлення до різноманітності, готовність до толерантної взаємодії та вміння реалізовувати принципи рівності в освітньому просторі (Т. Сак, О. Таранченко, Л. Даниленко, Н. Софій). Формування цієї культури є одним із провідних завдань професійної підготовки педагогів у закладах вищої освіти (Н. Гавриш, В. Бондар, О. Колупаєва, І. Ілляшенко, О. Безпалько).

Попри значну кількість теоретичних розвідок, механізми практичної реалізації гуманістичної парадигми через інтеграцію змісту конкретних освітніх компонентів – таких як «Педагогіка дошкільна», «Педагогічний супровід дошкільного дитинства», «Дошкільне навчання в системі освіти», «Вступ до спеціальності», «Методика логопедичної роботи з дітьми з комбінованими порушеннями» та «Психолого-педагогічна діагностика» – залишаються недостатньо висвітленими. Існує нагальна потреба в обґрунтуванні методичної системи, де кожен освітній компонент стає інструментом послідовного формування інклюзивної культури як основи фахової майстерності майбутнього педагога-гуманіста.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття практичного досвіду формування інклюзивної культури майбутніх фахівців дошкільної та спеціальної освіти як ціннісної основи їхньої професійної компетентності в межах гуманістичної парадигми сучасної вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасному науковому дискурсі інклюзивна культура розглядається не просто як допоміжний елемент, а як фундаментальна основа успішності організації інклюзивного навчання та невід'ємна складова його реалізації. Вона виступає складним соціально-педагогічним феноменом, що вимагає від усіх учасників освітнього процесу – від адміністрації до батьків – активного залучення до створення інклюзивного середовища та глибокої зміни ставлення до дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Теоретичний аналіз доводить, що інклюзивна культура орієнтується на принципи рівності, справедливості та поваги до гідності кожної людини, незалежно від її індивідуальних характеристик чи стану здоров'я.

Розглядаючи структуру інклюзивної культури, доцільно спиратися на модель «айсберга», де виділяються поверхневі особливості (матеріально-технічна база, застосовувані технології) та підводні, глибинні шари. До останніх належать інклюзивні цінності, переконання, норми та фундаментальні положення інклюзивної освіти, які стають етичним регулятором професійної діяльності фахівця. Т. Бут та М. Ейнскоу трактують цей феномен як триєдність: прийняття інклюзивних цінностей, реалізація відповідної політики та

впровадження інклюзивної практики. Для майбутнього педагога це означає формування інтегративної особистісної якості, яка дозволяє ефективно працювати в умовах різноманітності, виявляючи готовність до відкритого спілкування та трансформації власного професійного поля.

У межах нашого дослідження вагомими є наукова позиція С. Альохіної, яка інтерпретує інклюзивну культуру як специфічну форму організаційної культури. Такий підхід дозволяє розглядати освітнє середовище як систему, де успішна реалізація цілей закладу освіти напряду залежить від глибинних переконань усіх учасників освітнього процесу, що в сукупності сприяють реалізації цінностей інклюзії. Для майбутніх фахівців це означає, що їхня професійна діяльність має базуватися на внутрішній згоді з ідеями інклюзії, яка стає основою для побудови безбар'єрного простору.

Практична реалізація трансформації ролі майбутнього фахівця з «технолога-корекціоніста» на «гуманіста-фасилітатора» у межах фахових освітніх компонентів відбувається через зміну вектору навчання: від пасивного засвоєння інструментарію до активного проживання інклюзивних цінностей. На заняттях це реалізується через метод аналізу професійно-особистісних дилем, де студенти замість відтворення сухого алгоритму маніпуляцій навчаються приймати рішення в інтересах особистості дитини. Такий підхід стимулює розвиток критичного мислення та дозволяє майбутньому вихователю чи логопеду вийти за межі «контролюючої» позиції, формуючи стійку установку на роль «педагога-супутника», який діє на засадах партнерства та емпатії.

На методично-технологічному рівні цей перехід об'єктивується через опанування принципів універсального дизайну в освіті, де студент вчиться проектувати середовище як апріорі доступне для кожного. Робота над розробкою Індивідуальної програми розвитку (ІПР) у межах навчальних курсів трансформується з формального заповнення документації на процес пошуку внутрішніх ресурсів дитини. При цьому використання мультимедійних та асистивних технологій розглядається не лише як технічна навичка, а як етичний інструмент забезпечення рівних прав, що дозволяє фахівцю ефективно долати бар'єри у навчанні та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Аналіз освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти дозволяє стверджувати, що формування інклюзивної культури є системним результатом опанування низки спеціальних компетентностей, які інтегрують світоглядні установки та методичний інструментарій. У науковому дискурсі інклюзивна культура розглядається як фундаментальна основа успішності освітнього процесу. Вона функціонує за принципом «моделі айсберга», де зовнішні технологічні аспекти базуються на глибоких внутрішніх цінностях, переконаннях та нормах професійної етики.

Формування аксіологічного ядра інклюзивної культури розпочинається з розвитку здатності до національно-патріотичного виховання та виховання толерантного ставлення до інших. У межах гуманістичної парадигми любов до Батьківщини, рідної мови та повага до національних традицій виступають підґрунтям для усвідомлення цінності кожної особистості. Під час вивчення освітніх компонентів «Педагогіка дошкільна» та «Педагогіка раннього дитинства» ці установки трансформуються у готовність до гуманної взаємодії,

що передбачає відкритість до спілкування та прийняття відмінностей інших осіб. Таким чином, патріотичне виховання та толерантність стають запобіжниками булінгу, формуючи в майбутнього педагога «культуру прийняття», яка є етичним регулятором його подальшої діяльності.

Методично-технологічний складник інклюзивної культури об'єктивується через вміння складати Індивідуальну програму розвитку (ІПР) та впроваджувати принципи універсального дизайну в освіті. Здатність до забезпечення диференційованого розвитку дітей із особливими освітніми потребами (ООП) свідчить про перехід фахівця від «медичної моделі» до соціально-гуманної, де основна увага зосереджена на усуненні бар'єрів для повної участі кожної особи в житті спільноти. Опанування цих компетенцій дозволяє майбутнім вихователям не просто виконувати інструкції, а створювати адаптивне середовище, що базується на принципах рівності та поваги до людської гідності. Це відповідає сучасному розумінню інклюзивної культури як інтегративної особистісної якості, що поєднує сформовані цінності з професійною майстерністю.

Важливим етапом синтезу цих компетентностей є освітній компонент «Педагогічний супровід дошкільного дитинства», який розглядається як інструмент формування інклюзивної культури як цілісної організаційної культури закладу освіти. У межах цього курсу студент вчиться інтегрувати ціннісне ставлення до інклюзії зі специфічними моделями копінг-поведінки, що дозволяє ефективно вирішувати складні професійні завдання. Супровід дитини з ООП перестає бути сукупністю маніпуляцій і стає виявом гуманістичної фасилітації, де фахівець виступає активним суб'єктом створення середовища, у якому кожна дитина відчуває себе включеною та важливою.

Таким чином, цілісний підхід до викладання фахових освітніх компонентів забезпечує трансформацію теоретичних знань у стійку інклюзивну культуру фахівця. Це дозволяє майбутньому педагогу виступати носієм інклюзивних цінностей, здатним здійснювати якісну просвітницьку роботу серед батьків та колег, долаючи існуючі в суспільстві стереотипи та упередження. Взаємозв'язок між рівнем сформованості цієї культури та практичною готовністю до супроводу дитини є ключовим показником цивілізаційної зрілості сучасного фахівця вищої школи.

Формування інклюзивної культури майбутніх фахівців спеціальної освіти у межах фахових освітніх компонентів базується на інтеграції фундаментальних знань із етичними принципами гуманістичної парадигми. На відміну від традиційної підготовки до професійної діяльності, орієнтованої на корекцію порушень, сучасна модель вищої школи передбачає формування фахівця, здатного бачити за клінічним діагнозом передусім особистість із її неповторним потенціалом. У цьому контексті інклюзивна культура виступає як ціннісний фільтр, через який здійснюється професійна діяльність, забезпечуючи перехід від «медичної моделі» до соціально-гуманної.

Першим етапом становлення цієї культури є усвідомлення майбутніми фахівцями сучасних концепцій і теорій функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я. Опанування спеціальних, медико-біологічних та лінгвістичних знань у поєднанні з ідеями раннього втручання формує когнітивний складник інклюзивної культури. Це дозволяє студентам сприймати дитину з

особливими освітніми потребами (ООП) не як об'єкт медичного впливу, а як суб'єкта, чий розвиток залежить від якості створеного середовища та гуманності взаємодії. Така обізнаність є фундаментом для формування ціннісного ставлення до інклюзії, що, за поглядами Н. Пахомової та С. Миронової, є основою успішної професійної реалізації в умовах різноманітності.

Ключовим етапом трансформації технологічних знань у гуманістичну позицію є вивчення дисципліни «Психолого-педагогічна діагностика порушень мовлення та психофізичного розвитку». Здатність застосовувати теоретичні та емпіричні методи дослідження в межах цього курсу набуває етичного забарвлення. Інклюзивна культура фахівця проявляється умінні проводити діагностику не заради стигматизації дитини діагнозом, а заради пошуку ресурсів її розвитку. Академічна доброчесність та статистична достовірність результатів дослідження поєднуються тут із делікатністю та повагою до гідності дитини, що дозволяє уникнути професійної деформації та упередженого ставлення, які часто стають бар'єрами на шляху інклюзії.

Професійно-діяльнісний рівень інклюзивної культури найяскравіше проявляється під час опанування освітнього компоненту «Методика логопедичної роботи з дітьми з комбінованими порушеннями розвитку». Складність порушень у вихованців вимагає від майбутнього спеціального педагога високого рівня толерантності та мотиваційно-емоційної готовності до тривалої фасилітації. Культура фахівця тут об'єктивується через здатність адаптувати методики під індивідуальні можливості кожної особистості, створюючи ситуації успіху для дітей із найскладнішими освітніми запитами. Це відповідає визначенню інклюзивної культури як системи принципів і цінностей, що спрямовані на створення середовища прийняття та включеності.

Завершальним компонентом інклюзивної культури майбутніх фахівців спеціальної освіти є здатність до системного психолого-педагогічного супроводу сім'ї, яка виховує дитину з ООП. У межах гуманістичного підходу супровід родини розглядається як найвищий прояв інклюзивної культури закладу та окремого фахівця. Студенти навчаються вибудовувати партнерську взаємодію з батьками, долаючи їхній негативізм або страхи через підвищення їхньої поінформованості та культури прийняття. Така діяльність перетворює логопеда або спеціального педагога на «агента соціальних змін», який формує інклюзивну спільноту навколо дитини, що є кінцевою метою професійної підготовки у вищій школі.

Отже, інтеграція зазначених спеціальних компетентностей у зміст фахових освітніх компонентів кафедри забезпечує формування фахівця спеціальної освіти з високим рівнем інклюзивної культури. Така підготовка дозволяє випускникам не лише професійно володіти інструментарієм корекції та навчання, а й виступати носіями гуманістичних цінностей, що є основою розбудови безбар'єрного та інклюзивного суспільства в Україні.

Практична реалізація формування інклюзивної культури майбутніх педагогів дошкільної освіти (спеціальність А2 Дошкільна освіта) розпочинається на початкових етапах навчання під час опанування освітніх компонентів «Дошкільне навчання в системі освіти» та «Педагогіка дошкільна». На цьому рівні акцент робиться на деконструкції соціальних стереотипів через застосування методу аналізу життєвих історій, що сприяє розвитку емпатії та

внутрішньої готовності до прийняття «іншості». Зокрема, при розгляді тем толерантності та запобігання булінгу студенти розробляють сценарії ранкових зустрічей, де фокус уваги зміщується з надання допомоги дитині як пасивному об'єкту опіки на визнання цінності внеску кожної особистості у життєдіяльність групи. Такий підхід дозволяє закласти аксіологічний фундамент професійної діяльності ще до переходу до вузькоспеціалізованої підготовки.

Для майбутніх фахівців спеціальної освіти (спеціальність А6 Спеціальна освіта) формування інклюзивної культури у межах дисциплін «Психолого-педагогічна діагностика» та «Методика логопедичної роботи» виявляється у принциповому переході від констатації дефекту до ідентифікації ресурсів розвитку дитини. Методичним інструментом цього процесу є розробка «ресурсного профілю» дитини з комбінованими порушеннями, де студент обґрунтовує вибір корекційних впливів за принципом створення ситуації успіху. У такому контексті академічна доброчесність та точність діагностичних процедур набувають етичного забарвлення, оскільки вони спрямовані на збереження гідності дитини та пошук оптимальних шляхів її самореалізації, а не на її стигматизацію за медичною ознакою.

Важливим інтегруючим компонентом системи виступає дисципліна «Педагогічний супровід дошкільного дитинства», яка слугує майданчиком для міждисциплінарної взаємодії студентів різних освітніх програм. Ефективність такої синергії підтверджується впровадженням симуляційних вправ, зокрема з командної розробки Індивідуальної програми розвитку (ІПР). У процесі спільної діяльності майбутній вихователь та спеціальний педагог навчаються функціонувати як єдина екосистема супроводу: перший пропонує стратегії соціальної інклюзії, а другий – шляхи адаптації комунікативного простору на засадах універсального дизайну. Це забезпечує трансформацію теоретичних знань у стійку готовність до реального партнерства фахівців у професійному середовищі.

Завершальний етап становлення інклюзивної культури пов'язаний із розвитком навичок системного психолого-педагогічного супроводу родини, що виховує дитину з ООП. У межах практичних занять студенти моделюють консультативні зустрічі, де гуманістична фасилітація проявляється у спільному з батьками проектуванні траєкторії розвитку дитини. Додатковим інструментом забезпечення безбар'єрності при цьому виступає цифровий педагогічний дизайн. Використання асистивних технологій та мультимедійних засобів для візуалізації навчального матеріалу або створення цифрових освітніх кейсів дозволяє фахівцю не лише декларувати інклюзивні цінності, а й практично реалізувати принципи рівності, створюючи адаптивне та підтримуюче середовище для кожного учасника освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано, що формування інклюзивної культури майбутніх фахівців дошкільної та спеціальної освіти є фундаментальною основою гуманістичної парадигми сучасної вищої школи. Встановлено, що інклюзивна культура виступає не лише як сукупність професійних знань, а як інтегративна особистісна якість, що визначає готовність педагога до прийняття «іншості» та забезпечення рівних прав кожної дитини. В основі цього феномену

лежить перехід від «медичної моделі» сприйняття дитини до соціально-гуманної, де дитина з особливими освітніми потребами розглядається передусім як унікальна особистість із власним потенціалом розвитку.

Доведено, що системне формування інклюзивної культури забезпечується через цілеспрямовану інтеграцію змісту фахових дисциплін для різних освітніх програм. Для майбутніх вихователів (спеціальність А2) ключову роль відіграють курси загально-педагогічного циклу, де через цінності національно-патріотичного виховання та толерантності закладається фундамент протидії булінгу та дискримінації. Водночас для майбутніх фахівців спеціальної освіти (спеціальність А6) інклюзивна культура стає етичним регулятором діагностичної та методичної діяльності, дозволяючи трансформувати складні корекційні технології у гуманістичну практику супроводу дітей із комбінованими порушеннями.

Результати аналізу практичного досвіду викладання засвідчують, що наскрізна лінія формування інклюзивної культури дозволяє подолати психологічну неготовність та «ціннісний дефіцит» молодих фахівців. Освітні компоненти, зокрема «Педагогічний супровід дошкільного дитинства», виступають інтегруючим чинником, який перетворює студента на фасилітатора інклюзивних змін. Це дає змогу випускникам не лише професійно виконувати функціональні обов'язки, а й виступати активними суб'єктами розбудови інклюзивного середовища, здатними до ефективної взаємодії з батьками та колегами на засадах партнерства та емпатії.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку пов'язані з декількома стратегічними векторами розвитку вищої освіти. Актуальним залишається питання вивчення впливу цифровізації на структуру інклюзивної культури, зокрема використання асистивних технологій та мультимедійного дизайну як засобів забезпечення доступності освіти. Подальшого наукового обґрунтування потребують також моделі міждисциплінарної взаємодії фахівців різних профілів у межах командного супроводу сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. Емпіричне підтвердження результативності сформованої інклюзивної культури в реальних умовах закладів дошкільної освіти дозволить вдосконалити стратегії професійної підготовки педагога-гуманіста нового покоління.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Альохіна, С.В. (2015). Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти. *Розвиток сучасної освіти: теорія, методика та практика*, (3), 10-15.

Балл, Г.О. (2008). Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) (2-ге вид.). ПП «Рута»; Видавництво «Волинь».

Бех, І.Д. (2018). Виховання особистості: гуманістичний підхід. Либідь.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. (2025). *Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. https://www.dnu.dp.ua/docs/osvitni_programy/2025/FPSO/b_%D0%902_opp_2025.pdf

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. (2025). *Освітньо-професійна програма «Спеціальна освіта: логопедія та корекційна психопедагогіка» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*.

https://www.dnu.dp.ua/docs/osvitni_programy/2025/FPSO/b_%D0%906_01_SO_LK_P_opp_2025.pdf

Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2016). Інклюзивна освіта: від основ до практики. ТОВ «АТОПОЛ».

Савченко, О.Я. (2018). Гуманістичні основи сучасної педагогіки. *Педагогічний дискурс*, (23), 10-16.

REFERENCES

Aliokhina, S. V. (2015). Suchasni tendentsii rozvytku inkluzyvnoi osvity [Modern trends in the development of inclusive education]. *Rozvytok suchasnoi osvity: teoriia, metodyka ta praktyka* [Development of Modern Education: Theory, Methodology and Practice], (3), 10-15 [in Ukrainian].

Ball, H. O. (2008). Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvitnii, psykholohichnii sferakh) [Guidelines for Modern Humanism (in Social, Educational, and Psychological Spheres)] (2nd ed.). PP "Ruta"; Vydavnytstvo "Volyn" [in Ukrainian].

Bekh, I. D. (2018). *Vykhovannia osobystosti: humanistychnyi pidkhid* [Education of the Personality: A Humanistic Approach]. Lybid [in Ukrainian].

Dniprovskyi natsionalnyi universytet imeni Olesia Honchara. (2025). Osvitno-profesiina prohrama "Doshkilna osvita" pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational and Professional Program "Preschool Education" of the First (Bachelor's) Level of Higher Education]. https://www.dnu.dp.ua/docs/osvitni_programy/2025/FPSO/b_%D0%902_opp_2025.pdf

Dniprovskyi natsionalnyi universytet imeni Olesia Honchara. (2025). Osvitno-profesiina prohrama "Spetsialna osvita: lohopediia ta korektsiina psykhopedahohika" pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational and Professional Program "Special Education: Speech Therapy and Correctional Psychopedagogy" of the First (Bachelor's) Level of Higher Education]. https://www.dnu.dp.ua/docs/osvitni_programy/2025/FPSO/b_%D0%906_01_SO_LK_P_opp_2025.pdf

Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2016). *Inkluzyvna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive Education: From Basics to Practice]. TOV "АТОПОЛ" [in Ukrainian].

Savchenko, O. Ya. (2018). Humanistychni osnovy suchasnoi pedahohiky [Humanistic foundations of modern pedagogy]. *Pedahohichniy dyskurs* [Pedagogical Discourse], (23), 10–16 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті представлено теоретичне обґрунтування та розкрито практичний досвід формування інклюзивної культури майбутніх фахівців дошкільної та спеціальної освіти в умовах сучасної гуманістичної парадигми вищої школи. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання «ціннісного дефіциту» та розриву між теоретичною обізнаністю випускників і їхньою реальною готовністю до інклюзивної взаємодії. Авторами доведено, що інклюзивна культура є фундаментальним базисом професійної компетентності, який забезпечує перехід від «медичної моделі» сприйняття дитини до соціально-гуманної, де особистість із особливими освітніми потребами розглядається

через призму її унікального потенціалу. З'ясовано, що інклюзивна культура функціонує за принципом «моделі айсберга», де зовнішні технологічні аспекти базуються на глибоких внутрішніх цінностях та нормах професійної етики. В основі цього процесу лежить остаточний перехід від «медичної моделі» сприйняття дитини до соціально-гуманної, де особистість із особливими освітніми потребами (ООП) розглядається як унікальний суб'єкт із власним потенціалом розвитку.

У роботі деталізовано методичну систему наскрізного формування інклюзивних цінностей через інтеграцію змісту фахових освітніх компонентів кафедри. Для спеціальності «Дошкільна освіта» ключовий акцент зроблено на деконструкції соціальних стереотипів за допомогою методу аналізу життєвих історій у межах курсів загальнопедагогічного циклу. Для майбутніх фахівців спеціальної освіти обґрунтовано трансформацію діагностичної діяльності у гуманістичну практику супроводу через розробку «ресурсних профілів» дитини. Особливу увагу приділено посиленню міждисциплінарності під час вивчення дисципліни «Педагогічний супровід дошкільного дитинства», де студенти обох профілів у процесі симуляційних вправ навчаються спільному проектуванню індивідуальних програм розвитку на засадах партнерства та емпатії.

Додатково розкрито роль цифрового педагогічного дизайну як етичного інструменту забезпечення безбар'єрності та візуальної підтримки в інклюзивному середовищі. У висновках підкреслено, що цілісний підхід до викладання забезпечує трансформацію студента з «технолога-корекціоніста» на «гуманіста-фасилітатора», здатного виступати активним суб'єктом розбудови інклюзивного суспільства та ефективно взаємодіяти з родинами вихованців.

Ключові слова: інклюзивна культура, гуманістична парадигма, дошкільна освіта, спеціальна освіта, педагогічний супровід, фасилітація, універсальний дизайн, міждисциплінарна взаємодія.

Дата надходження статті до видання: 25.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 378.015.31:172.15:37.011.3-051:355.01(477)

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361498

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING NATIONAL
CONSCIOUSNESS OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF
PROFESSIONAL TRAINING**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Юлія Мусхаріна

кандидат педагогічних наук, доцент,
E-mail: uliyamusharina@gmail.com
ORCID 0000-0001-7080-5013
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Yuliia Muskharina

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: uliyamusharina@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7080-5013
Donbas State Pedagogical
University, Ukraine

Олександр Холодний

кандидат педагогічних наук, доцент,
E-mail: holodnijalexandr@gmail.com
ORCID 0000-0002-0527-3193
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Oleksandr Kholodnyi

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: holodnijalexandr@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0527-3193
Donbas State Pedagogical,
University, Ukraine

ABSTRACT

The article examines the pedagogical conditions for forming the national consciousness of future teachers during their professional training in higher education institutions in the context of the New Ukrainian School (NUS) reform and the challenges of wartime. The urgency of the problem is determined by the strategic role of the teacher as a key transmitter of national values, cultural memory and civic identity, as well as by the intensification of information warfare and the destabilization of national identity. On the basis of an analysis of contemporary Ukrainian scientific literature and regulatory documents, the concept of "national consciousness of a future teacher" is clarified as an integrative three-component personal quality encompassing cognitive (knowledge of national history, culture, language, traditions), emotional-value (attachment to the national community, sense of national dignity, co-experience of national destiny), and behavioural-activity (active civic position, readiness to assert national interests and transmit national values in educational practice) components. Six interrelated pedagogical conditions are substantiated and systematized: Ukrainian-centered enrichment of the content of professional disciplines; immersion in NUS practice with reflexive comprehension of its national-educational potential; formation of nationally reflexive subjectivity through personality-oriented learning technologies; creation of a Ukrainian-centered

educational environment at the pedagogical university; implementation of linguistic and cultural education as a priority in professional training; systematic research work by students on problems of national upbringing. The article establishes the conformity of these conditions with the regulatory documents of the NUS reform – the Law of Ukraine "On Education" (2017), the Concept of the New Ukrainian School (2016), the State Standard of Basic Secondary Education (2020) and the Professional Standard of the Teacher (2020). Prospects for further research are outlined.

Key words: national consciousness, future teachers, professional training, pedagogical conditions, New Ukrainian School, national identity, educational environment, Ukrainian-centered approach.

Актуальність теми. В умовах повномасштабної збройної агресії Росії проти України та триваючих процесів реформування освіти в рамках Нової української школи (НУШ) формування національної свідомості майбутніх учителів набуває стратегічного значення. Учитель є ключовим транслятором національних цінностей, культурної пам'яті та громадянської ідентичності для молодого покоління, тому його власна національна свідомість безпосередньо визначає якість патріотичного й громадянського виховання учнів.

Реформа освіти, закладена Законом України «Про освіту» (2017), Концепцією «Нова українська школа» (2016), Державним стандартом базової середньої освіти (2020) та Професійним стандартом учителя (2020), передбачає формування в учнів громадянської компетентності, усвідомленої національної ідентичності та поваги до культурної спадщини. Реалізація цих завдань вимагає від учителів не лише відповідних знань, а й глибокої особистісної ідентифікації з українською нацією, що ставить нові вимоги до системи педагогічної освіти.

В умовах інформаційної гібридної війни та цілеспрямованого розмивання національної ідентичності підготовка вчителів із міцною національною свідомістю стає нагальним практичним завданням вищої педагогічної освіти. Проте педагогічні умови, що забезпечують системне й ефективне формування цієї якості в майбутніх учителів безпосередньо в процесі фахової підготовки, залишаються недостатньо дослідженими, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування національної свідомості є предметом міждисциплінарних досліджень – педагогічних, психологічних, культурологічних та лінгвістичних. У педагогічному вимірі вона пов'язана з теорією виховання особистості, концепцією компетентнісної освіти та реалізацією принципів НУШ.

І.Д. Бех (Бех, 2015) розглядає національну свідомість як вищу форму ціннісного самовизначення особистості, що інтегрує емоційно-почуттєве переживання причетності до національної спільноти, усвідомлення національної гідності та готовність до самопожертви заради нації. Дослідник доводить, що формування цієї якості можливе лише через особистісно орієнтоване виховання, яке апелює до емоційно-вольової сфери особистості.

С.У. Гончаренко (Гончаренко, 2008) у своїх методологічних працях наголошує, що національна свідомість формується через цілеспрямовану освітньо-виховну діяльність і є результатом засвоєння культурного коду нації – мови, традицій, героїчних наративів та художньої спадщини. В. Г. Кремень

(Кремень, 2009) аналізує зв'язок освіти і національної ідентичності крізь призму філософії людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Учений стверджує, що освіта має стати простором національного самоствердження, де кожна взаємодія педагога і учня є водночас когнітивною та ідентифікаційною подією. Це висуває принципово нові вимоги до особистісного і фахового профілю вчителя.

О.В. Сухомлинська (Сухомлинська, 2003) простежує еволюцію ідей про національне виховання в українській педагогічній традиції, виявляючи спадкоємність між концепціями класичної педагогіки та сучасними документами реформи освіти. Дослідниця обґрунтовує, що сучасна педагогічна підготовка вчителів має відновити цю традицію через системне введення педагогічної україністики до фахових курсів.

В.І. Кононенко (Кононенко, 2008) розкриває мовний вимір національної свідомості, доводячи, що українська мова є не лише засобом спілкування, але й базовим маркером національної ідентичності та провідним носієм культурного коду нації. С.Я. Єрмоленко (Єрмоленко, 1999) досліджує взаємозв'язок стилістики й культури мовлення майбутнього педагога, доводячи, що свідоме й грамотне мовлення вчителя є показником рівня його національної свідомості та культурної самоідентифікації.

О. Боровець (Боровець, 2022) обґрунтовує дидактичні засади формування громадянських якостей учнів, з чого логічно випливають вимоги до відповідного особистісного і фахового профілю вчителя – носія та транслятора цих цінностей. В.І. Луговий (Луговий, 1994) аналізує структурно-функціональну модель педагогічної освіти в Україні, вказуючи на необхідність посилення національно-громадянського виміру підготовки педагогічних кадрів.

Ці дослідження підкріплюють класичні підходи, розширюють практичні можливості реалізації педагогічних умов та дають змогу інтегрувати інноваційні інструменти у формування національної свідомості майбутніх учителів.

У той же час, сучасні підходи до формування національної свідомості в педагогічній підготовці вчителів значно розширюються за рахунок інтеграції дисциплін «Теоретичний курс базової загально-військової підготовки» (БЗВП) та «Основи національного спротиву». Правовою основою для цих дисциплін є Закон України «Про основи національного спротиву» № 1702-IX від 16 липня 2021 року, введений у дію 1 січня 2022 року, та Постанова Кабінету Міністрів України № 1443 від 29 грудня 2021 року «Про затвердження Порядку організації та здійснення загальновійськової підготовки громадян України до національного спротиву». Зазначені нормативні акти визначають загальновійськову підготовку громадян – базову (БЗВП) та початкову – як ключові інструменти формування практичних компетентностей, необхідних для захисту держави та участі у національному спротиві (Закон № 1702-IX, 2021; Постанова КМУ № 1443, 2021).

Наукові дослідження демонструють, що інтеграція елементів БЗВП і національного спротиву у педагогічну підготовку дозволяє майбутнім учителям не лише засвоювати теоретичні знання, але й відпрацьовувати практичні сценарії, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу, патріотичним вихованням та безпекою учнів.

У закладах загальної середньої освіти планується модернізація

навчального предмета «Захист України» з розширенням практичної складової навчального процесу. Паралельно у закладах вищої освіти та передвищої фахової освіти передбачається впровадження нової дисципліни – «Основи національного спротиву», адаптованої до умов воєнного часу та спрямованої на формування у студентів практичних компетентностей, необхідних для захисту держави та реалізації громадянської відповідальності.

Таким чином, поєднання класичних педагогічних підходів до формування національної свідомості з інноваційними інструментами БЗВП і «Основ національного спротиву» відповідає сучасним вимогам освітніх реформ та реаліям воєнного часу, створюючи систему підготовки майбутніх учителів як свідомих патріотів і компетентних громадян, здатних ефективно реалізовувати національно-патріотичну місію у школі.

Незважаючи на значні наукові здобутки, проблема систематизації педагогічних умов формування національної свідомості майбутніх учителів в умовах воєнного часу та повоєнної відбудови України, а також з урахуванням конкретних вимог реформи НУШ, залишається недостатньо розробленою. Це й зумовило вибір теми статті.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті – обґрунтувати та систематизувати педагогічні умови формування національної свідомості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти в контексті реформи НУШ та викликів воєнного часу. Завдання дослідження: 1) уточнити поняття «національна свідомість» у контексті підготовки вчителів; 2) визначити педагогічні умови формування цієї якості у майбутніх учителів; 3) обґрунтувати методичний інструментарій реалізації визначених умов; 4) окреслити перспективи подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз наукової літератури та нормативних документів дозволяє уточнити поняття «національна свідомість майбутнього вчителя» як інтегративну якість особистості, що охоплює: а) когнітивний компонент – знання національної історії, культури, мови та традицій; б) емоційно-ціннісний компонент – емоційну прив'язаність до національної спільноти, почуття гордості за Україну, переживання спільної долі народу; в) поведінково-діяльнісний компонент – активну громадянську позицію, готовність відстоювати національні інтереси та транслювати національні цінності у виховній практиці (Бех, 2015; Кремень, 2009).

Таке трикомпонентне розуміння узгоджується з положеннями Державного стандарту базової середньої освіти (2020) про структуру громадянської компетентності учнів і Професійного стандарту учителя (2020), що визначає ціннісну орієнтованість як ключову характеристику педагогічного фахівця. Відтак формування національної свідомості майбутніх учителів є водночас нормативною вимогою та педагогічною необхідністю.

Першою педагогічною умовою є україноцентрична насиченість змісту фахових дисциплін. Реалізація цієї умови передбачає: включення національно-культурного контексту до програм усіх фахових дисциплін; системне використання україномовних першоджерел, хрестоматій, підручників НУШ як навчального матеріалу в педагогічних ЗВО; обов'язкове включення дисциплін

«Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Педагогіка українознавства», «Історія педагогіки України» до освітньо-професійних програм педагогічних спеціальностей. Як зазначає О. В. Сухомлинська (Сухомлинська, 2003), педагогічна думка в Україні завжди розглядала національне виховання як системоутворювальне ядро підготовки вчителя, а не факультативне доповнення до неї.

Другою педагогічною умовою є занурення студентів у практику НУШ із рефлексивним осмисленням її національно-виховного потенціалу. НУШ як освітня реформа пропонує принципово нові підходи до патріотичного й громадянського виховання: інтегроване навчання в рамках курсу «Я досліджую світ», проектна діяльність на основі місцевої та регіональної культурної спадщини, медіаграмотність із критичним ставленням до антиукраїнських маніпуляцій (Концепція «Нова українська школа», 2016). Педагогічна практика студентів у школах НУШ має супроводжуватися рефлексивними щоденниками, спостереженнями за виховними ситуаціями, проектуванням і реалізацією власних патріотично-виховних заходів. Особливу роль відіграє залучення студентів до розробки уроків із використанням освітніх матеріалів про Голодомор, Революцію Гідності, спротив окупації та подвиги Захисників і Захисниць України.

Третьою педагогічною умовою є формування національно-рефлексивної суб'єктності майбутнього вчителя через особистісно орієнтовані технології навчання. За І. Д. Бехом (Бех, 2015), формування ціннісних якостей особистості неможливе без суб'єктивного переживання ціннісних смислів. Застосування кейс-методу на матеріалі реальних ситуацій виховної роботи в умовах воєнного часу (уроки мужності, проекти вшанування захисників України, збереження культурної спадщини під час воєнних дій), методу «сократівської бесіди» для осмислення студентами власної національної ідентичності, технологій критичного мислення для аналізу інформаційних маніпуляцій – усе це сприяє формуванню стійкої позиції національно свідомого педагога (Кремень, 2009).

Четвертою педагогічною умовою є створення україноцентричного освітнього середовища педагогічного ЗВО. Середовищний підхід у педагогіці передбачає, що освітнє середовище само по собі є потужним виховним чинником (Луговий, 1994). Україноцентричне середовище педагогічного університету включає: а) мовну політику – безумовне домінування української мови у всіх формах університетського спілкування; б) символічний простір – меморіальні заходи, вшанування героїв, університетські традиції з національним змістом; в) наукову спрямованість – тематика курсових, дипломних, магістерських робіт, пов'язана з проблематикою НУШ, національного виховання та збереження культурної спадщини; г) цифрове середовище – україномовні цифрові ресурси, платформи й інструменти, впроваджені в освітній процес.

П'ятою педагогічною умовою є реалізація мовно-культурного виховання як пріоритетного напрямку фахової підготовки. У контексті тривалої мовної агресії проти України (Кононенко, 2008; Єрмоленко, 1999) мовно-культурне виховання майбутнього вчителя набуває особливого значення. Система заходів охоплює: культуромовні практиками, читання та аналіз класичних і сучасних творів української літератури, участь у театральних постановках українських п'єс, підготовку науково-дослідних проєктів із регіональної лінгвокультури.

Особливу увагу слід приділяти формуванню в майбутніх учителів мовної стійкості в умовах двомовного й багатомовного середовища, усвідомленого вибору української мови як акту національної ідентифікації (Єрмоленко, 1999).

Шостою педагогічною умовою є системна науково-дослідницька робота студентів з проблем національного виховання. О. Боровець (Боровець, 2022) підкреслює, що компетентнісна підготовка вчителя передбачає не лише засвоєння знань, а й формування дослідницької позиції. Студентські наукові проекти, пов'язані з вивченням регіональної культурної спадщини, дослідженням практик НУШ, моніторингом ефективності патріотично-виховних заходів у школах – сприяють інтелектуальному осмисленню проблем національного виховання і зміцнюють особистісну національну свідомість майбутнього вчителя. Це відповідає вимогам С. У. Гончаренка (Гончаренко, 2008) до дослідницької культури педагогів як чинника розвитку педагогічної науки.

Запропоновані педагогічні умови взаємопов'язані і складають цілісну систему, де кожна умова підсилює дію інших. Їх реалізація відповідає вимогам НУШ до особистісного і фахового профілю вчителя, закладеним у Концепції «Нова українська школа» (2016) та Професійному стандарті учителя (2020). Особливо важливою є синергія між середовищною та змістовою умовами: україноцентричне середовище ЗВО посилює ефект від україноцентричного наповнення навчальних програм, формуючи цілісний виховний вплив на майбутніх учителів.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі висновки. По-перше, національна свідомість майбутнього вчителя є інтегративною трикомпонентною якістю особистості (когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний компоненти), що визначає ефективність його виховної діяльності в умовах реформи НУШ. По-друге, ефективне формування цієї якості забезпечується реалізацією шести взаємопов'язаних педагогічних умов: україноцентричної насиченості змісту фахових дисциплін; занурення в практику НУШ із рефлексивним осмисленням; формування національно-рефлексивної суб'єктності через особистісно орієнтовані технології; створення україноцентричного освітнього середовища; реалізації мовно-культурного виховання як пріоритету; системної науково-дослідницької роботи з проблем національного виховання. По-третє, реалізація визначених умов узгоджується з нормативно-правовою базою реформи НУШ – Законом України «Про освіту» (2017), Концепцією «Нова українська школа» (2016), Державним стандартом базової середньої освіти (2020) та професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024). По-четверте, умови воєнного часу та перспективи повоєнної відбудови України значно актуалізують необхідність посилення національно-виховної складової фахової підготовки вчителів у педагогічних ЗВО.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з: розробленням і апробацією навчально-методичного комплексу формування національної свідомості майбутніх учителів у педагогічних університетах; лонгітудним вивченням динаміки розвитку національної свідомості студентів педагогічних спеціальностей упродовж усього терміну навчання; порівняльним аналізом

зарубіжного досвіду підготовки вчителів до реалізації завдань національного виховання (зокрема, досвіду Польщі та країн Балтії); розробленням діагностичного інструментарію для оцінювання рівнів сформованості національної свідомості майбутніх учителів.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Бех, І. Д. (2015). Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Либідь. URL: <https://surl.li/hphict>

Гончаренко, С. У. (2008). Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. ДОВ «Вінниця».

Дидактика початкової освіти: навчальний посібник для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта / укл. О. Боровець. (2022). Рівне: РДГУ. 140 с.

Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF>

Єрмоленко, С. Я. (1999). Нариси з української словесності (стилістика та культура мови). Довіра.

Закон України «Про освіту» (2017). № 2145-VIII від 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Концепція «Нова українська школа» (2016). Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Кононенко, В. І. (2008). Українська лінгвокультурологія: навч. посіб. Київ: Вища школа.

Кремень, В. Г. (2009). Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Педагогічна думка.

Луговий, В. І. (1994). Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку. МАУП.

Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020). Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>

Сухомлинська, О. В. (2003). Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. АПН.

Закон України «Про основи національного спротиву» (2021). № 1702-IX від 16.07.2021. Введений у дію з 01.01.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1702-20#Text>

Постанова Кабінету Міністрів України (2021). «Про затвердження Порядку організації та здійснення загальновійськової підготовки громадян України до національного спротиву» № 1443 від 29.12.2021. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-poryadku-organi-a1443>

REFERENCES

Bekh, I. D. (2015). *Vykhovannia osobystosti: u 2 kn. Kn. 1: Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady*. [Education of personality: in 2 books. Book 1: Personality-oriented approach: theoretical and technological principles]. Kyiv: Lybid. URL: <https://surl.li/hphict> [in Ukrainian].

Honcharenko, S. U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam*. [Pedagogical research: methodological advice for young scientists]. Vinnytsia: DOV «Vinnytsia». [in Ukrainian].

Borovets, O. (Ed.). (2022). *Dydaktyka pochatkovoï osvity: navchalnyi posibnyk dlia здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта*. [Didactics of primary education: a textbook for bachelor students majoring in Primary Education]. Rivne: Rivne State University for the Humanities. [in Ukrainian].

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020). *Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity* [State Standard of Basic Secondary Education]. Resolution No. 898 (September 30, 2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> [in Ukrainian].

Yermolenko, S. Ya. (1999). *Narysy z ukrainskoi slovesnosti (stylistyka ta kultura movy)*. [Essays on Ukrainian literature (stylistics and language culture)]. Kyiv: Dovira. [in Ukrainian].

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

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). *Kontseptsiiia «Nova ukrainska shkola»* [Concept of the New Ukrainian School]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

Kononenko, V. I. (2008). *Ukrainska lnhvokulturolohiia: navchalnyi posibnyk*. [Ukrainian linguoculturology: a textbook]. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian].

Kremen, V. H. (2009). *Filosofiiia liudynotsentryzmu v stratehiikh osvithnoho prostoru*. [Philosophy of human-centeredness in educational strategies]. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

Luhovyi, V. I. (1994). *Pedahohichna osvita v Ukraini: struktura, funktsionuvannia, tendentsii rozvytku*. [Pedagogical education in Ukraine: structure, functioning, development trends]. Kyiv: MAUP. [in Ukrainian].

Ministry of Economy of Ukraine. (2020). *Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoï osvity (z diplomom molodshoho spetsialista)»* [On approval of the professional standard for teachers]. Order No. 2736-20 (December 23, 2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> [in Ukrainian].

Sukhomlynska, O. V. (2003). *Istoryko-pedahohichni protses: novi pidkhody do zahalnykh problem*. [Historical and pedagogical process: new approaches to general problems]. Kyiv: APN. [in Ukrainian].

Verkhovna Rada of Ukraine. (2021). *Zakon Ukrainy «Pro osnovy natsionalnoho sprotyvuvu»* [Law of Ukraine «On the Foundations of National

Resistance»]. No. 1702-IX (July 16, 2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1702-20#Text> [in Ukrainian].

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021). Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii ta zdiisnennia zahalnoviiskovoї pidhotovky hromadian Ukrainy do natsionalnoho sprotyvu [On approval of the procedure for organizing military training of citizens for national resistance]. Resolution No. 1443 (December 29, 2021). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-poryadku-organi-a1443> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті досліджуються педагогічні умови формування національної свідомості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти в контексті реформи Нової української школи (НУШ) та викликів воєнного часу. Актуальність проблеми визначається стратегічною роллю вчителя як ключового транслятора національних цінностей, культурної пам'яті й громадянської ідентичності, а також інтенсифікацією інформаційної гібридної війни та цілеспрямованим розмиванням національної ідентичності з боку держави-агресора. На основі аналізу сучасної української наукової літератури та нормативних документів уточнено поняття «національна свідомість майбутнього вчителя» як інтегративної трикомпонентної якості особистості: когнітивного (знання національної історії, культури, мови, традицій), емоційно-ціннісного (емоційна прив'язаність до національної спільноти, почуття національної гідності, переживання спільної долі народу) та поведінково-діяльнісного (активна громадянська позиція, готовність відстоювати національні інтереси й транслювати національні цінності у виховній практиці) компонентів. Обґрунтовано та систематизовано шість взаємопов'язаних педагогічних умов: україноцентрична насиченість змісту фахових дисциплін; занурення в практику НУШ із рефлексивним осмисленням її національно-виховного потенціалу; формування національно-рефлексивної суб'єктності через особистісно орієнтовані технології навчання; створення україноцентричного освітнього середовища педагогічного ЗВО; реалізація мовно-культурного виховання як пріоритетного напрямку фахової підготовки; системна науково-дослідницька робота студентів з проблем національного виховання. Встановлено відповідність визначених умов нормативно-правовій базі реформи НУШ. Окреслено перспективи подальших розвідок.

Ключові слова: національна свідомість, майбутні вчителі, фахова підготовка, педагогічні умови, Нова українська школа, національна ідентичність, освітнє середовище, україноцентричний підхід.

Дата надходження статті до видання: 26.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 378.147:811.133.1:355

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361499

USE OF SONG MATERIAL IN TEACHING FRENCH TO CADETS: A PEDAGOGICAL APPROACH

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ У НАВЧАННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ КУРСАНТІВ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Олена Пантелєєва

доцент кафедри іноземних мов

E-mail: panteleevamatlash@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5778-4866

Національна академія

Національної гвардії України, Україна

Olena Panteleeva

Associate Professor, Department of
Foreign Languages

E-mail: panteleevamatlash@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5778-4866

National Academy of National

Guard of Ukraine, Ukraine

ABSTRACT

The article examines the use of song material as a pedagogically justified didactic tool in teaching French to cadets of military educational institutions. The relevance of the study is determined by the need to implement effective educational technologies aimed at developing foreign language communicative competence under conditions of increased psychological stress, limited learning time, and the specific nature of the professional training of future military personnel. The study substantiates the feasibility of using songs as an integrated didactic tool that combines cognitive, emotional, and socio-cultural components of the educational process and aligns with modern principles of competence-based and activity-based approaches to learning.

The paper identifies key pedagogical criteria for selecting song materials, including accessibility, authenticity, thematic relevance, professional orientation, communicative value, and alignment with cadets' language proficiency levels. Effective methodological approaches to organizing learning activities based on songs are analyzed, including listening comprehension, lexical and grammatical analysis, phonetic training exercises, interactive learning formats, and creative tasks aimed at developing productive language skills. Particular attention is paid to songs with military and patriotic themes as a means of enhancing learning motivation, developing professionally significant qualities, and fostering critical thinking in cadets. The study demonstrates that the use of song material contributes to the activation of cognitive processes, intensification of learning, improvement of vocabulary and grammar acquisition, reduction of language barriers, and the creation of a positive emotional learning environment. In addition, the results confirm that the systematic integration of song-based activities into the educational process increases learner engagement and supports the development of autonomous learning strategies. The findings can be applied in foreign language teaching practice in military educational institutions.

Key words: *French language, cadets, songs, methodology, motivation, military education, communication.*

Актуальність теми. У сучасних умовах трансформації військової освіти особливої актуальності набуває проблема формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх військовослужбовців. Сучасна методика навчання іноземних мов орієнтована на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвиток їхньої автономності та залучення до комунікативного середовища (Dörnyei, 2001; Richards, 2006).

Ефективним дидактичним засобом у цьому контексті є пісня, що поєднує мовний, культурний та емоційний компоненти навчання і сприяє формуванню мовленнєвих навичок (Ludke, 2010; Medina, 1990).

Особливої значущості використання пісенного матеріалу набуває у військових закладах освіти, де навчання відбувається в умовах підвищеного навантаження та обмеженого часу. Застосування пісень професійно орієнтованої тематики дозволяє поєднати мовну підготовку з формуванням професійних і ціннісних орієнтацій курсантів.

Таким чином, актуальним є визначення педагогічно обґрунтованих методів використання пісенного матеріалу у навчанні французької мови курсантів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання музики як дидактичного засобу у навчанні іноземних мов активно досліджується у сучасній педагогічній науці, зокрема в контексті формування іншомовної комунікативної компетентності та підвищення мотивації здобувачів освіти.

У вітчизняній педагогічній науці питання використання автентичних матеріалів розглядається у контексті комунікативного та компетентнісного підходів. Так, Бігич О. Б. підкреслює важливість використання автентичних матеріалів для формування мовленнєвих навичок і розвитку міжкультурної компетентності. Пілішек С. та Рудоман О. акцентують увагу на можливостях і обмеженнях використання автентичних матеріалів у ЗВО, підкреслюючи їхню роль у підвищенні мотивації та наближенні навчання до реальних умов професійної комунікації.

Разом з тим у вітчизняних дослідженнях недостатньо уваги приділяється комплексному використанню пісенного матеріалу, що зумовлює необхідність звернення до зарубіжного досвіду. Так, у дослідженнях Karen Ludke встановлено, що використання співу позитивно впливає на формування фонетичних навичок та точність вимови. Susana Medina доводить, що музика сприяє кращому засвоєнню лексики. Juan Fonseca-Mora підкреслює взаємозв'язок між музичними здібностями та вивченням мов. Christine L. Salcedo досліджує вплив пісень на розвиток аудіювання. Kevin R. Paquette та Sue A. Rieg доводять позитивний вплив музики на розвиток мовлення. Jack C. Richards підкреслює значення комунікативного підходу у навчанні мов. Zoltán Dörnyei визначає мотивацію як ключовий фактор успішного навчання.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою даного дослідження є теоретичне обґрунтування та розробка педагогічно доцільної методики використання пісенного матеріалу у навчанні французької

мови курсантів військових закладів освіти з урахуванням специфіки професійної підготовки, а також визначення ефективності її застосування для формування іншомовної комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Матеріалами дослідження слугували автентичні франкомовні пісні різної тематичної спрямованості, відібрані з урахуванням рівня мовної підготовки курсантів та професійної специфіки їх навчання. Особливу увагу було приділено пісням військово-патріотичної тематики, зокрема композиції *Le Chant des Partisans*, яка використовувалася як основний дидактичний матеріал у процесі навчання.

До матеріалів дослідження також увійшли розроблені автором лексико-граматичні вправи, завдання на розвиток навичок аудіювання, говоріння та письма, методичні рекомендації щодо організації навчальної діяльності курсантів.

У дослідженні застосовано комплекс взаємопов'язаних методів, що забезпечують досягнення поставленої мети.

Теоретичні методи включали: аналіз науково-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження, узагальнення та систематизацію існуючих підходів, а також моделювання методики використання пісень у навчальному процесі. Емпіричні методи передбачали педагогічне спостереження за навчальною діяльністю курсантів, апробацію розробленої системи вправ та порівняльний аналіз результатів навчання до і після впровадження методики.

Організація дослідження здійснювалася на базі військового навчального закладу в умовах аудиторного навчання. У дослідженні брали участь курсанти з рівнем підготовки A2 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Обмеження дослідження пов'язані з відносно невеликою вибіркою курсантів та відсутністю довготривалого експериментального спостереження. Крім того, результати можуть залежати від індивідуальних особливостей курсантів, рівня їхньої мотивації та попередньої мовної підготовки. Дослідження проводилося в умовах воєнного стану, що вплинуло на організацію навчального процесу та можливості тривалого експериментального впровадження методики.

Застосування пісенного матеріалу передбачало використання комплексу навчальних завдань різних типів, зокрема вправ на аудіювання (визначення ключових слів і загального змісту), лексико-граматичних вправ (заповнення пропусків, визначення граматичних структур) та творчих завдань. Така система забезпечувала інтегроване формування мовних навичок і відповідала комунікативному підходу до навчання. Запропонована система завдань реалізується у межах поетапної організації навчальної діяльності курсантів, що забезпечує логічну послідовність засвоєння навчального матеріалу.

З метою конкретизації зазначених підходів наведено приклад роботи з піснею *Le Chant des Partisans*. На етапі аудіювання курсантам пропонувалося прослухати пісню та визначити ключові слова, що відображають основний зміст і емоційне забарвлення тексту (наприклад: *alarme, liberté, sang*), що сприяло формуванню первинного розуміння змісту. На етапі роботи з текстом застосовувалися вправи на заповнення пропусків та аналіз граматичних

структур, зокрема дієслів у наказовому способі (*entends, montez, sortez*), що дозволяло поєднати засвоєння лексики з опрацюванням граматичних явищ у контексті. Продуктивний етап передбачав виконання творчих завдань, зокрема складання коротких висловлювань або власного куплету за аналогією до змісту пісні, а також обговорення теми патріотизму та військової служби. Це забезпечувало перехід від рецептивної до продуктивної мовленнєвої діяльності та сприяло розвитку критичного мислення курсантів. Такий підхід забезпечує інтеграцію різних видів мовленнєвої діяльності та підтверджує ефективність використання пісенного матеріалу як комплексного дидактичного засобу.

Для забезпечення достовірності результатів використовувався комплексний підхід до аналізу отриманих даних, що дозволило оцінити ефективність запропонованої методики з урахуванням рівня сформованості мовних навичок і навчальної мотивації курсантів.

У результаті дослідження встановлено, що найбільш значущим ефектом застосування пісенного матеріалу у навчанні французької мови курсантів є підвищення навчальної мотивації. Використання пісень, зокрема військово-патріотичної тематики, забезпечує зв'язок навчального матеріалу з професійною діяльністю курсантів, що підсилює їхню зацікавленість та активність під час занять. На відміну від окремих досліджень (Engh, 2013), у яких мотиваційний ефект розглядається узагальнено, у даному дослідженні доведено визначальну роль професійної релевантності змісту пісень.

Другим за значущістю результатом є покращення рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Застосування пісенного матеріалу забезпечило інтегроване формування лексичних, граматичних та фонетичних навичок. На відміну від висновків С. Salcedo (2002), яка розглядає пісні переважно як засіб розвитку аудіювання, у даному дослідженні обґрунтовано їхню ефективність як комплексного дидактичного інструменту.

Особливу роль у досягненні зазначених результатів відіграло використання пісень військової тематики, зокрема *Le Chant des Partisans*, а також інших франкомовних композицій, що відображають військову службу, патріотизм та соціальні аспекти життя. Встановлено, що такі пісні не лише підвищують інтерес до навчання, але й сприяють формуванню професійно значущих якостей курсантів. Використання класичних творів, таких як *La Marseillaise*, дозволяє поєднати мовну підготовку з вивченням культурно-історичного контексту, тоді як аналіз пісні *Le Déserteur* сприяє розвитку критичного мислення та обговоренню етичних аспектів військової служби.

Наступним важливим результатом є покращення навичок аудіювання. Курсанти продемонстрували здатність краще сприймати автентичне мовлення, що узгоджується з результатами К. Ludke (2010), однак у даному дослідженні цей ефект посилюється за рахунок систематичного використання пісень у структурі заняття. Крім того, встановлено покращення фонетичних навичок, що підтверджує висновки попередніх досліджень, але розширює їх у контексті професійно орієнтованого навчання.

Аналіз результатів також показав, що використання пісень сприяє більш ефективному засвоєнню лексики. На відміну від дослідження S. Medina (1990), у якому акцент зроблено на короткочасному запам'ятовуванні, у даній роботі

встановлено, що лексика, засвоєна через пісенний матеріал, частіше переходить у активний словниковий запас курсантів.

Таким чином, результати дослідження підтверджують гіпотезу про ефективність системного використання пісенного матеріалу у навчанні французької мови курсантів, зокрема за умови врахування професійної спрямованості навчального змісту.

Наукова новизна полягає у розробці педагогічно обґрунтованої методики використання пісенного матеріалу з урахуванням специфіки військового освітнього середовища. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання розробленої методики у військових закладах освіти. Запропоновані підходи дозволяють інтегрувати пісенний матеріал у структуру заняття через аудіювання, аналіз тексту, дискусійні та творчі завдання, що сприяє комплексному розвитку мовних навичок.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У результаті дослідження досягнуто поставленої мети та сформульовано такі висновки:

1. Встановлено, що пісенний матеріал переважно розглядається як допоміжний засіб навчання, тоді як його потенціал як системного дидактичного інструменту у професійно орієнтованому навчанні залишається недостатньо реалізованим.

2. Визначено педагогічні критерії відбору пісень (відповідність мовному рівню, тематична релевантність, професійна спрямованість, комунікативна цінність), що забезпечують ефективність їх використання.

3. Розроблено систему навчальних завдань і обґрунтовано методику використання пісенного матеріалу з поетапною організацією навчальної діяльності курсантів.

4. Доведено, що систематичне використання пісень, зокрема військово-патріотичної тематики, підвищує навчальну мотивацію, ефективність засвоєння мовного матеріалу та рівень іншомовної комунікативної компетентності.

Перспективи подальших досліджень полягають у кількісному вимірюванні ефективності запропонованої методики, розширенні вибірки учасників та дослідженні впливу різних жанрів музики на формування іншомовної комунікативної компетентності. Доцільним є також розроблення цифрових інструментів для використання пісенного матеріалу в умовах дистанційного навчання.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Бігич, О. Б. (2012). Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*, (2), 19–30. http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_2_5

Пілішек, С., & Рудоман, О. (2024). Роль автентичних матеріалів у навчанні іноземної (англійської) мови у ЗВО: можливості та обмеження. *Актуальні питання у сучасній науці*, 9(27), 866–878. DOI: 10.52058/2786-6300-2024-9(27)-866-878

Christine L. Salcedo. (2002). The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal. *Foreign Language Annals*, 35(4), 409–422. <https://www.researchgate.net/publication/251735473>

Engh, D. (2013). Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching*, 6(2), 113–127. DOI: 10.5539/elt.v6n2p113

Jack C. Richards. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. <https://www.researchgate.net/publication/242720833>

Juan Fonseca-Mora., Toscano-Fuentes, C., & Wermke, K. (2011). Melodies that help: The relation between language aptitude and musical intelligence. *Anglistik International Journal*, 22(1), 101–118. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10546595>

Karen Ludke. (2010). Songs and singing in foreign language learning. *Language Teaching*, 43(2), 1–13. <http://hdl.handle.net/1842/5500>

Kevin R. Paquette., & Sue A. Rieg. (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 227–232. https://www.researchgate.net/publication/226794674_

Susana Medina. (1990). The effect of music on second language vocabulary acquisition. <https://scispace.com/pdf/the-effects-of-music-upon-second-language-vocabulary-531viv1ndp.pdf>

Zoltán Dörnyei. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>

REFERENCES

Bihych, O. B. (2012). Metodyka formuvannia inshomovnoi kompetentnosti v audiiuvanni [Methods of developing foreign language listening competence]. *Inozemni movy*, (2), 19–30. http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_2_5 [in Ukrainian].

Pilishchek, S., & Rudoman, O. (2024). Rol avtentychnykh materialiv u navchanni inozemnoi (anhliiskoi) movy u ZVO: mozhlyvosti ta obmezhenia [The role of authentic materials in teaching a foreign (English) language in higher education: opportunities and limitations]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi*, 9(27), 866–878. DOI: 10.52058/2786-6300-2024-9(27)-866-878 [in Ukrainian].

Christine L. Salcedo. (2002). The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal. *Foreign Language Annals*, 35(4), 409–422. https://www.researchgate.net/publication/251735473_ [in English].

Engh, D. (2013). Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching*, 6(2), 113–127. DOI: 10.5539/elt.v6n2p113 [in English].

Jack C. Richards. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. <https://www.researchgate.net/publication/242720833> [in English].

Juan Fonseca-Mora., Toscano-Fuentes, C., & Wermke, K. (2011). Melodies that help: The relation between language aptitude and musical intelligence. *Anglistik International Journal*, 22(1), 101–118. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10546595> [in English].

Karen Ludke. (2010). Songs and singing in foreign language learning. *Language Teaching*, 43(2), 1–13. <http://hdl.handle.net/1842/5500> [in English].

Kevin R. Paquette., & Sue A. Rieg. (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 227–232. https://www.researchgate.net/publication/226794674_ [in English].

Susana Medina. (1990). The effect of music on second language vocabulary acquisition. <https://scispace.com/pdf/the-effects-of-music-upon-second-language->

vocabulary-531viv1ndp.pdf [in English].

Zoltán Dörnyei. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343> [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті досліджується використання пісенного матеріалу як педагогічно доцільного дидактичного засобу у процесі навчання французької мови курсантів військових закладів освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю впровадження ефективних педагогічних технологій, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, обмеженого часу навчання та специфіки професійної підготовки майбутніх військовослужбовців. У дослідженні обґрунтовано доцільність використання пісень як інтегрованого дидактичного засобу, що поєднує когнітивний, емоційний і соціокультурний компоненти освітнього процесу та відповідає сучасним принципам компетентнісного й діяльнісного підходів до навчання. Визначено основні педагогічні критерії відбору пісенного матеріалу, серед яких доступність, автентичність, тематична релевантність, професійна спрямованість, комунікативна цінність і відповідність рівню мовної підготовки курсантів. Проаналізовано ефективні методичні підходи до організації навчальної діяльності на основі пісень, зокрема аудіювання, лексико-граматичний аналіз, вправи на розвиток фонетичних навичок, інтерактивні форми роботи та творчі завдання, спрямовані на розвиток продуктивних мовленнєвих умінь. Особливу увагу приділено пісням військово-патріотичної тематики як засобу підвищення навчальної мотивації, формування професійно значущих якостей і розвитку критичного мислення курсантів. Доведено, що використання пісенного матеріалу сприяє активізації пізнавальних процесів, інтенсифікації навчання, покращенню засвоєння лексики та граматики, зниженню мовного бар'єру та створенню позитивного емоційного середовища. Крім того, результати підтверджують, що системне впровадження пісенних завдань у навчальний процес підвищує рівень залученості курсантів і сприяє розвитку автономних стратегій навчання. Отримані результати можуть бути використані у практиці викладання іноземних мов у військових навчальних закладах та системі професійної підготовки військовослужбовців.

Ключові слова: французька мова, курсанти, пісенний матеріал, методика навчання, мотивація, військова освіта, комунікативна компетентність.

Дата надходження статті до видання: 23.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 378.016:51:159.955-021.432:004(477)

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361501

FORMATION OF STUDENTS' LOGICAL THINKING DURING THE STUDY OF MATHEMATICS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ У ЗВО УКРАЇНИ

Ігор Пучков

кандидат педагогічних наук, доцент,
E-mail: yyy1973@ukr.net
ORCID 0000-0003-1992-9832
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна.

Ihor Puchkov

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: yyy1973@ukr.net
ORCID 0000-0003-1992-9832
SHEI "Donbas State Pedagogical University", Ukraine

Катерина Сухоручко

здобувачка 3 курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти освітньої програми «Початкова освіта»
E-mail: suhokaterina@gmail.com
ORCID 0009-0008-6084-7648
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Kateryna Sukhoruchko

getter of the 3st year of the third (educational and scientific) level of higher education of the educational program "Elementary Education"
E-mail: suhokaterina@gmail.com
ORCID 0009-0008-6084-7648
SHEI "Donbas State Pedagogical University", Ukraine

ABSTRACT

The article addresses the pressing issue of developing logical thinking in higher education students during mathematical studies amidst the ongoing transformations in Ukrainian education. Integration into the European Higher Education Area, digitalization, and the challenges of martial law require training specialists capable of critical analysis, sound decision-making under uncertainty, and rapid mastery of new technologies. Logical thinking serves as the foundation for these competencies.

The article aims to theoretically substantiate and identify effective ways of forming students' logical thinking while studying mathematical disciplines in Ukrainian higher education institutions, based on the analysis of contemporary research and teaching practices.

The research employs theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, generalization of innovative teaching practices, and systematic analysis of the methodological system components for teaching mathematics.

The study reveals mathematics' unique potential for developing logical thinking due to its axiomatic structure, deductive method, and abstract nature. Solving this

problem requires a comprehensive update of all methodological system components: target, content, procedural, and diagnostic-resultative. The target component defines logical thinking as a key goal correlating with higher education standards. The content component involves reorienting mathematical education toward fundamentalization and professional focus, strengthening logical elements through mathematical logic and algorithm theory. The procedural component undergoes significant changes due to digital transformation, including blended learning, STEM approaches integrating mathematics with programming and engineering, computer mathematics systems and artificial intelligence for verifying logical constructions, problem-based learning encouraging independent logical search, and gamification to enhance motivation. The diagnostic component focuses on developing valid tools for assessing logical operations through tests, analysis of proofs, and evaluation of non-standard problem-solving.

The study concludes that systematically updating all components of mathematics teaching methodology is essential for effectively forming students' logical thinking in Ukrainian higher education. Promising research directions include developing logical thinking methods for various specialties using artificial intelligence and studying this process during wartime and post-war reconstruction.

Key words: *logical thinking, students, mathematics, higher education institution (HEI), innovative teaching methods, digitalization of education, critical thinking, professional competence.*

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується глибинними трансформаціями, зумовленими інтеграцією у Європейський простір вищої освіти (ЄПВО), цифровізацією всіх сфер суспільного життя та викликами, пов'язаними з повномасштабною війною. У цих умовах особливої актуальності набуває підготовка фахівців, здатних до критичного аналізу інформації, прийняття обґрунтованих рішень у невизначених ситуаціях, швидкого опанування нових технологій. Базисом цих здатностей виступає логічне мислення.

Математика як навчальна дисципліна володіє унікальним потенціалом для формування логічного мислення завдяки своїй аксіоматичній побудові, дедуктивному методу та абстрактності. Проте, як засвідчують сучасні дослідження (Ковтанюк, 2023; Семеніхіна, 2024), традиційна методика викладання математики у ЗВО часто орієнтована переважно на формування обчислювальних навичок, а не на розвиток логічних операцій мислення. Це призводить до зниження пізнавальної мотивації студентів та недостатнього рівня сформованості їхньої логічної культури, що є суттєвою проблемою сучасної вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку логічного мислення засобами математики залишається в центрі уваги українських та зарубіжних науковців. Теоретико-методологічні засади цього процесу в контексті компетентнісного підходу досліджували О. Співаковський, Н. Тарасенкова (2021), які наголошують на необхідності переорієнтації математичної підготовки з інформаційно-репродуктивної на розвивально-продуктивну модель. Питання впровадження інноваційних технологій у процес навчання математики розкрито у працях М. Жалдака, Ю. Триуса (2022), які

досліджують дидактичний потенціал хмарних технологій та систем комп'ютерної математики. Особливості формування логічного мислення в умовах змішаного та дистанційного навчання аналізують О. Кузьмінська, І. Мінтій (2023). Вплив штучного інтелекту на розвиток аналітичних здібностей студентів став предметом досліджень В. Бикова, О. Овчарук (2024).

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є теоретично обґрунтувати та визначити ефективні шляхи формування логічного мислення студентів під час вивчення математичних дисциплін у закладах вищої освіти України на основі аналізу сучасних наукових джерел та педагогічної практики. Для досягнення цієї комплексної мети було поставлено такі завдання:

- Провести порівняльний аналіз сучасних наукових джерел та педагогічної практики.

- Узагальнити та систематизувати найкращий досвід та рекомендації вітчизняних та зарубіжних науковців за останні роки щодо шляхи формування логічного мислення студентів під час вивчення математичних дисциплін у закладах вищої освіти.

- Сформулювати висновки з проведеного дослідження та визначити ключові перспективи подальших наукових розвідок.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Формування логічного мислення студентів у процесі вивчення математики є багатоаспектною педагогічною проблемою, вирішення якої потребує комплексного оновлення всіх компонентів методичної системи навчання: цільового, змістового, процесуального та діагностико-результативного. Як наголошують О.В. Співаковський та Н.А. Тарасенкова, саме компетентнісний підхід до математичної підготовки здобувачів вищої освіти має стати основою для переорієнтації навчання з інформаційно-репродуктивної на розвивально-продуктивну модель. Лише за умови системного підходу можна досягти сталого розвитку логічних здібностей здобувачів вищої освіти, що відповідатиме вимогам сучасного суспільства та ринку праці.

Розгляд цільового компонента методичної системи дозволяє стверджувати, що сучасна освітня парадигма визначає розвиток логічного мислення не як допоміжну, а як одну з ключових цілей математичної підготовки. Це положення безпосередньо корелює з вимогами стандартів вищої освіти щодо формування загальних компетентностей, зокрема здатності до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. Важливо розуміти, що логічне мислення студента технічного, природничого чи гуманітарного профілю має свою специфіку, проте його основу складають універсальні логічні прийоми: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація, індукція, дедукція, аналогія. Саме ці операції мають стати об'єктом цілеспрямованого формування в процесі вивчення математичних дисциплін.

Визначення цілей закономірно підводить до необхідності оновлення змістового компонента навчання. Як зазначають дослідники, зміст математичної освіти у ЗВО має бути переорієнтований з енциклопедичності на фундаменталізацію та професійну спрямованість. Зокрема, В.І. Ключко у своїй роботі наголошує на важливості методологічних засад професійної

спрямованості навчання математичних дисциплін у технічних університетах. М.О. Вінник також підкреслює необхідність фундаменталізації змісту математичної підготовки майбутніх інженерів. Практична реалізація цих положень передбачає, перш за все, посилення логічної складової через включення елементів математичної логіки, теорії алгоритмів, теорії множин у базові курси вищої математики. Крім того, особливого значення набуває акцент на доведеннях та обґрунтуваннях, що означає поступовий перехід від "математики-рецептури" до "математики-міркування", де кожне твердження має бути логічно виведеним, а не просто механічно застосованим. Важливу роль у цьому процесі відіграє система задач, яка, на думку В.О. Швеця та І.В. Лов'якової, виступає дієвим засобом формування дослідницьких умінь учнів і студентів у процесі навчання математики. Не менш важливим є використання міжпредметних зв'язків через демонстрацію логіки математичного моделювання реальних процесів у майбутній професійній діяльності студентів, будь то економічні, фізичні чи інформаційні системи. Такий підхід дозволяє студентам усвідомити універсальність логічних методів пізнання.

Найбільш динамічним і чутливим до зовнішніх змін є процесуальний компонент, який зазнає суттєвих трансформацій під впливом цифрової революції в освіті. Серед ефективних напрямів оновлення процесу навчання особливе місце посідає змішане навчання, яке органічно поєднує аудиторну та онлайн-роботу. О.Г. Кузьмінська та І.С. Мінтій у своєму дослідженні детально аналізують організаційно-педагогічні умови змішаного навчання математичних дисциплін у закладах вищої освіти. Таке поєднання дозволяє організувати неперервний процес формування логічного мислення: платформи Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams використовуються для розміщення логічних задач, організації форумів для дискусій щодо доведень, проведення тестувань на логіку. Ю.В. Триус досліджує дидактичний потенціал хмарних технологій у навчанні математичних дисциплін, що також розширює можливості для розвитку логічного мислення. Важливо, що в онлайн-середовищі студент має більше часу для рефлексії та осмислення складних логічних конструкцій, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу.

Іншим потужним напрямом є STEM-підхід, який інтегрує математику з програмуванням, інженерією та природничими науками. О.В. Семеніхіна у своїй роботі розкриває особливості розвитку логічного мислення засобами STEM-освіти у процесі навчання математики майбутніх учителів. Таке міждисциплінарне середовище створює унікальні умови для розвитку логіки, оскільки розв'язання комплексних STEM-проектів вимагає від студентів застосування всього арсеналу логічних операцій: аналізу умови, декомпозиції задачі, побудови алгоритму, перевірки гіпотез, синтезу результатів. Студенти вчаться бачити логіку не як абстрактну дисципліну, а як практичний інструмент вирішення реальних проблем.

Окремої уваги заслуговує використання систем комп'ютерної математики та штучного інтелекту. Інструменти типу Wolfram Alpha, Maple, MatLab, а також застосунки з елементами ШІ (наприклад, MathGPT) докорінно змінюють характер математичної діяльності. Як слушно зауважують В.Ю. Биков та О.В. Овчарук, ключове завдання викладача полягає не в тому, щоб дозволити

студенту перетворити ІІІ на "милицю", а навчити використовувати його як інструмент для перевірки власних логічних побудов, візуалізації абстрактних понять, проведення обчислювального експерименту для підтвердження або спростування гіпотези. Показовим є приклад, коли студент спочатку самостійно виводить формулу чи доводить твердження, а потім використовує систему комп'ютерної математики для перевірки або дослідження окремих випадків, що неможливо зробити вручну через обмеженість часу.

Проблемно-орієнтоване навчання також демонструє високу ефективність у розвитку логічного мислення. М.С. Ковтанюк досліджує проблемне навчання як засіб розвитку логічного мислення студентів економічних спеціальностей. Постановка навчальних проблем, які не мають очевидного алгоритму розв'язання, змушує студентів самостійно будувати логіку пошуку. Це можуть бути задачі з надлишковими або недостатніми даними, задачі на моделювання, дослідницькі задачі. Такий підхід розвиває гнучкість та критичність мислення, адже студент змушений постійно оцінювати правильність обраного шляху та за необхідності коригувати свої міркування.

Не можна оминати увагою і потенціал гейміфікації та використання логічних ігор в освітньому процесі. Включення елементів логічних ігор, математичних змагань, квестів не лише підвищує мотивацію, а й створює природні ситуації, де логічні операції застосовуються невимушено, майже на інтуїтивному рівні. Сучасні діджитал-інструменти дозволяють створювати інтерактивні вправи на класифікацію, встановлення послідовностей, пошук закономірностей, що робить процес навчання більш захопливим і ефективним.

Завершальним, але не менш важливим елементом методичної системи є діагностико-результативний компонент, пов'язаний з оцінюванням рівня сформованості логічного мислення. Важливою проблемою залишається розробка валідного інструментарію для оцінювання не лише предметних знань, а й рівня сформованості логічних операцій як таких. С.Є. Яценко у своєму дослідженні пропонує підходи до діагностики рівнів сформованості логічного мислення студентів технічних спеціальностей. Сучасні дослідники рекомендують використовувати комплекс методів, що включає спеціальні тести на логічне мислення, аналіз розгорнутих відповідей та доведень, оцінювання якості розв'язання нестандартних задач, а також портфоліо досягнень студента. Лише за умови використання різноманітних діагностичних процедур можна отримати об'єктивну картину рівня розвитку логічного мислення та своєчасно коригувати освітній процес.

Таким чином, системне оновлення всіх компонентів методичної системи навчання математики – від цілей до діагностики результатів – є необхідною умовою ефективного формування логічного мислення студентів у сучасних закладах вищої освіти України.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Формування логічного мислення студентів у процесі вивчення математики у ЗВО України в сучасних умовах потребує системного оновлення методичної системи навчання. Ефективними шляхами вирішення цієї проблеми є: оновлення змісту математичних дисциплін з акцентом на логічну складову; широке впровадження інноваційних технологій (змішане навчання, STEM, СКМ, ІІІ);

застосування проблемно-орієнтованих та інтерактивних методів; розробка сучасних засобів діагностики рівнів логічного мислення. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці конкретних методик формування логічного мислення студентів різних спеціальностей із використанням можливостей штучного інтелекту, а також у вивченні особливостей цього процесу в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення України.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА:

Биков, В. Ю., & Овчарук, О. В. (2024). Штучний інтелект у навчанні математики: можливості та ризики. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 99(1), 1–18.

Вінник, М. О. (2022). *Фундаменталізація змісту математичної підготовки майбутніх інженерів: теорія і практика*. Запоріжжя: ЗНУ.

Клочко, В. І. (2021). *Методологічні засади професійної спрямованості навчання математичних дисциплін у технічних університетах*. Вінниця: ВНТУ.

Ковтанюк, М. С. (2023). Проблемне навчання як засіб розвитку логічного мислення студентів економічних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 86, 112–117.

Кузьмінська, О. Г., & Мінтій, І. С. (2023). Змішане навчання математичних дисциплін у закладах вищої освіти: організаційно-педагогічні умови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 18(174), 90–96.

Семеніхіна, О. В. (2024). Розвиток логічного мислення засобами STEM-освіти у процесі навчання математики майбутніх учителів. *Фізико-математична освіта*, 39(1), 45–51.

Співаковський, О. В., & Тарасенкова, Н. А. (2021). *Компетентнісний підхід до математичної підготовки здобувачів вищої освіти: теорія і практика*. Херсон: ХДУ.

Триус, Ю. В. (2022). Хмарні технології у навчанні математичних дисциплін студентів вищих навчальних закладів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*, 64, 210–219.

Швець, В. О., & Лов'янова, І. В. (2020). *Система задач як засіб формування дослідницьких умінь учнів і студентів у процесі навчання математики*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

Яценко, С. Є. (2025). Діагностика рівнів сформованості логічного мислення студентів технічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(127), 180–189.

REFERENCES

Bykov, V. Yu., & Ovcharuk, O. V. (2024). Shtuchnyi intelekt u navchanni matematyky: mozhlyvosti ta ryzyky [Artificial intelligence in mathematics education: opportunities and risks]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 99(1), 1–18. [in Ukrainian].

Vinnyk, M. O. (2022). *Fundamentalizatsiia zmistu matematychnoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv: teoriia i praktyka* [Fundamentalization of the content of mathematical training of future engineers: theory and practice]. Zaporizhzhia: ZNU.

Klochko, V. I. (2021). *Metodolohichni zasady profesiinoi spriamovanosti navchannia matematychnykh dystsyplin u tekhnichnykh universytetakh* [Methodological foundations of professional orientation of teaching mathematical disciplines in technical universities]. Vinnytsia: VNTU. [in Ukrainian].

Kovtaniuk, M. S. (2023). Problemne navchannia yak zasib rozvytku lohichnoho myslennia studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [Problem-based learning as a means of developing logical thinking of students of economic specialties]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 86, 112–117. [in Ukrainian].

Kuzminska, O. H., & Mintii, I. S. (2023). Zmishane navchannia matematychnykh dystsyplin u zakladakh vyshchoi osvity: orhanizatsiino-pedahohichni umovy [Blended learning of mathematical disciplines in higher education institutions: organizational and pedagogical conditions]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T.H. Shevchenka*, 18(174), 90–96. [in Ukrainian].

Semenikhina, O. V. (2024). Rozvytok lohichnoho myslennia zasobamy STEM-osvity u protsesi navchannia matematyky maibutnikh uchyteliv [Development of logical thinking by means of STEM education in the process of teaching mathematics to future teachers]. *Fyzyko-matematychna osvita*, 39(1), 45–51. [in Ukrainian].

Spivakovskiy, O. V., & Tarasenkova, N. A. (2021). *Kompetentnisnyi pidkhid do matematychnoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity: teoriia i praktyka* [Competency approach to mathematical training of higher education applicants: theory and practice]. Kherson: KhDU. [in Ukrainian].

Tryus, Yu. V. (2022). Khmarni tekhnolohii u navchanni matematychnykh dystsyplin studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Cloud technologies in teaching mathematical disciplines to students of higher educational institutions]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv*, 64, 210–219. [in Ukrainian].

Shvets, V. O., & Lovianova, I. V. (2020). *Systema zadach yak zasib formuvannia doslidnytskykh umiv uchniv i studentiv u protsesi navchannia matematyky* [The system of tasks as a means of forming research skills of pupils and students in the process of teaching mathematics]. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova. [in Ukrainian].

Yatsenko, S. Ye. (2025). Diagnostyka rivniv sformovanosti lohichnoho myslennia studentiv tekhnichnykh spetsialnostei [Diagnosis of the levels of formation of logical thinking of students of technical specialties]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 3(127), 180–189. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено актуальній проблемі формування логічного мислення здобувачів вищої освіти в процесі вивчення математичних дисциплін в умовах сучасних трансформацій української освіти. Інтеграція у Європейський простір вищої освіти, цифровізація та виклики воєнного стану вимагають підготовки фахівців, здатних до критичного аналізу, прийняття обґрунтованих рішень у невизначених ситуаціях та швидкого опанування нових технологій. Базисом цих здатностей виступає логічне мислення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення ефективних

шляхів формування логічного мислення студентів у процесі вивчення математичних дисциплін у закладах вищої освіти України на основі аналізу сучасних наукових джерел та педагогічної практики.

Дослідження ґрунтується на теоретичному аналізі психолого-педагогічної літератури, узагальненні інноваційних практик навчання та системному аналізі компонентів методичної системи навчання математики. Розкриває унікальний потенціал математики для розвитку логічного мислення завдяки її аксіоматичній побудові, дедуктивному методу та абстрактності. Вирішення проблеми потребує комплексного оновлення всіх компонентів методичної системи: цільового, змістового, процесуального та діагностико-результативного.

У дослідженні зроблено висновок, що системне оновлення всіх компонентів методики навчання математики є необхідною умовою ефективного формування логічного мислення студентів у ЗВО України. Перспективними напрямками є розробка методик формування логічного мислення з використанням штучного інтелекту та вивчення особливостей цього процесу в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення.

Ключові слова: логічне мислення, студенти, математика, заклад вищої освіти (ЗВО), інноваційні методи навчання, цифровізація освіти, критичне мислення, професійна компетентність.

Дата надходження статті до видання: 16.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 378.147:37.011.3-051:17.022.1:005.336.6

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361503

PRINCIPLES OF TEACHING IN TERMS OF TEACHER'S IMAGE STRATEGIES

ПРИНЦИПИ ВИКЛАДАННЯ В АСПЕКТІ ІМІДЖЕВИХ СТРАТЕГІЙ ПЕДАГОГА

Євген Роздимаха

доктор філософії (PhD),

старший викладач

E-mail: yevhen.rozdymakha@gmail.com

ORCID 0000-0002-0158-3207

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Yevhen Rozdymakha

Doctor of Philosophy (PhD),

Senior Teacher

E-mail: yevhen.rozdymakha@gmail.com

ORCID 0000-0002-0158-3207

SHEI "Donbas State Pedagogical University", Ukraine

Наталія Плюхіна

старший викладач,
E-mail: pluhyna27@gmail.com
ORCID 0000-0001-8193-0362
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Nataliya Plyukhina

Senior lecturer
E-mail: pluhyna27@gmail.com
ORCID 0000-0001-8193-0362
SHEI "Donbas State Pedagogical
University", Ukraine

Микола Ананьєв

здобувач 3 (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти, спеціальності
015 Професійна освіта
E-mail: i.am.nick.ua@gmail.com
ORCID 0009-0007-2114-9022
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Mykola Ananiev

applicant of 3(educational and scientific)
level higher education on specialty
015 Vocational Education
E-mail: i.am.nick.ua@gmail.com
ORCID 0009-0007-2114-9022
SHEI "Donbas State Pedagogical
University", Ukraine

ABSTRACT

The article examines the processes of forming the image strategies of a teacher in the conditions of the modern socio-cultural environment. The role of psychological and social factors in building the image of a teacher is determined: the socio-cultural environment of an educational institution determines the value orientations and norms of behavior; the psychological characteristics of a teacher influence the style of communication, the ability to empathy and the level of professional reflection; the social expectations of society form the demand for certain models of behavior and professional standards.

The principles of teaching that affect the effectiveness of the educational process are analyzed: methodological approaches to organizing the educational process; methods of interaction with students and colleagues; the level of integration of pedagogical practices into the modern educational space. The analysis of existing teaching principles allows us to understand how they are transformed into specific image strategies of a teacher that contribute to the harmonization of the educational process.

The formation of image strategies of a teacher is considered as a multi-level process that includes: the teacher's awareness of his own role in the education system; taking into account external factors-influences (socio-cultural, psychological, organizational); development and implementation of strategies aimed at increasing the effectiveness of educational activities; reflection and correction of the image in accordance with changes in society and the educational environment. It is shown that adequate image formation contributes to the harmonization of the educational environment and the increase of the professional authority of the teacher.

Key words: *image strategies, educational process, teacher, teaching principles, andragogy, empathy, congruence.*

Актуальність теми. Проблема формування позитивного іміджу педагога залишається однією з ключових у сучасній педагогічній науці. Її актуальність зумовлена глибинним впливом процесів сприйняття постаті вчителя на засвоєння навчального матеріалу учнями. Імідж педагога безпосередньо

визначає інтенсивність і продуктивність освітнього процесу, впливаючи на мотивацію, рівень довіри та ефективність комунікації між учасниками навчально-виховної діяльності.

Відсутність усталених традицій освіти дорослих (андрагогіки) ускладнює процеси формування іміджу викладача. У дорослому віці особистість людини вже сформована, що зумовлює сталість іміджевого відображення педагога. Часто воно не відповідає сучасним соціокультурним особливостям учнівського колективу. При цьому культура молоді є швидкозмінною, а її представники сприймають ці зміни на когнітивному та інтуїтивному рівнях. Невдале позиціонування вчителя може призвести до погіршення сприйняття його постаті учнями, навіть більше ніж при традиційно відстороненій моделі взаємодії «дорослий - молодий». Сучасна молодь активно бере участь у суспільних процесах, виступаючи одним із провідних учасників завдяки високим комунікативним здібностям та соціокультурним особливостям. Молоді люди прагнуть самореалізації, шукають власний шлях у житті, і поряд з освітою вони залучені до різноманітних інституцій. Емоційна привабливість є важливим чинником вибору молоддю напрямів діяльності, що підкреслює значення іміджу педагога як одного з факторів впливу на їх освітні та життєві орієнтири.

Таким чином, постає необхідність глибокого розуміння факторів, що впливають на навчально-виховну діяльність та іміджеві стратегії педагога. Важливим завданням є пошук шляхів впровадження іміджевої компетентності серед викладачів, формування здатності до аналізу молодіжного середовища та вибору власного стилю викладання і позиціонування. Це сприятиме гармонізації сприйняття постаті педагога учнями, подоланню бар'єрів та зменшенню інформаційних нашарувань, що у свою чергу забезпечить інтенсифікацію освітнього процесу. Проблема формування позитивного іміджу педагога є багатогранною та потребує комплексного підходу. Її вирішення можливе лише за умови врахування соціокультурних особливостей молодіжного середовища, розвитку іміджевої компетентності викладачів та усвідомленого вибору педагогами власних стратегій позиціонування у навчально-виховному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для розуміння навчально-виховної діяльності в контексті впливу іміджевих стратегій викладача необхідно враховувати різноманітні фактори, що формують ці процеси. Аналіз сучасних наукових досліджень та практичного досвіду педагогів у системі соціокультурних взаємодій освітнього закладу дозволяє окреслити значення іміджу як важливого інструмента освітньої діяльності.

Роль іміджевих стратегій як чинника, що суттєво впливає на навчально-виховний процес, чітко усвідомлюється науковою спільнотою. Це пояснюється значною психологічною та соціальною складністю освітніх процесів, які потребують багатопланового дослідження. Саме тому проблема іміджу викладача розглядається з різних позицій – психологічної, соціокультурної, педагогічної. В. Олексенко (2015) акцентує увагу на процесах професійного формування іміджу викладача, розробці стратегій його побудови та функціонування, Є. Євтушенко, А. Бабошко, Д. Бушля (2016) визначають сутність іміджу педагога, особливості його формування та специфіку функціонування в освітньому середовищі. Ці дослідження демонструють, що

іміджеві стратегії не існують у відриві від соціокультурного контексту, а тісно пов'язані з особливостями освітнього простору, у якому діє викладач.

Особливості впливу різних чинників самосвідомості вчителя та учнів на процеси їхньої взаємодії й розгортання навчально-виховної діяльності перебувають у центрі уваги сучасної педагогічної науки. Дослідження у цій сфері демонструють багатогранність проблеми та її значення для ефективності освітнього процесу: В. Бучма (2019) дослідив роль особистісних цінностей учителів у процесах спілкування з учнями, а також їхній вплив на педагогічну взаємодію. Автор підкреслює необхідність врахування ціннісних орієнтацій як чинника формування довірливих відносин; Н. Гаркавенко та С. Доскач (2023) розглянули проблему конгруентності як співвідношення внутрішніх і зовнішніх проявів особистості. Вони показали, що конгруентність сприяє гармонійному розвитку особистості та позитивно впливає на педагогічні процеси; І. Донець, А. Григоренко, О. Волошина, К. Штепа (2020) акцентували увагу на стратегіях спілкування та побудови діалогу в системі навчальних закладів. Їхні дослідження доводять, що ефективна комунікація є ключем до інтенсифікації навчального процесу; Ю. Чекстере (2021) проаналізував феномен емпатії, її значення для освітньої діяльності та особливості набуття викладачами навичок емпатійного спілкування. Фактори, пов'язані з розумінням самосвідомості вчителя та учнів, мають суттєвий формуючий вплив на навчально-виховний процес. Вони визначають якість педагогічної взаємодії, сприяють розвитку гармонійних відносин та підвищують ефективність освітньої діяльності. Наукова спільнота докладно окреслює ці фактори як важливі складові освітнього середовища, що потребують постійного дослідження та практичного врахування.

Нагальні питання сучасної педагогічної науки щодо принципів викладання в аспекті іміджевих стратегій педагога визначається у Законах України «Про освіту» (2020), «Про вищу освіту» (2024), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (2020), «Про фахову передвищу освіту» (2020), Концепції розвитку освіти в Україні на період 2015-2025 роки (2015).

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування принципів викладання в аспекті іміджевих стратегій педагога; визначити роль психологічних та соціальних чинників у побудові іміджу педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблема ефективної комунікації між учителем та учнями постає однією з ключових у сучасному педагогічному процесі. Від рівня налагодженої взаємодії значною мірою залежить результативність навчально-виховної діяльності. Педагогічне спілкування, комунікативна компетентність та адаптивність учителя до різних рівнів взаємодії з учнями визначаються як актуальні завдання сучасної педагогіки. Від ступеня довіри та якості комунікації між педагогом і здобувачем освіти залежить не лише академічна доброчесність останнього, але й рівень його залученості до навчального процесу, активність та усвідомленість у вивченні навчальних дисциплін.

У процесі осмислення іміджевих стратегій важливо визначити, яке місце займає імідж та які форми його прояву можна спостерігати в освітньому

середовищі. Імідж будь-якого об'єкта не є лише загальноприйнятим образом чи стандартною оцінкою. Це складний феномен, який може мати як раціональний, так і емоційний характер. Він виникає у психіці людини – у сфері свідомого або підсвідомого – внаслідок безпосереднього сприйняття характеристик об'єкта або ж опосередковано, через інтерпретацію вже сформованого образу, що існує у свідомості інших людей (Олексенко, 2015: 260). Таким чином, імідж є динамічною компонентою, яка значною мірою залежить від особливостей сприйняття. Сприйняття, у свою чергу, визначається індивідуальними рисами особистості того, хто сприймає, а також конкретними обставинами, в яких відбувається комунікація. У навчально-виховному процесі формування та презентація іміджевих стратегій викладачем відбувається паралельно з когнітивними та соціокультурними процесами, що мають стійкі взаємні впливи. Імідж педагога безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, адже він стає частиною загальної атмосфери навчання та взаємодії.

Ці процеси тісно пов'язані з сучасними тенденціями студентоцентризму, коли акцент переноситься з викладача на студента, а освітнє середовище орієнтується на потреби й інтереси здобувачів освіти. Для професій, що функціонують у системі координат «людина – соціальна група» (зокрема для педагогів), формування власного професійного іміджу має навіть більшу вагу, ніж для професій типу «людина – людина» чи «людина – колектив». Це пояснюється тим, що освітня діяльність відбувається у змінних, багатокомпонентних колективах, де постійно взаємодіють різні соціокультурні та емоційні процеси (Євтушенко, Бабошко & Бушля, 2016: 631). Отже, для вчителя побудова адекватних іміджевих стратегій є ключовою умовою ефективної роботи. Вона дозволяє мінімізувати непорозуміння, уникати конфліктних ситуацій та водночас сприяти інтенсифікації навчально-виховного процесу. Імідж педагога стає не лише інструментом комунікації, а й важливим чинником формування довіри, мотивації та позитивного освітнього клімату.

У своїй професійній діяльності вчитель, перш за все, орієнтується на конкретні вимоги та завдання, які визначає суспільство й освітня система. Крім того, педагог має чітко усвідомлювати очікування та потреби учнівської аудиторії й суспільства загалом. Водночас, як член професійної спільноти та педагогічного колективу, він повинен відповідати стандартам і вимогам, що висувують його колеги. Таким чином, сукупність зовнішніх вимог – від суспільства, професійної групи, колективу та учнів – спрямовується на особистісні характеристики вчителя. За умови відсутності суперечностей між цими вимогами вони разом формують основу для створення позитивного професійного іміджу (Білозерська, 2022).

Доступ до неймереж та великих масивів інформації, особливо в умовах дистанційного навчання, створює сприятливі умови для фальсифікації навчальних робіт, що часто перешкоджає розвитку творчих здібностей учнів. У цьому контексті налагоджена взаємодія між учителем і учнем сприяє усвідомленню цінності знань та підвищує мотивацію до опанування навчального матеріалу. Імідж педагога формується відповідно до соціокультурних умов і адаптується до вимог освітнього середовища. Важливим чинником є здатність учителя адекватно реагувати на нестандартні ситуації, що є невід'ємною

складовою соціального життя. У таких випадках особливого значення набуває інтуїтивне розуміння іншого, яке ґрунтується на несвідомих зіставленнях із попереднім досвідом (Чекстере, 2021). Формування іміджевої стратегії педагога має узгоджуватися із завданнями навчально-виховного процесу, реалізуючи принципи системності та послідовності у донесенні інформації. Таким чином, імідж стає інструментом подолання суперечностей, пом'якшення соціальних проблем та забезпечення ефективного засвоєння знань.

Дослідження рівня емпатії серед педагогів засвідчили такі результати: високий рівень емоційного каналу емпатії мають 50 % викладачів, середній – 44 %, низький – 6 %. За показниками ідентифікаційного каналу емпатії 31 % педагогів демонструють високий рівень, 56 % – середній, 13 % – занижений. Інтуїтивний канал емпатії виявився високим у 25 % викладачів, середнім – у 50 %, заниженим – у 19 %, низьким – у 6 % (Чекстере, 2021). Отримані дані свідчать про загалом високий рівень адаптивності педагогів до проблем учнів, адже емпатія забезпечує можливість глибшого розуміння їхнього емоційного стану.

Водночас значним викликом у процесі комунікації є забезпечення конгруентності навчання, тобто узгодженості зовнішніх і внутрішніх проявів поведінки та діяльності. Як зазначається у літературі, узгодженість емоційного стану і поведінки дозволяє досягти найвищого рівня успішності комунікативного процесу, а неконгруентність викликає недовіру між партнерами по спілкуванню (Н. Гаркавенко & Доскач, 2023). У педагогічній практиці важливими чинниками ефективної взаємодії між учителем і учнем є емпатія та конгруентність. Якщо емпатія передбачає здатність до співпереживання та розуміння внутрішнього світу іншої людини, то конгруентність характеризується відкритістю, щирістю та відповідністю внутрішніх переживань зовнішнім проявам. На відміну від емпатії, конгруентність завжди виявляється відверто й безпосередньо, що робить її ключовим елементом довірливих стосунків у навчально-виховному процесі.

Дослідження емпатії передбачає визначення основних каналів її розгортання, які забезпечують різні рівні взаєморозуміння між учителем і учнем: раціональний канал – спрямованість уваги викладача на сутність учня, його інтелектуальні та когнітивні особливості; емоційний канал – здатність учителя входити в емоційне співрозуміння з учнями, розділяти їхні переживання та настрої; інтуїтивний канал – уміння педагога підсвідомо оцінювати стан учнів, вловлювати приховані сигнали їхньої поведінки; установки, що сприяють емпатії – внутрішні переконання та цінності викладача, які формують його готовність до співпереживання; здатність до емпатії та ідентифікації – уміння педагога поставити себе на місце учня, відчувати його ситуацію як власну. Таким чином, емпатія є багатовимірним процесом, що поєднує когнітивні, емоційні та інтуїтивні складові.

Важливим фактором, що може обмежувати прояви як емпатії, так і конгруентності, є наявність комунікативних бар'єрів. Вони перешкоджають формуванню довірливих і природних відносин між учителем та учнями. Дослідники виділяють шість основних бар'єрів у навчально-виховній діяльності:

– Бар'єр невідповідності настанов і мотивів – виникає, коли ентузіазм викладача не знаходить відгуку в байдужих учнях.

– Бар'єр відсутності контакту – проявляється у випадках, коли педагог діє автономно, не встановлюючи живого контакту з аудиторією.

– Бар'єр звуження функцій педагогічного спілкування – ситуація, коли викладач обмежується лише інформаційно-комунікативною функцією, ігноруючи виховну та мотиваційну складові.

– Бар'єр негативної установки на академічну групу – виникає, коли педагог формує упереджене ставлення до групи ще до початку взаємодії.

– Бар'єр побоювання педагогічних помилок – страх учителя не відповісти на запитання або неправильно оцінити учня, що знижує його впевненість у комунікації.

– Бар'єр «сліпого» наслідування – характерний для молодих викладачів, які копіюють стиль авторитетних педагогів, не формуючи власної індивідуальності (Донець, Григоренко, Волошина & Штепа, 2020: 224).

Отже, емпатія та конгруентність є взаємодоповнюючими чинниками педагогічної взаємодії. Емпатія забезпечує глибоке розуміння внутрішнього світу учня, тоді як конгруентність гарантує щирість і відкритість у комунікації. Подолання комунікативних бар'єрів дозволяє створити атмосферу довіри, сприяє розвитку позитивного освітнього клімату та підвищує ефективність навчально-виховного процесу.

У цьому контексті використання інноваційних підходів у діяльності викладача стає водночас необхідним і вразливим елементом побудови адекватного іміджу. Як зазначається у літературі, «інноваційна діяльність викладача вищої школи – це постійний пошук невирішених проблем педагогічної практики та створення нових, а також оновлення й удосконалення наявних методів, засобів і технологій для їх вирішення» (Овсюк & Рибалко, 2024: 33]. Відтак стратегія формування іміджу педагога у процесі реалізації різних аспектів навчально-виховної діяльності набуває особливої актуальності.

Практичні рекомендації для викладачів щодо розвитку емпатії та конгруентності у щоденній роботі полягають в наступному:

– *Розвиток емпатії: активне слухання*: уважно слухати учнів, не перебиваючи, демонструвати зацікавленість у їхніх думках; *відображення емоцій*: вербалізувати почуття учнів («Я бачу, що ти засмучений...»), щоб показати розуміння їхнього стану; *ідентифікація ситуацій*: намагатися поставити себе на місце учня, уявити його труднощі та переживання; *розвиток інтуїції*: звертати увагу на невербальні сигнали – міміку, жести, тон голосу; *підтримка позитивних установок*: формувати внутрішню готовність до співпереживання, уникати упереджених оцінок.

– *Формування конгруентності: щирість у комунікації*: уникати штучних ролей, демонструвати справжні емоції та думки; *відповідність слова і дії*: дотримуватися єдності між тим, що педагог говорить, і тим, як він поводить себе; *прозорість намірів*: пояснювати учням мотиви своїх рішень, щоб уникати недовіри; *саморефлексія*: регулярно аналізувати власні реакції та поведінку, щоб виявляти невідповідності між внутрішнім станом і зовнішніми проявами.

– *Подолання комунікативних бар'єрів*: збалансованість мотивів:

узгоджувати ентузіазм викладача з інтересами учнів, залучати їх до спільної діяльності; *встановлення контакту*: використовувати інтерактивні методи навчання, що передбачають діалог і співпрацю; *розширення функцій спілкування*: поєднувати інформаційну, виховну та мотиваційну функції педагогічної взаємодії; *уникнення упередженості*: формувати нейтральне ставлення до групи до початку роботи, оцінювати учнів індивідуально; *подолання страху помилок*: розглядати педагогічні помилки як можливість для розвитку, а не як загрозу авторитету; *формування власного стилю*: молодим викладачам варто експериментувати з різними методами, щоб виробити індивідуальний підхід, а не копіювати інших.

– *Практичні інструменти*: використання *тренінгів емоційного інтелекту* для розвитку емпатії; застосування *методів групової рефлексії* для формування довірливих відносин; впровадження *інтерактивних технологій навчання* (дискусії, рольові ігри, проєктна робота), що стимулюють емоційне та когнітивне співрозуміння.

Таким чином, розвиток емпатії та конгруентності у викладача є не лише психологічною потребою, а й професійною компетенцією, яка забезпечує ефективність навчально-виховного процесу та створює атмосферу довіри й співпраці.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Формування іміджевих стратегій викладача перебуває у тісному взаємозв'язку з іншими складовими педагогічної практики. Їхня адекватність та узгодженість із емпатійним ставленням до учнів, створення конгруентного освітнього середовища задля забезпечення інтенсивного й продуктивного навчально-виховного процесу постають не лише бажаними, а й обов'язковими умовами сучасної педагогічної діяльності. В умовах поширення інформаційних технологій та нейромереж особливої ваги набуває завдання залучення учнів до свідомого навчання та формування інтересу до предмета. У цьому аспекті іміджева стратегія викладача може стати дієвим інструментом мотивації, сприяючи інтеграції навчального матеріалу з особистісним сприйняттям постаті педагога.

Отже, у педагогічній діяльності імідж та іміджеві стратегії мають важливе значення, проте вони не повинні розглядатися як самоціль. Їхня функція полягає у підтримці та посиленні ефективності навчально-виховного процесу. Викладач має усвідомлювати, що імідж є лише одним із інструментів професійної діяльності, який підпорядковується головній меті – інтенсифікації освітньої практики. Іміджеві стратегії варто розуміти як допоміжний ресурс, що сприяє формуванню позитивного освітнього середовища, підвищенню мотивації студентів, оптимізації комунікації між учасниками навчального процесу.

Водночас надмірне захоплення іміджевими побудовами може відволікати від основних завдань викладання. Тому необхідно зберігати баланс між зовнішнім образом та змістовним наповненням педагогічної діяльності. Розвиток і перевірка адекватності іміджевих стратегій відбувається у практичній площині, яка включає: спостереження за процесами навчально-виховної діяльності та життям освітнього закладу; ревізію власних методик, переконань та педагогічних підходів; експериментування з різними техніками та формами

викладання. Саме у цих робочих моментах проявляється ефективність та відповідність іміджевих стратегій реальним умовам освітньої практики.

Інноваційний педагог не лише користується іміджевими стратегіями, але й активно їх розробляє, досліджує та впроваджує нові смисли у навчальний процес. Він виступає пропагатором сучасних підходів; дослідником ефективності різних методів; творцем нових педагогічних практик. Таким чином, іміджеві стратегії стають невід'ємною складовою його професійної діяльності.

Важливим аспектом є усвідомленість викладача щодо власних стратегій викладання. Іміджеві побудови інтегруються у загальну педагогічну стратегію, формуючи цілісну систему професійної діяльності. Усвідомлене використання іміджевих стратегій забезпечує узгодженість між зовнішнім образом і внутрішнім змістом; підвищення ефективності навчально-виховного процесу; розвиток індивідуального стилю викладання.

Імідж та іміджеві стратегії в педагогіці слід розглядати як інструмент, що сприяє реалізації головної мети – створенню ефективного, інноваційного та студентоцентричного освітнього середовища. Їхня цінність полягає не у самодостатності, а у здатності підсилювати практику викладання, робити її більш гнучкою, сучасною та результативною.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Білозерська, С. І. (2022). Аксіологічні основи формування професійного іміджу майбутнього педагога. *Вчені записки таврійського національного університету імені ВІ Вернадського. Серія: Психологія*, 133-138. DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/22>

Бучма, В. В. (2019). Роль особистісних цінностей вчителів у становленні діалогічного спілкування з учнями підліткового віку. *Аксіогенез обдарованої особистості: стратегії емпіричного дослідження : тези доповідей VIII науково-практичного семінару*. Київ, С. 13–14. <http://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/lpo/>

Гаркавенко, Н. В. & Доскач, С. С. (2023). Конгруентність як розуміння емоційного стану особистості у процесі спілкування. *Габітус : психологія особистості*, 45, 121–127. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/6972>

Донець, І. М., Григоренко, А. С., Волошина, О. В. & Штепа, К. В. (2020). Діалогізація педагогічної взаємодії як умова розвитку професійної спрямованості студентів медичного вузу. *Актуальні проблеми сучасної медицини*, Т. 20, 2 (70), 221–226. DOI: <https://doi.org/10.31718/2077-1096.20.2.221>

Євтушенко, Г. В., Бабошко, А. І. & Бушля, Д. І. (2016). Імідж сучасного викладача: сутність та особливості формування. *Вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*, 11, 630–634.

Закон України «Про вищу освіту». (редакція від 16.08.2024). *Законодавство України / Верховна Рада України*. <https://ips.ligazakon.net/document/T141556>

Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років: проєкт. URL: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/319-proekt-kontseptsiya-rozvitku-osviti-ukrajini-na-period-2015-2025-rokiv>

Овсюк, Д. Р. & Рибалко, Л. С. (2024). Стимулювання інноваційної діяльності викладача вищої школи. *Імідж сучасного педагога*, 1(214), 31–36. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1\(214\)-31-36](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1(214)-31-36).

Олексенко, В. П. (2015). Формування професійного іміджу сучасного вчителя. *Проблеми освіти*, 84, 258–263.

Про освіту: Закон України (редакція від 16.01.2020). *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Про професійну (професійно-технічну) освіту: Закон України (в ред. від 20.05.2020). *Законодавство України* / Верховна Рада України: офіц. сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>

Про фахову передвищу освіту: Закон (в ред. від 20.03.2020 № 2745-VIII). *Законодавство України* / Верховна Рада України: офіц. сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/>

Чекстере, Ю. А. (2021). Емпатія як складова педагогічної культури педагога. *Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*, URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84274362.pdf>

REFERENCES

Bilozerska, S. I. (2022). Aksiologichni osnovy formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnoho pedahoha [Axiological foundations of the formation of the professional image of a future teacher]. *Vcheni zapysky tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni VI Vernadskoho. Seriya: Psykholohiia*, 133-138. DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/22> [in Ukrainian].

Buchma, V. V. (2019). Rolj osobystisnykh cinnostej vchyteliv u stanovlenni dialoghichnogho spilkuvannja z uchnjamy pidlitkovogho viku [The role of teachers' personal values in the formation of dialogic communication with adolescent students]. *Aksioghenez obdarovanoji osobystosti: strateghiji empirychnogho doslidzhennja : tezy dopovidej VIII naukovopraktychnogho seminaru. Kyjiv*, 13–14. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/lpo/3> [in Ukrainian].

Gharkavenko, N. V. & Doskach, S. S. (2023). Konghruentnistj jak rozuminnja emocijnogho stanu osobystosti u procesi spilkuvannja [Congruence as an understanding of the emotional state of an individual in the process of communication]. *Ghabitush : psykhologhiia osobystosti*, 45, 121–127. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/6972> [in Ukrainian].

Donecj, I. M., Ghryghorenko, A. S., Voloshyna, O. V. & Shtepa, K. V. (2020). Dialoghizacija pedaghoghichnoji vzajemodiji jak umova rozvytku profesijnoji sprjamovanosti studentiv medychnogho vuzu [Dialogization of pedagogical interaction as a condition for the development of the professional orientation of students of a medical university]. *Aktualni problemy suchasnoji medycyny*, T. 20, 2 (70), 221–226. DOI: <https://doi.org/10.31718/2077-1096.20.2.221> [in Ukrainian].

Jevtushenko, Gh. V., Baboshko, A. I. & Bushlja, D. I. (2016). Imidzh suchasnogho vykladacha: sutnistj ta osoblyvosti formuvannja [The image of a modern teacher: the essence and peculiarities of formation]. *Visnyk Mykolajivs'koqho nacional'nogho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'kogho*, 11, 630–634. [in Ukrainian].

Закон Украјинь «Pro vyshhu osvitu». (redakcija vid 16.08.2024) [The Law of Ukraine]. *On Higher Education Zakonodavstvo Ukraјiny / Verkhovna Rada Ukraјiny*.

<https://ips.ligazakon.net/document/T141556> [in Ukrainian].

Koncepcija rozvytku osvity Ukrajinu na period 2015–2025 rokiv: projekt. [Concept of education development of Ukraine for the period 2015–2025: project]. URL: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/319-proekt-kontseptsiya-rozvitku-osviti-ukrajini-na-period-2015-2025-rokiv> [in Ukrainian].

Ovsiuk, D. R. & Rybalko, L. S. (2024). Stymuljuvannja innovacijnoji dijalnosti vykladacha vyshhoji shkoly [Stimulation of the innovative activity of the teacher of the higher school.]. *Imidzh suchasnoqho pedaohoha*, 1 (214), 31–36. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1\(214\)-31-36](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1(214)-31-36) [in Ukrainian].

Oleksenko, V. P. (2015). Formuvannja profesijnogho imidzhu suchasnoqho vchytelja [Formation of the professional image of a modern teacher]. *Problemy osvity*, 84, 258–263. [in Ukrainian].

Pro osvitu: Zakon Ukrajinu (redakcija vid 16.01.2020) [On education: Law of Ukraine (edited on January 16, 2020)]. *Zakonodavstvo Ukrajinu / Verkhovna Rada Ukrajinu*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

Pro profesijnu (profesijno-tehnicnu) osvitu: Zakon Ukrajinu (v red. vid 20.05.2020) [On professional (vocational and technical) education: Law of Ukraine (as amended from 05.20.2020)]. *Zakonodavstvo Ukrajinu / Verkhovna Rada Ukrajinu: ofic. sajт*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].

Pro fakhovu peredvyshhu osvitu: Zakon (v red. vid 20.03.2020 # 2745-VIII). [On vocational pre-university education: Law (as amended on March 20, 2020 No. 2745-VIII)]. *Zakonodavstvo Ukrajinu / Verkhovna Rada Ukrajinu: ofic. sajт*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/> [in Ukrainian].

Chekstere, Ju. A. (2021). Empatija jak skladova pedagogichnoji kuljтуры pedagogha [Empathy as a component of the teacher's pedagogical culture]. *Instytut psyhologhiji im. Gh.S. Kostjuka NAPN Ukrajinu*, URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84274362.pdf> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглядаються процеси формування іміджевих стратегій педагога в умовах сучасного соціокультурного середовища. Визначено роль психологічних та соціальних чинників у побудові іміджу педагога: соціокультурне середовище закладу освіти визначає ціннісні орієнтири та норми поведінки; психологічні особливості педагога впливають на стиль спілкування, здатність до емпатії та рівень професійної рефлексії; соціальні очікування суспільства формують запит на певні моделі поведінки та професійні стандарти.

Проаналізовано принципи викладання, що впливають на ефективність навчально-виховного процесу: методологічні підходи до організації навчально-виховного процесу; способи взаємодії з учнями та колегами; рівень інтеграції педагогічних практик у сучасний освітній простір. Аналіз існуючих принципів викладання дозволяє зрозуміти, як вони трансформуються у конкретні іміджеві стратегії педагога, що сприяють гармонізації навчально-виховного процесу.

Формування іміджевих стратегій педагога розглядається як багаторівневий процес, що включає: усвідомлення педагогом власної ролі у

системі освіти; врахування зовнішніх факторів-впливів (соціокультурних, психологічних, організаційних); розробку та реалізацію стратегій, спрямованих на підвищення ефективності навчально-виховної діяльності; рефлексію та корекцію іміджу відповідно до змін у суспільстві та освітньому середовищі. Показано, що адекватне формування іміджу сприяє гармонізації освітнього середовища та підвищенню професійного авторитету педагога.

Ключові слова: *іміджеві стратегії, навчально-виховний процес, викладач, принципи викладання, андрагогіка, емпатія, конгруентність.*

Дата надходження статті до видання: 26.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 81'243:316.77

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361504

**FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE:
THE PLACE OF THE DEFINITION IN THE TERMINOLOGICAL FIELD OF
MODERN SCIENTIFIC RESEARCH**

**ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ:
МІСЦЕ ДЕФІНІЦІЇ В ТЕРМІНОЛОГІЧНОМУ ПОЛІ СУЧАСНИХ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Світлана Саяпіна

доктор педагогічних наук, професор,
E-mail: svetlana.sayapina65@gmail.com
ORCID 0000-0001-5808-7020
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Svetlana Sayapina

D.Sc. in Pedagogy, Professor,
E-mail: svetlana.sayapina65@gmail.com
ORCID 0000-0001-5808-7020
SHEI "Donbas State Pedagogical
University", Ukraine

ABSTRACT

The article emphasizes that investigating the place of the definition of foreign language communicative competence within the terminological field of modern science is important not only for the development of theoretical linguistics, but also for enhancing the quality of language education, professional communication, and intercultural interaction in the twenty-first century. In order to provide a comprehensive theoretical understanding of the essence of the concept of "foreign language communicative competence", the study analyzes the basic categories of "competence", "foreign language competence" and "communicative competence", which in contemporary scholarly discourse are characterized by multidirectional

approaches to interpretation and a diversity of definitions. Based on a synthesis of scholarly perspectives in psychological and pedagogical research, foreign language communicative competence is defined as an integrated personal quality that ensures the ability and readiness to effectively engage in foreign language communication in various sociocultural contexts. It combines linguistic, discursive, pragmatic, sociocultural, strategic, and cognitive components that enable adequate comprehension and production of utterances, adherence to linguistic and communicative norms, the application of strategies to overcome knowledge gaps, and the effective resolution of professional and interpersonal tasks in communication. It is emphasized that structurally this competence includes interrelated components: the linguistic component (knowledge of language means and the rules governing their use), the speech/discursive component (the ability to construct coherent, logical, and well-organized utterances), the pragmatic component (the ability to convey meaning in accordance with the social context), the sociocultural and sociolinguistic components (knowledge of the culture of the target language environment and the ability to select appropriate language forms depending on the situation), the strategic component (the use of communicative strategies to compensate for knowledge deficits), and the cognitive/professional component (the ability to integrate knowledge and experience for the effective solution of professional and interpersonal communicative tasks). It is concluded that the place of the definition of "foreign language communicative competence" within the terminological field of modern science is determined by its system-forming function: it integrates the concepts of linguistic, speech, sociolinguistic, discursive, strategic, and other competences into a holistic model of communicative activity.

Key words: foreign language communicative competence, competence, foreign language competence, communicative competence.

Актуальність теми. У сучасних умовах глобалізації, міжнародної інтеграції та інтенсивного міжкультурного обміну іноземна мова стала не лише засобом комунікації, а й ключовим чинником соціокультурної взаємодії. Значущість іншомовної комунікативної компетентності зростає в умовах розширення міжнародних освітніх, професійних і соціальних контекстів, де здатність ефективно взаємодіяти засобами іншої мови є необхідністю для успішної адаптації та професійної реалізації особистості.

Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності в майбутніх професіоналів є на часі, бо держава формує соціальний запит на фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах міжнародної співпраці, академічної мобільності та міжкультурної взаємодії. Сучасний ринок праці потребує конкурентоспроможних спеціалістів, які володіють іноземною мовою не лише на рівні знань лексико-граматичних структур, а й на рівні сформованої здатності до професійно орієнтованої комунікації.

У контексті євроінтеграційного курсу України та розширення міжнародних партнерств володіння іншомовною комунікативною компетентністю стає важливим складником професійної культури майбутнього фахівця. Це передбачає здатність до адекватного сприйняття та продукування

іншомовних текстів, урахування соціокультурних норм, комунікативних стратегій і професійної специфіки галузі.

Отже, наразі формування іншомовної комунікативної компетентності розглянуто не лише як освітнє завдання, а як стратегічний напрям підготовки майбутніх професіоналів, що відповідає сучасним суспільним вимогам і потребам держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи дослідження щодо іншомовної комунікативної компетентності, акцентуємо на:

– Законі України «Про освіту», де підкреслено важливість формування «культури діалогу та ненасильницької, безконфліктної комунікації» (Про освіту, 2025);

– загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти, де зазначено, що лише через краще володіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння та співпраці, і подолати упередження та дискримінацію (Ніколаєва, 2003);

– вступному слові до проекту «Тюнінг» – гармонізація освітніх структур у Європі, де визначено три типи загальних компетентностей: інструментальні (когнітивні (пізнавальні), методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності); міжособистісні (індивідуальні здатності типу соціальних навичок (соціальна взаємодія та співпраця)); системні (здатності, уміння та навички щодо систем загалом) (Вступне слово до проекту Тюнінг, 2008);

– Плані дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей, у якому іншомовну компетентність визначено як інтегровану єдність трьох взаємопов'язаних складників: лінгвістичної компетентності, що передбачає систему знань про закономірності функціонування іноземної мови та забезпечує її коректне використання в процесі спілкування; соціальної компетентності, яка охоплює соціокультурну, соціолінгвістичну та професійну компоненти й сприяє реалізації освітньої мети – використання іноземної мови як засобу соціокультурного розвитку особистості та засвоєння нової культури; комунікативної компетентності, що полягає в процесі володіння правилами побудови висловлювання відповідно до мовних норм і забезпечує здатність ефективно застосовувати мову в реальних комунікативних ситуаціях (The European Indicator of Language Competence, 2002);

– поглядах зарубіжних (Ф. Вейнерт, Дж. Гуді, Ж. Делор, Р. Кеган, У. Мозер, Ж. Перре, Дж. Равен, Г. Халлаш та ін.) і вітчизняних (О. Антонова, С. Бондар, С. Вітвицька, М. Головань, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Коркішко, Л. Маслак, О. Марущак, С. Ніколаєва, О. Пометун та ін.) учених, у яких спільною ознакою поняття «компетентність» є його потрактування як високого рівня сформованості особистісних і професійних характеристик, знань, умінь і навичок, що забезпечують результативну професійну діяльність;

– дослідженні В. Редько, який акцентував на важливості створення освітнього іншомовного комунікативного середовища, окреслив дидактичні та методичні характеристики технології його організації та розглянув як спеціально змодельовану поліфункціональну систему, релевантну реальній ситуації

іншомовного спілкування та максимально апроксимовану до неї, в умовах якої відбувається формування та розвиток міжкультурної особистості учня, котрій має бути характерна здатність за потреби в різних ситуативно зумовлених соціальних середовищах сприяти створенню та підтримці іншомовних контактів із представниками інших мов і культур, дотримуючись відповідної комунікативної поведінки, прийнятої в країні, мова якої вивчається (Редько, 2023).

У наукових дослідженнях учені (О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, О. Добра, Р. Кальво, Т. Кіор, О. Коваленко, І. Коропецька, Р. Лім, С. Ліу, Р. Мартинова, О. Онаць, І. Самойлюкевич, К. Скотт, С. Сотникова, С. Тейлор, О. Шаленко, О. Якоб та ін.) у галузі мовної освіти, лінгводидактики, міжкультурної комунікації та когнітивних наук усе частіше підкреслюють потребу чіткої концептуалізації ключових термінів, серед яких іншомовна комунікативна компетентність є одним із центральних.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях науковці різнобічно розглядають проблему іншомовної комунікативної компетентності: Д. Демченко (формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки), Г. Іванчук (іншомовна комунікативна компетентність як складник професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови), Л. Нагорнюк (формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки), А. Петрова (формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки), Н. Самборська, О. Кравець (формування іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти за допомогою дискурсивної технології навчання), І. Секрет (іншомовна професійна компетентність: проблема визначення), О. Чорна (особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей), Н. Юхно (суть і структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців) та ін.

Водночас у сучасній термінологічній літературі немає єдиної, універсально визнаної дефініції поняття «іншомовна комунікативна компетентність», що призводить до неоднозначності його витлумачення й ускладнює теоретичний аналіз, порівняння результатів емпіричних досліджень та розроблення ефективних методичних підходів.

Отже, дослідження місця дефініції іншомовної комунікативної компетентності в термінологічному полі сучасної науки є важливим не лише для розвитку теоретичної лінгвістики, але й для підвищення якості мовної освіти, професійного мовлення та міжкультурної взаємодії у XXI столітті.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає в розкритті місця дефініції «іншомовна комунікативна компетентність» у термінологічному полі сучасних наукових досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для ґрунтовного теоретичного осмислення сутності поняття «іншомовна комунікативна компетентність» здійснимо аналіз базових категорій – «компетентність», «іншомовна компетентність» та «комунікативна компетентність», які в сучасному науковому дискурсі

характеризуються багатовекторністю підходів до потрактування та різноманітністю інтерпретацій і на основі узагальнення й систематизації наукових позицій сформулюємо авторське визначення цих дефініцій (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Поняття «компетентність», «іншомовна компетентність»,
«комунікативна компетентність» у наукових працях**

Визначення	Автор
<i>компетентність</i>	
комплекс знань, необхідних для ефективної професійної діяльності, умінь аналізувати й використовувати інформацію, передбачати наслідки професійної діяльності та практичних навичок, здобутих у процесі професійної підготовки	Коляса, П. (2019).
є сукупністю (єдністю) певних компонентів, таких як знання, уміння, кваліфікація, повноваження, настанови, ціннісно-сміслові позиції, які разом забезпечують досягнення запланованих результатів (цілей, цінностей)	Ручка, А.О., Танчер, В.В. (2019).
є інтегрованим особистісним утворенням, системним поєднанням знань, умінь і навичок, відноситься до загального потенціалу особи, яка володіє певними характеристиками (норми, емоційно-ціннісне ставлення та рефлексія), що визначають ефективність діяльності, виражають достатній рівень його кваліфікації та професійної підготовки	Морозова, О. (2019).
сукупність систематизованих знань, практичних навичок, умінь, сформованих ціннісно-сміслових орієнтирів та особистих якостей, що дозволяють особі успішно реалізуватися в подальшій навчальній чи професійній діяльності та особистому саморозвитку	Дерстуганова, Н.В. (2022).
<i>Отже, компетентність – це інтегративна характеристика особистості, що відображає її здатність і готовність успішно здійснювати діяльність у певній галузі на основі системи знань, умінь, навичок, досвіду, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, які забезпечують ефективне розв'язання професійних і соціально значущих завдань у конкретних умовах.</i>	
<i>іншомовна компетентність</i>	
сукупність соціокультурних, лінгвістичних знань, умінь та здібностей, що реалізуються суб'єктом адекватно комунікативної задачі в умовах іншомовного середовища; система взаємодіючих складників, таких як лінгвістична, лінгвокультурна, соціокультурна, професійно-іншомовна, комунікативна компетенції	Streven, A. (1991).
комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості	Кухта, І.В. (2008).
комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й розвитку особистості педагога	Нечипорук, О.В. (2014).
інтегративна особистісно-професійна освіта, яка визначає здатність та готовність фахівця до креативного розв'язання практико-орієнтованих та інформаційно-комунікативних завдань у галузі професійної діяльності та іншомовного професійно орієнтованого спілкування	Юхно, Н. (2022).
важливий компонент професійної підготовки та інтегрована якість, яка має складну структуру й передбачає взаємодію лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє науково-педагогічному працівнику ефективно використовувати іноземну мову у власній професійній діяльності, саморозвитку й самоосвіті, здійснювати міжкультурну й міжособистісну комунікації з представниками інших країн	Ярошенко О. (ред.) (2017).
<i>Отже, іншомовна компетентність – це інтегрована якість особистості, що являє собою сукупність соціокультурних, лінгвістичних, лінгвокультурних, професійно-іншомовних та комунікативних знань, умінь, навичок і здібностей, які взаємодіють як цілісна система та забезпечують здатність суб'єкта адекватно реалізовувати комунікативні завдання в умовах іншомовного середовища, є важливим складником професійної підготовки, забезпечує ефективне використання іноземної мови в процесі професійної діяльності, науково-педагогічній практиці, самоосвіті й саморозвитку особистості, а також у процесі міжкультурної та міжособистісної взаємодії з представниками інших країн.</i>	

комунікативна компетентність	
знання правил, притаманних людині, для розуміння та створення інформаційного й соціального змісту висловлювання та вміння успішного й ефективного спілкування	Hymes, D. (1979).
складник базової характеристики професійної підготовки викладача, що поєднує в собі лінгвістичний, психологічний та педагогічний зміст і дозволяє здійснювати цілеспрямовану освітню діяльність, завдяки систематичному діловому спілкуванню, ґрунтуючись на динамічній комбінації комунікативних знань, умінь, навичок і досвіді педагогічної діяльності	Коркішко, О., Коркішко, А., & Назаренко, Є. (2025).
складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної діяльності	Корніяка, О.М. (2016).
один з основних компонентів професійної готовності, що включає знання про способи цілеспрямованого використання мовних засобів для розв'язання завдань спілкування; високий рівень володіння рідною та іноземною мовами; володіння культурою спілкування, знання національної культури, менталітету, володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями, особову готовність, що забезпечить співпрацю та взаємодію співробітників колективу	Чеботарьова, І.О. (2017).
<i>Отже, комунікативна компетентність – це інтегрована характеристика особистості, що відображає її здатність і готовність до ефективного, цілеспрямованого та соціально зумовленого спілкування, яка ґрунтується на системі комунікативних знань (мовних, соціокультурних, психологічних, педагогічних), умінь, навичок і досвіду, забезпечує адекватне розуміння та створення інформаційного й соціального змісту висловлювання, свідомий добір мовних засобів відповідно до мети й умов взаємодії та результативне розв'язання професійних і міжособистісних завдань.</i>	

Проаналізуємо термін «іншомовна комунікативна компетентність», зіставимо підходи різних авторів та обґрунтуємо, ураховуючи визначення базових категорій – «компетентність», «іншомовна компетентність» та «комунікативна компетентність», оптимальне визначення, що відображає сучасний стан досліджень і практичні вимоги освітнього процесу.

Загальновідомо, що термін «іншомовна комунікативна компетентність» увів до наукового обігу американський учений Д. Хаймс, котрий потрактував його як набутий досвід, що забезпечує особі здатність здійснювати цілеспрямоване мовленнєве спілкування для досягнення успіху в комунікації в умовах іншомовного культурного середовища (Hymes, 1971).

Вітчизняні вчені іншомовну комунікативну компетентність потрактували як:

– складну, багатокомпонентну освіту, де в процесі мовної підготовки акцентовано на професійній спрямованості іншомовної комунікативної компетентності студентів (Юхно, 2022);

– сукупність знань, умінь, навичок і здібностей, які необхідні фахівцю для здійснення іншомовної професійної діяльності, що складається із чотирьох складників: мовної (лінгвістичної), соціокультурної, стратегічної та професійної (Нагорнюк, 2009);

– набір компетенцій, що охоплюють такі їх різновиди: лінгвістичну (володіння мовними засобами, знання мовного матеріалу, правил його оформлення й оперування ним), тематичну (володіння екстралінгвальною інформацією), прагматичну (здатність логічно пов'язувати речення для продукування зв'язних відрізків мовлення), соціокультурну (знання соціокультурного контексту), компенсаторну (уміння досягати взаєморозуміння), навчальну (Чорна, 2013);

– комплекс знань, умінь і навичок, а також досвід їх використання, що дають майбутньому вчителю змогу ефективно й продуктивно застосовувати іноземну мову для здійснення професійної діяльності (Іванчук, 2016);

– сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, галузям, ситуаціям спілкування (Бідюк, 2012);

– інтегральну особистісну якість, що реалізується через систему відповідних мовленнєвих компетенцій та комунікативних особливостей іноземної мови в процесі комунікації задля досягнення успішного результату спілкування незалежно від ситуації (Касьянова, & Харківський, 2022).

Аналіз наукових поглядів учених уможливорює зазначити, що в сучасній педагогічній науці визначення іншомовної комунікативної компетентності ще не отримало остаточної сформованості. Її розглядають із двох взаємопов'язаних аспектів: з одного боку, як здатність здійснювати іншомовне спілкування, дотримуючись системи мовних, мовленнєвих і стилістичних норм та правил комунікативної поведінки відповідно до конкретної ситуації, з іншого – як готовність до активної участі в іншомовному комунікативному процесі.

Звернемо увагу на дослідження вчених Р. Кальво, Р. Ліма, С. Ліу, К. Скотта, С. Тейлора, які докладно описали іншомовну комунікативну компетентність і розробили її модель, що включає сім взаємопов'язаних компонентів: лінгвістичний, дискурсивний, прагматичний, розмовний (fluency), соціально-лінгвістичний, стратегічний та когнітивний. Автори використали термін «комунікативне мовне вміння» (communicative language activity), який відображає здатність особистості ефективно здійснювати комунікацію іноземною мовою через застосування мовних знань, умінь і стратегій залежно від соціокультурного контексту, організованості висловлювань, логічності та зв'язності мовлення. Модель підкреслює інтегративний характер компетентності, що поєднує мовні, когнітивні та комунікативні складники для досягнення успіху в міжкультурному спілкуванні (Liu, Scott, Lim, Taylor, Calvo, 2016).

Вітчизняні вчені виокремили такі структурні елементи іншомовної комунікативної компетентності: лінгвістичну, компенсаторну, навчальну, тематичну, соціокультурну, комунікативну, прагматичну компетенції (Паласюк, 2014), лінгвістичний, соціальний, соціолінгвістичний, соціокультурний, рефлексивний, аутолінгводидактичний, дискурсивний і прагматичний компоненти (Овчаренко, 2016). Зауважимо, більшість учених (А. Микитишин, О. Миколук, Ю. Федоренко та ін.) виділили п'ять компонентів іншомовної комунікативної компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну, дискурсивну й стратегічну компетенції.

Ми суголосні з думкою Л. Волкової, що іншомовна комунікативна компетенція ґрунтується на таких складниках: мовна, мовленнєва, фонологічна, соціокультурна, соціолінгвістична, лінгвокраїнознавча, країнознавча, прагматична (соціальна), дискурсивна, стратегічна, предметна, професійна компетенції (Волкова, 2019), вибір яких ґрунтується на сучасному комплексному розумінні процесу міжкультурної й професійної комунікації та відображає всі

рівні функціонування мови – від знання мовної системи до її ефективного використання в соціальному та професійному середовищі.

Зважаючи на погляди вітчизняних і зарубіжних учених, особистий професійно-педагогічний досвід, зазначимо, що іншомовна комунікативна компетентність – це інтегрована якість особистості, що забезпечує здатність і готовність ефективно здійснювати іншомовне спілкування в різних соціокультурних контекстах, поєднує мовні, дискурсивні, прагматичні, соціокультурні, стратегічні та когнітивні компоненти, які забезпечують адекватне розуміння та продукування висловлювань, дотримання мовних і комунікативних норм, застосування стратегій для подолання дефіциту знань та ефективне розв'язання професійних і міжособистісних завдань у процесі комунікації.

Структурно іншомовна комунікативна компетентність включає взаємопов'язані компоненти: лінгвістичний (знання мовних засобів, правил оформлення та оперування ними), мовленнєвий/дискурсивний (здатність будувати зв'язні, логічні й організовані висловлювання), прагматичний (уміння передавати зміст відповідно до соціального контексту), соціокультурний та соціолінгвістичний (знання культури іншомовного середовища та здатність обирати мовні форми залежно від ситуації), стратегічний (використання комунікативних стратегій для подолання дефіциту знань), когнітивний/професійний (здатність інтегрувати знання й досвід для ефективного розв'язання професійних і міжособистісних завдань у комунікації). Ці компоненти охоплюють лінгвістичний, соціокультурний і професійний аспекти комунікації, відповідають сучасним вимогам компетентнісного підходу в освіті, забезпечують формування не лише знання мови, а й здатності ефективно діяти в іншомовному середовищі.

Отже, іншомовну комунікативну компетентність у термінологічному полі сучасних наукових досліджень розглядаємо як комплексну інтегративну якість особистості, що поєднує мовні, комунікативні, когнітивні та соціокультурні компоненти, забезпечує ефективну й результативну комунікацію в різних освітніх і професійних контекстах, а також сприяє розвитку здатності щодо активної міжкультурної взаємодії та адаптації до змістовних і соціально-комунікативних вимог сучасного освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Унаслідок проведеного дослідження здійснено теоретичний аналіз категорій «компетентність», «іншомовна компетентність» та «комунікативна компетентність», що дозволило визначити їх ключові характеристики та взаємозв'язки. На основі узагальнення поглядів зарубіжних і вітчизняних учених показано, що поняття «іншомовна комунікативна компетентність» ще не має остаточно усталеного визначення, проте сучасні підходи акцентують на її інтегративному характері й багатокомпонентності.

Іншомовна комунікативна компетентність у сучасному науковому дискурсі постає як інтегративне, багатовимірне утворення, що поєднує лінгвістичні, соціокультурні, прагматичні та професійні складники. Аналіз поглядів учених засвідчив тенденцію до розширення традиційного розуміння досліджуваної компетентності як суто мовної підготовки. У межах сучасних

досліджень її потрактовують як здатність особистості ефективно реалізовувати іншомовне спілкування в різних соціальних, міжкультурних і професійних контекстах, що зумовлює міждисциплінарний характер дефініції.

Отже, місце дефініції «іншомовна комунікативна компетентність» у термінологічному полі сучасної науки визначається її системоутворювальною функцією: вона інтегрує поняття мовної, мовленнєвої, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної та інших компетенцій у цілісну модель комунікативної діяльності. У такий спосіб термін виходить за межі суто лінгводидактичного витлумачення та набуває значення концепту, що поєднує здобутки педагогіки, психології, соціолінгвістики та культурології. Це свідчить про його ключову роль у процесі формування компетентнісної парадигми сучасної освіти й уточнення категоріального апарату наукових досліджень.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Бідюк, Н.М. (2012). Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: зб. наук. праць III Міжнародної науково-практичної конференції (12-14 листопада 2012 р.). Львів, 158–160.

Волкова, Л.В. (2019). Комунікативна спрямованість процесу формування іншомовної мовленнєвої компетенції студентів. *Інноваційна педагогіка*, (10 (1)). 115–119.

Вступне слово до проекту Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. (2008). *Європейська комісія: Дирекція з освіти і культури*. URL: <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates.html>

Дерстуганова, Н.В. (2022). Генеза змісту поняття «компетентність» в українському та зарубіжному освітньому дискурсі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (82). 169–173.

Іванчук, Г. (2016). Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (4 (58)). 267–274.

Касьянова, О.М. Харківський, В.С. (2022). Формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців медичної галузі у закладах післядипломної медичної освіти. *Вісник науки та освіти*, (5 (5)). 296–307.

Коляса, П. (2019). Дефінітивний аналіз понять «компетентність» та «компетенція» в процесі дослідження їх формування у майбутніх фахівців професійної освіти в галузі комп'ютерних технологій. *Молодь і ринок*, (5). 165–170.

Коркішко, О., Коркішко, А., & Назаренко, Є. (2025). Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів як актуальна педагогічна проблема. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / За заг. ред. доктора пед. наук, проф. С.А.Саяпіної*. Краматорськ: Видавництво ЦТРІ «Друкарський дім», (1 (107)). 33–42

Корніяка, О.М. (2016). Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології. Т. VI: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», (16). 82–92.

Кухта, І.В. (2008). Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, (4). 27–32.

Морозова, О. (2019). Визначення поняття «компетентність»: зарубіжний та вітчизняний підхід. *Молодь і ринок*, (8). 145–149.

Нагорнюк, Л.Є. (2009). Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки (дис. канд. пед. наук). Тернопіль, Україна.

Нечипорук, О.В. (2014). Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога. *Педагогічний пошук*, (2). 16–18.

Ніколаєва, С.Ю. (наук. ред. укр. видан.). (2003). Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, Україна.

Овчаренко, Л.Р. (2016). Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, (11). 104–110.

Паласюк, М. (2014). Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих технічних закладів освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, (29 (1)). 144–154.

Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. (зі змінами від 18.12.2025 р. № 4742-IX). Відомості Верховної Ради (ВВР), 2025, № 11–14, ст. 35. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Редько, В. (2023). Освітнє іншомовне комунікативне середовище як засіб інтегрованого формування в учнів гімназії механізмів спілкування і ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається. *Український педагогічний журнал*, (3). 187–196.

Ручка, А.О., Танчер, В.В. (2019). Компетентність як чинник міжкультурної комунікації в глобалізованому світі. *Міжнародні відносини: теоретико-практичні аспекти*, (3). 247–256.

Чеботарьова, І.О. (2017). Комунікативна компетентність: теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*, (36). 205–215.

Чорна, О.О. (2013). Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*, (22). 230–237.

Юхно, Н. (2022). Суть та структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців. *Наукові записки кафедри педагогіки*, (51). 113–119.

Ярошенко О. (ред.) (2017). Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки: препринт (аналітичні матеріали); у 2-х частинах / Авт. кол.: О.Бульвінська, Н.Дівінська, Н.Дяченко, О.Жабенко, І.Линьова, Ю.Скиба, Г.Чорнойван, О.Ярошенко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, (1). Україна.

Hymes, D. (1971). On Communicative Competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hymes, D. (1979). On Communicative Competence / C.J.Brumfit and K.Johnson (Eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. London, 5–27.

Liu, C., Scott, K., Lim, R., Taylor, S., Calvo, R. (2016). EQClinic: A platform for learning communication skills in clinical consultations. *Med Educ Online*, (21). 31–49.

Strevers, A. (1991). The development of specialist materials for VOLL, Language Learning for European Citizenship: Report on Workshop 3A. Schotten.

The European Indicator of Language Competence. (2002). *Report from the Educational Council to the European Council*. Barcelona. URL: <https://surl.li/rpwpzi>

REFERENCES

Bidiuk, N.M. (2012). Komunikatyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia filoloha: zmist ta struktura [Communicative competence of a future philology teacher: content and structure]. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy*: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference (pp. 158–160). Lviv. [in Ukrainian].

Volkova, L.V. (2019). Komunikatyvna spriamovanist protsesu formuvannia inshomovnoi movlennievoi kompetentsii studentiv [Communicative orientation of the process of forming foreign language speech competence of students]. *Innovatsiina pedahohika*, (10(1)). 115–119. [in Ukrainian].

Vstupne slovo do proektu Tiuning – harmonizatsiia osvityvni struktur u Yevropi. Vnesok universytetiv u Bolonskyi protses [Introduction to the Tuning project – harmonisation of educational structures in Europe. Contribution of universities to the Bologna Process]. (2008). European Commission: Directorate-General for Education and Culture. URL: <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates.html> [in Ukrainian].

Derstuhanova, N.V. (2022). Geneza zmistu poniattia «kompetentnist» v ukrainskomu ta zarubizhnomu osvithnomu dyskursi [Genesis of the concept of “competence” in Ukrainian and foreign educational discourse]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, (82). 169–173. [in Ukrainian].

Ivanchuk, H. (2016). Inshomovna komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy [Foreign language communicative competence as a component of professional competence of a future foreign language teacher]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, (4(58)). 267–274. [in Ukrainian].

Kasianova, O.M., & Kharkivskiy, V.S. (2022). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsiv medychnoi haluzi u zakladakh pisliadyplomnoi medychnoi osvity [Formation of foreign language communicative competence of medical specialists in postgraduate medical education institutions]. *Visnyk nauky ta osvity*, (5(5)). 296–307. [in Ukrainian].

Koliasa, P. (2019). Definityvnyi analiz poniat «kompetentnist» ta «kompetentsiia» v protsesi doslidzhennia yikh formuvannia u maibutnikh fakhivtsiv profesiinoi osvity v haluzi kompiuternykh tekhnolohii [Definitional analysis of the concepts “competence” and “competency” in the study of their formation in future vocational education specialists in computer technologies]. *Molod i rynok*, (5). 165–170. [in Ukrainian].

Korkishko, O., Korkishko, A., & Nazarenko, Ye. (2025). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv yak aktualna pedahohichna

problema [Formation of communicative competence of future teachers as a relevant pedagogical problem]. In S. Saiapina (Ed.), *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, (1(107)). 33–42. Kramatorsk: Vydavnytstvo TsTRI «Drukarskyi dim». [in Ukrainian].

Korniiaka, O.M. (2016). Komunikatyvna kompetentnist yak vyznachalni chynnyk profesiinoho samozdiisnennia vykladacha vyshchoi shkoly [Communicative competence as a determining factor of professional self-realization of a higher school teacher]. *Aktualni problemy psykholohii*, VI(16). 82–92. [in Ukrainian].

Kukhta, I.V. (2008). Inshomovna kompetentnist u konteksti formuvannia komunikativnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Foreign language competence in the context of forming students' communicative culture in the process of learning a foreign language]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*, (4). 27–32. [in Ukrainian].

Morozova, O. (2019). Vyznachennia poniattia «kompetentnist»: zarubizhnyi ta vitchyzniani pidkhid [Definition of the concept “competence”: foreign and domestic approaches]. *Molod i rynok*, (8). 145–149. [in Ukrainian].

Nahorniuk, L.Ye. (2009). Formuvannia inshomovnoi profesiinoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh zhurnalistiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of foreign language professional communicative competence of future journalists in the process of professional training] (Candidate's thesis). Ternopil, Ukraine. [in Ukrainian].

Nechyporuk, O.V. (2014). Inshomovna kompetentnist yak peredumova profesiinoho rozvytku pedahoha [Foreign language competence as a prerequisite for professional development of a teacher]. *Pedahohichni poshuk*, (2). 16–18. [in Ukrainian].

Nikolaieva, S.Yu. (Ed.). (2003). Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian].

Ovcharenko, L.R. (2016). Formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti studentiv nemovnykh spetsialnostei [Formation of foreign language communicative competence of students of non-language specialties]. *Profesiina osvita: problemy i perspektyvy*, (11). 104–110. [in Ukrainian].

Palasiuk, M. (2014). Formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti u studentiv vyshchykh tekhnichnykh zakladiv osvity [Formation of foreign language communicative competence in students of higher technical educational institutions]. *Liudynoznavchi studii. Seriia “Pedahohika”*, (29(1)). 144–154. [in Ukrainian].

Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 1556-18 (zi zminamy) [On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017 No. 1556-18 (as amended)]. (2025). Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, 11–14, Art. 35. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

Redko, V. (2023). Osvitnie inshomovne komunikativne seredovyshche yak zasib integrovanooho formuvannia v uchniv himnazii mekhanizmiv spilkuvannia i oznaiomlennia z kulturoiu krainy, mova yakoi vyvchaietsia [Educational foreign language communicative environment as a means of integrated formation of

communication mechanisms and acquaintance with the culture of the target language country]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (3). 187–196. [in Ukrainian].

Ruchka, A.O., & Tancher, V.V. (2019). Kompetentnist yak chynnyk mizhkulturnoi komunikatsii v hlobalizovanomu sviti [Competence as a factor of intercultural communication in a globalized world]. *Mizhnarodni vidnosyny: teoretyko-praktychni aspekty*, (3). 247–256. [in Ukrainian].

Chebatarova, I.O. (2017). Komunikatyvna kompetentnist: teoretychnyi aspekt [Communicative competence: theoretical aspect]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, (36). 205–215. [in Ukrainian].

Chorna, O.O. (2013). Osoblyvosti ta praktyka formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv tekhnichnykh spetsialnostei [Features and practice of forming foreign language communicative competence of students of technical specialties]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity*, (22). 230–237. [in Ukrainian].

Yukhno, N. (2022). Sut ta struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsiv [Essence and structure of foreign language communicative competence of specialists]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, (51). 113–119. [in Ukrainian].

Yaroshenko, O. (Ed.). (2017). Teoretychni osnovy i tekhnolohiia profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv universytetiv v umovakh intehtatsii vyshchoi osvity i nauky: preprint (Analytical materials) (Vol. 1) [Theoretical foundations and technology of professional development of academic staff in the context of integration of higher education and science]. Kyiv: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

Hymes, D. (1971). On Communicative Competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [in English]

Hymes, D. (1979). On communicative competence. In C.J. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching* (pp. 5–27). London. [in English]

Liu, C., Scott, K., Lim, R., Taylor, S., & Calvo, R. (2016). EQClinic: A platform for learning communication skills in clinical consultations. *Medical Education Online*, (21). 31–49. [in English]

Stevens, A. (1991). The development of specialist materials for VOLL. In *Language Learning for European Citizenship: Report on Workshop 3A*. Schotten. [in English]

The European Indicator of Language Competence. (2002). *Report from the Education Council to the European Council*. Barcelona. URL: <https://surl.li/rpwpzi> [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті зазначено, що дослідження місця дефініції іншомовної комунікативної компетентності в термінологічному полі сучасної науки є важливим не лише для розвитку теоретичної лінгвістики, але й для підвищення якості мовної освіти, професійного мовлення та міжкультурної взаємодії у XXI столітті. Для ґрунтовного теоретичного осмислення сутності поняття «іншомовна комунікативна компетентність» здійснено аналіз базових

категорій – «компетентність», «іншомовна компетентність» та «комунікативна компетентність», які в сучасному науковому дискурсі характеризуються багатовекторністю підходів до витлумачення та різноманітністю інтерпретацій. Узагальнивши наукові погляди представників психолого-педагогічних досліджень, визначено, що іншомовна комунікативна компетентність – це інтегрована якість особистості, що забезпечує здатність і готовність ефективно здійснювати іншомовне спілкування в різних соціокультурних контекстах, поєднує мовні, дискурсивні, прагматичні, соціокультурні, стратегічні та когнітивні компоненти, які забезпечують адекватне розуміння та продукування висловлювань, дотримання мовних і комунікативних норм, застосування стратегій для подолання дефіциту знань та ефективне розв'язання професійних і міжособистісних завдань у процесі комунікації. Підкреслено, що структурно досліджувана компетентність включає взаємопов'язані компоненти: лінгвістичний (знання мовних засобів, правил оформлення та оперування ними), мовленнєвий/дискурсивний (здатність будувати зв'язні, логічні й організовані висловлювання), прагматичний (уміння передавати зміст відповідно до соціального контексту), соціокультурний та соціолінгвістичний (знання культури іншомовного середовища та здатність обирати мовні форми залежно від ситуації), стратегічний (використання комунікативних стратегій для подолання дефіциту знань), когнітивний/професійний (здатність інтегрувати знання й досвід для ефективного розв'язання професійних і міжособистісних завдань у процесі комунікації). Підсумовано, що місце дефініції «іншомовна комунікативна компетентність» у термінологічному полі сучасної науки визначається її системоутворювальною функцією: вона інтегрує поняття мовної, мовленнєвої, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної та інших компетенцій у цілісну модель комунікативної діяльності.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, компетентність, іншомовна компетентність, комунікативна компетентність

Дата надходження статті до видання: 21.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.04.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 373.58.016:78.087.68

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361505

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE VOCAL TEACHERS OF
ART SCHOOLS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE
“CHORAL CLASS AND PRACTICE OF WORKING WITH A CHOIR”**

**ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПІВУ
МИСТЕЦЬКОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ
«ХОРОВИЙ КЛАС ТА ПРАКТИКА РОБОТИ З ХОРОМ»**

Володимир Смирєнський

кандидат педагогічних наук, доцент

E-mail: smirensk22@gmail.com

ORCID 0000-0002-0837-0167

КЗВО КОР «Академія мистецтв
імені Павла Чубинського», Україна

Volodymyr Smyrenskyi

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

E-mail: smirensk22@gmail.com

ORCID 0000-0002-0837-0167

MHEI KRC “Pavlo Chubynskyi
Academy of Arts”, Ukraine

ABSTRACT

The article notes that under the conditions of transformation of educational content, orientation toward a competency-based and learner-centered approach, and the integration of theoretical and practical components of learning, the issue of preparing students of professional pre-higher education who are capable of effectively conducting choral work with student ensembles becomes particularly relevant. It is stated that within the structure of the professional training of future singing teachers in art schools, the educational discipline “Choral Class and Practical Work with Choir” plays a significant role, acting as an important integrative component of professional formation. Its study contributes to the development of vocal-technical skills, the formation of choral hearing and ensemble thinking, the improvement of conducting and choral skills, as well as the acquisition of experience in organizing and leading vocal and choral groups. It is emphasized that within this discipline, an organic combination of theoretical knowledge and practical activity is ensured, which is a necessary condition for forming the professional readiness of future singing teachers for effective pedagogical work in the context of a modern art school. It is noted that the content of the educational component “Choral Class and Practical Work with Choir” is implemented on a modular basis and provides for the gradual formation of students’ vocal-choral, conducting-performance, and organizational-pedagogical competencies. It is stressed that the implementation of the content of this educational component is ensured through the use of a set of methods aimed at developing the professional competence of junior bachelors and enhancing their educational and cognitive activity.

Key words: professional formation, professional pre-higher education, junior bachelor, future singing teachers of art school, educational component “Choral Class and Practical Work with Choir”.

Актуальність теми. Стратегія розвитку мистецько-педагогічної освіти в Україні в контексті інтеграції до європейського освітнього простору спрямована на розв'язання завдань щодо забезпечення якісної професійної підготовки здобувачів і характеризується орієнтацією на підготовку конкурентоспроможного, творчого, креативного, компетентного фахівця, здатного відповідально й ефективно здійснювати педагогічну діяльність, зокрема й у галузі музичного мистецтва. Так, у Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що «мистецька діяльність є невід'ємним складником освітньої діяльності закладів вищої освіти культурологічного та/або мистецького спрямування й провадиться для поглиблення професійних компетентностей, інноваційної діяльності в мистецтві, що сприяє створенню нового культурно-мистецького продукту» (Закон України «Про вищу освіту», 2014 (зі змінами 2025 р.)).

Зауважимо, що в умовах трансформації змісту освіти, орієнтації на компетентнісний, особистісно-орієнтований підхід та інтеграцію теоретичних і практичних складників навчання особливої актуальності набуває проблема підготовки здобувачів фахової передвищої освіти, здатних ефективно здійснювати хорову роботу з учнівськими колективами.

Хорова діяльність є важливим компонентом мистецької освіти, що сприяє розвитку музичних здібностей, естетичного смаку, творчого мислення та комунікативних навичок учнівської молоді. У цьому контексті зростає роль викладача як організатора та керівника хорового колективу, що потребує сформованості відповідних професійних знань, умінь, здібностей тощо.

Важливим складником професійної підготовки таких фахівців є формування вокально-хорових умінь і навичок, педагогічної майстерності та здатності до організації колективної музичної діяльності тощо. У цьому контексті провідну роль відіграють обов'язкові та вибіркові освітні компоненти (далі – ОК) «Хоровий клас та практика роботи з хором», «Вокальне виконавство», «Спів», «Акторська майстерність», «Сценічний імідж» тощо, які забезпечують поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом роботи.

Акцентуємо, що хорове мистецтво як складник української національної культури є одним з основних культурних символів, що відображає шляхи розвитку нашої держави, убираючи в себе історико-духовні, релігійно-моральні, суспільно-політичні знаки (Парфентьева, 2006), сприяє розвитку музичних здібностей, естетичного смаку та духовних цінностей особистості. Саме тому підготовка майбутніх викладачів співу до вокально-хорової діяльності є важливим напрямом мистецької освіти, що потребує вдосконалення змісту, форм і методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему підготовки майбутніх викладачів співу до хорової діяльності вітчизняні дослідники відобразили в наукових працях, де розглянули теоретичні та методичні засади музично-педагогічної освіти, особливості диригентсько-хорової підготовки, формування професійної компетентності викладача мистецьких дисциплін тощо.

Теоретико-методологічні засади музично-педагогічної освіти ґрунтовно висвітлено в працях українських науковців і практиків, зокрема проблеми розвитку мистецько-педагогічної освіти в Україні й поза її межами розглянули О. Комаровська, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, С. Соломаха та ін.,

проблему фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін розкрито в дослідженнях О. Бузової, М. Вовк, А. Омельченко, Н.Філіпчук та ін.

Заслужують на увагу в контексті аналізованої проблеми науково-педагогічні дослідження, присвячені професійній підготовці майбутніх викладачів мистецької школи, як-от: арт-терапевтичні методи в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (А. Бондаренко), взаємодія вокального та методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики (Л. Василенко), психологічні умови педагогічної творчості викладача вокалу в аспекті розвитку музичних здібностей (Ван Лей), методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва (Т. Жигінас), умови розвитку професійної майстерності студентів інститутів мистецтв у системі багатоступеневої музично-педагогічної освіти (А. Козир), особливості вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Леснік, О. Мамикіна), професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності (Н. Овчаренко), загальні принципи розвитку виконавської майстерності в процесі вокальної та диригентсько-хорової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва (Т. Раструба), формування фахової компетентності в процесі диригентсько-хорової підготовки (С. Світайло) тощо.

Науковий інтерес стосується досліджень професійної підготовки майбутніх викладачів співу мистецької школи: вокального виконавства та функціонування голосового апарату (В. Антонюк, Л. Гринь, М. Микиші та ін.), художньо-педагогічної майстерності (Г. Ніколаї, Т. Жуй), вокально-професійної діяльності (Д. Дівень, Я. Пенфей, Г. Усова), вокально-хорової діяльності (П. Ніколаєнко, Н. Орлова, Г. Стулова та ін.), вокально-педагогічної діяльності (Л. Василенко, Т. Жигінас, Т. Пляченко, Т. Ткаченко та ін.), хормейстерської діяльності (О. Кузнєцова, М. Назаренко, І. Разумний та ін.), диригентсько-хорової діяльності (С. Казачкова, М. Канерштейна, І. Мусіна та ін.) тощо.

Шляхи вокально-хорової діяльності різноаспектно висвітлено в працях відомих керівників хорів, якими обговорено окремі питання взаємодії керівника хору з хоровим колективом: А. Авдієвський акцентував на специфіці роботи з народним хором, поєднанні народної та академічної манери співу, розкрив методик розспівування, створення вокально-хорових виконавських інтерпретацій та роботу над творами a-cappella; К. Пігров узагальнив багаторічний досвід роботи з хорами, приділивши увагу питанням хорового строю (інтонування секунд), одухотвореності виконання та професійній взаємодії зі співаками. Наголосимо, що ці майстри розглядали хормейстера не лише як диригента, але й як педагога-вихователя, що формує художній смак і вокальну культуру колективу.

Актуальність порушеної проблеми представлено працями вчених-практиків щодо професійної підготовки майбутніх викладачів співу через реалізацію обов'язкових і вибіркового ОК. Так, О.Васильєва, А. Соколова характеризували особливості викладання таких основних дисципліни диригентсько-хорового циклу, як: «Хорове диригування», «Хорове аранжування», «Хорознавство», «Хоровий клас» та «Практикум роботи з хором», І. Парфентьєва висвітлювала проблеми формування професійно-

педагогічної культури на заняттях «Хорового класу» та його складника – «Практикуму роботи з хором», Л. Чинчева розкрила значення ОК «Диригування» у процесі практичної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, Л. Ільчук, І. Ратинська, М. Швидків виокремили особливості підготовки здобувачів вищої освіти на заняттях із «Постановки голосу», «Диригування» та «Теорії та методики навчання мистецтв у школі» до інноваційної вокально-хорової діяльності в закладах освіти, А. Бондаренко розкрив методику індивідуальних та групових занять із дисципліни «Хорове диригування», О. Стріхар, Л. Ярошевська описали організацію самостійної роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва в змішаному форматі на початковому етапі вивчення дисципліни «Вокально-хорове виконавство з методикою викладання».

Отже, попри наявність наукових досліджень у галузі музичної педагогіки, проблема професійного становлення майбутніх викладачів співу мистецької школи в процесі вивчення дисципліни «Хоровий клас та практика роботи з хором» залишається недостатньо розробленою та потребує подальшого теоретичного й практичного обґрунтування, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні змісту навчальної дисципліни «Хоровий клас та практика роботи з хором» та визначенні її ролі в системі фахової передвищої освіти в контексті підготовки й професійного становлення майбутніх викладачів співу мистецької школи спеціальності В5 «Музичне мистецтво».

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сучасний етап розвитку національної системи мистецької освіти України характеризується складними, багатовекторними та соціокультурно зумовленими трансформаційними процесами, що відбуваються в умовах інтеграції у світовий та європейський освітній простір. Зазначені процеси супроводжуються глибинним оновленням педагогічної теорії та практики, концептуальною трансформацією освітньої парадигми, переосмисленням змісту мистецької освіти, а також модернізацією форм і методів навчання відповідно до сучасних культурно-освітніх викликів (Андрущенко, 2013). У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема підвищення якості професійної підготовки педагогічних кадрів мистецького спрямування, зокрема розвитку їхньої методичної компетентності, виконавської майстерності, творчого потенціалу та здатності до інноваційної педагогічної діяльності.

У зазначеному контексті особливого значення набуває підготовка викладача співу мистецької школи як фахівця, професійна діяльність якого поєднує вокально-виконавський, педагогічний і художньо-інтерпретаційний компоненти. Сучасний викладач співу має володіти комплексом інтегрованих компетентностей, що передбачають не лише досконале володіння вокальною технікою та сценічною культурою, але й здатність до методично обґрунтованого формування вокальних навичок учнів, розвитку їхнього музично-естетичного мислення, художнього смаку та творчої самореалізації. Важливим аспектом професійної діяльності викладача співу є також уміння здійснювати

індивідуалізований підхід до навчання, ураховуючи вікові, психофізіологічні та творчі особливості здобувачів мистецької освіти (Ростовський, 2003).

У структурі професійної підготовки майбутніх викладачів співу мистецьких шкіл особливу роль відіграє навчальна дисципліна «Хоровий клас та практика роботи з хором», яка є важливим інтегративним компонентом фахового становлення. Її опанування сприяє формуванню вокально-технічних умінь, розвитку хорового слуху та ансамблевого мислення, удосконаленню диригентсько-хорових навичок, а також набуттю досвіду організації та керівництва вокально-хоровими колективами. У межах цієї дисципліни забезпечується органічне поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю, що є необхідною умовою формування професійної готовності майбутнього викладача співу до ефективної педагогічної роботи в умовах сучасної мистецької школи.

Отже, удосконалення змісту, форм і методів підготовки майбутніх викладачів співу, зокрема в процесі вивчення хорових дисциплін, є актуальним науково-педагогічним завданням, спрямованим на забезпечення високого рівня їхньої професійної компетентності та конкурентоспроможності в сучасному освітньо-мистецькому просторі.

Проведений аналіз освітньо-професійних програм (далі – ОПП) фахової передвищої освіти («Спів» (комунальний заклад (Одеський фаховий коледж мистецтв імені К.Ф. Данькевича)), («Спів (академічний, народний)» (Фаховий мистецький коледж КЗВО КОР «Академія мистецтв імені Павла Чубинського»)) та ОПП вищої освіти («Естрадний і народний спів в закладах освіти» (ХНПУ імені Г.С.Сковороди), «Диригентсько-хорове мистецтво (народне)» (Київський національний університет культури і мистецтв), «Хорове диригування» (Львівський національний університет імені Івана Франка) тощо)) спеціальності В5 «Музичне мистецтво» уможлиблює зазначити, що одним з обов'язкових компонентів зазначених програм є навчальні дисципліни «Хоровий клас», або «Хоровий клас (методика та практика роботи з народним хором)», або «Хоровий клас та практика роботи з хором». Наголосимо, що будь-яка із цих навчальних дисциплін водночас з іншими ОК сприяє формуванню в здобувачів комплексу теоретичних і методичних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для педагогічної та організаційної роботи в сучасних закладах соціокультурної галузі, розвитку музичних і вокальних здібностей до необхідного професійного рівня, сприяє підготовці до самостійного творчого підходу в процесі розв'язання завдань обраної спеціальності, забезпечує підготовку фахівців із сучасними поглядами та способами мислення, лідерськими навичками й готовністю розв'язувати певні проблеми та задачі обраної професійної діяльності (Освітня (освітньо-професійна) програма фахової передвищої освіти «Спів (академічний, народний)», 2025).

Розглянемо змістовне наповнення ОК «Хоровий клас та практика роботи з хором» (Фаховий мистецький коледж КЗВО КОР «Академія мистецтв імені Павла Чубинського»), що сприяє професійному становленню молодшого бакалавра, формуванню вміння «вирішувати типові спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері музичного мистецтва або в процесі навчання» (Освітня (освітньо-професійна) програма фахової передвищої освіти «Спів

(академічний, народний)», 2025), уможлиблює формування загальних і спеціальних компетентностей, досягнення цілей та програмних результатів навчання, задекларованих в ОПП «Спів (академічний, народний)» спеціальності В5 «Музичне мистецтво».

Відповідно до ОПП та навчального плану, зазначений освітній компонент здобувачі опановують протягом другого-четвертого років навчання, він становить 20 кредитів ECTS (600 год., із яких 318 год. відведено на практичні заняття, а 282 год. – на самостійну роботу). Засобами оцінювання та методами демонстрування результатів навчання з навчальної дисципліни є: теоретичне опитування (усні питання на знання елементів хорової звучності); виконання практичних завдань (спів хорових партій як індивідуально, так і в складі відповідної хорової партії); практична робота з хором; залік, екзамен.

Метою ОК «Хоровий клас та практика роботи з хором» є формування в здобувачів фахової передвищої освіти комплексу вокально-хорових компетентностей, зокрема: оволодіння навичками хорового співу на матеріалі української та світової музичної спадщини; засвоєння технологій хорового звуковидобування в ансамблі, розвиток інтонаційного чуття строю та ансамблевої злагодженості; формування навичок співу під керівництвом диригента та читання з листа хорових партій; набуття досвіду практичної роботи з хоровим колективом на основі здобутих знань і вмінь. Основними завданнями вивчення освітнього компонента є розвиток музично-слухових уявлень, інтонаційно-ладового мислення, вокально-технічної та ансамблево-хорової культури; формування диригентсько-хорових компетентностей, необхідних для організації та реалізації репетиційно-виконавського процесу; опанування високохудожніх зразків національної, класичної та сучасної хорової музики як основи професійного становлення майбутнього фахівця (Смиренський, 2025).

Зміст освітнього компонента спрямований на системне формування в молодших бакалаврів інтегрованого комплексу фахових компетентностей, що охоплює когнітивний, операційно-діяльнісний, ціннісно-мотиваційний та рефлексивний компоненти підготовки.

Теоретична підготовка передбачає: засвоєння основ вокальної педагогіки та хорового виконавства, зокрема закономірностей функціонування співочого дихання (апогію), його впливу на темброву організацію звуку, інтонаційну стабільність та якість вокального резонування; принципів раціонального звукоутворення, формування високої вокальної позиції, резонаторної координації, типів атаки звуку та артикуляційно-фонаційної взаємодії голосних і приголосних; осягнення категорій строю як базового параметра хорової інтонаційної системи, а також ладу як функціонально-інтонаційної основи музичного мислення; диференціація природного й штучного ансамблю з урахуванням їх залежності від теситурних, фактурних та темброво-акустичних характеристик хорового колективу. Окремий блок становить засвоєння професійної музичної термінології, що охоплює темпоритмічні, динамічні, штрихові та агогічні параметри музичного тексту.

Практико-орієнтований аспект підготовки передбачає: формування вокально-виконавських і диригентсько-хорових умінь, зокрема володіння технікою ансамблевого співу, навичками ланцюгового дихання, різновидами

штрихової організації звуковедення, прийомами подолання інтонаційно-ритмічних труднощів, забезпечення інтонаційної чистоти та ансамблевої злагодженості звучання; розвиток навичок читання хорових партитур із листа, аналітичного опрацювання хорового твору (з урахуванням його формоутворювальних, гармонічних, фактурних і виражальних характеристик), ідентифікації вокально-хорових і диригентсько-виконавських труднощів; набуття здатності до проєктування вокально-хорової роботи, зокрема розроблення системи розспівувальних вправ і моделювання репетиційного процесу хорового колективу.

Крім того, ОК забезпечує розвиток універсальних (soft skills) і цифрових компетентностей, зокрема здатності до самоорганізації, рефлексії та професійної саморегуляції, сформованості презентаційно-комунікативних умінь, інформаційно-аналітичної культури, а також ефективного використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у галузі музично-педагогічної та виконавської діяльності.

Зміст освітнього компонента «Хоровий клас та практика роботи з хором» реалізується за модульним принципом і передбачає поетапне формування вокально-хорових, диригентсько-виконавських та організаційно-педагогічних компетентностей здобувачів освіти.

Перший модуль спрямований на опанування базових засад функціонування хорового класу та формування початкових вокально-хорових навичок. У межах змістових модулів розглядаються предмет, мета та завдання дисципліни, її міждисциплінарні зв'язки, здійснюється первинна діагностика вокальних даних здобувачів і їх розподіл за хоровими партіями. Значну увагу приділяють формуванню навичок унісонного та кантиленного співу, вихованню єдиної вокальної манери на основі дихальної опори, засвоєнню теоретичних і практичних основ співочого дихання. Окремий блок становить формування інтонаційної культури через опанування мелодичного та гармонічного строю, розвиток ладо-інтонаційного слуху, інтонування мажорних і мінорних структур, робота над ансамблевою злагодженістю.

Другий модуль орієнтований на вдосконалення техніки звуковедення, формування навичок атаки звуку, кантиленного співу та виконання штрихів (*legato*), розвиток умінь співу а *caprella* й читання хорових партитур із листа. Важливим аспектом є формування умінь добору хорового репертуару з урахуванням теситурних, інтонаційних і технічних можливостей виконавців. Значну увагу приділено розвитку різних видів ансамблю, зокрема інтонаційного та тембрового, а також формуванню навичок точного інтонування діатонічних і хроматичних структур.

Третій модуль передбачає поглиблене опанування різновидів хорового ансамблю, зокрема динамічного, природного та штучного, з урахуванням тембрової та теситурної специфіки хорового звучання. У межах модуля здійснюється розвиток ритмічного, темпового та дикційного ансамблю, що включає відпрацювання складних ритмічних структур (синкопа, тріолі, пунктирний ритм), удосконалення темпоритмічної організації виконання та формування чіткої вокальної дикції, зокрема через опанування процесів асиміляції та коартикуляції приголосних.

Четвертий модуль спрямований на формування навичок роботи з хоровими творами складної фактури, зокрема гармонічної та поліфонічної. Здобувачі опановують принципи ансамблевої взаємодії в поліфонічному багатоголоссі, засоби досягнення звукового балансу, інтонування складних гармонічних структур (збільшені та зменшені акорди, септакорди, модуляційні послідовності), методи роботи над імітаційною поліфонією. Окрему увагу приділено розвитку навичок співу а capella, опануванню техніки ланцюгового дихання та засобів художньої інтерпретації хорового твору (агогіка, нюансування, фразування). Важливим результатом є формування виконавської культури хорового співу як інтегративної якості.

П'ятий модуль має практико-орієнтований характер і спрямований на формування професійних умінь самостійної роботи з хором колективом. Здобувачі опановують різні прийоми звуковедення (*legato*, *non legato*, *staccato*), навички роботи з камертоном, методи регулювання тембрового забарвлення звуку залежно від стилю та характеру твору. Значну увагу приділено проектуванню та реалізації репетиційного процесу, аналізу виконавських труднощів і розробленню шляхів їх подолання. Завершальний етап підготовки передбачає опрацювання екзаменаційного репертуару, удосконалення вокально-технічних прийомів, роботу над динамікою, темпом, агогікою та досягнення художньо-виконавської цілісності інтерпретації хорових творів.

Отже, зміст освітнього компонента забезпечує поетапне формування в здобувачів освіти комплексу загальних і спеціальних компетентностей, необхідних для подальшої професійної діяльності в галузі музичного мистецтва, поєднуючи теоретичну підготовку з практичною вокально-хоровою та виконавською діяльністю.

Зауважимо, що реалізація змісту ОК «Хоровий клас та практика роботи з хором» забезпечується через використання комплексу методів викладання та навчання, що спрямовані на формування професійних компетентностей молодших бакалаврів та активізацію їхньої навчально-пізнавальної діяльності:

- за джерелом знань у процесі навчання застосовуються словесні методи (бесіда, розповідь), що сприяють формуванню теоретичних уявлень про особливості вокально-хорового виконавства; наочні методи (ілюстрація, демонстрація, показ), що забезпечують безпосереднє сприйняття зразків виконання та сприяють розвитку виконавських умінь через наслідування й аналіз;

- за ступенем активності здобувачів використовуються репродуктивно-варіативний та креативний методи, що передбачають як відтворення засвоєного матеріалу в стандартних і змінених умовах, так і створення власних інтерпретаційних рішень у процесі виконання хорових творів. Це сприяє розвитку виконавської самостійності, творчого мислення та інтерпретаційної культури;

- з огляду на характер взаємодії викладача й здобувачів, застосовуються пояснювально-ілюстративний та репродуктивний методи, що забезпечують поетапне засвоєння навчального матеріалу, формування базових вокально-хорових навичок і їх закріплення в практичній діяльності хорового колективу;

- за логікою передачі та сприйняття навчальної інформації використовуються дедуктивний та інтеграційний методи: дедуктивний дозволяє

здійснювати навчання від загальних теоретичних положень до їх конкретного практичного застосування, тоді як інтеграційний забезпечує акумуляцію та синтез знань із різних фахових дисциплін, зокрема вокальної підготовки, сольфеджіо, теорії музики та диригування;

– за ступенем керування освітньою діяльністю використовуються методи організації самостійної роботи здобувачів, виконання письмових завдань, що сприяють розвитку аналітичного мислення та професійної самостійності; методи стимулювання інтересу до навчання реалізуються через створення ситуацій пізнавальної новизни та зацікавленості, що підвищує мотивацію до опанування навчального матеріалу; методи стимулювання обов'язку й відповідальності включають формування навчальних вимог, використання системи заохочень та оцінювання результатів навчальної діяльності.

Наголосимо, що комплексне застосування зазначених методів забезпечує ефективну реалізацію освітнього процесу, сприяє формуванню вокально-хорових, виконавських і педагогічних компетентностей здобувачів та їх професійному становленню в галузі музичного мистецтва.

Загальновідомо, що ефективне опанування освітнього компонента забезпечується взаємодією двох визначальних чинників – професійної майстерності викладача та мотивації здобувачів. Саме їх поєднання визначає результативність освітнього процесу та якість формування загальних і спеціальних компетентностей молодших бакалаврів.

Професійна майстерність викладача є системоутворювальним чинником, що охоплює глибоке володіння предметом, методичну компетентність, володіння сучасними педагогічними підходами, а також здатність до художньо-інтерпретаційної демонстрації вокально-хорового матеріалу. Викладач у такому контексті виконує не лише функцію транслятора знань, а й наставника та модератора освітнього процесу, який створює умови для розвитку виконавського мислення, формування професійних умінь і стимулювання творчої активності здобувачів освіти.

Водночас важливим компонентом є внутрішня мотивація здобувачів освіти, їх зацікавленість у професійному розвитку, усвідомлення значущості майбутньої діяльності та прагнення до самовдосконалення. Умотивованість і цілеспрямованість забезпечують активну участь в освітньому процесі, готовність до систематичної самостійної роботи, подолання виконавських труднощів і поступове досягнення високого рівня вокально-хорової підготовки.

Отже, результативність вивчення освітнього компонента здебільшого визначається синергією педагогічної майстерності викладача та навчальної мотивації здобувачів освіти, що в комплексі сприяє професійному становленню майбутніх викладачів співу мистецької школи.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, на сучасному етапі розвитку теорії й практики мистецької та музично-педагогічної освіти особливого значення набуває впровадження інноваційних форм, методів і засобів у процесі професійної підготовки молодших бакалаврів, зокрема в межах ОПП «Спів (академічний, народний)», що зумовлено потребою оновлення змісту та організації освітнього процесу відповідно до актуальних тенденцій мистецької освіти, а також необхідністю цілеспрямованого розвитку

вокального мистецтва, виконавської культури й педагогічної майстерності майбутніх фахівців.

У цьому контексті важливим є формування в майбутніх молодших бакалаврів за спеціальністю В5 «Музичне мистецтво» високого рівня вокально-виконавської підготовки, що передбачає опанування академічної та народної манери співу, розвиток художньо-образного мислення, сценічної культури та інтерпретаційних умінь.

Підкреслимо, що дисципліна «Хоровий клас та практика роботи з хором» є важливим складником професійної підготовки майбутніх викладачів співу, бо забезпечує комплексне професійне становлення фахівця, формування його компетентності, культури та готовності до здійснення ефективної діяльності в умовах сучасного мистецько-освітнього простору.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Андрущенко, В.П. (2013). Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Київ: Знання, Україна.

Освітня (освітньо-професійна) програма фахової передвищої освіти «Спів (академічний, народний)» підготовки фахового молодшого бакалавра спеціальності В5 «Музичне мистецтво» / Фаховий мистецький коледж КЗВО КОР «Академія мистецтв імені Павла Чубинського», 2025. URL: <https://surl.li/lhojug>

Парфентьева, І.П. (2006). Хоровий клас як основа формування професійно-педагогічної культури студентів спеціальності «Музика». *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: Вид-во ХДУ, (42). 370–373.

Про вищу освіту: Закон України від 01.01.2014 р. (зі змінами від 08.01.2025 р. № 4186-IX). Відомості Верховної Ради (ВВР), 2025, № 11–14, ст. 35. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Ростовський, О.Я. (2003). Теорія і методика музичної освіти. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, Україна.

Смиреньський, В.М. (2025). Робоча програма навчальної дисципліни «Хоровий клас та практика роботи з хором» / Фаховий мистецький коледж КЗВО КОР «Академія мистецтв імені Павла Чубинського».

REFERENCES

Andrushchenko, V.P. (2013). *Filosofiiia osvity XXI stolittia: Poshuk priorytetiv. Znannia Ukrainy*. [in Ukrainian].

Fakhovyi mystetskyi koledzh KZVO KOR «Akademiia mystetstv imeni Pavla Chubynskoho». (2025). *Osvitnia (osvitno-profesiina) prohrama fakhovoi peredvyshchoi osvity “Spiv (akademichnyi, narodnyi)” pidhotovky fakhovoho molodshoho bakalavra spetsialnosti B5 “Muzychne mystetstvo”*. URL: <https://surl.li/lhojug> [in Ukrainian].

Parfentieva, I. P. (2006). *Khorovyi klas yak osnova formuvannia profesiino-pedahohichnoi kultury studentiv spetsialnosti «Muzyka»*. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky*, (42), 370–373. [in Ukrainian].

Pro vyshchu osvitu: *Zakon Ukrainy vid 01.01.2014 r. (zi zminamy vid 08.01.2025 r. № 4186-IX)*. (2025). *Vidomosti Verkhovnoi Rady*, (11–14), 35.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

Rostovskyi, O.Ya. (2003). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity. Navchalna knyha – Bohdan.* [in Ukrainian].

Smyrenskiy, V.M. (2025). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny “Khorovyi klas ta praktyka roboty z khorom”.* Fakhovyi mystetskyi koledzh KZVO KOR «Akademiia mystetstv imeni Pavla Chubynskoho». [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті зазначено, що в умовах трансформації змісту освіти, орієнтації на компетентнісний, особистісно-орієнтований підхід та інтеграцію теоретичних і практичних складників навчання особливої актуальності набуває проблема підготовки здобувачів фахової передвищої освіти, здатних ефективно здійснювати хорову роботу з учнівськими колективами. Констатовано, що в структурі професійної підготовки майбутніх викладачів співу мистецьких шкіл особливу роль відіграє навчальна дисципліна «Хоровий клас та практика роботи з хором», яка є важливим інтегративним компонентом фахового становлення. Її опанування сприяє формуванню вокально-технічних умінь, розвитку хорового слуху та ансамблевого мислення, удосконаленню диригентсько-хорових навичок, а також набуттю досвіду організації та керівництва вокально-хоровими колективами. Підкреслено, що в межах цієї дисципліни забезпечується органічне поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю, що є необхідною умовою формування професійної готовності майбутнього викладача співу до ефективної педагогічної роботи в умовах сучасної мистецької школи. Зазначено, що зміст освітнього компонента «Хоровий клас та практика роботи з хором» реалізується за модульним принципом і передбачає поетапне формування вокально-хорових, диригентсько-виконавських та організаційно-педагогічних компетентностей здобувачів освіти. Наголошено, що реалізація змісту ОК «Хоровий клас та практика роботи з хором» забезпечується через використання комплексу методів, що спрямовані на формування професійної компетентності молодших бакалаврів та активізацію їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

Ключові слова: професійне становлення, фахова передвища освіта, молодший бакалавр, майбутні викладачі співу мистецької школи, освітній компонент «Хоровий клас та практика роботи з хором».

Дата надходження статті до видання: 22.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.04.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 378:37.018.43:004

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361506

**BLENDED LEARNING AS A STRATEGIC RESOURCE FOR
MODERNIZING THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS**

**ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ РЕСУРС МОДЕРНІЗАЦІЇ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Артем Тищук

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
E-mail: greenhill7855@gmail.com
ORCID 0009-0006-7361-972X
Бердянський державний педагогічний Університет, Україна

Artem Tyshchuk

applicant of of the third (educational and scientific) level higher education specialty 011 Educational, pedagogical sciences
E-mail: greenhill7855@gmail.com
ORCID 0009-0006-7361-972X
Berdiansk State Pedagogical University, Ukraine

ABSTRACT

The article substantiates blended learning as a strategic resource for the modernization of the educational process in higher education institutions within the context of digital transformation. The relevance of the study is determined by national and European regulatory frameworks that emphasize the need to integrate digital technologies into higher education, ensure quality assurance, flexibility, and accessibility of learning. The purpose of the article is to provide a theoretical justification of blended learning as a strategic tool for educational modernization and to identify the organizational, pedagogical, and digital infrastructure conditions for its effective implementation. The study analyzes scientific approaches to defining the essence of blended learning, systematizes its models and levels of implementation, and characterizes methodological principles of course design in blended formats. Particular attention is paid to institutional readiness, regulatory support, communication mechanisms, and digital ecosystem development. The advantages of blended learning are identified, including flexibility, personalization, and increased student autonomy, as well as risks related to digital inequality, self-regulation challenges, and increased workload for academic staff. The potential of blended learning as a mechanism for creating a barrier-free digital educational environment is substantiated. It is concluded that blended learning can function not only as a local pedagogical practice but also as a strategic direction of university development when integrated into institutional digital strategies and quality assurance systems. Prospects for further research include the development of criteria for evaluating institutional effectiveness of blended learning and empirical studies of its impact on educational outcomes and accessibility.

Key words: *blended learning, higher education institutions, digital transformation, educational modernization, digital infrastructure, barrier-free environment.*

Актуальність теми. Цифрова трансформація вищої освіти в Україні відбувається в контексті реалізації положень Закону України «Про вищу освіту» (Закон, 2014), Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки (Стратегія, 2022), а також державної політики цифровізації, спрямованої на формування конкурентоспроможного й інноваційного освітнього простору. Нормативні акти акцентують необхідність модернізації освітнього процесу, упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, розвитку цифрових компетентностей учасників освітнього процесу та забезпечення якості освіти відповідно до європейських стандартів.

Європейський вимір цифрової трансформації освіти визначається, зокрема, положеннями Digital Education Action Plan (2021-2027) (DEAP, 2020), Рекомендаціями Ради ЄС щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя, рамкою цифрової компетентності DigComp, а також Стандартами та рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) (Standarts, 2025). У цих документах підкреслюється необхідність інтеграції цифрових технологій у всі складники освітнього процесу, підвищення його гнучкості, доступності та інклюзивності, а також забезпечення стійкості освітніх систем у кризових умовах.

У цьому нормативному полі змішане навчання постає не як тимчасовий або компромісний формат, а як інструмент реалізації цифрової стратегії університету. Воно дозволяє поєднати аудиторну та онлайн-взаємодію в межах єдиного дидактичного проєкту, забезпечуючи відповідність освітніх програм вимогам якості, академічної доброчесності, мобільності та індивідуалізації навчання.

Особливої актуальності проблема набуває в умовах воєнного стану, коли забезпечення безперервності освітнього процесу, доступності ресурсів та рівності освітніх можливостей стає ключовим завданням університетів. Разом із тим практика впровадження змішаного навчання нерідко має фрагментарний характер і не завжди інтегрована в систему стратегічного управління закладом освіти.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування змішаного навчання як стратегічного ресурсу модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти в контексті національних і європейських нормативних орієнтирів цифрової трансформації та забезпечення якості освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика змішаного навчання активно розробляється у вітчизняному науковому дискурсі в кількох взаємопов'язаних напрямках: уточнення сутності та дидактичних характеристик змішаного формату, типологізація його моделей, визначення методологічних і організаційно-педагогічних умов реалізації, а також аналіз функціонування змішаного навчання в умовах кризових трансформацій.

Теоретичне осмислення сутності змішаного навчання представлено у працях Т. Собченко, яка трактує його як інтегративну модель організації навчання, що передбачає цілеспрямоване поєднання аудиторної та онлайн-взаємодії в межах єдиної дидактичної логіки курсу (Собченко, 2021). Подібну

позицію займає Ж. Чернякова, розглядаючи змішане навчання як прояв інформатизації вищої освіти та новий рівень організації освітнього процесу, що трансформує роль викладача і характер педагогічної взаємодії (Чернякова, 2020). М. Мукан, О. Мукан і Р. Драган акцентують увагу на зміні функціональної ролі викладача – від транслятора знань до фасилітатора пізнавальної діяльності та організатора освітнього середовища (Мукан, Мукан, & Драган, 2020).

Окремий напрям досліджень пов'язаний із систематизацією моделей змішаного навчання. О. Субіна та Н. Марченко аналізують класичні моделі (supplemental, replacement, rotation, flex тощо), підкреслюючи варіативність рівнів інтеграції цифрових ресурсів і ступеня автономії здобувачів (Субіна & Марченко, 2023). Такий підхід дозволяє розглядати змішане навчання як гнучку систему, здатну адаптуватися до різних освітніх контекстів і ресурсних можливостей закладу освіти.

Методологічні засади впровадження змішаного навчання ґрунтовно розкрито у працях О. Коротун, яка наголошує, що його ефективність визначається системністю дидактичного проектування: чітким формулюванням результатів навчання, структуризацією контенту, продуманою інтеграцією синхронних і асинхронних активностей, а також вибудовуванням прозорої системи оцінювання (Коротун, 2016). Організаційні аспекти реалізації змішаного формату, зокрема регламентування режимів взаємодії та управлінська підтримка, висвітлюють Л. Теряєва та В. Теряєв (Теряєва & Теряєв, 2024).

У контексті сучасних викликів – воєнного стану та необхідності забезпечення безперервності освіти – змішане навчання аналізується як механізм підвищення стійкості освітнього процесу. Ю. Білик підкреслює його потенціал щодо гнучкості та індивідуалізації навчання, водночас звертаючи увагу на зростання вимог до самоорганізації здобувачів (Білик, 2025). Л. Новицька акцентує на значенні змішаного формату для збереження академічної взаємодії в умовах обмеженого доступу до аудиторій (Новицька, 2025). Т. Сухорукова аналізує інфраструктурні та компетентнісні бар'єри масштабування змішаного навчання, зокрема нерівномірність цифрового доступу та підвищене навантаження викладачів (Сухорукова, 2022).

Таким чином, у наукових дослідженнях достатньо повно представлено теоретичні, методологічні та організаційні аспекти змішаного навчання. Водночас потребує подальшого узагальнення його розгляд як стратегічного ресурсу модернізації освітнього процесу на інституційному рівні, що передбачає інтеграцію змішаного формату у цифрову стратегію закладу вищої освіти та визначення комплексних умов забезпечення якості й безбар'єрності освітнього середовища.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування змішаного навчання як стратегічного ресурсу модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах цифрової трансформації та визначення організаційно-педагогічних і цифрово-інфраструктурних умов його ефективної реалізації.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

– проаналізувати наукові підходи до трактування сутності змішаного навчання;

- охарактеризувати моделі та рівні його реалізації в системі вищої освіти;
- визначити комплекс організаційно-педагогічних і цифрово-інфраструктурних умов упровадження змішаного формату;
- окреслити його потенціал і ризики як механізму модернізації та забезпечення безбар'єрності освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасному науковому дискурсі змішане навчання трактується як інтегративна модель організації освітнього процесу, що передбачає цілеспрямоване поєднання аудиторної та онлайн-взаємодії в межах єдиного дидактичного проекту. Йдеться не про формальне доповнення традиційного заняття цифровими інструментами, а про педагогічно виважене поєднання форматів, спрямоване на досягнення визначених результатів навчання (Собченко, 2021). Такий підхід дозволяє розглядати змішане навчання як якісно новий рівень організації освітньої діяльності, що змінює логіку структурування контенту, розподілу навчального часу та характеру взаємодії між викладачем і здобувачами.

Гене́за змішаного навчання пов'язана з еволюцією дистанційної освіти та поступовим переходом від епізодичного використання інформаційно-комунікаційних технологій до формування цілісних цифрових освітніх середовищ. Дослідники підкреслюють, що змішане навчання стало логічним етапом розвитку професійної освіти, коли виникла потреба зберегти переваги дистанційних технологій і водночас відновити значення безпосередньої педагогічної взаємодії (Субіна & Марченко, 2023). У цьому сенсі змішаний формат поєднує гнучкість онлайн-середовища з комунікативною та виховною функцією очного навчання.

Змішане навчання розглядається також як прояв інформатизації вищої освіти, що трансформує роль викладача і характер освітньої комунікації. Зокрема, воно зумовлює перехід від домінування репродуктивних форм роботи до активних і інтерактивних методів, орієнтованих на співпрацю, дискусію та аналіз практичних ситуацій (Чернякова, 2020). У цьому контексті викладач виконує функції організатора освітнього середовища, фасилітатора навчальної діяльності та консультанта, що підтримує індивідуальну освітню траєкторію здобувача (Мукан, Мукан, & Драган, 2020).

Таким чином, змішане навчання слід розглядати як системну педагогічну модель, що інтегрує традиційні й цифрові інструменти в межах єдиної дидактичної логіки. Його становлення відображає ширші процеси цифрової трансформації вищої освіти та переосмислення ролей і функцій учасників освітнього процесу.

Розвиток змішаного навчання зумовив необхідність його типологізації, що дає змогу визначити оптимальні формати поєднання аудиторної та онлайн-діяльності залежно від освітніх цілей, змісту навчального матеріалу та ресурсних можливостей закладу вищої освіти. У наукових дослідженнях підкреслюється, що моделі змішаного навчання різняться не лише співвідношенням офлайн і онлайн-компонентів, а й ступенем автономії здобувачів, характером педагогічного супроводу та організаційною структурою курсу (Субіна & Марченко, 2023).

Серед найбільш поширених моделей виокремлюють supplemental (доповнювальну), replacement (часткової заміни), rotation (ротаційну), flex (гнучку), self-blend та enriched virtual. Ротаційна модель передбачає чергування різних форматів діяльності – індивідуальної онлайн-роботи, групових занять, консультацій, практичних сесій, що забезпечує варіативність форм навчання та підвищує залученість здобувачів. Flex-модель, натомість, надає студентам більшу самостійність у виборі темпу й способу опрацювання матеріалу, залишаючи за викладачем функцію координації та підтримки (Субіна & Марченко, 2023).

Методологічний аспект вибору моделі змішаного навчання пов'язаний із цілями освітньої програми та очікуваними результатами навчання. О. Коротун наголошує, що ефективність змішаного формату визначається відповідністю моделі дидактичним завданням курсу, рівню підготовки здобувачів і їх цифровій компетентності (Коротун, 2016). Вибір моделі не може бути випадковим або зумовленим лише технічними можливостями, а повинен ґрунтуватися на системному проєктуванні освітнього процесу.

Важливим є також розмежування рівнів реалізації змішаного навчання. У дослідженнях виокремлюються: рівень окремих навчальних завдань або модулів; рівень курсу; рівень освітньої програми; інституційний рівень, що передбачає розроблення внутрішніх положень, регламентів і процедур забезпечення якості (Субіна & Марченко, 2023). Така багаторівнева структура свідчить про можливість функціонування змішаного навчання як локальної педагогічної практики або як стратегічного напрямку розвитку університету.

Отже, моделі та рівні реалізації змішаного навчання відображають варіативність шляхів інтеграції цифрових технологій у вищій освіті. Їх обґрунтований вибір є необхідною умовою узгодження змішаного формату з цілями освітньої програми та стратегією цифрового розвитку закладу вищої освіти.

Ефективність змішаного навчання визначається не лише обраною моделлю, а насамперед якістю організаційно-педагогічних умов його реалізації. У цьому контексті змішаний формат постає як результат системного проєктування освітнього процесу, що передбачає узгодження дидактичної логіки курсу, механізмів комунікації, процедур оцінювання та управлінської підтримки.

Методологічну основу впровадження змішаного навчання становить чітке визначення результатів навчання, структуризація змісту дисципліни, інтеграція синхронних і асинхронних активностей, а також прозора система формування та підсумкового оцінювання (Коротун, 2016). За відсутності такого цілісного підходу онлайн-компонент набуває фрагментарного характеру й не забезпечує підвищення якості освітнього процесу.

Організаційний вимір реалізації змішаного навчання передбачає регламентування режимів взаємодії, визначення співвідношення очних і дистанційних занять, унормування каналів зворотного зв'язку та часових параметрів виконання завдань. Л. Теряєва та В. Теряєв наголошують, що впровадження змішаного формату потребує управлінських рішень на рівні закладу освіти, зокрема розроблення внутрішніх положень, процедур моніторингу якості та механізмів підтримки учасників освітнього процесу (Теряєва & Теряєв, 2024).

Суттєвою умовою є також підготовленість викладачів до проєктування

змішаних курсів. Перехід до змішаного формату змінює професійну роль викладача, вимагаючи розвитку цифрової компетентності, навичок фасилітації, організації інтерактивної діяльності та супроводу індивідуальних освітніх траєкторій (Мукан, Мукан, & Драган, 2020). Водночас підвищуються вимоги до самоорганізації та відповідальності здобувачів, що потребує створення системи педагогічної підтримки та консультативного супроводу (Білик, 2025).

Управлінська готовність університету до впровадження змішаного навчання передбачає інтеграцію цього формату у стратегію цифрового розвитку, узгодження з внутрішньою системою забезпечення якості та механізмами академічної доброчесності. Недостатність інституційної підтримки або відсутність чітких регламентів може призвести до формалізації змішаного навчання без реального педагогічного ефекту (Сухорукова, 2022).

Отже, організаційно-педагогічні умови впровадження змішаного навчання охоплюють системне дидактичне проєктування, регламентовану комунікацію, професійну готовність викладачів, педагогічний супровід здобувачів та управлінську підтримку на інституційному рівні. Саме їх узгодженість визначає можливість розглядати змішане навчання як стратегічний ресурс модернізації освітнього процесу.

Реалізація змішаного навчання у закладі вищої освіти неможлива без належної цифрової інфраструктури, яка забезпечує стабільність, керованість і прозорість освітнього процесу. Йдеться не лише про наявність платформи дистанційного навчання, а про цілісну цифрову екосистему, що включає систему управління навчанням (LMS), сервіси відеоконференцій, електронні бібліотечні ресурси, інструменти тестування, засоби зворотного зв'язку та моніторингу навчальних досягнень.

Методологічне впровадження змішаного навчання передбачає структурований дизайн курсу, що ґрунтується на чіткому визначенні результатів навчання, логічній послідовності модулів, інтеграції синхронних і асинхронних активностей та продуманій системі оцінювання (Коротун, 2016). У цьому контексті LMS виконує не лише технічну, а й дидактичну функцію – структурує навчальний контент, регламентує комунікацію та забезпечує цілісність освітнього процесу.

Організація комунікації в змішаному форматі потребує чіткого визначення каналів взаємодії, режимів проведення занять, форм зворотного зв'язку та критеріїв оцінювання. Регламентування синхронної та асинхронної роботи сприяє зниженню організаційних бар'єрів і забезпечує передбачуваність освітнього процесу для всіх його учасників (Теряєва & Теряєв, 2024). Особливої ваги набуває прозорість процедур оцінювання та механізмів перевірки академічної доброчесності в онлайн-середовищі.

Водночас матеріально-технічна складова цифрової інфраструктури залишається одним із ключових чинників ефективності змішаного навчання. Якість інтернет-з'єднання, наявність сучасного обладнання, доступ до цифрових ресурсів, а також рівень цифрової компетентності викладачів і студентів визначають реальні можливості функціонування змішаного формату (Сухорукова, 2022). Нерівномірність технічного забезпечення може створювати додаткові бар'єри та знижувати якість освітнього процесу.

Таким чином, цифрово-інфраструктурна складова змішаного навчання охоплює технічні ресурси, дидактичний дизайн курсу, комунікаційні механізми та систему оцінювання. Її комплексність і узгодженість із організаційно-педагогічними умовами є необхідною передумовою реалізації змішаного навчання як інструмента модернізації освітнього процесу.

Поширення змішаного навчання у вищій школі супроводжується як очевидними перевагами, так і низкою ризиків, що потребують системного аналізу. До ключових переваг належать гнучкість організації навчального процесу, розширення доступу до освітніх ресурсів, можливість індивідуалізації темпу навчання та активізація самостійної діяльності здобувачів. Поєднання аудиторної та онлайн-взаємодії дозволяє оптимально розподіляти навчальний час і підвищувати результативність освітнього процесу (Собченко, 2021).

Змішане навчання сприяє розвитку автономії, відповідальності та цифрової грамотності студентів, водночас змінюючи функціональну роль викладача, який стає фасилітатором і координатором пізнавальної діяльності (Мукан, Мукан, & Драган, 2020). У кризових умовах, зокрема під час воєнного стану, змішаний формат забезпечує гнучкість та безперервність освітнього процесу, дозволяючи адаптувати навчання до змінних обставин (Білик, 2025; Новицька, 2025).

Разом із тим змішане навчання висуває підвищені вимоги до саморегуляції здобувачів і їх здатності до самоорганізації. За відсутності належного педагогічного супроводу це може призводити до зниження мотивації, формального виконання завдань або нерівномірного засвоєння навчального матеріалу (Білик, 2025). Додатковими ризиками є перевантаження викладачів, складність забезпечення академічної доброчесності в онлайн-середовищі, а також нерівномірність цифрового доступу та технічного забезпечення (Сухорукова, 2022).

У контексті формування безбар'єрного освітнього середовища змішане навчання має суттєвий потенціал. Можливість асинхронного опрацювання матеріалів, повторного перегляду лекцій, варіативність форм діяльності та використання цифрових ресурсів сприяють врахуванню індивідуальних освітніх потреб і темпу навчання (Чернякова, 2020; Субіна & Марченко, 2023). Це особливо важливо для студентів, які перебувають поза межами кампусу, поєднують навчання з роботою або мають обмеження щодо регулярного відвідування аудиторних занять.

Водночас реалізація потенціалу безбар'єрності залежить від системності впровадження змішаного навчання, якості цифрової інфраструктури та педагогічної підтримки різних груп здобувачів. За відсутності належних умов цифровий компонент може не зменшувати, а відтворювати нові бар'єри, пов'язані з нерівним доступом до технологій.

Отже, змішане навчання поєднує значний модернізаційний потенціал із необхідністю подолання організаційних, методичних і інфраструктурних труднощів. Його розгляд як стратегічного ресурсу передбачає системний підхід, спрямований на забезпечення якості, доступності та рівності освітніх можливостей у закладах вищої освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз нормативних орієнтирів цифрової трансформації вищої освіти та сучасних наукових підходів засвідчив, що змішане навчання є інтегративною педагогічною моделлю, яка поєднує аудиторну й онлайн-взаємодію в межах цілісного дидактичного проєкту. Його розвиток зумовлений як еволюцією дистанційної освіти, так і сучасними викликами, пов'язаними із забезпеченням гнучкості, стійкості та безперервності освітнього процесу.

Установлено, що ефективність змішаного навчання визначається не лише вибором моделі, а комплексом організаційно-педагогічних і цифрово-інфраструктурних умов. До ключових із них належать: системне дидактичне проєктування курсу, узгодження синхронних і асинхронних форм роботи, прозора система оцінювання, регламентована комунікація, професійна готовність викладачів і належна технічна база. Саме інституційна підтримка та інтеграція змішаного формату у стратегію цифрового розвитку університету дозволяють розглядати його як стратегічний ресурс модернізації освітнього процесу.

Змішане навчання має значний потенціал у формуванні безбар'єрного цифрового освітнього середовища, оскільки забезпечує гнучкість, індивідуалізацію та розширення доступу до навчальних ресурсів. Водночас його впровадження супроводжується ризиками, пов'язаними з нерівномірністю цифрового доступу, підвищеними вимогами до саморегуляції здобувачів та зростанням навантаження на викладачів.

Перспективи подальших досліджень убачаються у розробленні критеріїв оцінювання ефективності змішаного навчання на інституційному рівні, вивченні механізмів забезпечення академічної доброчесності в змішаному форматі, а також емпіричному аналізі впливу змішаного навчання на якість освітніх результатів і рівень освітньої доступності різних груп здобувачів.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Білик, Ю. П. (2025). Шляхи підвищення ефективності змішаного навчання в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Академічні візії*, 40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14960572>

Європейська комісія. (2020). *Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting education and training for the digital age*. <https://education.ec.europa.eu>

Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. <https://www.enqa.eu>

Закон України «Про вищу освіту». (2014). № 1556-VII. <https://zakon.rada.gov.ua>

Кабінет Міністрів України. (2022). *Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки*. <https://zakon.rada.gov.ua>

Коротун, О. В. (2016). Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*, 3(28), 117–129. <https://doi.org/10.14308/ite000607>

Мукан, Н. В., Мукан, О. В., & Драган, Р. В. (2020). Змішане навчання: сутність та особливості реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 78, 154–158.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.78.33>

Новицька, Л. І. (2025). Змішане навчання у вищих навчальних закладах в умовах воєнного стану. *Академічні візії*, 40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14998327>

Рада Європейського Союзу. (2018). *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Official Journal of the European Union.

Собченко, Т. М. (2021). Змішане навчання: поняття та завдання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 75(3), 73–76. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.14>

Субіна, О. О., & Марченко, Н. В. (2023). Змішане навчання у закладах освіти: моделі та особливості реалізації. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 3(47), 95–102. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-14>

Сухорукова, Т. Г. (2022). Перспективи розвитку змішаного навчання у вищих навчальних закладах України. *Вісник економіки транспорту і промисловості*, 80, 208–217. <https://doi.org/10.18664/btie.80.286977>

Теряєва, Л., & Теряєв, В. (2024). Особливості організації змішаного навчання в закладах вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. <https://elibrary.kubg.edu.ua/51347/>

Чернякова, Ж. Ю. (2020). Характеристика змішаного навчання в умовах інформатизації вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10(104), 289–301. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.10/289-301>

REFERENCES

Bilyk, Yu. P. (2025). Shliakhy pidvyshchennia efektyvnosti zmishanoho navchannia v zakladykh vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Ways to increase the effectiveness of blended learning in higher education institutions under martial law]. *Akademichni vizii*, 40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14960572> [in Ukrainian].

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2022). *Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky* [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032]. <https://zakon.rada.gov.ua> [in Ukrainian].

Cherniakova, Zh. Yu. (2020). Kharakterystyka zmishanoho navchannia v umovakh informatyzatsii vyshchoi osvity [Characteristics of blended learning in the conditions of informatization of higher education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 10(104), 289–301. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.10/289-301> [in Ukrainian].

European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. <https://www.enqa.eu> [in Ukrainian].

European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting education and training for the digital age*. <https://education.ec.europa.eu> [in Ukrainian].

Korotun, O. V. (2016). Metodolohichni zasady zmishanoho navchannia v umovakh vyshchoi osvity [Methodological foundations of blended learning in higher education]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, 3(28), 117–129. <https://doi.org/10.14308/ite000607> [in Ukrainian].

Law of Ukraine on Higher Education. (2014). No. 1556-VII. <https://zakon.rada.gov.ua> [in Ukrainian].

Mukan, N. V., Mukan, O. V., & Drahan, R. V. (2020). Zmishane navchannia: sutnist ta osoblyvosti realizatsii [Blended learning: Essence and features of implementation]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 78, 154–158. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.78.33> [in Ukrainian].

Novytska, L. I. (2025). Zmishane navchannia u vyshchych navchalnykh zakladakh v umovakh voiennoho stanu [Blended learning in higher education institutions under martial law]. *Akademichni vizii*, 40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14998327> [in Ukrainian].

Sobchenko, T. M. (2021). Zmishane navchannia: poniattia ta zavdannia [Blended learning: Concept and tasks]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 75(3), 73–76. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.14> [in Ukrainian].

Subina, O. O., & Marchenko, N. V. (2023). Zmishane navchannia u zakladakh osvity: modeli ta osoblyvosti realizatsii [Blended learning in educational institutions: Models and features of implementation]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, 3(47), 95–102. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-14> [in Ukrainian].

Sukhorukova, T. H. (2022). Perspektyvy rozvytku zmishanoho navchannia u vyshchych navchalnykh zakladakh Ukrainy [Prospects for the development of blended learning in higher education institutions of Ukraine]. *Visnyk ekonomiky transportu i promyslovosti*, 80, 208–217. <https://doi.org/10.18664/btie.80.286977> [in Ukrainian].

Teriaieva, L., & Teriaiev, V. (2024). Osoblyvosti orhanizatsii zmishanoho navchannia v zakladakh vyshchoi osvity [Features of organizing blended learning in higher education institutions]. *Osvitohichnyi dyskurs*. <https://elibrary.kubg.edu.ua/51347/> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано змішане навчання як стратегічний ресурс модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах цифрової трансформації. Актуальність дослідження зумовлена національними та європейськими нормативними орієнтирами, що визначають необхідність інтеграції цифрових технологій у систему вищої освіти, забезпечення її гнучкості, доступності та якості. Метою статті є теоретичне обґрунтування змішаного навчання як інструмента модернізації освітнього процесу та визначення організаційно-педагогічних і цифрово-інфраструктурних умов його ефективної реалізації. Проаналізовано наукові підходи до трактування сутності змішаного навчання, систематизовано його моделі та рівні реалізації, охарактеризовано методологічні засади проєктування змішаних курсів. Особливу увагу приділено інституційній готовності закладу освіти, нормативному регламентуванню, комунікаційним механізмам і розвитку цифрової інфраструктури. Визначено переваги змішаного навчання, зокрема гнучкість, індивідуалізацію та активізацію самостійної діяльності здобувачів, а також окреслено ризики, пов'язані з цифровою нерівністю, потребою розвитку саморегуляції та зростанням навантаження на викладачів. Обґрунтовано потенціал змішаного навчання як механізму формування безбар'єрного цифрового освітнього середовища. Зроблено висновок, що змішане навчання

може функціонувати як стратегічний напрям розвитку університету за умови його інтеграції у цифрову стратегію та систему забезпечення якості освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням критеріїв оцінювання ефективності змішаного навчання та емпіричним аналізом його впливу на освітні результати й доступність освіти.

Ключові слова: *змішане навчання, заклади вищої освіти, цифрова трансформація, модернізація освіти, цифрова інфраструктура, безбар'єрне середовище.*

Дата надходження статті до видання: 25.02.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 378.016:796]:613-044.247(045)

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361508

INTEGRATION OF HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES INTO THE THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING SPORTS DISCIPLINES IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS

ІНТЕГРАЦІЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ТЕОРІЮ ТА МЕТОДИКУ ВИКЛАДАННЯ СПОРТИВНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Артем Бойченко

кандидат педагогічних наук, доцент,

E-mail: bojcenkgoa@gmail.com

ORCID 0000-0002-3143-7008

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,
Україна

Artem Boichenko

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,

E-mail: bojcenkgoa@gmail.com

ORCID 0000-0002-3143-7008

Municipal establishment "Kharkiv humanitarian-pedagogical academy",
Ukraine

ABSTRACT

The article examines the integration of health-preserving technologies into the theory and methodology of teaching sports disciplines in higher pedagogical education institutions. It emphasizes that the use of such technologies contributes to the formation of students' physical, psycho-emotional, and professional competencies, promotes healthy lifestyle habits, and enhances learning motivation and engagement. Health-preserving activities are implemented through interactive and innovative teaching methods, including project-based learning, practical exercises, simulations, workshops, and the use of digital and mobile applications for monitoring physical activity, nutrition, and stress management.

Particular attention is paid to the development of students' self-regulation, critical thinking, creativity, teamwork, and responsibility, which are essential for effective professional activity and personal well-being. The study highlights the role of designing and implementing health-preserving programs as a strategic component of pedagogical practice, enabling future educators to develop professional skills while maintaining optimal physical and mental health. The integration of these technologies also contributes to creating a supportive educational environment, fostering students' motivation, awareness of health values, and ability to apply acquired knowledge in practical situations.

The article outlines practical approaches to integrating health-preserving technologies, including interactive group projects, seminars on physical and mental health, use of simulation and virtual laboratories, as well as mobile applications for self-monitoring. These methods help students gain competence in planning and organizing health-oriented activities, promote collaborative problem-solving, and reinforce the importance of health as a key factor in personal and professional development.

Key words: health-preserving technologies, sports education, interactive teaching methods, higher pedagogical education, student well-being.

Актуальність теми. Здоров'я є одним із ключових ресурсів сучасного суспільства, а ефективна підготовка майбутніх педагогів фізичного виховання потребує системного поєднання професійних знань і практичних навичок зі здоров'язбережувальними технологіями. У сучасних закладах вищої педагогічної освіти спостерігається підвищена увага до формування здоров'яорієнтованого світогляду студентів, однак відсутність інтегрованого підходу до впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес створює певні прогалини у підготовці майбутніх фахівців.

Наукові дослідження підтверджують, що систематичне використання здоров'язбережувальних технологій у спортивній та фізкультурній освіті дозволяє підвищити фізичну активність студентів, зміцнити їх психофізіологічний стан, сформувати навички самоконтролю та саморегуляції, що є необхідними для майбутньої професійної діяльності (Дяченко-Богун, М., Грицай, Н., Большая, О.; Прийменко, Л., Скачедуб, Н.).

Враховуючи виклики сучасної освіти, зміни парадигми навчання від знанневої до компетентнісної та потребу у формуванні у студентів професійної готовності до організації здоров'язбережувальної діяльності, актуальним є дослідження інтеграції здоров'язбережувальних технологій у теорію та методику викладання спортивних дисциплін. Це забезпечує комплексний підхід до розвитку здоров'я студентів, їх фізичної та психоемоційної стійкості, а також формує професійну компетентність, необхідну для успішної педагогічної практики та ефективної організації освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про значну увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблем формування здоров'яорієнтованого світогляду студентської молоді, впровадження здоров'язбережувальних технологій у освітній процес та використання інноваційних підходів у педагогічній діяльності. Зокрема, Прийменко

Л. і Скачедуб Н. розглядають здоров'язбережувальну діяльність як систему заходів, спрямованих на створення організаційно-педагогічних і соціокультурних умов для зміцнення здоров'я студентів та їх ефективної навчально-пізнавальної діяльності. Вони підкреслюють тісний зв'язок фізкультурної освіти зі здоров'язбережувальною компетентністю здобувачів освіти.

У працях Дяченко-Богун М., Грицай Н. і Большой О. наголошується на важливості інтеграції здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес, оскільки це сприяє формуванню мотивації до здорового способу життя, розвитку фізичного та психічного благополуччя студентів, а також підвищенню їх професійної компетентності. Автори пропонують комплекс підходів і методів інтеграції, включаючи інтерактивні технології, цифрові ресурси та тренінгові практики.

Науковці також досліджують педагогічні умови, що забезпечують ефективність здоров'язбережувальної діяльності майбутніх педагогів фізичного виховання. Так, Грибан Г.П. і Пилипчук П.Б. підкреслюють необхідність формування у здобувачів усвідомленого ставлення до фізкультурно-оздоровчої діяльності в освітньо-розвивальному середовищі, яке сприяє розвитку мотивації та готовності до професійної діяльності.

Г. Кондрацька розглядає інноваційні підходи до викладання спортивних дисциплін та виділяє два шляхи їх модернізації: шлях модернізації традиційних форм навчання, орієнтованих на соціально значимі моделі поведінки, і шлях інноваційного навчання, спрямованого на творчий і критичний розвиток студентів за допомогою рольового та імітаційного моделювання.

Інший напрям досліджень присвячений впливу інноваційних технологій навчання на конкурентоспроможність майбутніх фахівців у сфері фізичної культури. Так, А. Ваколюк, В. Шелюк і Н. Симонович наголошують на важливості використання таких підходів, як самоорганізація, емпіричне навчання, навчання у змодельованих ситуаціях та проблемно-орієнтовані методи, що сприяють розвитку ключових компетентностей студентів та підвищенню якості їх професійної підготовки.

Попри значний внесок зазначених авторів, залишається недостатньо дослідженою проблема системної інтеграції здоров'язбережувальних технологій саме у викладання спортивних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти, що зумовлює необхідність подальшого теоретичного осмислення та емпіричного обґрунтування відповідних моделей і педагогічних умов їх впровадження.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає в дослідженні проблеми інтеграції здоров'язбережувальних технологій у теорію та методику викладання спортивних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В результаті проведеного аналізу та узагальнення науково-методичної літератури, освітніх програм і практик викладання спортивних дисциплін встановлено, що інтеграція здоров'язбережувальних технологій у закладах вищої педагогічної освіти має багаторівневий вплив на професійне та особистісне формування студентів. У педагогічній практиці здоров'язбережувальна діяльність розглядається як

активність соціального суб'єкта (педагога чи закладу освіти), спрямована на створення необхідних умов (організаційно-педагогічних і соціокультурних), що забезпечують формування та підтримку здоров'я учасників освітнього процесу, а також їх ефективну навчально-пізнавальну і практичну діяльність.

Здоров'язбережувальна діяльність тісно пов'язана з рівнем фізкультурної освіти студентів. Ряд українських дослідників Прийменко Л., Скачедуб Н., розкривають питання моніторингу в фізкультурній освіті, визначають зміст, методи та технології здійснення моніторингу здоров'язбережувальної діяльності. Розробляються комплекси тестів та анкет, що включають оцінку фізичного розвитку, рівня рухової підготовки, психофізіологічні тести, соціально-психологічне анкетування та алгоритми визначення здоров'язбережувального потенціалу закладу освіти (Прийменко, 2019: 91).

Практичне вирішення проблем збереження та зміцнення здоров'я у сучасному освітньому процесі неможливе без звернення до проектування як функції цілеспрямованого формування бажаного результату. На сьогодні проектування розглядається як ефективна технологія управління соціально-педагогічними системами. Проектування здоров'язбережувальної діяльності викладачем закладу вищої освіти є важливим компонентом професійної діяльності, що включає педагогічні дії, засновані на усвідомленні мети здоров'язбережувальної діяльності, методів, прийомів і форм її реалізації.

Таке проектування дозволяє систематизувати всі здоров'язбережувальні дії, чітко визначаючи їх причинно-наслідкові зв'язки. Основною особливістю проектування є його спрямованість на майбутнє: створення нових продуктів та опрацювання того, що може виникнути і реалізуватися в наступній здоров'язбережувальній діяльності.

Отже, проектування здоров'язбережувальної діяльності є провідним видом професійної активності педагога закладу вищої освіти і має інтелектуальний характер. Його основне призначення полягає у дослідженні, передбаченні, прогнозуванні та оцінюванні результатів реалізації різних дидактичних, виховних і розвивальних задумів щодо зміцнення та збереження здоров'я учасників освітнього процесу шляхом створення спеціальних інтелектуальних засобів трансформації задумів у нові технології, методики та системи діяльності педагогів і студентів.

Ключовою ідеєю проекту є розвиток у студентів високорівневих когнітивних навичок, зокрема: уміння аналізувати інформацію про здоров'я, фізичну активність, сон, харчування та інші фактори; систематизувати та класифікувати дані; формулювати гіпотези і пропозиції; обговорювати результати наукових досліджень.

У сучасних дослідженнях Науменко Н.В., Бойчука Ю.Д. та Козлова А.В. підкреслюється, що формування здоров'яорієнтованого світогляду у студентської молоді передбачає становлення цілісного уявлення про світ, у якому здоров'я виступає однією з основних життєвих цінностей. Це включає визначення системи цінностей та ідеалів, пов'язаних зі збереженням і зміцненням здоров'я, регуляцію поведінки відповідно до принципів здорового способу життя, інтеграцію різних сфер життєдіяльності в єдину систему, спрямовану на підтримання фізичного та психічного благополуччя. Важливим

аспектом є також розвиток здатності адаптуватися до змін середовища з мінімальними витратами для здоров'я, а також уміння прогнозувати наслідки власної поведінки та обирати оптимальні стратегії життєдіяльності (Науменко, 2025: 25).

Формування здоров'яорієнтованого світогляду студентської молоді є складним і багатовимірним процесом, що перебуває під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. У межах вищої освіти цей процес вимагає створення спеціально організованих педагогічних умов, які сприяють ефективному засвоєнню студентами ціннісних орієнтацій, переконань і моделей поведінки, пов'язаних зі збереженням власного здоров'я.

Науковці наголошують, що ефективне формування здоров'яорієнтованого світогляду в процесі професійної підготовки можливе за умови реалізації низки педагогічних передумов, зокрема: створення здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі вищої освіти; інтеграції здоров'язбережувального компонента в освітні програми; впровадження інноваційних педагогічних технологій, методів і форм навчання здоров'язбережувальної спрямованості; організації позааудиторної оздоровчої діяльності студентів; проведення моніторингу та індивідуального супроводу їх здоров'язбережувальної активності; підвищення компетентності викладачів у сфері здоров'язбереження; забезпечення інформаційно-комунікаційної підтримки цього процесу та розвитку соціального партнерства у формуванні здоров'яорієнтованого світогляду.

Грибан Г.П., Пилипчук П.Б. зазначають, що здоров'язбережувальна діяльність майбутніх учителів фізичної культури у процесі професійної підготовки повинна здійснюватися в освітньо-розвивальному середовищі, яке сприяє формуванню позитивного та усвідомленого ставлення до фізкультурно-оздоровчої активності. Автори підкреслюють, що важливо цілеспрямовано формувати у здобувачів мотивацію до усвідомлення особистісної значущості своєї майбутньої професійної діяльності, яка поєднує викладання уроків фізичної культури з організацією позаурочної оздоровчої роботи (Грибан, 2025: 77).

На відміну від попередніх підходів, А. Ваколюк, В. Шелюк, Н. Симонович акцентують увагу на перевагах упровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки студентів. Науковці зазначають, що використання таких технологій забезпечує підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців, оскільки вони формують готовність до безперервного професійного навчання, сприяють розвитку професійної мобільності та адаптивності до змін у сфері освіти і спорту (Ваволюк, 2021: 128).

Дослідники підкреслюють, що ефективними методами інноваційного навчання є взаємне навчання, самоорганізація, емпіричне навчання, навчання у змодельованих умовах, наближених до реальних, а також навчання із застосуванням ресурсного підходу та проблемно-орієнтованих завдань. Важливими складовими є також рефлексія, критичний самоаналіз та гнучке поєднання зазначених методів у різних комбінаціях.

Автори розглядають інноваційний розвиток фізичного виховання як процес, що характеризується появою якісно нових елементів: оновленим змістом освіти, сучасними завданнями та педагогічними засобами, орієнтацією на

розвиток індивідуальності студентів, формуванням толерантності та гуманістичного світогляду.

У своїх працях Дяченко-Богун М., Грицай Н., Большая О. зазначають, що інтеграція здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес є важливим чинником формування у студентів свідомого ставлення до власного здоров'я та розвитку культури здорового способу життя. Науковці підкреслюють, що залучення елементів здоров'язбереження в освітній процес сприяє усвідомленню студентами значення здоров'я як ключового ресурсу, який необхідно підтримувати та розвивати протягом усього життя (Дяченко-Богун, 2023: 52).

Впровадження здоров'язбережувальних технологій у систему підготовки студентів позитивно впливає не лише на фізичний і психічний стан, а й на загальний рівень навчальної успішності та професійної самореалізації. На думку авторів, інтеграція таких технологій у навчання студентів природничих спеціальностей може здійснюватися через різноманітні методи та підходи, які поєднують пізнавальну активність з формуванням навичок саморегуляції та здорової життєдіяльності.

До ефективних засобів інтеграції відносяться:

1. Використання інтерактивних методів навчання - дискусій, групових проєктів, ділових ігор, що стимулюють пізнавальну активність, розвивають комунікативні та лідерські якості, формують позитивну мотивацію до здорового способу життя.

2. Включення здоров'язбережувальної тематики до навчальних програм - проведення лекцій, практичних занять і семінарів, спрямованих на формування у студентів знань про фізичне, психічне та соціальне здоров'я.

3. Використання інноваційних освітніх технологій, зокрема віртуальних лабораторій та симуляційних програм, які забезпечують інтерактивне засвоєння матеріалу та сприяють розвитку когнітивних і практичних умінь.

4. Організація тренінгів і семінарів з питань здоров'я, що охоплюють теми правильного харчування, раціонального режиму дня, стрес-менеджменту, психогігієни та збереження психологічного благополуччя.

5. Розробка університетських програм здоров'язбереження, спрямованих на підтримання фізичної активності студентів, формування навичок здорового харчування та запобігання емоційному виснаженню.

Особливе значення має використання мобільних застосунків і цифрових платформ, які допомагають студентам самостійно контролювати стан свого здоров'я. Такі додатки можуть містити дієтичні рекомендації, калорійні таблиці, програми фізичних вправ і техніки релаксації, що сприяють підтриманню оптимального рівня активності й зниженню стресового навантаження.

Інтерактивні методи навчання, доповнені елементами цифрової підтримки, сприяють активній участі студентів у навчальному процесі, розвивають навички співпраці, критичного мислення та саморегуляції. Залучення здоров'язбережувальної тематики до навчальних дисциплін та організація практичних заходів оздоровчого спрямування підвищує рівень обізнаності студентів щодо значення здоров'я як складової їхнього професійного та особистісного розвитку.

Таким чином, інтеграція здоров'язбережувальних технологій у

навчальний процес студентів природничих спеціальностей є дієвим засобом оптимізації освітнього середовища, що поєднує освітні цілі з формуванням навичок здорового, збалансованого та успішного способу життя.

Г. Кондрацька розглядає інноваційні підходи до викладання спортивних дисциплін і визначає два основні напрями модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Перший напрям передбачає оновлення традиційних форм навчання та їх переорієнтацію на засвоєння соціально значущих моделей поведінки. Другий - пов'язаний із застосуванням інноваційного підходу до організації освітнього процесу, у якому провідною метою виступає особистісний розвиток студентів, формування в них здатності до набуття нового досвіду через цілеспрямоване стимулювання творчого та критичного мислення, а також використання рольового й імітаційного моделювання (Кондрацька, 2022: 173).

Авторка виділяє низку ключових підходів до підготовки майбутніх фахівців – мотиваційний, функціональний, діяльнісний, культурологічний та аксіологічний, – які забезпечують формування їх професійної готовності та ціннісного ставлення до майбутньої діяльності.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що системна інтеграція здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес спортивних дисциплін формує у студентів комплекс фізичних, психоемоційних та професійних компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Інтеграція здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес спортивних дисциплін формує у студентів комплекс фізичних, психоемоційних та професійних компетентностей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Застосування інтерактивних методів навчання, інноваційних технологій та проєктного підходу забезпечує системне поєднання освіти та оздоровлення, підвищує активність, самостійність, відповідальність і здатність до командної роботи.

Проведене дослідження дозволяє підсумувати, що інтеграція здоров'язбережувальних технологій у викладання спортивних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти формує у студентів комплекс фізичних, психоемоційних та професійних компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності. Застосування інтерактивних методів навчання, інноваційних технологій та проєктного підходу забезпечує системне поєднання освітніх і оздоровчих цілей, підвищує мотивацію студентів до ведення здорового способу життя, активізує їх навчальну, дослідницьку та практичну діяльність, формує навички саморегуляції, відповідальності та командної взаємодії.

Перспективними напрямами подальших наукових розвідок у даному напрямку є:

1. Розробка та апробація нових методик інтеграції здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес спортивних дисциплін, що враховують індивідуальні та колективні особливості студентів;

2. Вивчення впливу комплексного застосування здоров'язбережувальних технологій на розвиток професійних, фізичних і психоемоційних компетентностей студентів;

3. Дослідження ефективності цифрових та мобільних інструментів підтримки здоров'я та фізичної активності у студентському середовищі;

4.Оцінка довгострокових результатів інтеграції здоров'язбережувальних технологій у підготовку майбутніх педагогів та їх вплив на якість професійної діяльності;

5.Удосконалення системи моніторингу та управління здоров'язбережувальною діяльністю у закладах вищої освіти, що сприятиме розвитку компетентностей студентів та забезпеченню їх гармонійного професійного і особистісного розвитку.

Таким чином, інтеграція здоров'язбережувальних технологій у теорію та методику викладання спортивних дисциплін є перспективним і необхідним напрямком розвитку сучасної педагогічної освіти, що сприяє формуванню професійно підготовлених, здорових та соціально відповідальних фахівців.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Ваколюк, А., Шелюк, В., & Симонович, Н. (2021). Інноваційні технології у системі фізичного виховання здобувачів вищої освіти. *Інноватика у вихованні*, (14), 128-134.

Грибан, Г. П., Пилипчук, П. Б., & Гринчук, О. М. (2025, March). Роль сучасних здоров'язбережувальних технологій в формуванні особистості вчителя фізичної культури. *In VII Міжнародний симпозіум «Освіта і здоров'я підрастаючого покоління»* (pp. 77-79).

Дяченко-Богун, М., Грицай, Н., & Большая, О.. (2023). Інтеграція здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес студентів природничих спеціальностей. *Витоки педагогічної майстерності*, (31), 52-59.

Кондрацька, Г.Д. (2022). Інноваційні підходи у підготовці фахівців з фізичної культури і спорту до викладання спортивних дисциплін. *Перспективи та інновації науки*. 7(12), 173-184.

Науменко, Н. В., Бойчук, Ю. Д., Козлов, А. В., & Дрожик, Л. В. (2025). Педагогічні умови формування здоров'яорієнтованого світогляду студентської молоді в закладах вищої освіти.

Прийменко, Л., & Скачедуб, Н. (2019). Педагогічні умови проектування здоров'язбережувальної діяльності в закладах вищої педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (2), 91-100.

REFERENCES

Vakoliuk, A., Sheliuk, V., & Symonovych, N. (2021). Innovatsiini tekhnolohii u systemi fizychnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity. *Innovatyka u vykhovanni*, (14), 128–134 [in Ukrainian].

Hryban, H. P., Pylypchuk, P. B., & Hrynychuk, O. M. (2025, March). Rol suchasnykh zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii v formuvanni osobystosti vchytelia fizychnoi kultury. *In VII Mizhnarodnyi symposium “Osvita i zdorovia pidrostaiuchoho pokolinnia”* (pp. 77–79) [in Ukrainian].

Dyachenko-Bohun, M., Hrytsai, N., & Bolshaia, O. (2023). Integratsiia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii u navchalnyi protses studentiv pryrodnykh spetsialnostei. *Vytoky pedahohichnoi masternosti*, (31), 52–59 [in Ukrainian].

Kondratska, H. D. (2022). Innovatsiini pidkhody u pidhotovtsi fakhivtsiv z fizychnoi kultury i sportu do vykladannia sportyvnykh dyscyplin. *Perspektyvy ta*

innovatsii nauky, 7(12), 173–184 [in Ukrainian].

Naumenko, N. V., Boichuk, Yu. D., Kozlov, A. V., & Drozhyk, L. V. (2025). Pedahohichni umovy formuvannia zdoroviaorien-tovanoho svitohliadu studentskoi molodi v zakladakh vyshchoi osvity [in Ukrainian].

Pryimenko, L., & Skachedub, N. (2019). Pedahohichni umovy proektuvannia zdoroviazberezhuvalnoi diialnosti v zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii, (2), 91–100 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається інтеграція здоров'язбережувальних технологій у теорію та методiku викладання спортивних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах. Підкреслюється, що використання таких технологій сприяє формуванню фізичної, психоемоційної та професійної компетентності студентів, пропагує звички здорового способу життя, підвищує мотивацію та залученість до навчання. Здоров'язбережувальна діяльність реалізується за допомогою інтерактивних та інноваційних методів навчання, включаючи проектне навчання, практичні вправи, симуляції, семінари, а також використання цифрових та мобільних додатків для моніторингу фізичної активності, харчування та управління стресом.

Особлива увага приділяється розвитку саморегуляції, критичного мислення, креативності, командної роботи та відповідальності студентів, що є важливими для ефективної професійної діяльності та особистого благополуччя. У дослідженні підкреслюється роль розробки та впровадження здоров'язбережувальних програм як стратегічного компонента педагогічної практики, що дозволяє майбутнім педагогам розвивати професійні навички, зберігаючи оптимальне фізичне та психічне здоров'я. Інтеграція цих технологій також сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, сприяючи мотивації студентів, усвідомленню цінностей здоров'я та здатності застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях.

У статті окреслено практичні підходи до інтеграції здоров'язбережувальних технологій, включаючи інтерактивні групові проекти, семінари з фізичного та психічного здоров'я, використання симуляційних та віртуальних лабораторій, а також мобільні додатки для саомоніторингу. Ці методи допомагають студентам набути компетентності в плануванні та організації здоров'язбережувальної діяльності, сприяють спільному вирішенню проблем та підкреслюють важливість здоров'я як ключового фактора особистісного та професійного розвитку.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, спортивна освіта, інтерактивні методи навчання, вища педагогічна освіта, благополуччя студентів.

Дата надходження статті до видання: 19.03.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 378:005.32:159.9

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361510

COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE MANAGERS-ECONOMISTS FOR MULTI-PROFESSIONAL MOBILITY

СКЛАДНИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ ДО ПОЛІПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Леся Лебедик

доктор педагогічних наук, професор
E-mail: lebedyk_lesya@ukr.net
ORCID 0000-0001-6538-6256
Полтавський національний педагогічний
університет ім. В. Г. Короленка, Україна

Lesya Lebedyk

D.Sc. in Pedagogy, Professor
E-mail: lebedyk_lesya@ukr.net
ORCID 0000-0001-6538-6256
Poltava V. G. Korolenko National
Pedagogical University, Ukraine

Віктор Стрельніков

доктор педагогічних наук, професор
E-mail: strelnikov.poltava@gmail.com
ORCID 0000-0002-8822-9517
Полтавська академія неперервної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна

Viktor Strelnikov

D.Sc. in Pedagogy, Professor
E-mail: strelnikov.poltava@gmail.com
ORCID 0000-0002-8822-9517
M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy
of Continuous Education, Ukraine

Оксана Телеп

кандидат наук з соціальних
комунікацій, доцент
E-mail: oksi17uz@gmail.com
ORCID 0000-0001-7924-9121
Комунальний заклад вищої освіти
«Академія культури і мистецтв»
Закарпатської обласної ради,
Україна

Oksana Telep

PhD in Social Communications
Associate Professor
E-mail: oksi17uz@gmail.com
ORCID 0000-0001-7924-9121
Municipal establishment of higher
education «Academy of culture and
Arts» by Transcarpathian Regional
Council, Ukraine

ABSTRACT

In modern conditions of socio-economic transformations and dynamic development of organizations, there is a growing need for highly qualified managers who are able to effectively carry out managerial activities, work with people, make responsible decisions and adapt to rapid changes in the professional environment. In this regard, the problem of psychological preparation of future managers-economists for polyprofessional mobility in the higher education system is of particular relevance.

The purpose of the article is to theoretically substantiate and identify the main components of psychological preparation of future managers-economists for polyprofessional mobility in the process of their professional development. The study

analyzes scientific works of domestic and foreign scientists devoted to the problems of management psychology, leadership development, emotional intelligence, communicative competence and professional training of managers.

The article substantiates that the psychological preparation of future managers-economists for polyprofessional mobility is a complex multi-component process aimed at the formation of personal qualities, psychological readiness for managerial activities and the development of professionally important competencies. The main components of psychological preparation are identified: cognitive, emotional, motivational, communicative, personal, behavioral and reflective. The cognitive component involves the formation of a system of psychological knowledge about human behavior in an organization. The emotional component is associated with the development of emotional intelligence, the ability to self-regulation and empathy. The motivational component characterizes the professional orientation of the individual and the desire for self-development. The communicative component ensures the development of effective interpersonal interaction skills. The personal component characterizes the individual qualities of a manager. The behavioral component is aimed at the formation of practical managerial skills. The reflective component provides the ability for self-analysis and professional improvement.

It is concluded that the formation of the specified components of psychological training contributes to the increase of the efficiency of professional activity of future managers-economists towards polyprofessional mobility and development of their leadership potential. The results of the study can be used to improve educational programs in management and implement modern methods of psychological training in higher education institutions.

The article substantiates that psychological training of future managers is a complex multidimensional process aimed at developing personal qualities, professional attitudes, and psychological competencies necessary for effective managerial activity. The structure of psychological training includes several interconnected components: cognitive, emotional, motivational, communicative, personal, behavioral, and reflective. Each of these components performs a specific function in shaping the professional identity of future managers. The cognitive component involves the acquisition of psychological knowledge about human behavior and management processes. The emotional component is associated with emotional intelligence, empathy, and stress resistance. The motivational component reflects professional orientation and readiness for leadership responsibility. The communicative component includes interpersonal communication skills and conflict management abilities. The personal component characterizes the individual qualities of a manager. The behavioral component focuses on practical managerial skills and leadership behavior. The reflective component ensures self-analysis and professional self-development.

The study concludes that the integration of psychological training into management education significantly contributes to the development of leadership potential, decision-making abilities, and effective interpersonal interaction of future managers. The results of the research may be used to improve educational programs in management and to develop innovative training methods aimed at enhancing psychological competence of future leaders.

Key words: *vocational education, polyprofessional mobility, future managers-economists, psychological training, managerial competence, emotional intelligence, leadership development, communication skills, professional training, organizational behavior.*

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивними економічними, соціальними та технологічними змінами, що суттєво впливають на діяльність організацій та вимоги до професійної підготовки управлінських кадрів. У цих умовах особливого значення набуває формування нової генерації менеджерів-економістів, здатних ефективно керувати колективами, приймати стратегічні рішення та забезпечувати конкурентоспроможність організацій.

Традиційна система підготовки менеджерів-економістів здебільшого орієнтована на формування економічних, управлінських та організаційних знань. Проте сучасна практика управління переконливо доводить, що ефективність діяльності менеджера-економіста значною мірою залежить від його психологічної готовності до професійної діяльності.

Менеджер є не лише організатором виробничих процесів, але й лідером, який формує команду, мотивує працівників, вирішує конфлікти та підтримує сприятливий психологічний клімат у колективі. Саме тому психологічна підготовка стає невід'ємним складником професійного становлення майбутніх менеджерів-економістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спираються автори, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Проблематика професійної мобільності та психологічної готовності до професійної діяльності широко представлена у працях зарубіжних науковців, присвячених питанням професійного розвитку, кар'єрного конструювання, мотивації досягнення та саморегуляції (Bandura, 1997; Savickas, 2013; Super, 1990). У вітчизняній науковій літературі проблеми формування поліпрофесійної мобільності майбутніх менеджерів-економістів в умовах євроінтеграції лише розпочинають досліджуватися (Цибулько, Тасиць, 2023), однак психологічна підготовка управлінців вже розглядалася науковцями. Зокрема, значний внесок у розвиток психології управління зробили дослідники організаційної поведінки (Drucker, 2007; Robbins, Judge, 2017; Вахрушова, Стрельников, 2021; Часова, Стрельников, 2021), лідерства (Кайдалова, Щокіна, Альохіна, 2016; Лебедик, 2008; Романовський, Резнік, Гура, Панфілов, Головешко, Бондаренко, 2017; Романовський, Михайличенко, Грень, 2018; Стрельников, Лебедик, Вонсович, 2021; Стрельников, Лебедик, 2007; Bass, 2008; Sharma, Jain, 2013; Strelnikov, Lebedyk, Hura, Sysoieva, Stankevych, Sharovalova, Avilova, 2021) та емоційного інтелекту (Mayer, Salovey, Caruso, 2008; Чоботарь, Стрельников, 2021).

Так, дослідниками доведено, що емоційний інтелект є одним із ключових чинників ефективного лідерства (Mayer, Salovey, Caruso, 2008). Наголошується, що здатність менеджера розуміти власні емоції та емоції інших людей сприяє формуванню довіри та підвищенню ефективності управління (Чоботарь, Стрельников, 2021).

Управлінська діяльність розглядається як складний процес взаємодії з людьми, який вимагає розвитку комунікативних та соціально-психологічних компетентностей (Drucker, 2007; Robbins, Judge, 2017; Вахрушова, Стрельников, 2021; Часова, Стрельников, 2021).

Також у наших деяких роботах приділяється увага підготовці майбутніх менеджерів, технологіям їхнього навчання (Вахрушова, Стрельников, 2021; Лебедик, 2008, 2021; Лебедик, Стрельников, Крулько, 2025; Стрельников, 2016, 2021; Часова, Стрельников, 2021, 2022; Чоботарь, Стрельников, 2022), розвитку лідерських якостей та психологічної готовності до управлінської діяльності (Лебедик, 2008; Стрельников, Лебедик, Вонсович, 2021; Стрельников, Лебедик, 2007).

Водночас у сучасних дослідженнях недостатньо комплексно розкрито структуру психологічної підготовки майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності у системі вищої освіти, що зумовлює актуальність даного дослідження.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є визначення та теоретичне обґрунтування структурних складників психологічної підготовки майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання: 1) проаналізувати сучасні наукові підходи до проблеми психологічної підготовки менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності; 2) визначити структуру психологічної підготовки майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності та значення її основних складників у формуванні професійної компетентності менеджера-економіста.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Виклад основного матеріалу дослідження розпочнемо з *першого* завдання – проаналізуємо сучасні наукові підходи до проблеми психологічної підготовки менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності.

У сучасній науці психологічна підготовка менеджера-економіста розглядається як цілеспрямований процес формування психологічної готовності до управлінської діяльності, що включає: когнітивні (знання, мислення), емоційно-вольові (стресостійкість, саморегуляція), соціально-комунікативні (лідерство, взаємодія), мотиваційні компоненти. Ключова ідея: менеджер має бути не лише фахівцем, а й психологічно компетентним суб'єктом управління.

На основі проведеного аналізу у попередніх дослідженнях, виокремимо такі основні сучасні наукові підходи (Стрельников, 2021: 363–368; Стрельников, 2021: 39–43; Стрельников, 2016: 13–15):

1) компетентнісний підхід як один із домінуючих підходів сьогодні; його суть – акцент на формуванні інтегрованих компетентностей (soft skills), орієнтація на результат діяльності; ключові компетентності: емоційний інтелект, комунікативність, лідерство, здатність до управління змінами; перевага: відповідає потребам сучасного ринку праці; недолік: інколи недостатньо враховує глибинні особистісні механізми;

2) особистісно-орієнтований підхід, який фокусується на розвитку індивідуальності менеджера-економіста і передбачає: розвиток самосвідомості,

формування цінностей і відповідальності, індивідуальні траєкторії розвитку; дослідження показують, що рівень комунікативних здібностей, асертивності та стресостійкості є критично важливим для готовності менеджера-економіста до поліпрофесійної мобільності; сильна сторона: глибокий розвиток особистості; слабка: складність стандартизації;

3) діяльнісний підхід, який розглядає психологічну підготовку менеджера-економіста до поліпрофесійної мобільності через включення в реальну або змодельовану діяльність; реалізується через кейс-методи, бізнес-ігри, тренінги, стажування; активні методи сприяють адаптації та розвитку професійної компетентності менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності; перевага: висока практична ефективність; недолік: потребує ресурсів і якісних тренерів;

4) системний підхід, який розглядає психологічну підготовку як комплекс взаємопов'язаних елементів – особистість, діяльність, організаційне середовище; дає змогу інтегрувати різні аспекти підготовки в єдину модель;

5) гуманістично-ціннісний підхід, що орієнтований на розвиток особистості як цінності, етичність управління, соціальну відповідальність; він особливо актуальний в умовах змін і невизначеності;

6) підхід психологічної готовності, що є центральним у сучасній українській психології управління; структура готовності – мотиваційна, когнітивна, операційна, особистісна; підготовка менеджера-економіста до поліпрофесійної мобільності передбачає формування цілісної готовності до діяльності;

7) лідерський (лідерсько-орієнтований) підхід, у якому акцент зроблено на формуванні лідерських якостей – трансформаційному лідерстві, емоційному впливові, управлінні командою; сучасні моделі підкреслюють важливість моральних, емоційних і інтелектуальних якостей керівника (Кайдалова, Щокіна, Альохіна, 2016: 34–37; Bass, B., Bass, R., 2008; Sharma, Jain, 2013);

8) інноваційні та міждисциплінарні підходи, які втілюють новітній етап розвитку науки; основні тенденції – використання штучного інтелекту (Artificial intelligence, AI) та аналітики талантів, розвиток психологічної безпеки команд, коучинг і менторинг, цифрові тренінгові платформи; це формує нову парадигму підготовки менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності – data-driven та adaptive learning.

Серед основних проблем сучасної психологічної підготовки майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності науковці виділяють недостатній розвиток soft skills у випускників, розрив між теорією і практикою, низький рівень психологічної готовності до стресу і змін, фрагментарність підготовки, недостатню інтеграцію інноваційних технологій психологічної підготовки майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності.

Таким чином, сучасна психологічна підготовка майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності характеризується поліпарадигмальністю (поєднанням різних підходів), зміщенням акценту на особистість і компетентності, практичною орієнтацією (тренінги, кейси), інтеграцією цифрових та AI-рішень, зростанням ролі емоційного інтелекту та лідерства. В цілому, сучасна наука переходить від «знаннєвої підготовки» до комплексного розвитку психологічної готовності та особистості менеджера-економіста в умовах змін і невизначеності.

Згідно *другого* завдання дослідження, визначимо структуру психологічної підготовки майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності та значення її основних складників у формуванні їхньої професійної компетентності.

Психологічна підготовка є складником професійної підготовки, що спрямована на формування психологічної готовності особистості до виконання професійних функцій. Вона включає розвиток особистісних якостей, психологічних знань та навичок, необхідних для ефективної діяльності у певній професійній сфері.

Емпіричне дослідження проводилося серед студентів економічних спеціальностей закладів вищої освіти. Було використано комплекс методів: анкетування, психодіагностичні методики для оцінювання мотивації, рівня адаптивності, рефлексивності та стресостійкості, а також методи статистичного аналізу отриманих даних. Результати дослідження засвідчили, що більшість студентів мають середній рівень сформованості психологічної готовності до поліпрофесійної мобільності. Найбільш розвиненим виявився когнітивний компонент, тоді як мотиваційний і емоційно-вольовий потребують додаткового розвитку. Встановлено, що студенти з високим рівнем рефлексії та внутрішньої мотивації демонструють кращу готовність до професійних змін.

У контексті підготовки менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності психологічна підготовка передбачає формування таких якостей, як: лідерство, емоційна стабільність, комунікативність, відповідальність, здатність до прийняття рішень, здатність до саморозвитку (Стрельников, 2018: 21–24; Чоботарь, Стрельников, 2021: 393–397).

Ефективність психологічної підготовки значною мірою залежить від використання інтерактивних методів навчання, серед яких важливе місце займають технології інтенсивного навчання, тренінги, ділові ігри, моделювання управлінських ситуацій, проєктування та групові дискусії (Стрельников, 2021: 108–112; Часова, Стрельников, 2021: 388–392; Часова, Стрельников, 2022: 348–351).

Виокремлюються основні складники психологічної підготовки майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності – когнітивний, емоційний (емоційно-вольовий), мотиваційний (мотиваційно-ціннісний), комунікативний (соціально-комунікативний), особистісний, поведінковий (операційно-діяльнісний) та рефлексивний компоненти.

Когнітивний компонент передбачає формування системи знань з психології управління, соціальної психології та організаційної поведінки. Він забезпечує розуміння закономірностей поведінки людини в колективі та особливостей управлінської взаємодії. Когнітивний (або інтелектуальний) компонент пов'язаний із системою знань і мисленням. Охоплює психологічні знання (про особистість, групу, лідерство), управлінське мислення, аналітичні здібності, критичне мислення, здатність приймати рішення. Це «інтелектуальна база» діяльності менеджера-економіста.

Емоційний (емоційно-вольовий) компонент пов'язаний із розвитком емоційного інтелекту, що включає здатність до саморегуляції, емпатії та емоційної стійкості. Включає емоційний інтелект, стресостійкість, самоконтроль, витривалість, здатність діяти в умовах невизначеності. Критично важливий для сучасного менеджера-економіста (Лебедик, 2008: 22–25; Чоботарь,

Стрельников, 2021: 393–397; Mayer, Salovey, Caruso, 2008: 503–517).

Мотиваційний (мотиваційно-ціннісний) компонент характеризує професійну спрямованість особистості, прагнення до досягнення успіху та готовність до управлінської діяльності. Включає професійну мотивацію, орієнтацію на досягнення, відповідальність, управлінські цінності та етику, прагнення до саморозвитку. Без сформованої мотивації інші компоненти працюють неефективно (Вахрушова, Стрельников, 2021).

Комунікативний (або соціально-комунікативний) компонент іноді виділяється окремо або входить до поведінкового. Включає ефективну міжособистісну взаємодію, емпатію, навички міжособистісного спілкування, ведення переговорів, управління груповою динамікою, формування команди, переконання та вирішення конфліктів (Чоботарь, Стрельников, 2022: 351–354).

Особистісний компонент характеризує індивідуальні якості менеджера. Охоплює лідерські якості (Лебедик, 2008; Стрельников, Лебедик, Вонсович, 2021), відповідальність, ініціативність, гнучкість, асертивність, рефлексію (здатність до самоаналізу). Це «ядро» професійної ефективності (Лебедик, 2021; Стрельников, Лебедик, 2007).

Поведінковий компонент (або операційно-діяльнісний) передбачає формування практичних управлінських умінь, зокрема: організацію роботи команди, прийняття управлінських рішень, планування діяльності. Операційно-діяльнісний компонент відображає практичні вміння та навички. Містить комунікативні навички, навички управління персоналом, конфлікт-менеджмент, навички командної взаємодії, навички прийняття рішень у реальних ситуаціях. Формується через тренінги, кейси, практику (Лебедик, Стрельников, Крулько, 2025).

Рефлексивний компонент забезпечує здатність менеджера-економіста до самоаналізу, оцінювання власної діяльності та постійного професійного розвитку. Містить самооцінку, самокорекцію, усвідомлення власних сильних/слабких сторін, здатність до навчання протягом життя (lifelong learning). Один із ключових компонентів у сучасній освіті.

Узагальнену модель структури психологічної підготовки майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності у стислому вигляді можна представити так: психологічна підготовка менеджера-економіста до поліпрофесійної мобільності складає когнітивний, емоційний (емоційно-вольовий), мотиваційний (мотиваційно-ціннісний), комунікативний (соціально-комунікативний), особистісний, поведінковий (операційно-діяльнісний) та рефлексивний компоненти. Усі компоненти взаємопов'язані, розвиваються одночасно, формують психологічну готовність до управління.

Важливою сучасною тенденцією є те, що у новітніх дослідженнях спостерігається інтеграція компонентів у компетентнісній моделі. Акцент робиться на емоційному інтелекті, лідерстві, адаптивності, психологічній стійкості.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Психологічна підготовка майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності є важливим складником їх професійного становлення. Вона сприяє формуванню психологічної готовності до управлінської діяльності та розвитку ключових компетентностей, необхідних для ефективного керівництва.

Структура психологічної підготовки включає когнітивний, емоційний

(емоційно-вольовий), мотиваційний (мотиваційно-ціннісний), комунікативний (соціально-комунікативний), особистісний, поведінковий (операційно-діяльнісний) та рефлексивний компоненти, які взаємодіють між собою та забезпечують комплексний розвиток особистості майбутнього менеджера-економіста.

Структура психологічної підготовки майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності є багаторівневою та інтегративною системою, яка охоплює мотивацію, знання, поведінку, емоції, особистісні якості, соціальну взаємодію, рефлексію. Саме комплексний розвиток цих компонентів забезпечує ефективну управлінську діяльність в умовах сучасної нестабільності та змін.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні інноваційних методик психологічної підготовки менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності, а також у дослідженні ефективності тренінгових програм розвитку лідерських компетентностей.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Вахрушова, О. Р., & Стрельников, В. Ю. (2021). Ефективне проектування мотиваційного компонента технології підготовки менеджерів. *Безперервна освіта як пріоритетний напрямок підвищення професійної компетентності фахівців. Науковий, методичний, інформаційний збірник ТОКІППО*, 75–80.

Кайдалова, Л. Г., Щокіна, Н. Б., & Альохіна, Н. В. (2016). Формування лідерських якостей студентів на основі інноваційних методів навчання. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*, 7, 34–37.

Лебедик, Л. В. (2021). Проективні технології у процесі професійної підготовки менеджерів. *Модернізація професійної підготовки менеджерів: матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя*, 62–66. <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/17847>

Лебедик, Л. (2008). Розвиток лідерства майбутніх менеджерів у технологіях кооперативного навчання. *Шлях освіти*, 3, 22–25.

Лебедик, Л. В., Стрельников, В. Ю., & Крулько, Л. В. (2025). Використання цифрових технологій у підготовці майбутніх менеджерів та економістів. *Імідж сучасного педагога*, 3(222), 39–43. <https://isp.papo.pl.ua/article/view/324410/316204>

Романовський, О. Г., ред. (2017). Лідерські якості в професійній діяльності / Романовський, О. Г., Резнік, С. М., Гура, Т. В., Панфілов, Ю. І., Головешко, Б. Р., & Бондаренко, В. В. Харків : НТУ «ХП».

Романовський, О. Г., Михайличенко, В. Є., & Грень, Л. М. (2018). Педагогіка лідерства : монографія. Харків : НТУ «ХП».

Стрельников, В., Лебедик, Л., & Вонсович, Л. (2021). Формування лідерських навичок майбутніх фахівців у закладах вищої і фахової передвищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 1(100), 34–44. <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/17994>

Стрельников, В. Ю., & Лебедик, Л. В. (2007). Дев'ять кроків ефективного навчання лідерству. *Імідж сучасного педагога*, 7–8(76–77), 25–30.

Стрельников, В. Ю. (2023). Ключові компетентності викладачів економічного коледжу – основа для розвитку їхньої резиліентності. *Ukrainian professional education*, 14, 136–148. <https://upenpu.pnpu.edu.ua/article/view/300241/292748>

Стрельников, В. Ю. (2021). Методологічні підходи до управління творчою

діяльністю майбутніх менеджерів. *Безперервна освіта як пріоритетний напрямок підвищення професійної компетентності фахівців. Науковий, методичний, інформаційний збірник ТОКІППО*, 363–368.

Стрельников, В. Ю. (2021). Реалізація основних принципів проєктування змісту інтенсивної підготовки фахівців менеджменту. *Дидаскал*, 22, 39–43.

Стрельников, В. Ю. (2018). Розвиток управлінської культури майбутніх менеджерів в умовах магістратури. *Імідж сучасного педагога*, 5(182), 21–24. <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/142836/144173>

Стрельников, В. Ю. (2016). Теоретичні основи побудови концепції дидактичної системи підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до міжкультурної комунікації. *Імідж сучасного педагога*, 5, 13–15.

Стрельников, В. Ю. (2021). Технології інтенсивного навчання майбутніх менеджерів. *Модернізація професійної підготовки менеджерів: матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя*, 108–112. <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/17848>

Часова, А. Р., & Стрельников, В. Ю. (2021). Зарубіжний досвід підготовки майбутніх менеджерів на основі проєктування. *Безперервна освіта як пріоритетний напрямок підвищення професійної компетентності фахівців. Науковий, методичний, інформаційний збірник ТОКІППО*, 388–392.

Часова, А. Р., & Стрельников, В. Ю. (2022). Формування у майбутніх менеджерів умінь моделювання. *Правові, економічні та соціокультурні засади регулювання суспільних відносин: сучасні реалії та виклики часу : збірник матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф. Полтава : ППЕП*, 348–351.

Чоботарь, А. А., & Стрельников, В. Ю. (2021). Ознаки синдрому емоційного вигорання менеджера. *Безперервна освіта як пріоритетний напрямок підвищення професійної компетентності фахівців. Науковий, методичний, інформаційний збірник ТОКІППО*, 393–397.

Чоботарь, А. А., & Стрельников, В. Ю. (2022). Технології формування у майбутніх менеджерів комунікативної компетентності. *Правові, економічні та соціокультурні засади регулювання суспільних відносин: сучасні реалії та виклики часу : збірник матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф. Полтава : ППЕП*, 351–354.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4th ed.). Free Press.

Drucker, P. F. (2007). *Management challenges for the 21st century*. HarperCollins. <https://www.harpercollins.com/products/management-challenges-for-the-21st-century-peter-f-drucker?variant=32207433302050>

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior* (17th ed.). Pearson. <https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/organizational-behavior/P200000003354>

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (pp. 147–183). Hoboken, NJ: Wiley.

Sharma, R., & Jain, S. (2013). Leadership qualities for managers: A review. *International Journal of Management and Social Sciences Research*, 2(8), 1–6.

Strelnikov, V. Yu., Lebedyk, L. V., Hura, T. V., Sysoieva, S. I., Stankevych, S. V., Shapovalova, E. V., & Avilova, O. Ye. (2021). Leadership and social work in the environmental management system. *Ukrainian Journal of Ecology*, 11(2), 349–351.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 197–261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tsybulko, L. H., & Tasits S. O. (2023). Formation of polyprofessional mobility of future managers-economists in the conditions of eurointegration. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1(105), 215–225. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-215-225>

REFERENCES

Vakhrushova, O. R., & Strelnikov, V. Yu. (2021). Efektyvne proiektuvannia motyvatsiinoho komponenta tekhnolohii pidhotovky menedzheriv. [Effective design of the motivational component of the technology of training managers]. *Bezperervna osvita yak priorytetnyi napriamok pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv. Naukovyi, metodychnyi, informatsiyni zbirnyk TOKIPPO*, 75–80. [in Ukrainian].

Kaidalova, L. H., Shchokina, N. B., & Alokhina, N. V. (2016). Formuvannia liderskykh yakosti studentiv na osnovi innovatsiinykh metodiv navchannia. [Formation of leadership qualities of students based on innovative teaching methods]. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*, 7, 34–37. [in Ukrainian].

Lebedyk, L. V. (2021). Proiektivni tekhnolohii u protsesi profesiinoi pidhotovky menedzheriv. [Projective technologies in the process of professional training of managers]. *Modernizatsiia profesiinoi pidhotovky menedzheriv: materialy Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konf. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia*, 62–66. <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/17847> [in Ukrainian].

Lebedyk, L. (2008). Rozvytok liderstva maibutnikh menedzheriv u tekhnolohiiakh kooperatyvnoho navchannia. [Leadership development of future managers in cooperative learning technologies]. *Shliakh osvity*. 3, 22–25. [in Ukrainian].

Lebedyk, L. V., Strelnikov, V. Yu., & Krulko, L. V. (2025). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh menedzheriv ta ekonomistiv. [The use of digital technologies in the training of future managers and economists]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 3(222), 39–43. <https://isp.pano.pl.ua/article/view/324410/316204> [in Ukrainian].

Romanovskiy, O. H., red. (2017). *Liderski yakosti v profesiinii diialnosti* [Leadership qualities in professional activity] / Romanovskiy, O. H., Reznik, S. M., Hura, T. V., Panfilov, Yu. I., Holoveshko, B. R., & Bondarenko, V. V. Kharkiv : NTU «KhPI». [in Ukrainian].

Romanovskiy, O. H., Mykhailychenko, V. Ye., & Hren, L. M. (2018). *Pedahohika liderstva* [Leadership pedagogy] : monohrafiia. Kharkiv : NTU «KhPI». [in Ukrainian].

Strelnikov, V., Lebedyk, L., & Vonsovych, L. (2021). Formuvannia liderskykh navychok maibutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi i fakhovoi peredvyshchoi osvity. [Formation of leadership skills of future specialists in institutions of higher and professional pre-higher education]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 1(100), 34–44. <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/17994> [in Ukrainian].

Strelnikov, V. Yu., & Lebedyk, L. V. (2007). Dev'iat krokiv efektyvnoho navchannia liderstvu. [Nine steps of effective leadership training]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 7–8(76–77), 25–30. [in Ukrainian].

Strelnikov, V. Yu. (2023). Kliuchovi kompetentnosti vykladachiv ekonomichnoho koledzhu – osnova dlia rozvytku yikhnoi rezyliientnosti. [Key competencies of teachers of economic colleges – the basis for developing their resilience]. *Ukrainian professional education*, 14, 136–148. <https://upeqnpu.pnpu.edu.ua/article/view/300241/292748> [in Ukrainian].

Strelnikov, V. Yu. (2021). Metodolohichni pidkhody do upravlinnia tvorchoiu diialnistiu maibutnikh menedzheriv. [Methodological approaches to managing the creative activities of future managers]. *Bezperervna osvita yak priorytetnyi napriamok pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv*. Naukovyi, metodychnyi, informatsiyni zbirnyk TOKIPPO, 363–368. [in Ukrainian].

Strelnikov, V. Yu. (2021). Realizatsiia osnovnykh pryntsypiv proiektuvannia zmistu intensyvnoi pidhotovky fakhivtsiv menedzhmentu. [Implementation of the basic principles of designing the content of intensive training of management specialists]. *Dydaskal*, 22, 39–43. [in Ukrainian].

Strelnikov, V. Yu. (2018). Rozvytok upravlinskoï kultury maibutnikh menedzheriv v umovakh mahistratury. [Development of the management culture of future managers in the conditions of a master's degree]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 5(182), 21–24. <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/142836/144173> [in Ukrainian].

Strelnikov, V. Yu. (2016). Teoretychni osnovy pobudovy kontseptsii dydaktychnoi systemy pidhotovky maibutnikh menedzheriv zovnishnoekonomichnoi diialnosti do mizhkulturnoi komunikatsii. [Theoretical foundations of building the concept of a didactic system for training future managers of foreign economic activity for intercultural communication]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 5, 13–15. [in Ukrainian].

Strelnikov, V. Yu. (2021). Tekhnolohii intensyvnoho navchannia maibutnikh menedzheriv. [Technologies of intensive training of future managers]. *Modernizatsiia profesiinoi pidhotovky menedzheriv: materialy Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konf. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia*, 108–112. <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/17848> [in Ukrainian].

Chasova, A. R., & Strelnikov, V. Yu. (2021). Zarubizhnyi dosvid pidhotovky maibutnikh menedzheriv na osnovi proiektuvannia. [Foreign experience in training future managers based on design]. *Bezperervna osvita yak priorytetnyi napriamok pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv*. Naukovyi, metodychnyi, informatsiyni zbirnyk TOKIPPO, 388–392. [in Ukrainian].

Chasova, A. R., & Strelnikov, V. Yu. (2022). Formuvannia u maibutnikh menedzheriv umin modeliuvannia. [Formation of modeling skills in future managers]. *Pravovi, ekonomichni ta sotsiokulturni zasady rehuliuвання suspilnykh vidnosyn: suchasni realii ta vyklyky chasu : zbirnyk materialiv III Vseukr. nauk.-prakt. konf. Poltava : PIEP*, 348–351. [in Ukrainian].

Chobotar, A. A., & Strelnikov, V. Yu. (2021). Oznaky syndromu emotsiinoho vyhorannia menedzhera. [Signs of emotional burnout syndrome in a manager]. Bezperervna osvita yak priorytetnyi napriamok pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv. Naukovyi, metodychnyi, informatsiinyi zbirnyk TOKIPPO, 393–397. [in Ukrainian].

Chobotar, A. A., & Strelnikov, V. Yu. (2022). Tekhnolohii formuvannia u maibutnikh menedzheriv komunikatyvnoi kompetentnosti. [Technologies for the formation of communicative competence in future managers]. Pravovi, ekonomichni ta sotsiokulturni zasady rehuliuвання suspilnykh vidnosyn: suchasni realii ta vyklyky chasu : zbirnyk materialiv III Vseukr. nauk.-prakt. konf. Poltava : PIEP, 351–354. [in Ukrainian].

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman. [in English].

Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4th ed.). Free Press. [in English].

Drucker, P. F. (2007). Management challenges for the 21st century. HarperCollins. <https://www.harpercollins.com/products/management-challenges-for-the-21st-century-peter-f-drucker?variant=32207433302050> [in English].

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503> [in English].

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). Organizational behavior (17th ed.). Pearson. <https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/organizational-behavior/P200000003354> [in English].

Sharma, R., & Jain, S. (2013). Leadership qualities for managers: A review. *International Journal of Management and Social Sciences Research*, 2(8), 1–6. [in English].

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (pp. 147–183). Hoboken, NJ: Wiley. [in English].

Strelnikov, V. Yu., Lebedyk, L. V., Hura, T. V., Sysoieva, S. I., Stankevych, S. V., Shapovalova, E. V., & Avilova, O. Ye. (2021). Leadership and social work in the environmental management system. *Ukrainian Journal of Ecology*, 11(2), 349–351. [in English].

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 197–261). San Francisco, CA: Jossey-Bass. [in English].

Tsybulko, L. H., & Tasits, S. O. (2023). Formation of polyprofessional mobility of future managers-economists in the conditions of eurointegration. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka* [Spirituality of the individual: methodology, theory and practice], 1(105), 215–225. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-215-225> [in English].

АНОТАЦІЯ

У сучасних умовах соціально-економічних трансформацій та динамічного розвитку організацій зростає потреба у висококваліфікованих менеджерах,

здатних ефективно здійснювати управлінську діяльність, працювати з людьми, приймати відповідальні рішення та адаптуватися до швидких змін професійного середовища. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема психологічної підготовки майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності у системі вищої освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення основних складників психологічної підготовки майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності у процесі їх професійного становлення. У дослідженні здійснено аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених, присвячених проблемам психології управління, розвитку лідерства, емоційного інтелекту, комунікативної компетентності та професійної підготовки управлінців.

У статті обґрунтовано, що психологічна підготовка майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності є складним багатокомпонентним процесом, спрямованим на формування особистісних якостей, психологічної готовності до управлінської діяльності та розвитку професійно важливих компетентностей. Визначено основні складники психологічної підготовки: когнітивний, емоційний, мотиваційний, комунікативний, особистісний, поведінковий та рефлексивний. Когнітивний компонент передбачає формування системи психологічних знань щодо поведінки людини в організації. Емоційний компонент пов'язаний із розвитком емоційного інтелекту, здатності до саморегуляції та емпатії. Мотиваційний компонент характеризує професійну спрямованість особистості та прагнення до саморозвитку. Комунікативний компонент забезпечує розвиток ефективних навичок міжособистісної взаємодії. Особистісний компонент характеризує індивідуальні якості менеджера. Поведінковий компонент спрямований на формування практичних управлінських умінь. Рефлексивний компонент забезпечує здатність до самоаналізу та професійного вдосконалення.

Зроблено висновок, що формування зазначених компонентів психологічної підготовки сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності майбутніх менеджерів-економістів до поліпрофесійної мобільності та розвитку їх лідерського потенціалу. Результати дослідження можуть бути використані для удосконалення освітніх програм з менеджменту та впровадження сучасних методів психологічної підготовки у закладах вищої освіти.

Ключові слова: професійна освіта, поліпрофесійна мобільність, майбутні менеджери-економісти, психологічна підготовка, управлінська компетентність, емоційний інтелект, комунікативні навички, лідерство, професійна підготовка.

Дата надходження статті до видання: 25.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 378.018.43:004.8

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361512

**THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE
EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
UNDER DISTANCE LEARNING CONDITIONS**

**ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В
ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Ольга Сипченко

кандидат педагогічних наук, доцент
E-mail: sypchenko.olha@gmail.com
ORCID 0000-0003-2476-8092
Research ID: E-2095-2018
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Olha Sypchenko

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: sypchenko.olha@gmail.com
ORCID 0000-0003-2476-8092
Research ID: E-2095-2018
SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

Наталія Гарань

кандидат педагогічних наук, доцент
E-mail: garan_nat@i.ua
ORCID 0000-0002-7617-8636
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Nataliia Haran

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: garan_nat@i.ua
ORCID 0000-0002-7617-8636
SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

Ілля Морозов

керівник виробничого підприємства
E-mail: korpan34@gmail.com
ORCID 0009-0008-6011-4153
Україна

Illia Morozov

Manager of a manufacturing enterprise
E-mail: korpan34@gmail.com
ORCID 0009-0008-6011-4153
Ukraine

ABSTRACT

The article provides a theoretical analysis of the use of artificial intelligence technologies in the educational process of higher education institutions in the context of distance learning. The relevance of the study is driven by the rapid digital transformation of the educational environment, the growing role of intelligent digital tools, and the need to enhance the quality, efficiency, and adaptability of the educational process in contemporary socio-political conditions. The study examines the concept of “artificial intelligence” in accordance with international and national approaches, identifies its functional capabilities in educational activities, and outlines its potential for use in distance learning.

Within the framework of the study, the main directions of applying artificial

intelligence technologies in higher education institutions are identified, including the personalization of learning, automation of assessment, support of educational activities, analytics and forecasting of educational outcomes, development of an interactive learning environment, as well as the formation of students' digital and AI competencies. The study demonstrates that the use of AI technologies contributes to increased motivation, individualization of educational trajectories, and optimization of the learning process, especially in a distance learning environment.

The authors identify key challenges associated with the implementation of artificial intelligence technologies, including the insufficient level of students' digital competence, difficulties in critically evaluating AI-generated outputs, risks of academic dishonesty, limitations of algorithmic models, as well as ethical, technical, and organizational issues. It is emphasized that the effective use of artificial intelligence in the educational process requires a comprehensive approach that combines technological innovation with pedagogical support, the development of digital literacy, and adherence to the principles of academic integrity.

The findings suggest that the integration of artificial intelligence technologies into the educational process of higher education institutions, when implemented in a pedagogically sound manner, contributes to improving the quality of learning, developing individualized educational trajectories, and enhancing students' readiness for professional activity in a digital society.

Key words: *digitalization of education, digital competence, higher education students, artificial intelligence, artificial intelligence technologies, educational process, higher education institutions, distance learning.*

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтенсивною цифровою трансформацією освітнього процесу, що зумовлено активним впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій та переходом до дистанційних форм навчання. Одним із провідних напрямів цієї трансформації є використання технологій штучного інтелекту, які суттєво змінюють підходи до організації навчання, забезпечуючи персоналізацію освітнього процесу, автоматизацію стандартних завдань і підвищення ефективності взаємодії між учасниками освітнього середовища. Дослідження сучасних учених засвідчують, що інтеграція штучного інтелекту в освітній процес закладу вищої освіти (далі – ЗВО) розглядається як ключовий чинник досягнення цілей цифрової трансформації та модернізації освітніх систем. Крім того, у науковому дискурсі підкреслюється, що штучний інтелект (далі – ШІ) уже не є технологією майбутнього, а активно впливає на навчальну, наукову та організаційну діяльність університетів.

Водночас широке впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес закладів вищої освіти супроводжується низкою проблем і викликів, пов'язаних із необхідністю переосмислення традиційних педагогічних підходів, забезпечення академічної доброчесності, формування цифрової грамотності та розвитку нових моделей взаємодії між здобувачами освіти і технологічними системами. Наукові дослідження свідчать про формування нових практик співпраці людини та штучного інтелекту, що змінюють роль викладача та студента в освітньому процесі. Поряд із цим актуалізується необхідність

розроблення методологічних засад ефективного та етичного використання технологій штучного інтелекту в умовах дистанційного навчання, що зумовлює потребу в подальших наукових розвідках у зазначеному напрямі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури засвідчує стрімке зростання кількості досліджень, присвячених проблемі використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти. Зазначена проблематика активно розробляється в межах міждисциплінарного дискурсу, що поєднує педагогіку, освітні технології, когнітивну психологію, інформаційно-комунікаційні технології та комп'ютерні науки. Особливої актуальності вона набула в умовах поширення дистанційного навчання, що зумовило необхідність пошуку інноваційних інструментів для підвищення ефективності освітнього процесу. Сучасні дослідження підкреслюють значний потенціал технологій штучного інтелекту в забезпеченні персоналізації навчання, автоматизації оцінювання та підтримки навчальної аналітики, що сприяє підвищенню якості освіти та розвитку цифрової компетентності здобувачів вищої освіти.

Так, у фундаментальному огляді німецького дослідника О. Zawacki-Richter та співавторів здійснено систематизацію напрямів використання штучного інтелекту у вищій освіті, зокрема визначено такі ключові сфери, як адаптивне навчання, автоматизоване оцінювання, інтелектуальні навчальні системи та освітня аналітика. Автори наголошують на домінуванні досліджень, орієнтованих на підтримку навчального процесу студентів (Zawacki-Richter et al., 2019). Важливими для нашого дослідження є також праці зарубіжних учених W. Holmes, M. Bialik та C. Fadel, у яких розкрито можливості штучного інтелекту для трансформації освітніх систем, зокрема через впровадження інтелектуальних тьюторів, систем підтримки прийняття рішень і персоналізованих освітніх траєкторій (Holmes et al., 2019).

Цікавими для нашої роботи є результати досліджень, присвячених практичному впровадженню генеративного штучного інтелекту в освітній процес університетів. Зокрема, у роботах D. Ifenthaler та інших учених розглядаються особливості використання аналітики навчання та штучного інтелекту для моніторингу освітніх результатів і підтримки прийняття педагогічних рішень (Ifenthaler & Yau, 2020). У дослідженнях М. Cukurova акцентовано увагу на ролі штучного інтелекту як інструменту співпраці між студентом і технологічною системою, що змінює традиційну модель взаємодії в освітньому процесі (Cukurova et al., 2019).

Окрему групу становлять дослідження, спрямовані на аналіз використання генеративних моделей штучного інтелекту, зокрема ChatGPT, у навчанні здобувачів вищої освіти. Так, у публікації Е. Kasneci та інших науковців розглянуто потенціал і ризики застосування ChatGPT у вищій освіті, зокрема для створення навчального контенту, підтримки письмових робіт і формування індивідуалізованого зворотного зв'язку (Kasneci et al., 2023). Подібні результати представлено у дослідженні М. Sallam, де узагальнено досвід використання ChatGPT як інструменту навчання, що сприяє розвитку критичного мислення та академічних навичок студентів (Sallam, 2023).

Проблематика використання технологій штучного інтелекту в освітньому

процесі активно досліджується українськими науковцями, зокрема в контексті цифрової трансформації вищої освіти, розвитку цифрової компетентності та впровадження інноваційних освітніх технологій. Сучасні дослідження засвідчують поступовий перехід від теоретичного осмислення ролі штучного інтелекту до аналізу практичних аспектів його застосування в освітньому середовищі.

Зокрема, у дослідженні О. Спіріна та інших науковців розглянуто можливості використання інструментів штучного інтелекту типу Deep Research AI (Artificial Intelligence) у науково-педагогічній діяльності. Автори детально аналізують функціональні можливості таких систем, зокрема автоматизований пошук, обробку та синтез наукової інформації, а також визначають їх потенціал для розвитку критичного мислення здобувачів освіти і підтримки дослідницької діяльності викладачів. Особливу увагу приділено оцінюванню якості результатів, згенерованих різними AI-моделями, що свідчить про практичну спрямованість дослідження (Спірін та ін., 2025).

Важливими для нашої роботи є також результати досліджень учених, присвячених аналізу використання генеративного штучного інтелекту для розвитку цифрової компетентності науково-педагогічних працівників. У роботі В. Олексюка та ін. здійснено бібліометричний аналіз публікацій баз Scopus і Web of Science, що дозволило визначити основні напрями досліджень у цій сфері, серед яких: використання генеративних моделей (зокрема ChatGPT), розвиток цифрової грамотності, а також методичні й етичні аспекти впровадження штучного інтелекту в освітній процес (Олексюк та ін., 2025).

Окрему увагу привертають дослідження, спрямовані на практичне впровадження штучного інтелекту в освітній процес українських закладів вищої освіти. Зокрема, у межах проєкту COUL розглянуто використання AI-технологій у міждисциплінарних освітніх проєктах, включаючи створення прототипів інтелектуальних навчальних систем, адаптивних тьюторів і застосування технологій розпізнавання образів у навчанні математики (Bodnenko et al., 2025). Результати дослідження підтверджують ефективність використання штучного інтелекту для розвитку командної роботи, цифрової взаємодії та дослідницьких навичок здобувачів.

Проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти є актуальною, багатоаспектною та потребує подальшого теоретичного осмислення і практичного дослідження. Незважаючи на значну кількість наукових праць, недостатньо розробленими залишаються питання системного впровадження технологій штучного інтелекту в умовах дистанційного навчання та оцінювання впливу на якість освітнього процесу і рівень сформованості цифрової компетентності здобувачів вищої освіти.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті передбачає теоретичний аналіз проблеми використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання, узагальненні їх функціональних можливостей, а також виявленні переваг і недоліків.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Актуальність порушеної проблематики

ґрунтується на стратегічних орієнтирах державної політики України у сфері цифрової трансформації освіти, що відображені у низці нормативно-правових документів, зокрема: Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Стратегії розвитку вищої освіти на 2022–2032 роки, Концепції державної цільової науково-технічної програми з використання технологій штучного інтелекту в пріоритетних галузях економіки на період до 2026 року, Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні, Концепції розвитку цифрових компетентностей, а також Рамці цифрової компетентності для громадян України (DigCompUA). Зазначені документи визначають пріоритети цифровізації освітнього середовища, впровадження інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій, а також розвиток цифрової компетентності учасників освітнього процесу. У цьому контексті технології штучного інтелекту розглядаються як перспективний інструмент цифрової трансформації освіти, що забезпечує підвищення якості, доступності та адаптивності освітнього процесу до сучасних викликів.

В умовах сучасних соціально-політичних викликів, пов'язаних із воєнними діями на території України, дистанційне навчання стало домінуючим форматом організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Це, у свою чергу, актуалізувало необхідність пошуку нових підходів до забезпечення якості освіти, підтримки академічної мотивації та розвитку цифрової компетентності здобувачів. Одним із таких інструментів виступають технології штучного інтелекту, які відкривають нові можливості для оптимізації навчального процесу, зокрема через персоналізацію освітніх траєкторій та забезпечення інтерактивної взаємодії між учасниками освітнього процесу (Гарань та ін., 2024).

У межах дослідження ми спираємося на визначення поняття «штучний інтелект», подане в Концепції державної цільової науково-технічної програми використання технологій штучного інтелекту в пріоритетних галузях економіки на період до 2026 року. Відповідно до зазначеного нормативного документу, штучний інтелект трактується як «організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів дослідження і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань» (Концепція, 2024).

Під технологіями штучного інтелекту розуміємо сукупність цифрових інструментів і систем, що здатні виконувати когнітивні функції, притаманні людині, зокрема аналіз даних, обробку природної мови, генерацію контенту та підтримку прийняття рішень (OECD, 2023; UNESCO, 2021). Згідно з міжнародними підходами, системи штучного інтелекту здатні створювати прогнози, рекомендації та рішення, що впливають на реальні або віртуальні середовища, а також виконувати завдання, які традиційно потребують людського інтелекту. До найбільш поширених інструментів, що використовуються в освітньому процесі закладів вищої освіти, належать: генеративні мовні моделі (наприклад, ChatGPT), інтелектуальні навчальні системи, адаптивні освітні платформи, системи автоматизованого оцінювання та навчальної аналітики, які забезпечують персоналізацію навчання та підтримку

освітньої діяльності (Garzón et al., 2025; UNESCO, 2021).

У контексті нашого дослідження зазначене визначення конкретизується через освітню площину та розглядається як основа для використання інтелектуальних цифрових інструментів, що забезпечують автоматизацію, персоналізацію та аналітичну підтримку освітнього процесу в умовах дистанційного навчання.

З огляду на це, доцільним є детальний розгляд функціональних можливостей і практичного застосування технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти. Водночас слід зауважити, що впровадження AI-технологій супроводжується як значним потенціалом для модернізації освітнього середовища, так і низкою викликів, що потребують наукового осмислення та методичного врегулювання. Поширення дистанційних форм навчання, зумовлене військовими діями, актуалізувало потребу у використанні інтелектуальних систем, здатних підтримувати викладача, оптимізувати освітній процес і забезпечувати нову якість взаємодії між учасниками освітнього середовища (Гарань & Сипченко, 2025). Водночас, попри наявність певних обмежень, використання технологій штучного інтелекту відкриває широкий спектр переваг, які суттєво трансформують зміст і організацію освітнього процесу в умовах дистанційного навчання (див. Рис. 1).



Рис. 1. Переваги використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання

Як представлено на Рис. 1, використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання забезпечує комплекс взаємопов'язаних переваг, що охоплюють як організаційний, так і дидактичний рівні. Ключовою з них є персоналізація навчання, яка реалізується завдяки здатності інтелектуальних алгоритмів аналізувати індивідуальні освітні траєкторії здобувачів, їхній рівень підготовки, стиль навчання та наявні прогалини у знаннях. Це дозволяє формувати адаптивні рекомендації, диференційовані завдання та індивідуальні маршрути опанування навчального матеріалу, що сприяє підвищенню мотивації, залученості та результативності навчальної діяльності.

Важливим напрямом є автоматизація оцінювання, що передбачає використання AI-технологій для перевірки тестових і письмових робіт, а також забезпечення оперативного зворотного зв'язку. Це, у свою чергу, сприяє оптимізації навчального процесу та зменшенню навантаження на викладача. Поряд із цим вагомую роль відіграє підтримка навчальної діяльності, яка реалізується через використання AI-асистентів, здатних пояснювати навчальний матеріал, відповідати на запитання та генерувати навчальні завдання, забезпечуючи безперервну освітню взаємодію в умовах дистанційного навчання.

Окрему групу переваг становлять аналітика та прогнозування, що дозволяють здійснювати моніторинг навчального прогресу здобувачів освіти, виявляти труднощі у засвоєнні матеріалу та прогнозувати ризики зниження академічної успішності. Це створює передумови для своєчасного коригування освітнього процесу. Водночас важливим аспектом є інтерактивність освітнього середовища, яка забезпечується через використання віртуальних лабораторій, симуляторів, чат-ботів та інших цифрових ресурсів, що сприяють реалізації практико-орієнтованого навчання навіть у дистанційному форматі.

Узагальнюючи, слід зазначити, що використання технологій штучного інтелекту сприяє також розвитку цифрової та AI-компетентності здобувачів освіти, зокрема формуванню навичок критичного мислення, аналізу інформації та відповідального використання інтелектуальних систем. Це забезпечує не лише підвищення якості освітнього процесу, а й підготовку здобувачів до ефективної професійної діяльності в умовах цифрового суспільства.

Разом із тим, попри очевидні переваги та значний потенціал використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти, їх упровадження не є однозначно позитивним і потребує комплексного наукового аналізу. Надмірна акцентуація виключно на позитивних аспектах може призвести до фрагментарного розуміння ролі AI-технологій у сучасному освітньому середовищі. У зв'язку з цим важливим є врахування можливих обмежень, ризиків та суперечностей, що супроводжують їх використання, особливо в умовах дистанційного навчання, де цифрові інструменти виступають основним засобом освітньої взаємодії.

Такий підхід дозволяє забезпечити об'єктивність дослідження, визначити баланс між інноваційними можливостями та потенційними загрозами, а також сформулювати науково обґрунтовані рекомендації щодо ефективного і безпечного використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі. З огляду на зазначене, доцільним є розгляд ключових недоліків і викликів, пов'язаних із

впровадженням AI-технологій у практику дистанційного навчання (див. Рис. 2).



Рис. 2. Недоліки використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання

Як представлено на Рис. 2, використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі ЗВО в умовах дистанційного навчання супроводжується низкою суттєвих обмежень і викликів, що впливають на якість навчальної діяльності та потребують системного педагогічного врегулювання.

Одним із ключових є недостатній рівень сформованості цифрової та AI-компетентності здобувачів освіти, що проявляється у труднощах роботи з інтелектуальними інструментами, виборі релевантних ресурсів і недостатньому розумінні принципів функціонування AI-систем. Це знижує ефективність їх використання та обмежує можливості навчального процесу.

Вагомою проблемою є складність критичного оцінювання результатів, згенерованих штучним інтелектом. Здобувачі освіти не завжди здатні перевірити достовірність отриманої інформації, що може призводити до поверхневого засвоєння знань і формування хибних уявлень. Поряд із цим актуалізується проблема зниження рівня самостійності, оскільки використання готових відповідей і підказок AI-систем може сприяти залежності від технологій та послабленню навичок критичного й творчого мислення.

Суттєвим викликом є також ризики академічної недоброчесності, пов'язані з використанням генеративних моделей для створення навчальних робіт, їх перефразування або обходу систем перевірки. Це ускладнює процес

об'єктивного оцінювання результатів навчання та потребує впровадження нових механізмів контролю й верифікації автентичності виконаних завдань.

Окрему групу становлять обмеження алгоритмічних моделей, які не завжди здатні глибоко інтерпретувати зміст навчального матеріалу, особливо в гуманітарних дисциплінах. Використання статистичних шаблонів може призводити до формального аналізу, недооцінювання нестандартних рішень і, відповідно, ризику необ'єктивного оцінювання.

Не менш важливими є етичні, технічні та організаційні виклики, зокрема ризики порушення приватності та безпеки даних, наявність алгоритмічних упереджень, а також недостатня прозорість прийняття рішень AI-системами. В умовах дистанційного навчання ці ризики посилюються, оскільки значна частина освітньої взаємодії відбувається в цифровому середовищі. Крім того, надмірна автоматизація може призводити до зниження ролі викладача як носія експертного знання та наставника, що суперечить гуманістичним засадам освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сучасний етап розвитку вищої освіти, зумовлений цифровою трансформацією та стрімким поширенням технологій штучного інтелекту, актуалізує необхідність переосмислення традиційних підходів до організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. У ході дослідження встановлено, що використання технологій штучного інтелекту виступає вагомим чинником модернізації освітнього середовища, сприяючи персоналізації навчання, автоматизації освітніх процесів, розвитку інтерактивності та підвищенню ефективності освітньої діяльності здобувачів вищої освіти. Визначено, що інтелектуальні системи забезпечують нові можливості для адаптації освітніх траєкторій, аналітики навчальних результатів та підтримки індивідуального освітнього поступу.

Водночас результати дослідження засвідчили, що впровадження технологій штучного інтелекту супроводжується низкою суттєвих викликів, серед яких недостатній рівень цифрової та AI-компетентності здобувачів освіти, складність критичного оцінювання результатів, згенерованих інтелектуальними системами, ризики академічної недоброчесності, обмеженість алгоритмічних моделей у глибинному розумінні змісту, а також етичні та організаційні проблеми. Установлено, що надмірна автоматизація освітніх процесів може призводити до зниження рівня самостійності здобувачів освіти та трансформації ролі викладача, що потребує збереження балансу між технологічними інноваціями та гуманістичними засадами освіти.

Отримані результати підтверджують, що ефективність використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі значною мірою залежить від рівня педагогічного супроводу, сформованості цифрової культури учасників освітнього процесу та впровадження методично обґрунтованих підходів до інтеграції AI-технологій у навчальну діяльність. Установлено, що лише комплексне поєднання технологічних можливостей штучного інтелекту з педагогічною доцільністю, етичними принципами та забезпеченням академічної доброчесності дозволяє досягти позитивних результатів у підвищенні якості освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні педагогічних умов ефективного використання технологій штучного інтелекту в

освітньому процесі закладів вищої освіти, створенні адаптивних моделей дистанційного навчання з використанням AI, а також у дослідженні впливу інтелектуальних систем на формування цифрової та AI-компетентності здобувачів освіти.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Гарань Н., Осика М., Мяофен Л. (2024). Практичні аспекти використання технологій штучного інтелекту під час фахової підготовки здобувачів закладу вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 1(105). 151–162. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(105\)2024.306951](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(105)2024.306951)

Гарань, Н., Сипченко, О. (2025) Вплив цифрової тривожності на ментальне здоров'я та академічну продуктивність здобувачів в умовах дистанційного навчання. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2 (108). 136–148. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(108\)2025.339826](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(108)2025.339826)

Концепція державної цільової науково-технічної програми з використання технологій штучного інтелекту в пріоритетних галузях економіки на період до 2026 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.04.2024 р. № 320-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/320-2024-%D1%80#Text>

Олексюк, В. П., Спірін, О. М., Іванова, С. М., Мінтій, І. С., Вакалюк, Т. А., & Кільченко, А. В. (2025). Огляд досвіду використання штучного інтелекту для розвитку цифрової компетентності науково-педагогічних працівників. *Збірник наукових праць "Information Technologies in Education" (ITE)*, (58), 148–158. <https://doi.org/10.14308/ite000806>

Спірін, О., Коломієць, А., Громов, Є., Жовнич, О., Коломієць, Д., & Кушнір, О. (2025). Використання інструменту Deep Research AI в педагогічній і науково-педагогічній діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 110(6), 271–293. <https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6240>

Bodnenko, D. M., Hlushak, O. M., Hrysenko, M. V. and Lokaziuk, O. V. (2025). Experience of the COUL project in Ukrainian higher education: AI integration into educational process. *CEUR Workshop Proceedings*. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-4096/paper6.pdf>

Cukurova, M., Luckin, R. and Kent, C. (2019) Impact of an Artificial Intelligence Research Frame on the Perceived Credibility of Educational Research Evidence. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 30, 205–235. <https://doi.org/10.1007/s40593-019-00188-w>

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>

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign. URL: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf>

Ifenthaler, D., Yau, J.YK. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic review. *Education Tech Research Dev* 68, 1961–1990 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>

Kasneci, E., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). OECD framework for the classification of AI systems: A tool for policy makers. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cb6d9eca-en>

Sallam, M. (2023). ChatGPT Utility in Healthcare Education, Research, and Practice: Systematic Review on the Promising Perspectives and Valid Concerns. *Healthcare*, 11(6), 887. <https://doi.org/10.3390/healthcare11060887>

UNESCO. (2021). Artificial intelligence in education: Guidance for policy-makers. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

REFERENCES

Haran N., Osyka M., Miaofen L. (2024). Praktychni aspekty vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu pid chas fakhovoi pidhotovky здобувачів закладу вищої освіти. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*. 1(105). 151–162. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(105\)2024.306951](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(105)2024.306951) [in Ukrainian].

Haran, N., Sypchenko, O. (2025) Vplyv tsyfrovoi tryvozhnosti na mentalne zdorovia ta akademichnu produktyvnist здобувачів в умовах dystantsiinoho navchannia. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*. 2 (108). 136–148. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(108\)2025.339826](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(108)2025.339826) [in Ukrainian].

Kontseptsiiia derzhavnoi tsilovoi naukovo-tekhnichnoi prohramy z vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v priorytetnykh haluziakh ekonomiky na period do 2026 roku: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 13.04.2024 r. № 320-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/320-2024-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

Oleksiuk, V. P., Spirin, O. M., Ivanova, S. M., Mintii, I. S., Vakaliuk, T. A., & Kilchenko, A. V. (2025). Ohliad dosvidu vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv. *Zbirnyk naukovykh prats "Information Technologies in Education" (ITE)*, (58), 148–158. <https://doi.org/10.14308/ite000806> [in Ukrainian].

Spirin, O., Kolomiiets, A., Hromov, Ye., Zhovnych, O., Kolomiiets, D., & Kushnir, O. (2025). Vykorystannia instrumentu Deep Research AI v pedahohichnii i naukovo-pedahohichnii diialnosti. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 110(6), 271-293. <https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6240> [in Ukrainian].

Bodnenko, D. M., Hlushak, O. M., Hrysenko, M. V. and Lokaziuk, O.V. (2025). Experience of the COUL project in Ukrainian higher education: AI integration into educational process. *CEUR Workshop Proceedings*. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-4096/paper6.pdf>

Cukurova, M., Luckin, R. and Kent, C. (2019) Impact of an Artificial Intelligence Research Frame on the Perceived Credibility of Educational Research Evidence. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 30, 205-235. <https://doi.org/10.1007/s40593-019-00188-w>

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>

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign. URL: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf>

Ifenthaler, D., Yau, J.Y.K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic review. *Education Tech Research Dev* 68, 1961–1990 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>

Kasneci, E., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). OECD framework for the classification of AI systems: A tool for policy makers. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cb6d9eca-en>

Sallam, M. (2023). ChatGPT Utility in Healthcare Education, Research, and Practice: Systematic Review on the Promising Perspectives and Valid Concerns. *Healthcare*, 11(6), 887. <https://doi.org/10.3390/healthcare11060887>

UNESCO. (2021). Artificial intelligence in education: Guidance for policy-makers. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено теоретичне осмислення проблеми використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Актуальність дослідження зумовлена стрімкою цифровою трансформацією освітнього середовища, зростанням ролі інтелектуальних цифрових інструментів та необхідністю підвищення якості, ефективності й адаптивності освітнього процесу в сучасних соціально-політичних умовах. У роботі проаналізовано сутність поняття «штучний інтелект» відповідно до міжнародних і національних підходів, визначено його функціональні можливості в освітній діяльності та окреслено потенціал використання у дистанційному навчанні.

У межах дослідження узагальнено основні напрями застосування технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти, зокрема персоналізацію навчання, автоматизацію оцінювання, підтримку навчальної діяльності, аналітику та прогнозування освітніх результатів, розвиток інтерактивного освітнього середовища, а також формування цифрової та AI-компетентності здобувачів освіти. Обґрунтовано, що використання AI-технологій сприяє підвищенню мотивації, індивідуалізації освітніх траєкторій та оптимізації організації навчального процесу, особливо в умовах дистанційного формату.

Авторами визначено ключові недоліки та виклики впровадження технологій штучного інтелекту, серед яких недостатній рівень цифрової

компетентності здобувачів освіти, складність критичного оцінювання результатів, згенерованих AI-системами, ризики академічної недоброчесності, обмеженість алгоритмічних моделей, а також етичні, технічні та організаційні проблеми. Зазначено, що ефективне використання штучного інтелекту в освітньому процесі потребує комплексного підходу, який передбачає поєднання інноваційних можливостей технологій із педагогічним супроводом, розвитком цифрової грамотності та дотриманням принципів академічної доброчесності.

Узагальнення результатів дослідження дозволило констатувати, що інтеграція технологій штучного інтелекту в освітній процес закладів вищої освіти за умови педагогічно виваженого впровадження сприяє підвищенню якості навчання, розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та формуванню готовності здобувачів освіти до професійної діяльності в умовах цифрового суспільства.

Ключові слова: цифровізація освіти, цифрова компетентність, здобувачі вищої освіти, штучний інтелект, технології штучного інтелекту, освітній процес, заклад вищої освіти, дистанційне навчання.

Дата надходження статті до видання: 27.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 378.015.311:005.73]:372.2.091.113:165.321

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361515

FORMATION OF THE MANAGEMENT CULTURE OF THE FUTURE HEAD OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION: EMPIRICAL STAGE OF RESEARCH

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЕМПІРИЧНИЙ ЕТАП ДОСЛІДЖЕННЯ

Софія Довбня

кандидат педагогічних наук, доцент

E-mail: s.o.dovbnya@npu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-2882-4680

Український державний університет
ім. Михайла Драгоманова, Україна

Sofia Dovbnya

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,

E-mail: s.o.dovbnya@npu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-2882-4680

Dragomanov Ukrainian State
University, Ukraine

Вікторія Слюсар

здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
012 Дошкільна освіта
E-mail: victory204@gmail.com
ORCID: 0009-0008-5658-665X
Український державний університет
ім. Михайла Драгоманова, Україна

Viktoriya Slyusar

student pursuing a second (master's)
degree in the subject area
012 Pre-school education
E-mail: victory204@gmail.com
ORCID: 0009-0008-5658-665X
Dragomanov Ukrainian State
University, Ukraine

Галина Шелепко

доктор філософії, асистент
E-mail: h.v.shelepko@udu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-0063-8632
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова, Україна

Halyna Shelepko

PhD, assistant
E-mail: h.v.shelepko@udu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-0063-8632
Dragomanov Ukrainian State
University, Ukraine

ABSTRACT

This article examines the issue of shaping the management culture of future leaders of pre-school education institutions in the context of martial law and the post-colonial transformations of Ukrainian society. It has been established that the contemporary challenges of the educational environment require leaders to possess a high level of professional competence, adaptability, stress resilience and the capacity for innovative activity.

An empirical stage of the research was conducted to determine the current state of the level of development of the management culture of future leaders of pre-school education institutions according to criteria (value-motivational, cognitive-operational, personal-evaluative) and indicators (internal motivation for professional activity, application of management methods in specific situations, leadership qualities).

Key words: *management culture, pre-school education institution, headteacher, leadership qualities, motivation for professional development.*

Актуальність теми. Актуальність проблеми формування управлінської культури майбутнього керівника закладу дошкільної освіти зумовлена сучасними викликами, які постали перед освітою в умовах воєнного стану. Військові дії значно вплинули на функціонування закладів дошкільної освіти, створивши додаткові складнощі в організації освітнього процесу та управлінні закладом дошкільної освіти. У цей складний період керівник повинен володіти високим рівнем управлінської культури, щоб не лише забезпечити безпеку і психологічний комфорт дітей та працівників, а й ефективно координувати роботу колективу в умовах постійних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Управлінська культури майбутнього керівника закладу дошкільної освіти базується на загальних основах теорії управління, яка висвітлена такими вченими, як: А. Аніщук, С. Андрейчук, П. Вишневський, В. Мануйленко, В. Олійник та ін.

Загальні питання управління закладами освіти розглянуті у доробках: Н. Білик, Г. Єльнікової, Ю. Тарана, О. Сороки, А. Чернюка та ін.

Проблематика управлінської культури висвітлена у наукових працях: В. Гладкова, Л. Даниленко, Л. Калініної, Н. Сімонової, В. Святохи та ін.

Формування цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості формування управлінської культури майбутніх керівників закладів дошкільної освіти в умовах сучасних викликів, зокрема воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Управлінська культура керівника закладу освіти є багатокомпонентним і динамічним утворенням, що поєднує професійну компетентність, стратегічне бачення, комунікативні вміння, емоційний інтелект та здатність до інноваційної діяльності. Високий рівень розвитку кожного з цих компонентів забезпечує ефективне управління освітнім процесом в умовах закладу дошкільної освіти, сприяє створенню позитивного мікроклімату в колективі, впровадженню сучасних освітніх технологій та сталому розвитку закладу освіти в умовах змін і реформ (Рідкоус, 2025: 156).

За твердженням Н. Сімонової, управлінська культура є складним, системним і динамічним явищем, що охоплює взаємопов'язані та взаємовпливові компоненти: ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний, управлінський (менеджерський), праксеологічний, контрольно-оцінювальний і суб'єктний. Ступінь сформованості кожного з цих елементів відображає загальну функціональну надійність управлінської культури конкретного керівника та забезпечує ефективне виконання управлінських завдань (Сімонова, 2024: 22).

В. Воронов вважає, що закладу дошкільної освіти потрібен керівник майбутнього, який насамперед готовий до постійного саморозвитку та вдосконалення. Відмова від традиційної моделі освітнього закладу, вибір нової мети і місії вимагають відмови від усталених підходів до управління та постійного оновлення знань і навичок у сфері менеджменту. Саме розвиток закладу стимулює керівника до підвищення свого професіоналізму. Управління закладами дошкільної освіти сьогодні потребує негайного оновлення й систематизації методів, підходів і характеристик теоретичного дослідження управління ЗДО, а також уніфікації термінології з урахуванням загальновизнаних понять теорії управління (Воронов, 2022: 103).

Професійна підготовка керівників (директора) закладу дошкільної освіти здійснюється за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта» галузі знань А Освіта спеціальності А2 «Дошкільна освіта», яку розроблена згідно з вимогами Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» та на основі Стандарту освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для другого (магістерського) рівня вищої освіти (наказ № 572 від 29 квітня 2020 року). Ключовими нормативними принципами цих документів є: студентоцентроване навчання; академічна свобода; участь здобувачів у забезпеченні якості; прозорість оцінювання; зв'язок освіти з практикою; академічна доброчесність тощо.

Освітньо-професійна програма заснована на компетентнісному підході, принципах цінностях Європейського освітнього простору, визначає комюніке Болонського процесу та в міжнародному Проекті Європейської комісії

«гармонізація освітніх структур у Європі».

Серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, виділено, здатність здійснювати нормативно-правове регулювання діяльності закладу дошкільної освіти, керуючись законодавчими документами та основами професійної етики (наказ Мінекономіки від 28.09.2021 року, 2021).

У професійному стандарті «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти», серед ключових професійних компетентностей виділяють, розробники, здатність бути адаптивним і стресостійким, швидко реагувати на зміни в професійній діяльності, а також вміння розробляти стратегії розвитку закладу з урахуванням інтересів усіх учасників освітнього процесу закладу дошкільної освіти та генерувати нові ідеї, проявляти ініціативу та підприємливість (наказ Мінекономіки від 28.09.2021 року, 2021).

В. Гальченко зазначає, що здобувачі спеціальності «Дошкільна освіта» педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова впродовж навчання мають змогу вдосконалити рівень сформованості професійної культури під час проходження виробничої практики: організаційно-методичної, управлінсько-адміністративної та переддипломної практики в закладах дошкільної освіти (Гальченко, 2024).

На думку С. Макаренка, сучасні освітньо-професійні програми другого (магістерського) рівня за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» потребують оновлення шляхом додавання спецкурсу «Антикризовий менеджмент у ЗДО» або включення до однієї з управлінських дисциплін (наприклад, «Основи управління в дошкільній освіті», «Теорія та методика формування управлінської культури керівника ЗДО», тощо) окремого модуля або теми, присвяченої цій темі. При цьому обов'язковою умовою має бути висвітлення особливостей впровадження антикризового менеджменту в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану (Макаренко, 2022: 136).

Вище зазначене підтримуємо, оскільки саме комплексне і системне формування управлінської культури керівника закладу дошкільної освіти є запорукою успішного функціонування та розвитку ЗДО в сучасних, часто складних умовах. Лише поєднання глибоких професійних знань, навичок адаптивності, стресостійкості, здатності до інновацій та самовдосконалення дозволяє керівнику не тільки ефективно управляти закладом, а й бути справжнім лідером, який надихає колектив і забезпечує стабільність та розвиток освітнього середовища. Особливо важливо підкреслити роль антикризового менеджменту, що дає змогу швидко реагувати на виклики, зберігати ресурси та адаптуватися до змінних обставин, зокрема в умовах воєнного стану. Впровадження відповідних освітніх компонентів, сприятиме підготовці майбутніх керівників до ефективного управління у кризових ситуаціях, що сьогодні є необхідністю.

У педагогічному експерименті на емпіричному етапі дослідження для визначення сучасного стану рівня сформованості управлінської культури майбутніх керівників закладу дошкільної освіти взяло участь 34 здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта»: 17 осіб з Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, які входили до експериментальної групи (ЕГ), та 17 осіб з Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, що становили

контрольну групу (КГ) та визначено критерії, показники та відповідні діагностичні методики, які представлені у табл. 1:

Таблиця 1

Критерії, показники та діагностичні методики для визначення рівня сформованості управлінської культури майбутнього керівника закладу дошкільної освіти

Критерії	Показники	Діагностичні методики
Ціннісно-мотиваційний	– внутрішня мотивація до професійної діяльності	Діагностика мотивації до успіху (Т. Елерс)
Когнітивно-операційний	– уміння застосовувати управлінські методи у конкретних ситуаціях	Анкета «Управлінські рішення на практиці – самооцінка навичок» (авторська розробка)
Особистісно-оцінювальний	– лідерські якості	Методика «Самооцінка лідерства» (О. Кокур)

Результати дослідження за методикою – Діагностика мотивації до успіху (Т. Елерс) представлені в табл. 2:

Таблиця 2

Результати обробки даних за методикою Діагностика мотивації до успіху (Т. Елерс)

Рівні мотивації до успіху	Контрольна група		Експериментальна група	
	Абсл. к-сть	%	Абсл. к-сть	%
Дуже високий рівень	4	24	6	35
Помірно високий	9	53	6	35
Середній рівень	3	17	5	30
Низький рівень	1	6	–	–

Представимо результати дослідження, графічно на рисунку 1:

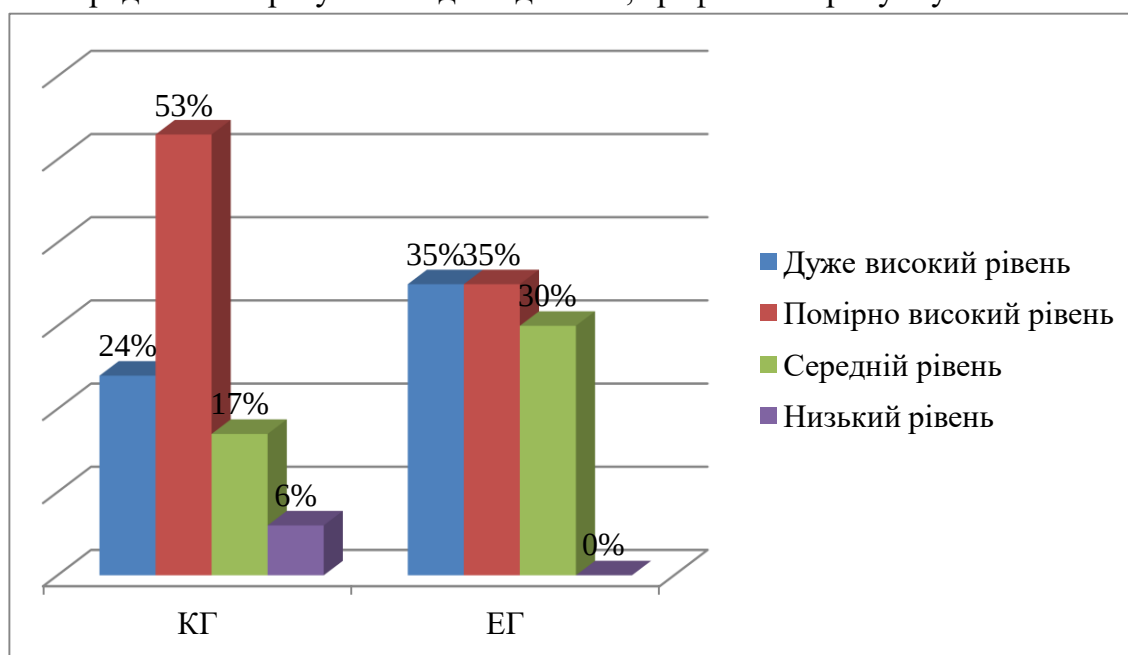


Рис. 1. Результати обробки даних за методикою Діагностика мотивації до успіху (Т. Елерс)

Здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти, які продемонстрували дуже високий рівень мотивації, відзначаються сильною внутрішньою зацікавленістю у досягненні результатів, високою відповідальністю та наполегливістю. У контрольній групі таких респондентів було 4 особи (24%), тоді як в експериментальній групі їхня частка становила 6 осіб (35%), що свідчить про більшу активну мотиваційну спрямованість в ЕГ. Респонденти з помірно високим рівнем мотивації стабільно прагнуть до успіху, організовані та відповідальні, проте їх мотивація трохи менш стійка, ніж у групи з дуже високим рівнем. У контрольній групі таких студентів було 9 осіб (53%), а в експериментальній – 6 осіб (35%).

Здобувачі цього ж рівня вищої освіти із середнім рівнем мотивації виконують завдання, але їхня активність значною мірою залежить від зовнішніх чинників, таких як оцінки, похвала чи підтримка колег. У контрольній групі таких респондентів було 3 особи (17%), а в експериментальній – 5 осіб (30%), що вказує на потребу у додатковому стимулюванні для більш стабільного досягнення цілей у ЕГ. Щодо низького рівня мотивації, у контрольній групі зафіксовано 1 (6%), тоді як в ЕГ таких респондентів не виявлено, що свідчить про загальну більш високу мотиваційну спрямованість ЕГ.

Таким чином, більшість здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти як КГ так і ЕГ мають високий або помірно високий рівень мотивації до успіху, що демонструє їхню здатність до активного навчання, прагнення досягати результатів та самовдосконалення. Експериментальна група вирізняється більшою часткою респондентів із дуже високим рівнем мотивації та відсутністю низької мотивації, що підкреслює її загальну внутрішню активність і готовність до професійного розвитку.

Результати дослідження – Анкета «Управлінські рішення на практиці – самооцінка навичок» представлені в табл. 3:

Таблиця 3

*Результати обробки даних**Анкета «Управлінські рішення на практиці – самооцінка навичок»*

Рівні сформованості управлінської культури	Контрольна група		Експериментальна група	
	Абсл. к-сть	%	Абсл. к-сть	%
Високий рівень	15	88	4	24
Середній рівень	2	12	12	70
Низький рівень	–	–	1	6

Представимо результати дослідження, графічно на рисунку 2:

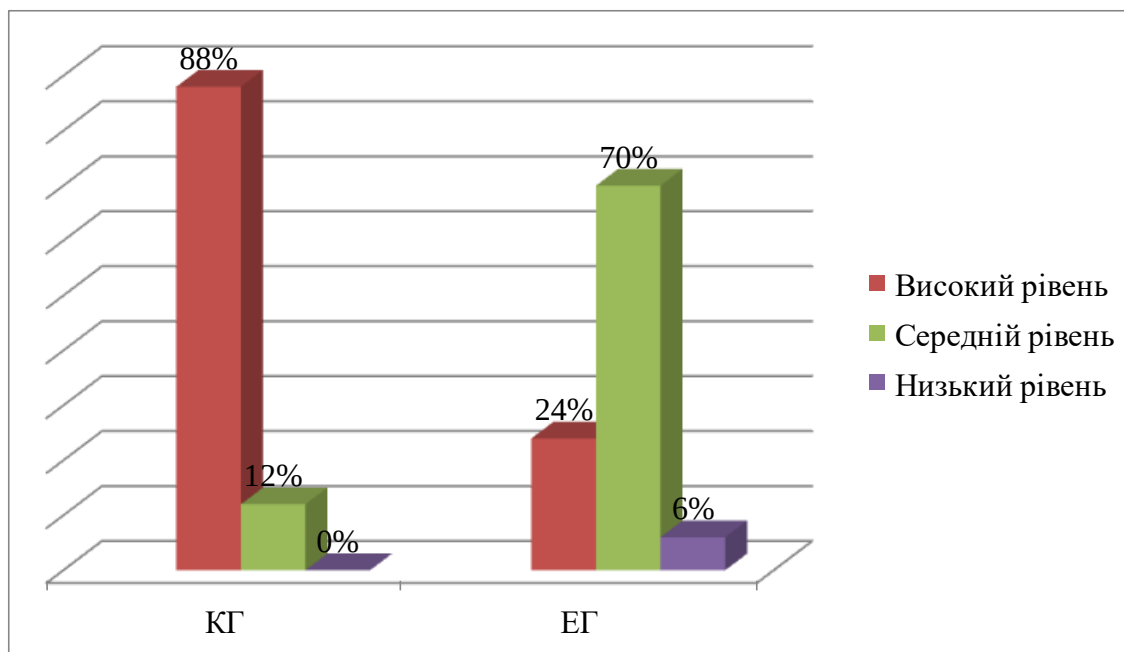


*Рис. 2. Результати обробки даних
Анкета «Управлінські рішення на практиці – самооцінка навичок»*

Респонденти з високим рівнем управлінської культури у контрольній групі становили 15 осіб (88%), а в експериментальній – 4 особи (24%). Вони впевнено оцінюють свої управлінські навички, здатні ефективно планувати діяльність, мотивувати колектив, аналізувати різні варіанти дій та впроваджувати інновації. Респонденти з середнім рівнем управлінської культури у контрольній групі становили 2 особи (12%), а в експериментальній – 12 осіб (70%). Вони володіють базовими управлінськими навичками, але потребують додаткового розвитку практичних компетентностей, особливо у плануванні, прийнятті рішень у нестандартних ситуаціях та конструктивному вирішенні конфліктів. Щодо низького рівня, у контрольній групі таких респондентів не було, а в експериментальній – 1 особа (6%), що підкреслює потребу в індивідуальній підтримці та додатковому навчанні для досягнення базового рівня компетентності.

Загалом, контрольна група має більшу частку респондентів із високим рівнем управлінської культури, тоді як у експериментальній групі переважає середній рівень сформованості навичок. Це вказує на необхідність цілеспрямованого розвитку практичних управлінських умінь у здобувачів вищої освіти експериментальної групи для підвищення їх готовності до керівної діяльності у закладах дошкільної освіти.

Результати дослідження за методикою «Самооцінка лідерства» представлені в табл. 4:

Таблиця 4

*Результати обробки даних
Методика «Самооцінка лідерства»*

Рівні лідерства	Контрольна група		Експериментальна група	
	Абсл. к-сть	%	Абсл. к-сть	%
Високий рівень	8	47	8	47
Середній рівень	8	47	7	41
Низький рівень	1	6	2	12

Представимо результати дослідження, графічно на рисунку 3:

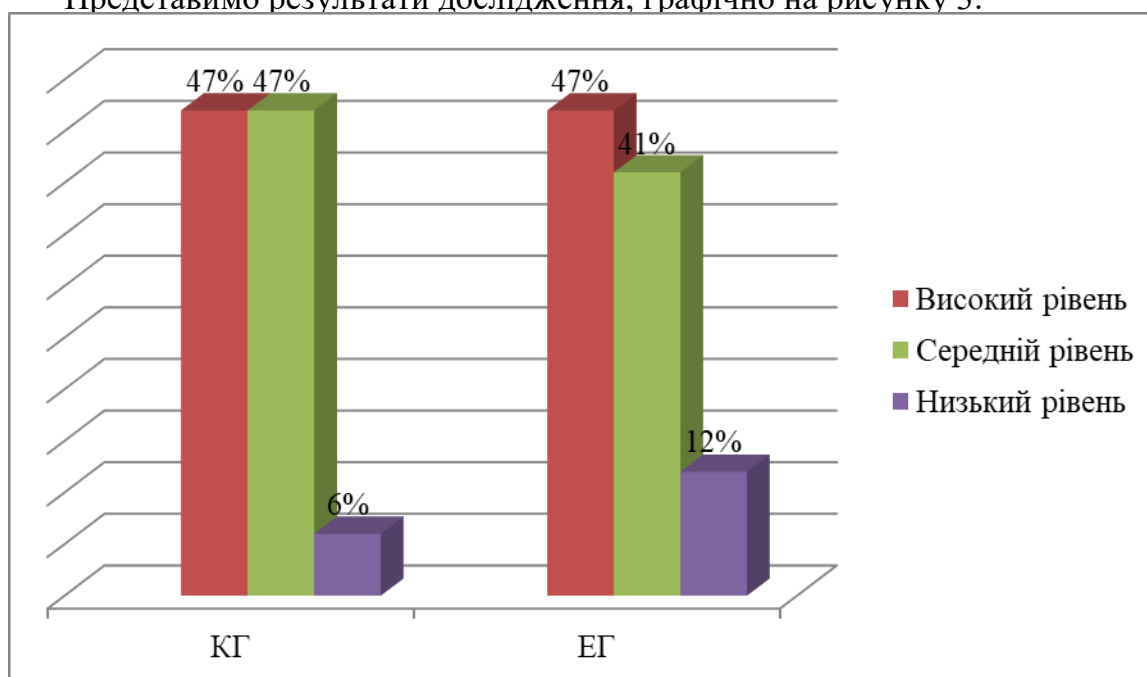


*Рис. 3. Результати обробки даних
Методика «Самооцінка лідерства»*

У контрольній та експериментальній групах частка респондентів із високим рівнем лідерських якостей є однаковою – по 47% (8 осіб) у кожній групі. Це свідчить про співставний потенціал лідерства на констатувальному етапі дослідження та відсутність помітних відмінностей у сформованості виражених лідерських компетентностей. Особливістю цього рівня є те, що майже половина учасників як КГ так і ЕГ володіє достатньо розвиненими навичками впливу, організації, ініціативності й упевненості у взаємодії, що створює сприятливі умови для подальшого розвитку командної діяльності та розподілу ролей. Показники середнього рівня хоча й загалом близькі, проте демонструють невелику різницю: у контрольній групі – 47% (8 осіб), в експериментальній – 41% (7 осіб). Респонденти мають базові передумови до лідерства, але потребують стимулювання мотивації, розвитку впевненості, уміння приймати рішення та брати відповідальність за групові процеси. Різниця між групами найбільш виражена саме на цьому рівні – у контрольній групі низький рівень мають 6% (1 особа), тоді як в експериментальній – 12% (2 особи).

На нашу думку, більша кількість здобувачів вищої освіти експериментальної групи зіштовхується з труднощами у прояві лідерських якостей, що виявляється в недостатній упевненості, низькій ініціативності та певних ускладненнях під час координації взаємодії з іншими.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Узагальнюючи результати емпіричного етапу дослідження педагогічного експерименту, можна стверджувати, що здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти обох груп – контрольної та експериментальної – мають достатній рівень сформованості управлінської культури, високий потенціал лідерських якостей і мотивацію до професійного розвитку. Контрольна група вирізняється більшою часткою респондентів із високим рівнем управлінських навичок і компетентностей, тоді як в експериментальній групі переважає середній рівень, що вказує на потребу в додатковому розвитку практичних умінь і стимулюванні самостійності та відповідальності у прийнятті управлінських рішень. Загалом результати демонструють, що більшість другого (магістерського) рівня вищої освіти готові до ефективної управлінської діяльності у закладах дошкільної освіти.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні ефективності інтеграції спеціалізованих тренінгів з антикризового менеджменту та розвитку лідерських компетентностей у підготовці майбутніх керівників закладів дошкільної освіти, а також у визначенні їхнього впливу на підвищення адаптивності, стресостійкості та здатності до прийняття ефективних управлінських рішень у складних умовах.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

Воронов В. А. (2022). Управління приватним закладом дошкільної освіти: базові поняття. *Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації*: Зб. матеріалів конференції Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації, 16 червня 2022 р. [За ред. О. Рейпольської, О. Брежнєвої, І. Луценко, В. Рагозіної, С. Васильєвої]. Київ, 102–105.

Гальченко В. М. (2024) Психологія розвитку основ професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.07. Київ, 416.

Макаренко С. І. (2022). Підготовка майбутніх керівників ЗДО до запровадження антикризового менеджменту в умовах воєнного стану. *Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації*: Зб. матеріалів конференції Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації, 16 червня 2022 р. [За ред. О. Рейпольської, О. Брежнєвої, І. Луценко, В. Рагозіної, С. Васильєвої]. Київ, 134–139.

Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти»: наказ Мінекономіки від 28.09.2021 року, №620-21. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 09.12.2025).

Рідкоус О. В. (2025). Управлінська культура керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах НУШ. *Тенденції та перспективи розвитку*

сучасної освіти в Україні: Нова українська школа: матеріали II Всеукраїнської науковопрактичної конференції, за ред. І. Я. Жорової, О. В. Кохановської, О. В. Стребної, Л. П. Марецької, В. С. Дереш. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 155–158.

Сімонова Н. С. (2024). Формування управлінської культури керівника закладу дошкільної освіти. *Імідж сучасного педагога*, (3(216), 20–27.

REFERENCES

Voronov V. A. (2022). Upravlinnia pryvatnym zakladom doshkilnoi osvity: bazovi poniattia. Osvitnii protses v zakladakh doshkilnoi osvity v umovakh voiennoho stanu: teoriia, praktyka, innovatsii: Zb. materialiv konferentsii Osvitnii protses v zakladakh doshkilnoi osvity v umovakh voiennoho stanu: teoriia, praktyka, innovatsii, 16 chervnia 2022 r. [Za red. O. Reipolskoi, O. Brezhnievoi, I. Lutsenko, V. Rahoziroi, S. Vasylievoi]. Kyiv, 102–105 [in Ukrainian].

Halchenko V. M. (2024) Psykholohiia rozvytku osnov profesiinoi kultury maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity: dys. ... d-ra psyk. nauk: 19.00.07. Kyiv, 416. [in Ukrainian].

Makarenko S. I. (2022). Pidhotovka maibutnikh kerivnykiv ZDO do zaprovadzhennia antykrizovoho menedzhmentu v umovakh voiennoho stanu. Osvitnii protses v zakladakh doshkilnoi osvity v umovakh voiennoho stanu: teoriia, praktyka, innovatsii: Zb. materialiv konferentsii Osvitnii protses v zakladakh doshkilnoi osvity v umovakh voiennoho stanu: teoriia, praktyka, innovatsii, 16 chervnia 2022 r. [Za red. O. Reipolskoi, O. Brezhnievoi, I. Lutsenko, V. Rahoziroi, S. Vasylievoi]. Kyiv, 134–139 [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Kerivnyk (dyrektor) zakladu doshkilnoi osvity»: nakaz Minekonomiky vid 28.09.2021 roku, №620-21. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osvity> (data zvernennia: 09.12.2025) [in Ukrainian].

Ridkous O. V. (2025). Upravlinska kultura kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v umovakh NUSh. Tendentsii ta perspektyvy rozvytku suchasnoi osvity v Ukraini: Nova ukrainska shkola: materialy II Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii, za red. I. Ya. Zhorovoi, O. V. Kokhanovskoi, O. V. Strebnoi, L. P. Maretskoi, V. S. Deresh. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity», 155–158 [in Ukrainian].

Simonova N. S. (2024). Formuvannia upravlinskoï kultury kerivnyka zakladu doshkilnoi osvity. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, (3(216), 20–27 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті досліджено проблематику формування управлінської культури майбутніх керівників закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану та постколоніальних трансформацій українського суспільства. Встановлено, що сучасні виклики освітнього середовища потребують від керівника високого рівня професійної компетентності, адаптивності, стресостійкості та здатності до інноваційної діяльності.

Проведено емпіричний етап дослідження для визначення сучасного стану рівня сформованості управлінської культури майбутніх керівників закладу

дошкільної освіти за критеріями (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, особистісно-оцінювальний) та показниками (внутрішня мотивація до професійної діяльності, застосовування управлінських методів у конкретних ситуаціях, лідерські якості).

Ключові слова: управлінська культура, заклад дошкільної освіти, керівник, лідерські якості, мотивація до професійного розвитку.

Дата надходження статті до видання: 27.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 378.016:94(477)+378.016:008(477)

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361516

**METHODOLOGICAL, PHILOSOPHICAL AND DIDACTIC FEATURES OF
TEACHING THE COURSE "HISTORY AND CULTURE OF UKRAINE"
AT DSPU**

**МЕТОДОЛОГІЧНІ, КУЛЬТУРОСОФСЬКІ Й МЕТОДИЧНІ
ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ ТА КУЛЬТУРА
УКРАЇНИ» В ДДПУ**

Володимир Федь

доктор філософських наук, професор,

E-mail: ddpudoc@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4786-1313

ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Volodymyr Fed

D.Sc. of Philosophy, Professor,

E-mail: ddpudoc@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4786-131

SHEI "Donbas State Pedagogical
University", Ukraine

ABSTRACT

The article examines the methodological, philosophical and didactic features of teaching the integrated course "History and Culture of Ukraine" (HCU) at Donbas State Pedagogical University (DSPU). The urgency of the problem is conditioned by the need to form a holistic historical-cultural worldview in students of all bachelor's specialties in conditions of ongoing Russian aggression. The study employs the competence-based, civilisational, axiological and culturosofical approaches to higher education. The article reveals the philosophical foundations of the course: culture is analysed not merely as a set of facts and artefacts, but as the existential horizon of human existence in the hermeneutical tradition of H.-G. Gadamer and the national-philosophical thought of D. Chyzhevskyi and H. Skovoroda. The concept of "culturosofical approach" is introduced as a synthesis of cultural studies and

philosophy of culture that allows students to ask not only "what happened?" but "what does it mean for the human being?" Special attention is paid to the course's role in forming key competencies stipulated by DSPU's educational programmes (Order No. 251 of 28.06.2024): civic and social competence, cultural competence, critical thinking, and communicative competence. The structure of the methodological guide authored by V. A. Fed (DSPU, 2026), covering 16 practical classes, is analysed. The article describes and justifies interactive teaching methods: comparative tables, essays, source analysis, mind mapping, digital projects, and thematic glossaries. Conclusions highlight the importance of integrating the course HCU with philosophy, culturology and hermeneutics and the prospects for developing philosophical reflection as a learning outcome.

Key words: *history and culture of Ukraine, culturosophical approach, philosophy of culture, hermeneutics, competence-based approach, national identity, educational programme.*

Актуальність теми. Курс «Історія та культура України» (ІКУ) є обов'язковою нормативною дисципліною для здобувачів бакалаврського рівня усіх спеціальностей ДДПУ. В умовах повномасштабного воєнного вторгнення Росії та системних атак на українську ідентичність викладання цього курсу набуває особливої суспільної та педагогічної ваги: він покликаний не лише транслювати знання, але й формувати світогляд, систему цінностей і громадянську позицію майбутнього фахівця. Реформа вищої освіти, закріплена у Законі України «Про вищу освіту» (2014), вимагає переходу від репродуктивного до компетентнісного навчання, що актуалізує питання методологічних і методичних засад викладання курсу (Федь, 2026).

Водночас курс ІКУ ставить перед викладачем завдання, що виходять далеко за межі звичайного академічного курсу. Культура – це не сумарний результат людської діяльності, який можна описати хронологічно й систематизувати у таблицях. Вона є, за точним визначенням М. Поповича, «світом людського духу», що пронизує кожний вчинок, кожен вибір і кожне відчуття людини (Попович, 1998). Тому курс ІКУ потребує не лише культурологічного, а й культурософського підходу – такого, що ставить питання про сенс, а не лише про факт.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методику викладання вітчизняної історії та культури у вищій школі розробляли В. Власов, Я. Грицак, С. Кульчицький, П. Толочко. Питання філософського осмислення культури в навчальному процесі порушували В. Горський, А. і І. Бички, М. Попович. Фундаментальний внесок у розуміння культури як смислового горизонту зробили Г.-Г. Гадамер з його герменевтичною концепцією «злиття горизонтів» (Гадамер, 2000), П. Рікер із концепцією наративної ідентичності (Рікер, 2002), а також Д. Чижевський – у дослідженні специфіки українського духу (Чижевський, 2005).

Особливою темою для курсу ІКУ є спадщина Григорія Сковороди – першого українського філософа, який поставив питання про культуру як шлях самопізнання і «сродної праці» (Сковорода, 1994). Сковородинська ідея «внутрішнього чоловіка» та єдності людини з Богом і природою є не архаїчною

несподіванкою, а глибоко сучасним концептом для осмислення культурної ідентичності в умовах екзистенційної загрози. Питання специфіки національної культурофілософської традиції – «філософії серця» – досліджував В. Горський, вказуючи на її відмінність від раціоналістичних моделей Заходу (Горський, 1998).

Разом із тим методологічне та методичне забезпечення курсу ІКУ в ДДПУ залишається недостатньо висвітленим у науковій літературі. Опублікований у 2026 р. навчальний посібник В. А. Федя є системною спробою задокументувати методичну концепцію курсу стосовно 22 спеціальностей ДДПУ (Федь, 2026).

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті – розкрити методологічні, культурософські та методичні особливості викладання курсу ІКУ в ДДПУ: обґрунтувати філософський вимір курсу через концепції філософії культури; проаналізувати його роль у формуванні ключових компетентностей відповідно до освітніх програм ДДПУ; описати систему методів і форм роботи, що синтезують культурологічний та філософський підходи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Культурософський підхід як методологічна основа курсу. Перш ніж розглядати методику, необхідно прояснити саму ідею культури, яка лежить в основі курсу. Культурологія як наука описує і класифікує культурні явища; але філософія культури – або культурософія – запитує про їхній сенс для людини. Це розрізнення є вирішальним для педагогіки: можна знати, що таке барокова архітектура, і не розуміти, чому вона виникла саме тоді і чому є важливою сьогодні.

Термін «культурософія» (від лат. *cultura* і грецк. *sophia* – мудрість) використовується у вітчизняній традиції для позначення філософської рефлексії над культурою як цілісним явищем (Шейко & Тишевська, 2010). На відміну від культурології, що є переважно описовою дисципліною, культурософія ставить телеологічні та аксіологічні питання: заради чого існує культура? що означає «бути людиною культури»? як культура формує і деформує людський дух? Саме ці питання мають визначати дух викладання курсу ІКУ.

Методологічно культурософський підхід спирається на три філософських традиції. Перша – герменевтична: Г.-Г. Гадамер показав, що розуміння тексту (а культурна пам'ять є завжди текстом – літописом, іконою, законом, піснею) відбувається через «злиття горизонтів» інтерпретатора та автора (Гадамер, 2000). Звідси витікає педагогічна настанова: вивчення минулого є не архівною роботою, а живим діалогом між здобувачем і минулим, нашими предками. Коли здобувач читає «Повчання» Володимира Мономаха або «Слово про закон і благодать» Іларіона, він не вивчає «мертвий текст» – він зустрічається з людиною, яка відповідала на схожі виклики іншими засобами.

Друга традиція – наративна: П. Рікер довів, що ідентичність людини (і, за аналогією, народу) конститується через оповідь – через наратив, що поєднує минуле, теперішнє і майбутнє в осмислену єдність (Рікер, 2002). Українська культура є саме такою оповіддю: від трипільських протоміст і скіфського «звіриного стилю» – через козацьке бароко і «Розстріляне відродження» – до сьогоденного опору. Курс ІКУ будує цей наратив разом зі здобувачем, допомагаючи йому усвідомити себе не глядачем, а продовжувачем цієї оповіді.

Третя традиція – українська «філософія серця»: від Сковороди через

Юркевича до сучасної думки. Сковородинська ідея «сродної праці» – праці, що відповідає внутрішній природі людини, – є глибоко педагогічною: вона вимагає від викладача допомогти студентові знайти власний зв'язок з культурою, а не просто засвоїти каталог фактів. Чижевський у своїй аналізі «духу» нації виявив, що українській ментальності притаманні кордоцентризм (перевага почуття над рацією), ліризм та прагнення до свободи (Чижевський, 2005) – риси, що прямо відображені у структурі курсу через увагу до народної культури, поетичних і художніх пам'яток.

Курс ІКУ в контексті освітніх програм ДДПУ: компетентнісний вимір. Відповідно до наказу ДДПУ від 28.06.2024 № 251 «Про затвердження та введення в дію освітніх програм першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів», курс ІКУ включено до навчальних планів усіх 22 бакалаврських освітніх програм університету – від «Дошкільної освіти» та «Початкової освіти» до «Соціальної роботи», «Менеджменту», «Фізичної терапії» та «Філології». Це означає, що дисципліна функціонує як наскрізна загальноосвітня складова підготовки фахівця, незалежно від спеціальності (Набокова, 2024).

Серед загальних компетентностей (ЗК), які курс формує безпосередньо, виокремлюються: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу (через роботу з першоджерелами, порівняльні таблиці, есе); здатність спілкуватися державною мовою; здатність до міжособистісної взаємодії та роботи в команді (через «круглий стіл», конференцію, дискусію); здатність вчитися й оволодівати сучасними знаннями.

Центральне місце займають дві компетентності, що є прямою місією курсу ІКУ в умовах збройного конфлікту. Громадянська та соціальна компетентність – здатність діяти як відповідальний громадянин, усвідомлювати зв'язок між особистою свободою та суспільними обов'язками – формується через осмислення Акту проголошення незалежності, дисидентського руху, подій Голодомору і Майдану. Загальнокультурна компетентність – здатність аналізувати й оцінювати досягнення національної та світової культури – є серцевиною культурософського виміру: від трипільської кераміки до барокових іконостасів і авангарду «Розстріляного відродження». Для майбутніх педагогів (спеціальності 012, 013, 014) курс формує також фахову здатність виховувати в учнів ціннісне ставлення до культурної спадщини. Для студентів соціальних та гуманітарних спеціальностей – здатність враховувати соціально-культурний контекст у фаховій діяльності. Таким чином, курс ІКУ функціонує як системний компетентнісний ресурс, що надає освітнім програмам різних спеціальностей спільного ціннісного та культурофілософського ядра.

Науково-концептуальні засади курсу. Курс ІКУ в ДДПУ будується на чотирьох методологічних підходах. Компетентнісний підхід вимагає, щоб здобувач не лише знав, але й умів аналізувати, зіставляти, аргументувати й застосовувати знання у нестандартних ситуаціях. Цивілізаційний підхід розглядає Україну як самостійний цивілізаційний суб'єкт, органічно пов'язаний з європейським простором, але з власними культурними кодами та державотворчими традиціями (Мицько, 2024). Аксіологічний підхід свідомо орієнтує здобувачів на осмислення цінностей свободи, гідності і культурної

спадкоємності. Нарешті, культурософський підхід – новий для вітчизняної методики курсів ІКУ – вводить питання про сенс і значення культурних явищ для людської особистості, пов'язуючи академічні знання з екзистенційним досвідом здобувача.

Принцип «двох вимірів» кожної теми – поєднання історичного (події, процеси, постаті) та культурософського (світогляд, ментальність, екзистенційний сенс явища) – дозволяє уникнути як надмірного «фактологізму», так і безпредметного «культурфілософствування» (Федь, 2026; Грицак, 2023). Наприклад, тема «Дохристиянська культура» не просто описує трипільські артефакти, але ставить питання: який образ світу стоїть за символікою трипільської кераміки? яке розуміння людини і природи втілене в слов'янському язичництві? Тема «Українське бароко» не зупиняється на архітектурних стилях, а запитує: чому саме бароко – з його драматичним відчуттям краси і тлінності – стало «своїм» для українців доби козацтва?

Структура навчального посібника та тематичне охоплення. Посібник В. А. Федя (2026) охоплює 16 тем, що утворюють повний хронологічний ланцюжок: від дохристиянської доби (теми 1–2) – через Київську державу, Галицько-Волинське князівство, литовсько-польський та козацький періоди (теми 3–8) – до XIX–XX ст. і незалежної України (теми 9–16). Кожна тема структурована однаково: план заняття, розгорнуті методичні поради до кожного питання, завдання для самостійної роботи, рекомендована література. Тематичний розподіл враховує специфіку аудиторії: посібник адресований здобувачам 22 спеціальностей і побудований так, щоб здобувач будь-якого фаху міг сформулювати зв'язок теми зі своєю майбутньою діяльністю (Федь, 2026).

Вагомою перевагою посібника є те, що він не обмежується суто українським матеріалом, а послідовно вписує українську культуру в ширший контекст: античні поліси Північного Причорномор'я, візантійська спадщина, ренесансні і барокові впливи, зв'язок з європейськими інтелектуальними течіями. Це відповідає методологічному принципу, сформульованому Я. Грицаком: Україна є частиною «нормальної» (не ексклюзивної) європейської траєкторії, і саме цей погляд дозволяє студентів позбутися комплексу «меншовартості» та «периферійності» власної культури (Грицак, 2023).

Методичні функції основних форм навчання. Курс реалізується у трьох взаємодоповнюючих формах. Лекція виконує орієнтаційно-інформаційну та — у культурософському вимірі — герменевтичну функцію: викладач не просто повідомляє факти, але демонструє спосіб смислового читання культурних явищ. Тексти лекцій розміщено на платформі Moodle ДДПУ, де здобувачі мають до них цілодобовий доступ.

Практичне заняття є центральною формою навчання. Посібник передбачає різноманітні формати: дискусію, розгорнуту бесіду, «круглий стіл», конференцію, захист проєктів. Оцінювання є накопичувальним: максимум 3 бали за одне заняття, 42 бали – за семестр практичних занять і стільки ж – за самостійну роботу (Федь, 2026). Самостійна робота включає дослідницькі та рефлексивні завдання, результати яких презентуються під час наступного заняття.

Система методів: синтез культурологічного та філософського. Посібник пропонує розгалужену систему методів, доповнену культурософським виміром.

Порівняльні таблиці («Традиційне та сучасне розуміння предмету ІКУ», «Особливості бароко в Україні та Західній Європі») розвивають аналітичне мислення. Однак у культурософській перспективі вони набувають додаткового виміру: порівнюючи, наприклад, слов'янське язичництво і грецьку міфологію, здобувач ставить питання не лише «чим вони відрізняються?», але «яке розуміння людини в кожному з них закладено?».

Есе (до 2 сторінок) із проблемними тезами – «Язичництво як фундамент української ментальності», «Чи була неминучою поразка УНР?», «Бароко як стиль екзистенційного переживання» – формують навички авторської позиції, що є по суті філософською практикою: вміння обстоювати думку аргументами, а не авторитетом джерела. О. Забужко, аналізуючи феномен Лесі Українки, вказала на важливість «конфлікту міфологій» як продуктивного інтелектуального стану (Забужко, 2009): саме цього стану – продуктивного напруження між різними інтерпретаціями – навчає правильно побудоване есе.

Аналіз першоджерел – літописів, законодавчих актів, мемуарів, хронік – набуває в культурософській перспективі характеру герменевтичної практики. Читаючи «Повчання» Мономаха або козацький літопис Самійла Величка, здобувач навчається «чути» автора крізь товщу часу – саме те, що Гадамер називав «злиттям горизонтів» (Гадамер, 2000). Це не лише вправа з критичного мислення, але й досвід живої присутності минулого.

Ментальні карти й опорні схеми візуалізують складні понятійні структури – пантеон слов'янських богів, трирівневу космологічну модель Прав-Яв-Нав, структуру Гетьманщини. Цифрові проєкти із застосуванням Mapbox, Canva, Prezi та відеосервісів розвивають цифрові компетентності. Тематичні глосарії (не менше 10–20 термінів) формують понятійний апарат і готують здобувачів до роботи з науковою літературою (Федь, 2026).

Важливим методичним інструментом культурософського підходу є «питання-зондування» – питання, що не мають однозначної відповіді і вимагають філософського мислення: «Чи можлива державність без культурної ідентичності?», «Що гине разом з мовою?», «Чому тоталітаризм знищує мистецтво першим?». Такі питання перетворюють заняття з навчального на філософське, формуючи у здобувача звичку мислити культуру зсередини, а не споглядати її ззовні.

Аксіологічний вимір курсу та критичне мислення в умовах інформаційної агресії. Принциповою особливістю курсу ІКУ в ДДПУ є свідомий аксіологічний вибір. Курс не претендує на «нейтральність»: у ситуації, коли ворог системно знищує українську культурну пам'ять, нейтральне викладання є, по суті, ненейтральним, бо воно сприяє забуванню. Разом з тим він послідовно навчає здобувачів розрізняти факт та інтерпретацію, первинне джерело і пропаганду, наукову дискусію і маніпуляцію. Дискусійні питання (роль Переяславської ради 1654 р., оцінка діяльності ОУН–УПА, причини Голодомору) розглядаються через призму різних наукових концепцій (Толочко, 2024; Кульчицький & Мироненко, 2023).

Відповідно до редакційної політики провідних фахових видань України, посібник орієнтує здобувачів на роботу з україномовними науковими виданнями, цифровими архівами (ЦДІАК, Інститут національної пам'яті) та

авторитетними зарубіжними дослідженнями. Важливою настановою є критичне ставлення до джерел країни-агресора (Козак, 2024; Мицько, 2024).

Міждисциплінарні зв'язки та перспективи розвитку. Курс ІКУ органічно пов'язаний з філософією (концепції ментальності, екзистенції, ідентичності), соціологією (суспільні рухи), мистецтвознавством (бароко, авангард, соцреалізм) та педагогікою. Особливо важливим є синтез із лекційним курсом філософії, що читається на тій самій кафедрі: разом вони утворюють єдину гуманітарну вісь університетської освіти в ДДПУ. Кафедра ФІСГД активно розвиває дистанційний компонент курсу на платформі Moodle (<https://moodle.ddpu.edu.ua/course/view.php?id=590>), де розміщено тексти лекцій, тестові завдання та ресурси для самостійної роботи (Федь, 2026). Перспективою є розробка спільних з кафедрою педагогіки завдань, що поєднують культурософський і дидактичний підходи – зокрема, для підготовки майбутніх учителів початкової та дошкільної освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Курс «Історія та культура України» в ДДПУ будується на синтезі чотирьох підходів: компетентнісного, цивілізаційного, аксіологічного та культурософського. Останній є методологічною новацією, що вводить у навчальний процес філософський вимір: питання про сенс культурних явищ для людської особистості, про наративну ідентичність народу (Рікер), про герменевтику культурного тексту (Гадамер), про «філософію серця» як специфіку українського духовного досвіду (Чижевський, Сковорода).

Курс відповідає освітнім програмам ДДПУ (наказ № 251 від 28.06.2024), формуючи у здобувачів усіх 22 спеціальностей ключові загальні компетентності – передусім громадянську, загальнокультурну та аналітичну. Навчально-методичний посібник В. А. Федя (2026) забезпечує системний та методично опрацьований інструментарій для практичних занять. Система методів – порівняльні таблиці, проблемні есе, аналіз першоджерел як герменевтична практика, «питання-зондування», цифрові проекти – синтезує культурологічний і філософський підходи.

Перспективи подальших досліджень: розробка діагностичного інструментарію для вимірювання сформованості культурософської рефлексії як результату навчання; порівняльний аналіз підходів до викладання ІКУ у різних ЗВО; розробка спільних проектів курсів ІКУ і філософії як єдиної гуманітарної вісі університетської освіти.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Бичко, А. К., & Бичко, І. В. (1993). Феномен української інтелігенції: спроба екзистенційного дослідження. Дрогобич: Відродження.

Власов, В. І. (2023). Історія та культура України: підручник для закладів вищої освіти (2-ге вид.). Київ: Ліра-К.

Гадамер, Г.-Г. (2000). Істина і метод. Київ: Юніверс. (переклад з нім.)

Горський, В. С. (1998). Філософія в українській культурі: методологія та історія. Київ: Центр практичної філософії.

Грицак, Я. Є. (2023). Україна на переломі: історичні нариси. Київ: Критика.

Державний стандарт вищої освіти. (2022). Наказ МОН України. URL: <https://mon.gov.ua>

Забужко, О. (2009). *Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій*. Київ: Факт.

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

Козак, Д. Н. (ред.). (2024). *Українська культура XIV–XVII ст.: енциклопедичний довідник*. Львів: Світ.

Кульчицький, С. В., & Мироненко, О. М. (2023). *Історія України: академічний курс*. Київ: Либідь.

Лосєв, О. Ф. (1994). *Філософія. Міфологія. Культура*. Київ: Поліграфкнига.

Мицько, І. З. (2024). *Культура України: від давнини до сучасності*. Львів: Літопис.

Набокова, А. (2024). Розвиток громадянської компетентності здобувачів вищої освіти у контексті цивілізаційних викликів сучасності. *Українознавчий альманах*, 35, 62–69.

Попович, М. В. (1998). *Нарис історії культури України*. Київ: АртЕк.

Рікер, П. (2002). *Сам як інший*. Київ: Дух і Літера. (переклад з фр.)

Сковорода, Г. (1994). *Повне зібрання творів: у 2 т.* Київ: Наукова думка.

Смолій, В. А. (ред.). (2024). *Історія української культури: навч. посібник*. Київ: Либідь.

Толочко, П. П. (2024). *Давня історія України: нариси*. Київ: Мистецтво.

Федь, В. А. (2026). *Історія України та української культури: розширені інструктивно-методичні матеріали до практичних занять та самостійної роботи*. Дніпро: ДДПУ.

Чижевський, Д. І. (2005). *Філософія Г. С. Сковороди*. Харків: Прапор. (репринт вид. 1934 р.)

Шейко, В. М., & Тишевська, Л. Г. (2010). *Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (XIX – початок XXI ст.)*. Київ: Генеза.

REFERENCES

Bychko, A. K., & Bychko, I. V. (1993). *Fenomen ukraïnskoi inteliĥentsii: sprobâ ekzystentsiinoho doslidzhennia* [The phenomenon of the Ukrainian intelligentsia: an attempt at existential research]. Drohobych: Vidrodzhennia. [in Ukrainian].

Vlasov, V. I. (2023). *Istoriia ta kultura Ukrainy: pidruchnyk dlia zakladiv vyshchoi osvity* [History and culture of Ukraine: a textbook for higher education institutions] (2nd ed.). Kyiv: Lira-K. [in Ukrainian].

Gadamer, H.-G. (2000). *Istyna i metod* [Truth and Method]. Kyiv: Yunivers. (transl. from German) [in Ukrainian].

Horskyi, V. S. (1998). *Filosofiia v ukraïnskii kulturi: metodolohiia ta istoriia* [Philosophy in Ukrainian culture: methodology and history]. Kyiv: Tsentr praktychnoi filosofii. [in Ukrainian].

Hrytsak, Ya. Ye. (2023). *Ukraina na perelomi: istorychni narysy* [Ukraine at a turning point: historical essays]. Kyiv: Krytyka. [in Ukrainian].

Derzhavnyi standart vyshchoi osvity [State Standard of Higher Education]. (2022). Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine. URL: <https://mon.gov.ua> [in Ukrainian].

Zabuzhko, O. (2009). Notre Dame d'Ukraine: Ukrainka v konflikti mifolohii [Notre Dame d'Ukraine: Ukrainka in the conflict of mythologies]. Kyiv: Fakt. [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» № 1556-VII vid 01.07.2014 [Law of Ukraine «On Higher Education»]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

Kozak, D. N. (Ed.). (2024). Ukrainska kultura XIV–XVII st.: entsyklopedychnyi dovidnyk [Ukrainian culture of the 14th–17th centuries: encyclopaedic reference]. Lviv: Svit. [in Ukrainian].

Kulchytskyi, S. V., & Myronenko, O. M. (2023). Istoriia Ukrainy: akademichnyi kurs [History of Ukraine: academic course]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]

Losev, O. F. (1994). Filosofiia. Mifolohiia. Kultura [Philosophy. Mythology. Culture]. Kyiv: Polihrafknyha. (transl.) [in Ukrainian].

Mytsko, I. Z. (2024). Kultura Ukrainy: vid davnyiny do suchasnosti [Culture of Ukraine: from antiquity to the present]. Lviv: Litopys. [in Ukrainian].

Nabokova, A. (2024). Rozvytok hromadianskoi kompetentnosti здобувачів вищої освіти у контексті цивілізаційних викликів сучасності [Development of civic competence of higher education seekers in the context of civilisational challenges]. Ukrainoznavchyi almanakh, 35, 62–69. [in Ukrainian].

Popovych, M. V. (1998). Narys istorii kultury Ukrainy [An outline of the history of Ukrainian culture]. Kyiv: ArtEk. [in Ukrainian].

Ricoeur, P. (2002). Sam yak inshyi [Oneself as Another]. Kyiv: Dukh i Litera. (transl. from French) [in Ukrainian].

Skovoroda, H. (1994). Povne zibrannia tvoriv [Complete works]: in 2 vols. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].

Smolii, V. A. (Ed.). (2024). Istoriia ukrainskoi kultury: navch. posibnyk [History of Ukrainian culture: textbook]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

Tolochko, P. P. (2024). Davnia istoriia Ukrainy: narysy [Ancient history of Ukraine: essays]. Kyiv: Mystetstvo. [in Ukrainian].

Fed, V. A. (2026). Istoriia Ukrainy ta ukrainskoi kultury: rozshyreni instruktyvno-metodychni materialy [History of Ukraine and Ukrainian Culture: extended instructional and methodological materials]. Dnipro: DDPU. [in Ukrainian].

Chyzhevskyi, D. I. (2005). Filosofiia H. S. Skovorody [The Philosophy of H.S. Skovoroda]. Kharkiv: Prapor. (reprint of 1934 ed.) [in Ukrainian].

Sheiko, V. M., & Tyshevska, L. H. (2010). Formuvannia osnov kulturolohii v dobu tsyvilizatsiinoi hlobalizatsii [Formation of the foundations of cultural studies in the era of civilisational globalisation]. Kyiv: Heneza. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розкриваються методологічні, культурософські та методичні особливості викладання навчального курсу «Історія та культура України» (ІКУ) у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Актуальність теми зумовлена необхідністю формування цілісного історико-культурного світогляду здобувачів в умовах повномасштабного воєнного вторгнення Росії та активних атак на українську ідентичність. Дослідження спирається на компетентнісний, цивілізаційний, аксіологічний та культурософський підходи.

Обґрунтовано поняття «культурософський підхід» як синтез культурології та філософії культури, що дозволяє студентів ставити не лише питання «що відбулося?», але й «яке значення це має для людини?». Розкрито значення герменевтичної традиції (Г.-Г. Гадамер), наративної концепції ідентичності (П. Рікер) та вітчизняної «філософії серця» (Д. Чижевський, Г. Сковорода) як теоретичних основ курсу. Проаналізовано роль курсу у формуванні ключових компетентностей, передбачених освітніми програмами ДДПУ (наказ № 251 від 28.06.2024), зокрема громадянської, загальнокультурної та аналітичної компетентностей. Схарактеризовано структуру навчально-методичного посібника В. А. Федя (2026), що охоплює 16 тем повного хронологічного діапазону. Описано систему методів – порівняльні таблиці, проблемні есе, герменевтичний аналіз першоджерел, «питання-зондування», цифрові проекти та тематичні глосарії. Зроблено висновки про необхідність синтезу філософського й культурологічного підходів у викладанні курсу ІКУ.

Ключові слова: історія та культура України, культурософський підхід, філософія культури, герменевтика, компетентнісний підхід, національна ідентичність, освітня програма.

Дата надходження статті до видання: 21.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 07.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 378.015.311: [005.336.2-027.561:316.454.52]:378.22.091.3

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361517

DEVELOPING PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE TRAINING OF MASTER'S STUDENTS IN EDUCATION: A DOMESTIC AND INTERNATIONAL ANALYSIS

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ АНАЛІЗ

Чжань Дань

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти зі спеціальності «Освітні науки»
E-mail: zhang.dan@udu.edu.ua
ORCID: 0009-0003-5847-2078
Український державний університет
Імені Михайла Драгоманова, Україна

Zhang Dan

holder of a third-level (academic) higher education qualification in the subject area of «Educational sciences»
E-mail: zhang.dan@udu.edu.ua
ORCID: 0009-0003-5847-2078
Dragomanov Ukrainian
State University, Ukraine

ABSTRACT

This article presents an analysis of domestic and international perspectives on the issue of professional and communicative competence as one of the key components of training Master's degree students in education. It analyses current requirements for training Master's degree holders in education as competitive specialists, which are geared towards updating the content of higher education, taking into account competence-based, systemic and integrated approaches using innovative, interactive technologies. It has been established that one of the key areas in the training of future Master's degree holders in education is the development of communicative competence and the ability to engage effectively in educational communication with a view to achieving constructive outcomes. The essence of the concepts of «communication», «competence», «communicative competence» and 'professional competence' has been clarified; the components have been outlined and the indicators of professional and communicative competence in the training of Master's students within the educational environment of a higher education institution have been characterised.

Professional and communicative competence in the training of Master's degree students in education is examined as an integrative phenomenon comprising the following key structural components: motivational-value-based (a set of motives appropriate to the goals and tasks of communicative activity – motivation for communicative activity, a focus on humanistic communication, the need for communicative self-improvement); cognitive (a set of knowledge about the nature and characteristics of communication in general and professional communication in particular, knowledge of communication styles, in particular the characteristics of one's own communicative style); activity-based (a set of communicative skills – organisational, perceptual-reflective, expressive); personal-emotional (a set of personal qualities that determine the stance and orientation of Master's students as subjects of communicative activity, as well as the emotional manifestation of these qualities – the capacity for reflection, empathy, sociability, perceptiveness and stress resilience). It has been established that professional and communicative competence in the training of Master's students in Education enables them to carry out purposeful activities, plan the communication process and predict its outcomes, facilitate effective interaction, and achieve success in various types of activities.

Key words: *communication, competence, communicative competence, professional competence, professional and communicative competence, Master of Education.*

Актуальність теми. Сучасна система вищої освіти перебуває в умовах глибоких трансформацій, зумовлених тенденціями розвитку науки, економіки та суспільства в цілому. У цьому контексті зростають вимоги до підготовки магістрів освіти, які повинні бути здатними ефективно здійснювати професійну діяльність та бути конкурентоспроможні.

Підготовки магістрів освіти зумовлена сучасними мобільними процесами у сфері вищої педагогічної освіти, що пов'язані з переходом до компетентнісної парадигми, цифровізацією освітнього середовища та посиленням міжкультурної взаємодії. У цих умовах зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів, які мають бути здатними ефективно діяти в багатомовному,

динамічному та технологічно насиченому освітньому просторі (Hyland, 2022).

Особливого значення набуває формування професійно-комунікативної компетентності магістрів освіти як інтегративного утворення, що забезпечує ефективну взаємодію в професійному та міжкультурному середовищі.

Отже, дослідження проблем формування професійно-комунікативної компетентності у підготовці магістрів освіти є актуальним і відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу концепції підготовки магістрів становлять праці українських та зарубіжних учених: філософії неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень); теорії формування особистості в різних педагогічних системах (А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.); освітні системи та їх розвиток (В. Беспалько, С. Гончаренко); вищої педагогічної освіти (В. Бобрицька, В. Луговий); психолого-педагогічні теорії діяльності та розвитку особистості (Г. Костюк, С. Максименко та ін.); компетентісно, особистісно зорієнтований, лінгвокультурологічного підходів (І. Бех, Н. Бібік, С. Сисоєва та ін.); сучасної лінгводидактики з проблеми розвитку комунікативної компетентності (А. Богуш, В. Борисенко, Н. Гавриш, О. Караман, С. Караман).

Формування цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є теоретичний узагальнений аналіз вітчизняного та зарубіжного наукового доробку з проблеми формування професійно-комунікативної компетентності у підготовці майбутніх магістрів освіти та виявлення ключових напрямів і перспектив її розвитку в умовах закладу вищої освіти.

Постановка завдання:

1. Розкрити сутність дефініції «професійно-комунікативна компетентність» у підготовці магістрів освіти; уточнити поняття «комунікація», «компетентність», «комунікативна компетентність», «професійна компетентність».

2. Визначити компоненти та схарактеризувати показники професійно-комунікативної компетентності у підготовці магістрів в умовах освітнього простору закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Метою фахової підготовки магістрів є формування смислової парадигми особистості фахівця, яку можна розглядати як інтегральне утворення особистості, що забезпечує її здатність до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та професійної самореалізації упродовж життя, здатність до неперервної освіти (Люлька, 2015).

Підготовка магістрів в Україні здійснюється відповідно до Закону України «Про вищу освіту», Стандартів вищої освіти та на основі проблемно/проектно орієнтованого навчання з врахування компетентісного, системного, інтегрованого підходів із застосуванням інноваційних, інтерактивних технологій, що є траєкторією посилення конкурентоспроможності фахової підготовки в галузі освіти.

Формування професійно-комунікативної компетентності (на нашу думку – найважливіше) у підготовці магістрів освіти.

Системний і комплексний аналіз проблеми дав змогу уточнити ключові поняття дослідження: «комунікація», «компетентність», «комунікативна

компетентність», «професійна компетентність».

Сутність поняття «комунікація» у вітчизняній психології та педагогіці, розглянуто, як: процес передачі інформації між суб'єктами у рамках порозуміння та координування спільної активності (Н. Волков); складник розвитку людини та що оптимізує продуктивну співпрацю у соціумі (Н. Бібік); проблема обміну інформацією, думками, почуттями і способами активності між особистостями у соціумі (Н. Волкова); засобом соціалізації особистості, формування культури спілкування та розвитку комунікативної компетентності в майбутніх педагогів (О. Жирун, О. Коркішко, А. Коркішко); чинники злагодженої педагогічної та професійної активності (С. Паршук); взаємовплив особистостей, що складається не тільки з обміну інформацією, а й передбачає емоційно-ціннісну взаємодію осіб (К. Галицин); основа професійної взаємодії, міжособистісного контакту та розвитку комунікативної культури (В. Семиченко); комунікація інтегративним процесом соціальної взаємодії, що забезпечує взаємообмін інформацією, узгодження дій і злагоди (О. Фенчик) та ін. (Коркішто та ін., 2025).

Аспекти сутності терміну «компетентність» досліджували вітчизняні психологи: І. Бех, О. Кононко, С. Максименко та педагоги: Н. Бібік А. Богуш, Г. Цвєткова та ін..

Вітчизняний психолог І. Бех обґрунтовує поняття «компетентність» – сукупність знань про правила та норми користування природною комунікацією; навчальні здібності; уміння; моральні цінності; навички; ставлення; досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері; єдність, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка полягає у інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем (Бех, 2012).

О. Кононко, розглядає у вигляді «особистісної компетентності», яка трактується як інтегральна характеристика майбутнього фахівця з свідомою мотивацією, регуляцією, організацією, контролем власної життєдіяльності з творчим самовираженням, орієнтацією на духовні цінності, умінням вирішувати проблеми та досягати успіху. Аспект лідерства як функції професійної психологічної компетентності особистості, розкрито С. Максименко. Т. Яценко, в сутність поняття включає компетентнісний підхід; читацьку компетентність як ключову та предметну, що слугують її компонентами. Н. Бібік, компетентність представляє як освітні результати, що досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії (Бібік, 2004: 46) та ін.

Сфера наших наукових інтересів торкається поняття «комунікативна компетентність», що поширилося у педагогічній науці 80-х рр. ХХ ст., розглядають різних позицій у доробках як-то: загальні питання щодо формування комунікативної компетентності (С. Абрамович, Л. Варзацька, М. Вашуленко, С. Дорошенко); як складову професійної майстерності (Л. Ашиток); роль комунікативної компетентності для освіти та економіки (Ю. Вторнікова); основоположна характеристика професійної компетентності та професійної підготовки фахівців, що формується у мовній діяльності (І. Чеботарьова); результат досвіду комунікації між особами (І. Черезова); здатність комунікації та знаходити спільну мову з іншими (О. Максимова);

інтегративна якість людини, що потрібна для успішної професійної активності (Н. Стеценко) та ін.

Таким чином зарубіжні дослідження (К. Крамш, К. Хайленд, Е. Гутьєррес-Сантіусте) показують, що комунікативна компетентність є ключовим елементом підготовки магістрів освіти та формує у здобувачів культурну чутливість; комунікативну гнучкість; готовність до міжнародної взаємодії (Gutiérrez-Santiuste, 2023).

К. Хайленд (2022) наголошує, що академічна комунікація є центральною у формуванні професійної компетентності магістрів освіти та включає ключові компоненти: жанрову грамотність; академічне письмо; наукову аргументацію; частку у професійних дискусіях. Автор підкреслює, що ефективне навчання можливе лише за умови моделювання реальних професійних ситуацій (Hyland, 2022).

К. Крамш (2021) окреслює, що цифровізація змінює саму природу комунікації, формуючи мультимодальне мовленнєве середовище: роботу з мультимодальними текстами; онлайн-комунікацію; інтерпретацію цифрового контенту; адаптацію до нових форматів взаємодії (Kramsch, 2021). Таким чином, цифрова компетентність стає невід'ємною складовою професійної підготовки магістрів освіти.

На сьогодні поняття «професійна компетентність» магістрів освіти розглядається: М. Головань, Н. Гончарова, Гриньова, Т. Гужанова, В. Федорик, Л. Кушнір, Н. Ортікова, О. Кононенко та ін.

М. Головань, окреслює «професійну компетентність» як здатність спеціаліста ефективно діяти до суспільно визначених освітніх нормативів та стандартів з урахуванням правильної методичної організації та самостійного розв'язування задач й проблем з оцінюванням власної діяльності (Головань, 2014);

Професійну компетентність за Н. Гончаровою, розкрито як інтегративна якість, що вміщує знання, психологічну готовність та здатність впроваджувати міждисциплінарні технології, обґрунтовано (Гончарова, 2016).

Т. Гужанова, В. Федорик, Л. Кушнір, Н. Ортікова, О. Кононенко, обґрунтовують, «професійну компетентність» як особистісне новоутворення, яке формується на засадах теоретичних знань, отриманих під час навчання у виші, практичних навичок отриманих в ході виробничої практики, особистісних якостей студентів (Гужанова та ін., 2023).

Автор, В. Гриньова, розглядає «професійну компетентність» як якісну характеристику рівня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю, яка передбачає: усвідомлення своїх спонукань до цієї діяльності (потреб, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі); оцінювання своїх особистісних властивостей та якостей як фахівця (професійних знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей), регулювання на цій основі свого професійного становлення (Гриньова, 2014). Структуру професійної компетентності магістрів освіти досліджували багато вітчизняних науковців (І. Зазюн, Н. Ничкало, О. Овчарук, Л. Хомич та ін.), які розглядають її як багаторівневий феномен, що включає: когнітивний, мовленнєвий та діяльнісний компоненти з показниками (див. табл. 1.).

Таблиця 1

**Компоненти формування професійно-комунікативної компетентності
у підготовці магістрів освіти**

№з/п	Компоненти	Показники
1.	Когнітивний	володіти професійними, академічними та міжкультурними знаннями, уміннями та навичками
2.	Мовленнєвий	можливість комунікувати, підтримувати розмову, планувати та узгоджувати свої думки, вміти робити словесні узагальнення діяльності
3.	Діяльнісний	здатність творчо самовиражатися у професійному, академічному та міжкультурному середовищі

Дослідниця Г. Цветкова, додає в своїх наукових доробках до цієї структури особистісний (аксіологічний) компонент (цінності, мотивація, професійна етика), який пронизує всі зазначені вище компоненти.

Осмислення й уточнення сутності та змісту понять «комунікація», «компетентність», «комунікативна компетентність», «професійна компетентність» дало підстави визначити сутність поняття нашого дослідження, сформулювати власну дефініцію «професійно-комунікативна компетентність». Професійно-комунікативна компетентність у підготовці магістрів освіти, розглянуто як інтегративний феномен з цінними структурними компонентами:

– мотиваційно-ціннісний (сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням комунікативної діяльності – мотивація до комунікативної діяльності, спрямованість на гуманістичне спілкування, потреба до комунікативного самовдосконалення);

– когнітивний (сукупність знань про сутність і особливості спілкування взагалі та професійного зокрема, знання про стилі спілкування, зокрема про особливості власного комунікативного стилю);

– діяльнісний (сукупність комунікативних умінь – організаційні, перцептивно-рефлексивні, експресивні);

– особистісно-емоційний (сукупність особистісних якостей, які визначають позицію і спрямованість магістрантів як суб'єктів комунікативної діяльності, а також емоційний прояв цих якостей – здатність до рефлексії, емпатії, контактності, спостережливості, стресостійкості) (Сипченко, 2022).

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових джерел визначено, що формування професійно-комунікативної компетентності дозволяє у підготовці магістрів освіти здійснювати цілеспрямовану діяльність, планувати процес комунікації та прогнозувати її результати, транслювати ефективну взаємодію, досягати результатів в різних видах діяльності, які забезпечують якісне виконання фахівцем професійної діяльності.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на створення інтегрованих організаційно-дидактичної системи щодо формування професійно-комунікативної компетентності в підготовці магістрів в українській вищій освіті.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

Бібік Н.М. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та

українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.». 45-50.

Бех І.Д. (2012). Компетентнісний підхід як освітня стратегія. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8772/1/534%20%D0%91%D0%B5%D1%85.pdf>

Головань М. С. (2014). Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. Збірник статей. Ялта: РВВ КГУ, Вип. 44. Ч. 3. 79-88.

Гончарова Н.О. (2016). Stem – освіта: професійна компетентність вчителя. Збірник наукових праць ЗОІППО. № 2(24). URL: <https://surl.li/ocsxjm>

Гриньова В.М. (2014). Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка» / В. М. Гриньова. Педагогіка та психологія. Вип. 45. 74-84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_red_2014_45_10

Гужанова Т. С., Федорик В. В., Кушнір Л. О., Ортікова Н.В., Кононенко О. (2023). Професійна компетентність як показник психологічної готовності студента до професійної діяльності. *Перспективи та інновації наук*. Педагогіка, Психологія, Медицина. 418-428.

Коркішко О., Коркішко А. Назаренко Є. (2025). Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів як актуальна педагогічна проблема. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. № 1 (107), 33-42. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(107\)2025.326959](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(107)2025.326959)

Сипченко О, Гарань Н. Бойко І. (2022) *Гуманізація навчально-виховного процесу*. №. 2 (102), 26-35. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(102\)2022.274832](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(102)2022.274832)

Gutiérrez-Santiuste E. Telecollaboration and intercultural competence in higher education. 2023.

Hyland K. Academic discourse and professional communication in higher education. Routledge, 2022.

Kramsch C. The multilingual subject: Language, identity and communication. Oxford University Press, 2021.

REFERENCES

Bibik N. M. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnii analiz zastosuvannia. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektivy: Biblioteka z osvithoi polityky / zah. red. O.V. Ovcharuk. Kyiv: «K.I.S.». 45-50 [in Ukrainian].

Bekh I. D. (2012). Kompetentnisnyi pidkhid yak osvithnia stratehiia. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8772/1/534%20%D0%91%D0%B5%D1%85.pdf> [in Ukrainian].

Holovan M. S. (2014). Profesiina kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnogo zakladu. Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykhologhiia. Zbirnyk statei. Yalta: RVV KHU, Vyp. 44. Ch. 3. 79-88 [in Ukrainian].

Honcharova N.O. (2016). Stem – osvita: profesiina kompetentnist vchytelia. Zbirnyk naukovykh prats ZOIPPO. № 2(24). URL: <https://surl.li/ocsxjm> [in Ukrainian].

Hrynova V. M. (2014). Pro spivvidnoshennia poniat «profesionalizm», «profesiina kultura», «profesiina kompetentnist», «profesiina pidhotovka» /

V.M. Hrynova. Pedahohika ta psykhologhiia. Vyp. 45. 74-84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2014_45_10 [in Ukrainian].

Huzhanova T. S., Fedoryk V. V., Kushnir L. O., Ortikova N.V., Kononenko O. (2023). Profesiina kompetentnist yak pokaznyk psykhologichnoi hotovnosti studenta do profesiinoi diialnosti. *Perspektyvy ta innovatsii nauk. Pedahohika, Psykhologhiia, Medytsyna*. 418-428 [in Ukrainian].

Korkishko O., Korkishko A. Nazarenko Ye. (2025). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv yak aktualna pedahohichna problema. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsessu*. № 1 (107), 33-42. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(107\)2025.326959](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(107)2025.326959) [in Ukrainian].

Gutiérrez-Santiuste, E. (2023). *Telecollaboration and intercultural competence in higher education*.

Hyland, K. (2022). *Academic discourse and professional communication in higher education*. Routledge.

Kramsch, C. (2021). *The multilingual subject: Language, identity and communication*. Oxford University Press.

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено вітчизняний та зарубіжний аналіз проблеми професійно-комунікативної компетентності як одної із важливих складових підготовки магістрів освіти. Проаналізовано сучасні вимоги до підготовки магістрів освіти як конкурентоспроможних фахівців, що спрямовують до оновлення змісту вищої освіти з урахуванням компетентнісного, системного, інтегрованого підходів із застосуванням інноваційних, інтерактивних технологій. Встановлено, що однією з важливих напрямів у підготовці майбутніх магістрів освіти є наявність сформованої комунікативної компетентності, уміння ефективно здійснювати освітню комунікацію з метою досягнення ефективних результатів. Уточнено сутність понять «комунікація», «компетентність», «комунікативна компетентність», «професійна компетентність», визначено компоненти та схарактеризована показники професійно-комунікативної компетентності у підготовці магістрів в умовах освітнього простору закладу вищої освіти.

Професійно-комунікативна компетентність у підготовці магістрів освіти, розглянуто як інтегративний феномен з цінними структурними компонентами: мотиваційно-ціннісний (сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням комунікативної діяльності – мотивація до комунікативної діяльності, спрямованість на гуманістичне спілкування, потреба до комунікативного самовдосконалення); когнітивний (сукупність знань про сутність і особливості спілкування взагалі та професійного зокрема, знання про стилі спілкування, зокрема про особливості власного комунікативного стилю); діяльнісний (сукупність комунікативних умінь – організаційні, перцептивно-рефлексивні, експресивні); особистісно-емоційний (сукупність особистісних якостей, які визначають позицію і спрямованість магістрантів як суб'єктів комунікативної діяльності, а також емоційний прояв цих якостей – здатність до рефлексії, емпатії, контактності, спостережливості, стресостійкості). Обґрунтовано, що професійно-комунікативна компетентність у підготовці

магістрів освіти дозволяє здійснювати цілеспрямовану діяльність, планувати процес комунікації та прогнозувати її результати, транслювати ефективну взаємодію, досягати успіху в різних видах діяльності.

Ключові слова: комунікація, компетентність, комунікативна компетентність, професійна компетентність, професійно-комунікативна компетентність, магістр освіти.

Дата надходження статті до видання: 27.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.011.31:37.014.2(477)"18/19"

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361702

MATERIAL PROVISION OF TEACHING STAFF IN LEFT-BANK UKRAINE IN THE 19th AND EARLY 20th CENTURIES

МАТЕРІАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НА ТЕРИТОРІЇ ЛІВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Ярослав Бражко

здобувач 3-го (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки
E-mail: jargontos@gmail.com
ORCID 0009-0000-0946-5363
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Yaroslav Brazhko

applicant of the third (educational and
scientific) level of higher education specialty
011 Educational, Pedagogical Sciences
E-mail: jargontos@gmail.com
ORCID 0009-0000-0946-5363
SHEI "Donbas State Pedagogical
University", Ukraine

ABSTRACT

The article provides a comprehensive analysis of the social, legal, and material conditions of teachers in the Ukrainian lands of Left-Bank Ukraine in the 19th and early 20th centuries. It examines the features of the formation of the teaching corps, its hierarchical structure, and the dependence of teachers' status and service conditions on their level of education, the type of educational institution, and regional specifics. Particular attention is paid to the legal regulation of teachers' activities, their integration into the civil service system, social guarantees, material provision, and privileges defined by imperial legislation.

The study analyzes teachers' remuneration, housing conditions, pension provision, as well as the role of the state, zemstvos, and rural communities in financing primary education. Special attention is given to issues of staffing, professional training of teachers – especially in rural areas – and the impact of socio-economic factors on teacher turnover. Based on statistical data, regulatory legal acts, and archival materials, the article concludes that state educational policy was contradictory, combining the declaration of a high social status of teachers with insufficient material support and difficult working conditions.

Key words: teaching staff, education, social status, material provision, school education, reform.

Актуальність теми. Актуальність дослідження зумовлена потребою більш детального вивчення історії освіти та соціального становища вчителів на українських землях у складі російської імперії в ХІХ ст. Учителство було

важливою професійною та соціальною групою, що функціонувала в межах державної освітньої системи та місцевих соціокультурних умов. Аналіз правового статусу, матеріального забезпечення й умов професійної діяльності педагогів надає змогу глибше зрозуміти особливості розвитку освітніх інституцій і соціальної структури суспільства в означений період. Дослідження регіональної специфіки становища вчителів сприяє уточненню загальних характеристик освітньої політики російської імперії та заповненню прогалин у вивченні повсякденної історії педагогічного стану XIX ст.

Окрім того, актуальність дослідження зумовлена можливістю порівняльного аналізу історичного й сучасного стану матеріального забезпечення педагогів. Як і в XIX – на початку XX ст., на сьогодні питання рівня заробітної плати вчителів, соціальних гарантій та престижу професії залишається важливою проблемою державної політики. Досвід минулого демонструє, що недостатнє фінансування освітньої галузі безпосередньо впливає на якість освіти, кадрову стабільність і мотивацію педагогічних працівників. Порівняння історичних умов із сучасними викликами надає змогу глибше осмислити системні проблеми освітньої політики, а також окреслити можливі шляхи підвищення соціального статусу та матеріального добробуту вчителя в умовах реформування системи освіти. Так, сучасні вимоги до матеріального забезпечення, престижності та соціального статусу педагогічних кадрів відображені в низці нормативно-правових документів, зокрема в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2023), професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) та інших нормативно-правових актах.

Наукова значущість окресленої теми полягає в розширенні й уточненні уявлень про соціальне та професійне становище вчителів на українських землях у складі російської імперії в XIX ст. Дослідження надає змогу виявити особливості правового статусу, соціального походження, умов служби та матеріального забезпечення педагогів залежно від типу навчальних закладів і регіональних чинників. Дослідження робить вагомий внесок у розвиток історії освіти та соціальної історії, доповнюючи наявні розвідки новими узагальненнями й інтерпретаціями, заснованими на аналізі нормативно-правових актів та історичних джерел. Практична значущість дослідження полягає в можливості використання його результатів під час викладання курсів з історії України, історії освіти та соціальної історії XIX ст. Матеріали статті можуть бути застосовані під час підготовки лекцій, семінарських занять, навчальних посібників і спеціальних курсів. Отримані висновки також можуть бути використані в подальших наукових дослідженнях з історії педагогіки та під час проведення порівняльного аналізу становища вчителів у різні історичні періоди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питання розвитку освіти та соціального становища вчителів на території Лівобережної України XIX – початку XX ст. неодноразово розглядалися в працях дослідників. Зазначимо, що в науковому дослідженні під поняттям Лівобережної України розуміємо землі, які знаходяться по лівий берег Дніпра (Бражко, 2025). Основну увагу в наявних розвідках зосереджено на формуванні імперської освітньої системи, законодавчому регулюванні діяльності навчальних закладів та загальних тенденціях розвитку народної освіти. Зокрема, висвітленням питань матеріального

забезпечення педагогічних кадрів займалися такі науковці: Н. Андрійчук (2011), А. Боровик (2020), А. Махінко (2022), С. Нижнікова (2017) та ін. Окремий напрям досліджень стосується правового статусу та матеріального забезпечення педагогів, зокрема аналізу норм імперського законодавства, системи чинів і соціальних гарантій учителів різних типів навчальних закладів (М. Бармак (2016), Л. Березівська (2011), Н. Тацієнко (2019) та ін.). Водночас регіональна специфіка становища вчителів на українських землях залишається недостатньо опрацьованою, що зумовлює актуальність поданого дослідження та його спрямованість на комплексний аналіз правових, соціальних і матеріальних аспектів діяльності педагогів у XIX – на початку XX ст.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є комплексне дослідження становища вчителів на території українських земель у складі російської імперії в XIX ст., що передбачає аналіз їхнього правового статусу, соціального становища, матеріальних умов життя та професійної діяльності в межах імперської освітньої системи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На межі XIX–XX ст. громадськість імперії гостро цікавили питання, пов'язані з поширенням грамотності серед населення. Особливу увагу приділяли матеріально-правовому становищу вчителів як найчисельнішої верстви інтелігенції. Водночас учительське середовище не було однорідним ні за соціальним статусом, ні за рівнем матеріального забезпечення, що відображало відмінності між початковими, середніми та вищими навчальними закладами.

У другій половині XIX ст. процеси модернізації освіти суттєво активізувалися, що було зумовлено соціально-економічним розвитком імперії. Упродовж XIX ст. для цієї соціально-професійної групи сформувалася нормативно-правова база, яка визначала її соціально-правовий статус, комплекс прав і обов'язків, а також матеріальні гарантії, що відповідали займаному становищу. Так, упродовж XIX ст. лише незначна частина педагогів мала вищу освіту, у зв'язку із чим усередині вчительського середовища існувала власна ієрархія. Педагогічний склад імперії включав учителів загальноосвітніх навчальних закладів початкового та середнього рівнів, а також викладачів вищих навчальних закладів. За окремими винятками вони були інтегровані до системи цивільного чиновництва як державні службовці, однак мали різний статус у її межах (Бармак, 2016).

Основними критеріями розмежування були рівень освіти, місце служби педагога, а також його соціальне походження. Найчисленнішою групою були вчителі, що працювали в початкових школах, училищах і гімназіях, соціальний статус і відповідні гарантії яких визначалися законодавчо. Педагоги нижчої школи (початкові міські, повітові, земські, міністерські зразкові училища, церковнопарафіяльні та недільні школи, школи грамоти) офіційно мали звання вчителя початкового училища. У пресі їх часто називали народними вчителями, оскільки їхніми учнями переважно були діти робітників і селян (Боровик, 2020). Викладачі середньої школи – гімназій і прогімназій, реальних, технічних і військових училищ – мали звання вчителів середніх навчальних закладів. Обіймати ці посади могли лише особи з вищою освітою (Боровик, 2020). Загалом розуміння структури шкільної освіти та ієрархії педагогів є важливим

для коректного аналізу рівня їхніх заробітків і наданих привілеїв, оскільки відмінності між окремими категоріями вчителів були доволі істотними.

Учителі звільнялися від призову на дійсну військову службу в мирний час і зараховувалися до запасу строком на 15 років за умови перебування на службі в навчальному закладі. Педагоги, що належали до податного стану, були звільнені від сплати подушного податку. У разі закриття навчального закладу вчителеві гарантувалося працевлаштування в іншій установі з виплатою річного окладу за попереднім місцем служби (*Від управління пенсійної каси*, 1908). Зазначимо, що наприкінці XIX ст. в навчальних закладах поступово зростала кількість учительок. Жінок дедалі активніше залучали до освітньої сфери, насамперед у початковій школі. Проте це свідчило не про досягнення гендерної рівності, а радше про низький престиж і недостатню оплату праці в початковій освіті, через що чоловіки часто відмовлялися від таких посад (Нижнікова, 2017).

Водночас учитель гімназії в ієрархії царської влади стояв вище за звичайного чиновника. Викладачі гімназій і казенних училищ належали до державних службовців і були серед небагатьох, хто мав право на службовий чин, стабільну зайнятість та підвищення оплати праці залежно від стажу. Окремим педагогам надавалося безкоштовне житло, а також компенсувалися витрати на опалення й освітлення (Бармак, 2016).

Ставлення до вчителів у суспільстві було вкрай шанобливим. Відповідно до імператорського «Табеля про ранги» вчитель початкових класів прирівнювався до капітана армії, і звертатися до нього належало «Ваше благородіє»; учитель реального училища за статусом відповідав майору зі звертанням «Ваше високоблагородіє»; директор училища прирівнювався до полковника або генерал-майора й мав право на звертання «Ваше високородіє». Згідно з тим самим «Табелем про ранги» чин XIV класу надавав особисте дворянство та присвоювався викладачеві, який вступав на службу до парафіяльного училища. Натомість чин VIII класу вже забезпечував спадкове дворянство, однак фактично здобути його могли лише викладачі гімназій за умови тривалої служби та належних заслуг (Бармак, 2016). Окрім цього, викладачі гімназій мали право на безоплатне навчання своїх дітей у відповідних навчальних закладах. Учителів гімназій також нагороджували державними відзнаками, які в подальшому впливали на розмір пенсійного забезпечення.

На початку XX ст. заробітна плата вчителя в середньому коливалася від 50 до 400 рублів на рік. Додатково надавалося службове житло при школі, а також могла виплачуватися натуральна винагорода від селян. У 1880-х рр. були запроваджені надбавки за кваліфікацію та стаж роботи, що суттєво поліпшило матеріальне становище педагогів початкових навчальних закладів (Махінко, 2022). У 1899 р. в Катеринославській губернії встановлювався максимальний річний оклад у межах 450–600 рублів, тоді як мінімальний становив близько 300 рублів. В інших земських губерніях під час прийняття на роботу вчителів призначали мінімальний оклад у розмірі 150–200 рублів на рік, який із часом підвищувався й досягав максимальних показників (зокрема, у Харківській губернії він сягав 500 рублів).

Пенсійне забезпечення для вчителів зазначених навчальних закладів до початку XX ст. законодавчо не передбачалося. З метою підтримання педагогів у разі втрати працездатності створювалися спеціальні громадські пенсійні каси, до

яких здійснювалися грошові внески. Так, у 1908 р. в цих пенсійних касах зберігалися кошти в земельних банках: у Києві – 225 200 рублів, у Полтаві – 228 900 рублів, у Харкові – 198 600 рублів, а також відсоткові заставні папери земського банку Херсонської губернії на суму 229 600 рублів (*Від управління пенсійної каси, 1908*).

Нагляд за діяльністю навчальних закладів здійснювало Міністерство народної освіти, яке також контролювало та регулярно публікувало фінансові звіти. Водночас наявних коштів часто не вистачало для забезпечення гідного рівня життя, унаслідок чого вчителі постійно перебували в складному матеріальному становищі. Таке становище педагогів початкових шкіл пояснювалося тим, що право відкривати заклади початкової освіти, окрім Міністерства народної освіти, мали органи місцевого самоврядування та приватні особи, які надалі зобов'язувалися утримувати ці установи власним коштом. Обсяг фінансування водночас визначався безпосередньо засновником (Махінко, 2022).

Державна підтримка таких навчальних закладів була незначною. Зокрема, у 1879 р. в Київському навчальному окрузі частка державного фінансування становила лише 19 %, внески земств – 27 %, тоді як 45 % витрат покривалися за рахунок коштів сільських громад. Основні видатки спрямовувалися на утримання приміщень, оплату праці вчителів, придбання навчальних посібників та обладнання, тобто на найнеобхідніші потреби освітнього процесу (Тацієнко, 2019).

Школам і вчителям надавалися земельні ділянки під сад і город у розмірі не менше однієї десятини на кожную школу. Це мало забезпечити певну господарську самостійність навчального закладу, створити умови для практичного навчання учнів садівництву й землеробству, а також сприяти продовольчому забезпеченню вчителів. Ідея шкільного саду та городу була органічною складовою сільської культури того часу, коли самозабезпечення харчами вважалося життєвою необхідністю. У такий спосіб учитель мав отримувати земельну ділянку для особистого користування, що забезпечувало йому додаткову економічну вигоду та можливість вирощувати продукти для власних потреб. Це було одним зі способів матеріальної підтримки педагогів. Крім того, учителям надавалося житло при училищі – квартира щонайменше з двох кімнат, обов'язково з погребом і хлівцем. Також передбачалося забезпечення опаленням і освітленням (Махінко, 2022).

Однак попри нормативно закріплені вимоги щодо забезпечення належних умов життя вчителів і функціонування школи, на практиці вони часто не виконувалися через нестачу фінансування та обмежені матеріальні ресурси громад. У багатьох випадках навіть за наявності бажання виконати ці умови загальний обсяг витрат виявлявся надмірним тягарем для здебільшого малозаможного селянства. Унаслідок цього школи переважно перебували в незадовільному стані, з неналежними умовами як для освітнього процесу, так і для проживання педагогів. Водночас ключовою постаттю організації освітнього життя школи залишався вчитель, на якого покладалася відповідальність не лише за навчання дітей, а й за формування їхніх моральних засад.

Від учителя очікували бездоганної поведінки, що мала слугувати прикладом для всієї громади. Аналіз архівних матеріалів свідчить, що становище вчителів здебільшого було вкрай складним. Низький рівень оплати праці,

відсутність належних житлових умов і невисокий соціальний статус педагогів не стимулювали їх до підвищення професійної кваліфікації та водночас спричиняли постійну плинність кадрів, особливо в сільській місцевості (Махінько, 2022).

За статистичними даними, більшість учителів церковнопарафіяльних шкіл не мали спеціальної педагогічної освіти. Серед них часто траплялися відставні солдати, унтерофіцери, волосні писарі й навіть просто грамотні селяни, які бралися навчати інших. У такий спосіб сільські вчителі здобували педагогічний досвід переважно практичним шляхом, не володіючи системними знаннями з дидактики. Загальноприйнятим було уявлення, що «вчитель школи грамоти визнається цілком придатним, коли він уміє складно читати по-слов'янськи і по-російськи та знає з письма й лічби те, чого має навчити дітей» (Андрійчук, 2011). Водночас ужиті заходи з розвитку народної освіти не дають підстав уважати їх достатніми. Наприклад, у багатьох школах річні витрати на опалення не перевищували 20 рублів, унаслідок чого взимку в сільських школах постійно було холодно, а заняття часто припинялися на період сильних морозів (Березівська, 2011).

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, становлення та розвиток освітньої системи на землях Лівобережної України в XIX – на початку XX ст. були складним і суперечливим процесом, що відбувався в умовах поєднання державних інтересів, місцевих ініціатив і обмежених фінансових можливостей. Освіта розглядалася владою не лише як засіб поширення грамотності, а й як інструмент соціального контролю та морального виховання населення в умовах реформ середини XIX ст. Учителство в цей період сформувалося як численна соціально-професійна група, інтегрована до імперської адміністративної системи, але внутрішньо неоднорідна за рівнем освіти, правовим статусом, матеріальним забезпеченням і умовами служби. Ієрархія педагогічного корпусу визначалася типом навчального закладу, наявністю вищої освіти, стажем служби та соціальним походженням, що безпосередньо впливало на рівень оплати праці, систему привілеїв і соціальні гарантії.

Незважаючи на задекларований високий соціальний статус учителя, закріплений у законодавстві та «Табелі про ранги», реальне матеріальне становище значної частини педагогів, особливо в початкових і сільських школах, залишалося складним. Хронічне недофінансування освіти, перекладання значної частини витрат на земства та сільські громади, нестача житла й належних умов праці негативно впливали на якість освітнього процесу та спричиняли плинність учительських кадрів. Аналіз правового, соціального та матеріального становища вчителів на території Лівобережної України у XIX – на початку XX ст. надає змогу глибше зрозуміти роль учительства в процесах соціальних змін і розвитку освіти в тогочасному суспільстві.

Подальші дослідження можуть бути пов'язані з уточненням регіональних особливостей становища педагогів, вивченням порівняльної динаміки освіти в різних губерніях, а також дослідженням взаємозв'язку між соціальним походженням учителів, їхнім професійним розвитком і впливом на локальні освітні практики. Такі дослідження сприятимуть більш повному розумінню історії освіти та соціальної структури суспільства в межах досліджуваного регіону.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

Андрійчук, Н. М. (2011). *Підготовка вчителів народної школи в учительських семінаріях України (1860–1917 рр.)*. Житомир: ЖДУ.

Бармак, М. (2016). *Формування Російської імперської системи державної служби на українських землях (XVIII – XIX ст.)*. Тернопіль: Астон.

Березівська, Л. (2011). Державна політика щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти в Україні в імперську добу (кінець XIX ст. – 1917 р.). *Історико-педагогічний альманах*, (2), 44–52.

Боровик, А. (2020). Історія створення середньої школи в Російській імперії на сторінках «Народной энциклопедии». *Сіверянський літопис*, (2), 178–185.

Бражко, Я. (2025). Розвиток педагогічної освіти на Лівобережній Україні в Другій половині XIX – на початку XX століття. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, (1(107)), 154–165.

Від управління пенсійної каси народних вчителів та вчительок. (1908). *Журнал Міністерства Народної Просвіти*, (28), 25.

Махінко, А. І. (2022). Соціально-правовий статус учителів Наддніпрянської України (XIX – початок XX ст.). *Сторінки історії*, (55), 45–59.

Нижнікова, С. (2017). Навчальний процес в єпархіальних жіночих училищах Російської імперії (друга половина XIX – початок XX ст.). *Res Historica*, (43), 97–108.

Про вищу освіту (Закон України). № 1556-VII. (2023). Дата оновлення 01.01.2026. Вилучено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Наказ Міністерства освіти і науки). № 1225. (2024). Вилучено з <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

Про освіту (Закон України). № 2145-VIII. (2017). Дата оновлення 01.01.2026. Вилучено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Тацієнко, Н. Л. (2019). *Селянство Правобережної України в імперський період (1793–1917 рр.): на матеріалах Уманського повіту* (дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, Україна.

REFERENCES

Andriichuk, N. M. (2011). *Pidhotovka vchyteliv narodnoi shkoly v uchytelskykh seminariiakh Ukrainy (1860–1917 rr.)* [Training of public school teachers in teachers' seminaries of Ukraine (1860–1917)]. Zhytomyr: ZhDU [in Ukrainian].

Barmak, M. (2016). *Formuvannia Rosiiskoi imperskoï systemy derzhavnoi sluzhby na ukrainskykh zemliakh (XVIII – XIX st.)* [The formation of the Russian imperial system of civil service on Ukrainian lands (18th – 19th centuries)]. Ternopil: Aston [in Ukrainian].

Berezivska, L. (2011). *Derzhavna polityka shchodo dyferentsiatsii orhanizatsii i zmistu shkilnoi osvity v Ukraini v impersku dobu (kinets XIX st. – 1917 r.)* [State policy regarding the differentiation of the organization and content of school education in Ukraine during the imperial era (end of the 19th century – 1917)]. *Istoryko-pedahohichniy almanakh – Historical and pedagogical almanac*, 2, 44–52 [in Ukrainian].

Borovyk, A. (2020). Istoriiia stvorennia serednoi shkoly v Rosiiskii imperii na storinkakh «Narodnoy entsiklopedii» [The history of the creation of a secondary school in the Russian Empire on the pages of the “National Encyclopedia”]. *Severyan annals – Siverianskyi litopys*, 2, 178–185 [in Ukrainian].

Brazhko, Ya. (2025). Rozvytok pedahohichnoi osvity na Livoberezhnii Ukraini v Druhii polovyni XIX – na pochatku XX stolittia [Development of pedagogical education of Left-Bank Ukraine in the second half of the 19th – early 20th centuries]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the educational process*, 1(107), 154–165 [in Ukrainian].

Vid upravlinnia pensiinoi kasy narodnykh vchyteliv ta vchytelok [From the management of the national teachers’ pension fund]. (1908). *Zhurnal Ministerstva Narodnoi Prosvity – Journal of the Ministry of Public Education*, 28, 25 [in Ukrainian].

Makhinko, A. I. (2022). Sotsialno-pravovyi status uchyteliv Naddniprianskoi Ukrainy (XIX – pochatok XX st.) [Socio-legal status of teachers of Dnieper Ukraine (19th – early 20th centuries)]. *Storinky istorii – Pages of history*, 55, 45–59 [in Ukrainian].

Nyzhnikova, S. (2017). Navchalnyi protses v yeparkhialnykh zhinochykh uchylyshchakh Rosiiskoi imperii (druga polovyna XIX – pochatok XX st.) [Educational process in diocesan women’s schools of the Russian Empire (second half of the 19th – early 20th centuries)]. *Res Historica*, 43, 97–108 [in Ukrainian].

Pro vyshchu osvitu (Zakon Ukrainy). № 1556-VII. (2023). [On Higher Education (Law of Ukraine)]. Data onovlennia 01.01.2026. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» (Nakaz Ministerstva osvity i nauky). № 1225. (2024). [On the approval of the professional standard “Teacher of a general secondary education institution” (Order of the Ministry of Education and Science)]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian].

Pro osvitu (Zakon Ukrainy). № 2145-VIII. (2017). [On Education (Law of Ukraine) № 2145-VIII. 2017]. Data onovlennia 01.01.2026. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

Tatsiienko, N. L. (2019). Selianstvo Pravoberezhnoi Ukrainy v imperskyi period (1793–1917 rr.): na materialakh Umanskoho povitu [The peasantry of Right-Bank Ukraine in the imperial period (1793–1917): based on the materials of the Uman District]. *Candidate’s thesis*. Uman, Ukraine [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено комплексний аналіз соціального, правового та матеріального становища вчителів на українських землях Лівобережної України в XIX – на початку XX ст. Розглянуто особливості формування педагогічного корпусу, його ієрархічну структуру, залежність статусу та умов служби від рівня освіти, типу навчального закладу й регіональної специфіки. Значну увагу надано правовому регулюванню діяльності вчителів, їхній інтеграції до системи цивільного чиновництва, соціальним гарантіям, матеріальному забезпеченню та привілеям, визначеним імперським законодавством.

Проаналізовано рівень оплати праці педагогів, житлові умови, пенсійне забезпечення, а також участь держави, земств і сільських громад у фінансуванні початкової освіти. Окремо висвітлено проблеми кадрового забезпечення, професійної підготовки вчителів, особливо в сільській місцевості, та вплив соціально-економічних чинників на плінність педагогічних кадрів. На основі статистичних даних, нормативно-правових актів і архівних матеріалів зроблено висновок про суперечливий характер державної освітньої політики, яка поєднувала декларування високого соціального статусу вчителя з недостатнім матеріальним забезпеченням і складними умовами праці.

Ключові слова: матеріальне забезпечення, освіта, реформа, соціальний статус, учительство, шкільна освіта.

Дата надходження статті до видання: 20.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 378.018.43:005.6

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361703

EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE QUALITY ASSURANCE OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE: ESSENCE AND STRUCTURE (THE EARLY 21ST CENTURY)

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО УКРАЇНИ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА (ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

Дмитро Бутенко

здобувач 2 курсу третього
(освітньо-наукового) рівня вищої
освіти освітньої програми
«Освітні, педагогічні науки»
E-mail: pepsi53233@gmail.com
ORCID 0009-0005-6956-9574
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Dmytro Butenko

getter of the 2st year of the third
(educational and scientific) level of higher
education of the educational program
“Educational and Pedagogical Sciences”
E-mail: pepsi53233@gmail.com
ORCID 0009-0005-6956-9574
SHEI “Donbas State Pedagogical
University”, Ukraine

ABSTRACT.

The article reveals the essence and structure of educational and methodological support for the quality of distance learning in higher education institutions of Ukraine. It is noted that educational and methodological support (EMS) for the quality of the

educational process is an integrated, structurally organized pedagogical system that combines regulatory, content, methodological, technological, and digital components of the educational process. It ensures the design, organization, and implementation of learning based on competency-based and activity-based approaches, aimed at achieving the learning outcomes defined by higher education standards, developing general and specialized competencies of learners, and ensuring the compliance of the educational process with quality criteria and academic integrity. Attention is drawn to the fact that the EMS of distance learning for students includes: the syllabus of the academic discipline, educational and methodological materials for lectures, instructional and methodological materials for practical (seminar, laboratory) sessions, instructional and methodological materials for independent work, methodological guidelines for term papers (master's projects), materials for student knowledge assessment, instructional materials for evaluating learning outcomes, instructional materials for distance supervision of the discipline, and didactic materials. It is concluded that EMS, as a key factor in ensuring the quality of distance learning, is a systematically organized set of regulatory, educational-methodological, didactic, and digital resources that defines the content, structure, technologies, and tools for implementing the educational process. It ensures the integrity, manageability, effectiveness, and compliance with established standards and expected learning outcomes, functions as a mechanism for quality assurance through the digital learning environment, provides algorithmic support for learners' cognitive activities, systematic online monitoring of learning outcomes, and prompt adjustment of the educational process according to higher education standards and professional environment requirements.

Key words: *educational and methodological support, distance learning, higher education institution, quality assurance, structure of educational and methodological support.*

Актуальність теми. З огляду на сучасні виклики та потребу прискорення соціально-економічного розвитку держави, перед вищою освітою України постають якісно нові, стратегічні завдання. Ідеться не лише про адаптацію до змін, а й про системне оновлення національної освітньої моделі як ключового чинника формування свідомих, відповідальних, компетентних і конкурентоспроможних громадян. Вища школа має відігравати провідну роль у цьому процесі, відроджуючи та зміцнюючи інтелектуальний потенціал країни.

Особливої ваги набуває питання якості в контексті євроінтеграційних процесів та імплементації стандартів Європейського простору вищої освіти. Українські ЗВО мають забезпечувати відповідність освітніх програм сучасним вимогам, прозорість процедур оцінювання та орієнтацію на результати навчання. Це передбачає створення цілісного комплексу навчально-методичного інструментарію, спрямованого на забезпечення ефективності освітнього процесу, критеріїв якості електронних освітніх ресурсів, підвищення цифрової компетентності викладачів і здобувачів, розвиток внутрішніх систем забезпечення якості освіти.

У зв'язку із цим особливого значення набуває поява дистанційної освіти як закономірного етапу розвитку й адаптації освіти до сучасних умов, розроблення електронних навчальних комплексів, які забезпечують

систематизацію, структурування та наочне представлення навчального матеріалу. Такі ресурси сприяють підвищенню якості засвоєння знань, оптимізації освітнього процесу та його відповідності сучасним вимогам інформаційного суспільства. У таких реаліях саме якісне навчально-методичне забезпечення стає ключовим чинником збереження безперервності освітнього процесу та дотримання стандартів вищої освіти.

Отже, дослідження сутності й особливостей навчально-методичного забезпечення якості дистанційного навчання у ЗВО України є досить актуальним. Воно уможливорює визначити ефективні підходи до створення, оновлення та впровадження методичних матеріалів, що забезпечать стабільність, гнучкість і результативність дистанційної освіти в сучасних умовах та підготовку фахівця, здатного до успішної професійної самореалізації та професійної мобільності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці вживають поняття «дистанційна освіта (distance education)», «дистанційне навчання (distance learning)», «електронна освіта (e-education)», «електронне навчання (e-learning)», «навчання на відстані» тощо. Зауважимо, що в науково-педагогічній літературі терміни «дистанційне навчання» та «дистанційна освіта» почасти вживають як синоніми. Суголосні з думкою Л. Гаврілової та Ю. Катасонової, що ці поняття суттєво відрізняються один від одного так само, як загальнопедагогічні поняття «навчання» й «освіта», а поняття «дистанційна освіта» є ширшим за «дистанційне навчання», що не виключає можливості використання цих понять як синонімічних (Гаврілова, & Катасонова, 2017), та О. Муковіз, який зазначив, що дистанційне навчання є наслідком дистанційної освіти, бо освітній процес контролюють викладачі й освітні установи, а за навчання відповідає здобувач (Муковіз, 2012).

Загальнотеоретичним питанням дистанційної освіти та супровідним поняттям щодо стану, форм, методів, засобів, принципів організації, специфіки побудови та реалізації, перспектив розвитку присвячено праці:

– зарубіжних учених (Ч. Ведемейер, Т. Бейтс, М. Бейнтон, Р. Гаррісон, Б. Гольмберг, Р. Деллінг, Д. Кіген, Т. Кларк, Дж. Коумі, М. Мур, Г. Ператон, О. Петерс, Г. Рамбл, М. Сімонсон, Д. Сьюарт, М. Томпсон, Б. Холмберг, Д. Шейл та ін.), які запропонували багато теорій дистанційного навчання (автономії та незалежності, взаємодії та комунікації, комунікації та керування студентом, індустріалізації викладання, реінтеграції актів викладання та вивчення, еквівалентності дистанційного навчання, тривимірної теорії дистанційного навчання, інтегрованої моделі дистанційного навчання) та зазначили, що на їх зміст впливають суспільство, політика, економіка та технології;

– вітчизняних учених (Н. Беседін, В. Биков, Л. Гаврілова, Є. Долинський, Л. Значенко, О. Кареліна, В. Кремень, В. Кухаренко, Н. Морзе, М. Мокрієв, О. Огієнко, Є. Полат, О. Рибалко, Н. Сиротенко, Я. Топольник та ін.), які розглянули традиційне дистанційне навчання (яким є заочне навчання), е-дистанційне навчання (характеризується синхронною та асинхронною взаємодією між учасниками й організаторами освітнього процесу), психологопедагогічні засади, організаційні аспекти, переваги та недоліки, засоби створення дистанційного навчання та підкреслили, що зазначене навчання «є

сучасним надбанням науки, техніки та педагогіки» (Огієнко, 2012).

Аналіз досліджень зарубіжних і вітчизняних учених щодо дистанційного навчання уможлиблює підкреслити певну різницю між векторами організації наукових пошуків. Так, українські науковці зосереджені на процесі дослідження змісту та практики використання дистанційних технологій в освіті, іноземні вчені приділяють більше уваги оцінюванню доцільності й ефективності цифровізації освітнього процесу. О. Кошелева, О. Кравчук, О. Цисельська наголосили, що наразі змінюється парадигма в процесі дослідження проблематики використання дистанційного навчання з теоретико-методологічних аспектів відповідного феномену (зміст та принципи, система, структура та методи пізнання об'єкта уваги тощо) на суто практичні особливості його функціонування та розвитку (умови ефективності використання, оцінювання ефекту від запровадження тощо) (Кошелева, Кравчук, & Цисельська, 2022).

Вивчення наукових поглядів сучасних учених показало, що забезпечення якості дистанційного навчання в закладах вищої освіти є актуальною темою, що привертає значну увагу вітчизняних дослідників, зокрема Є. Бойко, К. Доня, О. Ташкінова вивчали оцінку якості організації дистанційного навчання студентів, С. Головка, О. Кошелева, О. Кравчук, С. Наumenко, О. Цисельська – забезпечення якості вищої освіти в умовах дистанційного навчання, З. Дудар, І. Ревенчук – якість дистанційної освіти, її проблеми та розв'язання, А. Заболоцький – проблему якості дистанційного навчання, Н. Юдіна – формування стандартів якості дистанційної освіти в інформаційному суспільстві, В. Яценко – концептуальні принципи оцінки якості дистанційного навчання тощо.

Зазначимо, що різні аспекти проблеми навчально-методичного забезпечення в закладах вищої освіти досліджували Я. Болюбаш, В. Луговий, І. Степанець (навчально-методичне забезпечення освітнього процесу у ЗВО), Н. Гринюк, Г. Гунда, О. Дабагян (підходи до формування системи навчально-методичного забезпечення), О. Жорнова, О. Коляновський (нові підходи під час навчально-методичного забезпечення освітнього процесу), В. Замороцька, Л. Кідіна, С. Кучер, В. Кушнір, Ф. Левченко, Т. Слободянюк (місце навчально-методичного забезпечення в освітньому процесі підготовки майбутнього фахівця), І. Мельник, М. Поліщук (удосконалення навчально-методичного забезпечення студентів у ЗВО України), Н. Савельєва (навчально-методичне забезпечення освітніх компонентів), М. Савчин (дидактичні засади розробки навчально-методичного комплексу), С. Шевчук (роль комплексного методичного забезпечення в освітньому процесі професійної підготовки кваліфікованих фахівців) та ін.

Про особливості, важливість навчально-методичного забезпечення якості дистанційного навчання у ЗВО України наголошено в дослідженнях С. Антошук, В. Гравіта (основи організації дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті), О. Буйницької (використання електронних навчально-методичних комплексів у процесі фахової підготовки студентів), В. Глазової, О. Мокрогуз, В. Пономаренко (педагогічний дизайн як необхідна умова ефективного дистанційного курсу), П. Стефаненко (теоретичні й методичні засади дистанційного навчання у вищій школі), В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротинко (дистанційне навчання: умови застосування), Л. Васильченко, В. Шевченко (дистанційне навчання: науково-методичне забезпечення),

Л. Ляхощкої, О. Самойленко (науково-методичні засади організації навчального процесу під час підвищення кваліфікації керівних кадрів за очно-дистанційною формою навчання), М.Носкової (методичні особливості організації очно-дистанційного курсу для педагогічних працівників із використанням Google-сервісів), В. Попова (методичні особливості навчальних матеріалів для дистанційного навчання), В. Юнчик (методичні особливості дистанційного навчання) та ін.

Отже, у працях учених розкрито теоретичні та практичні основи організації дистанційного навчання, навчально-методичне забезпечення якості дистанційної освіти, проте вважаємо за доцільне продовжувати аналогічні дослідження.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає в розкритті сутності та структури навчально-методичного забезпечення якості дистанційного навчання у ЗВО України.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Логіка дослідження потребує визначити розуміння поняття «дистанційне навчання». Дослідивши теоретичні основи організації дистанційного навчання в закладі вищої освіти, представлені в наукових публікаціях С. Антошук, В. Бикова, В. Гравіта, О. Дмитрієнко, Т. Лисенко, Н. Маятіної та ін., зазначимо, що дистанційне навчання в закладі вищої освіти – це особлива, гнучка, зручна, відкрита, добровільна, дієва, динамічна форма синхронного й асинхронного навчання, що ґрунтується на використанні інформаційно-цифрових і телекомунікаційних технологій, сприяє навчальній опосередкованій взаємодії між віддаленими учасниками (викладачами та здобувачами) за допомогою освітніх платформ (систем) (Moodle, Ding Talk, Zoom, Microsoft. Teams, Classdojo та Google Classroom тощо) (Бутенко, 2025).

Актуалізація проблеми якісної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах дистанційної освіти зумовлює необхідність теоретичного осмислення й уточнення сутності навчально-методичного забезпечення (далі НМЗ) як ключового чинника гарантування якості дистанційного навчання.

Загальновідомо, що вся науково-практична інформація, використана в освітньому процесі, потребує належної методичної організації, яка з урахуванням виробничих запитів забезпечує системність і впорядкованість знань. Відтак методична база навчання має бути науково обґрунтованою, тобто такою, що адекватно визначає обсяг, зміст, якість необхідної інформації для підготовки відповідних фахівців (Олійник, 2010).

В історії педагогічної науки та практики є різні погляди на сутність, функції навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців. Дослідники зазначили, що НМЗ – це дидактичний інструмент управління процесом професійної підготовки фахівців (Борисова, 2004); комплекс навчально-методичних документів, що відображає спроектовану модель навчально-виховного процесу та передбачає її подальшу практичну реалізацію (Болюбаш, 1997); комплексна інформаційна модель педагогічної системи (Козаков, 1990); дієвий чинник, що впливає на всі галузі діяльності ЗВО (Соколенко, 2006).

Сучасні науковці визначили НМЗ освітнього процесу як:

– єдність цілей, змісту, дидактичного процесу й організаційних форм, що являє собою сукупність інформаційних і навчально-методичних матеріалів, які призначені забезпечити всі основні етапи навчання – від надання навчальної інформації, її сприйняття, усвідомлення й застосування для оволодіння визначеним обсягом знань та переліком компетентностей до контролю результатів вивчення навчальної дисципліни (Савельєва, 2017: 6);

– певну, чітко визначену сукупність навчально-методичних документів із планування вивчення дисципліни й матеріалів з організації та проведення навчального процесу: навчальне обладнання, засоби комунікації, основна й допоміжна література, дидактичні матеріали, інструкції до лабораторних, практичних, курсових, дипломних робіт, діагностичні засоби визначення рівня навчальних досягнень студентів (Замороцька, 2015: 7);

– сукупність засобів, методів і матеріалів, які використовують для організації, реалізації та контролю навчального процесу в закладах освіти, що включає весь спектр ресурсів для допомоги викладачам ефективно навчати, а студентам – засвоювати навчальний матеріал (Забезпечення дисциплін, 2023).

Заслужують на увагу узагальнювальні висновки С.Шевчук щодо комплексного методичного забезпечення як варіанту реалізації навчально-методичного супроводу освітнього процесу в закладах професійної освіти – це розробка й створення оптимальної системи навчально-методичної документації та засобів навчання, необхідних для повної та якісної професійної підготовки відповідно до вимог Державного стандарту в межах робочої навчальної програми курсу (Шевчук, 2021).

Підсумовуючи цей огляд, визначаємо навчально-методичне забезпечення якості освітнього процесу як цілісну, структурно впорядковану педагогічну систему, що інтегрує нормативні, змістові, методичні, технологічні та цифрові компоненти освітнього процесу, забезпечує його проєктування, організацію та реалізацію на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів, спрямована на формування визначених стандартами вищої освіти результатів навчання, розвиток загальних і спеціальних компетентностей здобувачів освіти та забезпечення відповідності освітнього процесу критеріям якості й академічної доброчесності.

У межах дослідження більш ґрунтовно розглянемо структуру навчально-методичного забезпечення якості дистанційного навчання у ЗВО.

Зазначимо, що результативність, ефективність дистанційного навчання залежить від усебічного забезпечення. Проблемам забезпечення дистанційного навчання присвячено праці вітчизняних науковців С.Антошук, В.Бикова, В.Гравіта, Л.Ляхоцької, Т.Сорочан та ін. Так, С.Антошук, В.Гравіт виокремили основні види забезпечення дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті, які, на нашу думку, доцільно було б використовувати й у закладах вищої освіти: нормативне (закони, постанови, укази, акти МОНУ, внутрішні документи ЗВО); науково-методичне (методичні рекомендації, критерії, засоби та системи контролю якості; змістовне, дидактичне та методичне наповнення); системотехнічне (апаратні засоби, інформаційно-комунікаційне забезпечення, програмне забезпечення, вебресурси навчальних дисциплін); кадрове (педагогічні, науково-педагогічні працівники, методисти освітніх закладів) (Антошук, & Гравіт, 2015).

Н. Савельєва розглянула НМЗ освітнього процесу та виокремила навчально-методичний комплекс навчальної дисципліни (далі – НМКД) (сукупність нормативних, навчально-методичних та програмних матеріалів із конкретної дисципліни, представлених у паперовій та/чи електронній формах, упорядкованих без порушення авторських прав на твори, що входять до складу НМКД, необхідних і достатніх для ефективного формування в здобувачів відповідних компетентностей, передбачених освітньою програмою спеціальності відповідного рівня вищої освіти) (Савельєва, 2017).

До НМКД учена віднесла робочу навчальну програму навчальної дисципліни, конспекти лекцій, методичні вказівки (рекомендації) до проведення лабораторних/практичних/семінарських занять та самостійної роботи, матеріали щодо контролю: завдання (тести) для поточного, семестрового контролю знань, критерії оцінювання навчальних досягнень здобувачів, комплексну контрольну роботу (Савельєва, 2017).

С. Шевчук для підвищення ефективності освітнього процесу виокремила структуру комплексного методичного забезпечення навчальних предметів, який названо паспортом КМЗ: законодавчо-правова та нормативна документація (закони, Державний стандарт, положення, акти тощо), навчально-методична документація (робочі навчальні плани та програми, поурочно-тематичні плани, перелік навчально-виробничих робіт і вправ, плани аудиторних занять, завдання діагностичного контролю, матеріали для проведення моніторингових досліджень якості професійної підготовки тощо), паспорт навчального кабінету, лабораторії, майстерні (план-схема нормативного розташування робочих місць учнів, педагога та матеріально-технічного оснащення, інструкції з охорони праці, електро- й пожежобезпеки, санітарно-гігієнічні норми), дидактичне забезпечення для здобувачів (навчальна та довідкова інформація, навчально-технічна документація, роздатковий матеріал, технічні засоби навчання, завдання для самостійної роботи, тести контролю, макети, моделі, муляжі тощо), матеріально-технічне забезпечення (обладнання та пристосування, інструменти тощо), документація позааудиторної діяльності педагога (графіки консультацій, матеріали роботи гуртків, проведення конкурсів, олімпіад, предметних тижнів, свят, творчі роботи здобувачів тощо), науково-методичне забезпечення (методичні розробки, тематичні папки дидактичних матеріалів, матеріали самоосвіти та перспективного педагогічного досвіду тощо) (Шевчук, 2021).

У «Положенні про дистанційне навчання» акцентовано на науково-методичному забезпеченні дистанційного навчання, що включає: методичні (теоретичні та практичні) рекомендації щодо розроблення та використання педагогічно-психологічних та інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання; критерії, засоби та системи контролю якості дистанційного навчання; змістовне, дидактичне та методичне наповнення вебресурсів (дистанційних курсів) навчального плану/навчальної програми підготовки (Положення про дистанційне навчання, 2020).

Зважаючи на аналіз наукових досліджень сучасних учених (С. Антошук, Я. Болюбаш, В. Биков, В. Гравіт, О. Кошелева, О. Кравчук, Л. Ляхощка, Н. Савельєва, Т. Сорочан, С. Шевчук та ін.), спираючись на «Положення про дистанційне навчання», «Положення про розроблення, оформлення та затвердження навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни в

„ДДПУ”», «Положення про внутрішнє забезпечення якості освіти в „ДДПУ”», «Положення про дистанційне навчання у ДВНЗ „ДДПУ”», Положення про розроблення та сертифікацію дистанційних курсів навчальних дисциплін у ДВНЗ „ДДПУ”», визначимо структуру навчально-методичного забезпечення якості дистанційного навчання у ЗВО.

До складу НМЗ дистанційного навчання здобувачів входять:

- силабус навчальної дисципліни (стислий опис навчальної дисципліни, що містить її основні характеристики та спрямований допомогти здобувачеві в процесі організації навчальної діяльності);

- навчально-методичні матеріали для лекцій (опорний конспект лекцій, схеми, таблиці, графіки, мультимедійні презентації, підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації; питання, завдання за окремими темами лекцій для самоконтролю; список рекомендованої основної та додаткової літератури за темами лекцій; глосарій тощо);

- інструктивно-методичні матеріали до практичних (семінарських, лабораторних) занять із навчальної дисципліни (тема, мета, обсяг, план практичних (семінарських, лабораторних) занять, основні питання та завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю, тексти ситуацій для аналізу, список рекомендованої літератури тощо);

- інструктивно-методичні матеріали до самостійної роботи (завдання, приклади виконання завдань, інструкції, питання/тести для самоконтролю з кожної теми; перелік тем рефератів, есе, творчих робіт для індивідуального виконання; тематика та зміст навчального матеріалу, передбаченого для самостійного опрацювання, список рекомендованої літератури тощо);

- методичні вказівки до курсових (магістерських) робіт (тематика курсових (магістерських) робіт; короткі загальні та навчально-методичні матеріали з наукової роботи; інструкції щодо структури, оформлення та змісту робіт; критерії та шкала оцінювання наукової роботи, захист);

- матеріали щодо контролю знань здобувачів (завдання (тести) для поточного, підсумкового контролю знань, питання до заліку та екзамену тощо);

- інструктивні матеріали оцінювання результатів навчання здобувачів (критерії оцінювання результатів навчання здобувачів за лекції, практичні заняття; оцінювання за визначеними темами рефератів, доповідей, есе, презентацій тощо; заліку та екзамену тощо);

- інструктивні матеріали щодо дистанційного супроводу дисципліни (навчально-методичні засоби дистанційного навчання; матеріали для мультимедійного супроводу; тренінгові комп’ютерні програми; навчальні відеофільми, відеолекції, вебіари, інтерактивні матеріали; аудіозаписи), електронні ресурси (доступ до онлайн-платформ, баз даних, тестових завдань) тощо;

- дидактичні матеріали – спеціально створені чи адаптовані засоби навчання, що забезпечують ефективне засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток компетентностей здобувачів освіти. Вони можуть бути як друкованими, так й електронними, та використовуватися в освітньому процесі на всіх його етапах – від пояснення нового матеріалу до закріплення, контролю й узагальнення знань (основні – підручники, навчальні посібники, допоміжні –

довідники, словники, хрестоматії, дидактичні тексти, брошури, часописи, робочі зошити, кейси тощо).

Отже, НМЗ як ключовий чинник гарантування якості дистанційного навчання, на відміну від традиційного формату, можна визначити як системно організований комплекс нормативних, навчально-методичних, дидактичних і цифрових ресурсів, що окреслює зміст, структуру, технології та інструменти реалізації освітнього процесу, забезпечує його цілісність, керованість, результативність і відповідність установленим стандартам та очікуваним результатам навчання, що функціонує як механізм забезпечення якості через цифрове середовище навчання, передбачає алгоритмізовану підтримку пізнавальної діяльності здобувачів освіти, системний онлайн-моніторинг результатів навчання й оперативне коригування освітнього процесу відповідно до стандартів вищої освіти та потреб професійного середовища.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи, зазначимо, що НМЗ дистанційної освіти сприяє підвищенню ефективності навчання (створює чітку структуру навчальних матеріалів, сприяє їх доступності та послідовності, що дозволяє здобувачам краще засвоювати інформацію та більш цілеспрямовано освоювати навчальний контент); стандартизації освітнього процесу (забезпечує уніфікованість і відповідність освітніх програм установленим державним і галузевим стандартам, що гарантує рівень підготовки попри форму чи місце навчання); зручності під час використання (систематизовані та структуровані матеріали спрощують організацію роботи викладачів і студентів, зменшують витрати часу на пошук і підготовку ресурсів, роблячи освітній процес більш керованим і прозорим); гнучкості освітнього процесу (навчально-методичні ресурси забезпечують можливість адаптації матеріалів під різні форми навчання (очне, дистанційне, змішане), що дозволяє ефективно реагувати на індивідуальні потреби здобувачів і специфіку освітньої програми).

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Антошук, С.В., & Гравіт, В.О. (2015). Основи організації дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті: наук. посіб. Суми: НІКО, Україна.

Болюбаш, Я. Я. (1997). Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. Київ: ВВП «КОМПАС», Україна.

Борисова, З. (2004). Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : навч. посіб. Київ: Вища шк. Україна.

Бутенко, Д. (2025). Теоретичні основи організації дистанційного навчання у закладі вищої освіти (на прикладі ДВНЗ «ДДПУ»). *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць /за ред. С.А.Саяпіної. Дніпро: ПП «ЛІРА ЛТД», (2 (108)). 19–29.

Гаврілова, Л.Г., & Катасонова, Ю.І. (2017). Теоретичні аспекти впровадження дистанційного навчання в Україні. *Освітологічний дискурс*. (1-2). 168–182.

Забезпечення дисциплін: Відокремлений структурний підрозділ «Городищенський фаховий коледж Уманського національного університету садівництва» (2023). URL: <https://surl.li/tnknboq>

Замороцька, В.В. (2015). Розвиток навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах України (друга половина XX століття) (дис. канд. пед. наук). ДВНЗ «ДДПУ». Слов'янськ, Україна.

Козаков В. А. (1990). Самостійна робота студентів як дидактична робота. Київ: НМКСВО. 15–60.

Кошелева, О.Б., Кравчук, О.А., & Цисельська, О.В. (2022). Забезпечення якості вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Питання культурології*, (39), 160–171.

Муковіз, О. (2012). Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителя початкової школи: сутність та особливості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. (43 (1)). 259–266.

Огієнко, О.І. (2012). Дистанційна педагогічна освіта: зарубіжний та вітчизняний досвід: метод. рекомендації. Київ. Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих. URL: <https://surl.li/bqxqun>

Олійник, В.В. (2010). Теоретичні та методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти на основі дистанційних технологій. Київ. Україна.

Положення про дистанційне навчання: наказ МОН України від 25.04.2013р. № 466 (зі змінами від 08.09.2020 р. № 1115). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>

Савельєва, Н. (уклад.). (2017). Навчально-методичне забезпечення освітніх компонентів: довідник для педагогічних та науково-педагогічних працівників. Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка. Україна.

Соколенко, Т. М. (2005). Організація навчально-методичних комплексів у вищих навчальних закладах Слобожанщини (друга половина XIX століття) (дис. канд. пед. наук). Слов'янський держ. педагогічний ун-т. Слов'янськ, Україна.

Шевчук, С.С. (2021). Модель комплексного методичного супроводу професійної підготовки кваліфікованих робітників. *Імідж сучасного педагога: електрон. наук. фах. журнал*. (4(199)). 41–46.

REFERENCES

Antoshchuk, S.V., & Hraviv, V.O. (2015). Osnovy orhanizatsii dystantsiinoho navchannia v pisliadyplomnii pedahohichnii osviti [Fundamentals of distance learning organization in postgraduate pedagogical education]. Sumy: NIKO. [in Ukrainian]

Boliubash, Ya. Ya. (1997). Orhanizatsiia navchalnoho protsesu u vyshchikh zakladykh osvity [Organization of the educational process in higher education institutions]. Kyiv: VVP «KOMPAS». [in Ukrainian]

Borysova, Z. (2004). Khrestomatiia z istorii doshkilnoi pedahohiky [Reader in the history of preschool pedagogy]. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian]

Butenko, D. (2025). Teoretychni osnovy orhanizatsii dystantsiinoho navchannia u zakladi vyshchoi osvity (na prykladi DVNZ «DDPU») [Theoretical foundations of distance learning organization in a higher education institution (on the example of SHEI “DDPU”)]. In S.A.Saiapina (Ed.), *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 2(108), 19–29. Dnipro: PP «LIRA LTD». [in Ukrainian]

Havrilova, L.H., & Katasonova, Yu.I. (2017). Teoretychni aspekty vprovadzhennia dystantsiinoho navchannia v Ukraini [Theoretical aspects of distance

learning implementation in Ukraine]. *Osvitohichnyi diskurs*, (1–2), 168–182. [in Ukrainian]

Vidokremneni strukturnyi pidrozdil «Horodyshchenskyi fakhovyi koledzh Umanskoho natsionalnoho universytetu sadivnytstva». (2023). Zabezpechennia dystsyplin. URL: <https://surl.li/tnboq>. [in Ukrainian]

Zamorotska, V.V. (2015). Rozvytok navchalno-metodychnoho zabezpechennia pidhotovky maibutnikh vykhovateliv u vyshchych navchalnykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna XX stolittia) [Development of educational and methodological support for future educators training in higher education institutions of Ukraine (second half of the 20th century)] (Candidate's thesis). DVNZ «DDPU», Sloviansk, Ukraine. [in Ukrainian]

Kozakov, V.A. (1990). Samostiina robota studentiv yak dydaktychna problema [Independent student work as a didactic problem]. Kyiv: NMKSVO. [in Ukrainian]

Koshelieva, O.B., Kravchuk, O.A., & Tsyselska, O.V. (2022). Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia [Quality assurance of higher education in distance learning conditions]. *Pytannia kulturolohii*, (39), 160–171. [in Ukrainian]

Mukoviz, O. (2012). Dystantsiine navchannia u systemi neperervnoi osvity vchytelia pochatkovoï shkoly: sutnist ta osoblyvosti [Distance learning in the system of continuous education of primary school teachers: essence and features]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*, 43(1), 259–266. [in Ukrainian]

Ohienko, O.I. (2012). Dystantsiina pedahohichna osvita: zarubizhnyi ta vitchyzniani dosvid [Distance pedagogical education: foreign and domestic experience]. Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity ta osvity doroslykh. URL: <https://surl.li/bqxqun>. [in Ukrainian]

Oliinyk, V.V. (2010). Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku systemy pidvyshchennia kvalifikatsii pratsivnykiv proftekhosvity na osnovi dystantsiinykh tekhnolohii [Theoretical and methodological foundations of professional development system of vocational education workers based on distance technologies]. Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian]

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2013). Polozhennia pro dystantsiine navchannia (Nakaz № 466 vid 25.04.2013, zi zminamy № 1115 vid 08.09.2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>. [in Ukrainian]

Savelieva, N. (Ed.). (2017). Navchalno-metodychne zabezpechennia osvitnikh komponentiv [Educational and methodological support of educational components]. Poltava: PNPU imeni V.H.Korolenka. [in Ukrainian]

Sokolenko, T.M. (2005). Orhanizatsiia navchalno-metodychnykh kompleksiv u vyshchych navchalnykh zakladakh Slobozhanshchyny (druha polovyna XIX stolittia) [Organization of educational-methodical complexes in higher education institutions of Slobozhanshchyna (second half of the 19th century)] (Candidate's thesis). Sloviansk, Ukraine. [in Ukrainian]

Shevchuk, S.S. (2021). Model kompleksnoho metodychnoho suprovodu profesiinoi pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv [Model of comprehensive methodological support for professional training of skilled workers]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 4(199), 41–46. [in Ukrainian]

АНОТАЦІЯ.

У статті розкрито сутність та структуру навчально-методичного забезпечення якості дистанційного навчання у ЗВО України. Зазначено, що НМЗ якості освітнього процесу – це цілісна, структурно впорядкована педагогічна система, що інтегрує нормативні, змістові, методичні, технологічні та цифрові компоненти освітнього процесу, забезпечує його проєктування, організацію та реалізацію на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів, спрямована на формування визначених стандартами вищої освіти результатів навчання, розвиток загальних і спеціальних компетентностей здобувачів освіти та забезпечення відповідності освітнього процесу критеріям якості й академічної доброчесності. Звернено увагу, що до складу НМЗ дистанційного навчання здобувачів входять: силабус навчальної дисципліни, навчально-методичні матеріали для лекцій, інструктивно-методичні матеріали до практичних (семінарських, лабораторних) занять із навчальної дисципліни, інструктивно-методичні матеріали до самостійної роботи, методичні вказівки до курсових (магістерських) робіт, матеріали щодо контролю знань здобувачів, інструктивні матеріали оцінювання результатів навчання здобувачів, інструктивні матеріали щодо дистанційного супроводу дисципліни, дидактичні матеріали. Констатовано, що НМЗ як ключовий чинник гарантування якості дистанційного навчання – це системно організований комплекс нормативних, навчально-методичних, дидактичних і цифрових ресурсів, що визначає зміст, структуру, технології та інструменти реалізації освітнього процесу, забезпечує його цілісність, керованість, результативність і відповідність установленим стандартам та очікуваним результатам навчання, що функціонує як механізм забезпечення якості через цифрове середовище навчання, передбачає алгоритмізовану підтримку пізнавальної діяльності здобувачів освіти, системний онлайн-моніторинг результатів навчання й оперативне коригування освітнього процесу відповідно до стандартів вищої освіти та потреб професійного середовища.

Ключові слова: *навчально-методичне забезпечення, дистанційне навчання, заклад вищої освіти, забезпечення якості, структура навчально-методичного забезпечення.*

Дата надходження статті до видання: 18.02.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 378.147:796.071.4-047.22-047.37

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361704

**THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL
COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN
THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STUDIES OF NATIONAL
RESEARCHERS (FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURY)**

**СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В НАУКОВО-
ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗВІДКАХ ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ
(І ЧВЕРТЬ ХХІ СТОЛІТТЯ)**

Данило Цимбал

здобувач 1 курсу третього
(освітньо-наукового) рівня вищої
освіти освітньої програми
«Освітні, педагогічні науки»
E-mail: danilsymbal31052000@gmail.com
ORCID 0009-0007-0099-0090
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Danylo Tsymbal

getter of the 1st year of the third
(educational and scientific) level of higher
education of the educational program
“Educational and Pedagogical Sciences”
E-mail: danilsymbal31052000@gmail.com
ORCID 0009-0007-0099-0090
SHEI “Donbas State Pedagogical
University”, Ukraine

ABSTRACT

The article emphasizes that during the first quarter of the 21st century, national pedagogical thought has been characterized by a variability of approaches to defining the concepts of “competence” and “professional competence”, which is обусловлено different methodological orientations (systemic, activity-based, personality-oriented, cultural, results-based, etc.). It is noted that these approaches are not mutually exclusive; rather, they complement one another, forming a multidimensional understanding of professional competence as an integrative personal and professional characteristic. Based on the generalization of scientific and pedagogical studies, it has been clarified that the essence of the professional competence of a future physical education teacher lies in their ability and readiness to carry out multifunctional pedagogical activity in the field of physical education, combining solid theoretical knowledge, practical skills, professionally significant qualities, value orientations, and reflective experience. It has been revealed that in the studies of national scholars, the structure of professional competence is presented as a system of interrelated competences, among which the leading ones are subject-methodological, psychological-pedagogical, motor (practical), health-preserving, social and communicative, inclusive, information and digital, innovative, reflective, projective and prognostic, evaluative and analytical competences, as well as the ability for continuous professional development. Despite the existing scientific variability in defining its component structure, academic works demonstrate a shared position

regarding its integrative and systemic nature. It has been established that in the scientific discourse on this issue, the professional competence of future physical education teachers is viewed as a complex, multi-level construct that ensures the effective implementation of the educational process, the formation of students' vital motor skills, the values of a healthy lifestyle, and the harmonious development of personality.

Key words: *competence, professional competence, future physical education teachers, structure of professional competence of a physical education teacher, scientific and pedagogical studies of national researchers, first quarter of the 21st century.*

Актуальність теми. На сучасному етапі реформування освітньої галузі України пріоритетним завданням є підвищення якості підготовки випускників відповідно до міжнародних стандартів та європейських освітніх орієнтирів. Ідеться про формування конкурентоспроможної, компетентної особистості, здатної ефективно застосовувати набуті знання в практичній діяльності, демонструвати професійні навички – *hard skills* і *soft skills*, професійну мобільність, критичне мислення та готовність до безперервного саморозвитку тощо. Провідну роль у процесі реалізації цих завдань відіграє педагог як ключовий суб'єкт освітнього процесу, від рівня професіоналізму, компетентності, інноваційної культури якого безпосередньо залежить якість освіти й результативність підготовки до життя та професійної діяльності підрастаючого покоління.

Зауважимо, що новітні трансформації системи вищої освіти України, зумовлені впровадженням компетентнісного підходу та інтеграцією до європейського освітнього простору, висувують нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Нормативні орієнтири, закріплені в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», акцентують на процесі формування загальних і спеціальних компетентностей, здатності до інноваційної діяльності, безперервного професійного розвитку «з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» (Про вищу освіту, 2025). У цьому контексті підготовка вчителя фізичної культури потребує переосмислення змісту, методів і форм організації навчання в умовах ЗВО.

Професійна діяльність учителя фізичної культури наразі виходить за межі традиційного викладання рухових навичок й охоплює питання формування здоров'язбережувальної компетентності, інклюзивної практики, використання цифрових технологій та психоемоційної підтримки здобувачів освіти, зокрема в умовах суспільних викликів і воєнного стану. Також, як зазначила Ю.Мусхаріна, у зв'язку зі стрімким погіршенням здоров'я сучасних школярів, потрібен принципово новий підхід до розв'язання комплексної проблеми виховання культури здоров'я та оздоровлення школярів (Мусхаріна, 2014: 97). Це обумовлює необхідність цілеспрямованого вдосконалення професійної компетентності майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО, оновлення освітніх програм і впровадження інноваційних педагогічних підходів, що відповідають потребам сучасної української школи.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури є нагальним питанням сучасної освітньої політики України, адже від цього залежить підвищення рівня здоров'я та фізичного розвитку населення, а також соціальний прогрес суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особистість учителя, його педагогічні знання, уміння, навички, культура, майстерність, творчість, креативність, професійні якості, професіоналізм є фундаментом ефективного педагогічного процесу, який підтверджено дослідженнями провідних учених (О. Вознюк, В. Галузинський, М. Євтух, С. Золотухіна, І. Зязюн, Г. Костюк, О. Музиченко, С. Саяпіна, С. Сисоєва, С. Скворцова, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська та ін.) протягом усього розвитку педагогічної науки. Успішні педагог, підкреслили вчені, поєднує професіоналізм, професійну готовність, творчий потенціал, педагогічний такт, любов до дітей, культуру мовлення та здатність до саморозвитку тощо.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є однією з ключових у системі вищої педагогічної освіти. Вона постійно перебуває в центрі уваги науково-дослідних установ, наукових колективів і провідних учених. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки фахівців галузі фізичного виховання в закладах вищої освіти ґрунтовно розробляли О. Безкопильний, Ю. Голенкова, М. Данилко, В. Іваненко, О. Котова, В. Купреєнко, А. Матусевич, О. Непша, О. Сем'янов, Н. Степанченко, В. Стоянов, Г. Суханова та ін. Так, Н. Степанченко підкреслила, що наразі винятково важливого значення набуває модернізація процесу навчання вчителів фізичної культури в закладах вищої освіти, де відбувається опанування здобувачами комплексом знань, умінь і навичок, професійний розвиток, формуються інтереси, професійні мотиви та ціннісні орієнтації, що завершується виробленням професійно-педагогічної позиції (Степанченко, 2017: 5).

У сучасних умовах підготовка майбутніх учителів фізичної культури спрямована не лише на засвоєння спеціальних знань і методик навчання, а передусім на розвиток професійної компетентності як інтегрованої якості особистості. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в системі вищої освіти висвітлено в працях Н. Беседи, Г. Богданової, Г. Грибан, Т. Дибі, А. Коноха, А. Кривобок, В. Лозовецької, Л. Лук'янової, Р. Маслюка, О. Онопрієнко, А. Проценка, Н. Самсутіної, Л. Сущенко та наголошено, що її формування має розпочинатися ще під час навчання в закладі вищої освіти, бо саме в цей період закладаються основи професійної ідентичності, педагогічної культури, відповідальності за результати освітнього процесу та готовності працювати в умовах сучасної школи.

Формування складників професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури розглянули О. Драгайцев, О. Кирієнко, А. Магльований, А. Проценко, О. Стасенко, Н. Степанченко, С. Толочко, В. Хоменко, С. Хоменко, В. Черняков, А. Черноштан та підкреслили, що складниками зазначеної компетентності є науково-професійна, методична, соціально-психологічна, диференціально-психологічна, рефлексивна, наддисциплінарна («ключова», «базова») компетентності (Толочко, 2019).

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає в розкритті сутності та структури професійної компетентності майбутніх

учителів фізичної культури в наукових розвідках вітчизняних дослідників (І чверть XXI століття).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Традиційно освітня галузь, починаючи з педагогічної спадщини Я. А. Коменського, оперувала такими базовими дидактичними категоріями, як знання, уміння та навички, тоді як у професійній діяльності визначальними ставали компетенції як інтегрований результат підготовки фахівця. У педагогічній науці ці підходи еволюціонували в категорію професійної компетентності, що відображає цілісну єдність знаннєвого, діяльнісного, ціннісного, особистісного, рефлексивного тощо компонентів підготовки.

На початку XXI століття розвиток національної освіти відзначився модернізацією нормативно-правового та стандартного підґрунтя освітньої системи, що сприяло розробленню та впровадженню нових стандартів загальної та вищої професійної освіти на основі компетентнісної парадигми.

Упродовж останніх десятиліть в Україні відбувається послідовна переорієнтація освітньої системи на компетентнісний підхід, який зумовлює концептуальні зміни в організації та змісті навчання. Освітній процес дедалі більше спрямовано на досягнення практикоорієнтованих результатів, формування здатності ефективно діяти в реальних професійних ситуаціях, застосовувати набуті знання й уміння, здійснювати рефлексію щодо власної діяльності.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, бо їхня діяльність поєднує педагогічні, методичні, світоглядні, культурологічні, інструментальні, інноваційні, комунікативні, мотиваційні, прогностичні, профілактичні, спортивно-оздоровчі, рекреаційні, морально-гуманістичні, здоров'язбережувальні, організаційно-спортивні й рекламно-пропагандувальні функції та потребує високого рівня інтегрованої підготовленості до реалізації освітнього процесу в умовах сучасної школи.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури характеризується впровадженням освітніх інновацій, що поєднують збереження кращих традицій вітчизняної системи фізичного виховання з модернізацією змісту, форм і методів навчання відповідно до викликів сьогодення, новітніх досягнень науки, культури та соціальної практики. Це обумовлює необхідність орієнтації освітнього процесу на компетентнісний підхід, практикоорієнтованість і формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в динамічному освітньому середовищі. Ідеться про сформованість педагогічних, методичних, комунікативних, організаційних і здоров'язбережувальних компетентностей як складників професійної компетентності, здатність до інноваційної діяльності, рефлексії та безперервного професійного самовдосконалення.

Відповідно до логіки дослідження зосередимося на розгляді понять «компетентність» і «професійна компетентність».

У процесі наукових розвідок встановлено, що вчені пропонують різні трактування поняття «компетентність» у педагогічній діяльності. Головними компонентами поняття є: здатність (С. Вітвицька, М. Головань, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Сидорчук та ін.) – «здатність вирішувати проблеми і типові

завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей» (Сидорчук, 2015: 80), інтегрована якість (властивість) особистості (Н. Мойсеюк, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.) – інтегрована особистісна якість людини (її капітал), що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється та розвивається в процесі практичної діяльності й забезпечує компетентний підхід до розв'язання професійних завдань (Сисоєва, 2015), готовність (Ю. Мухаріна, В. Свистун, В. Ягупов та ін.) – єдність теоретичної та практичної готовності людини до якісного виконання певної діяльності, що характеризує рівень її професіоналізму (Свистун, & Ягупов, 2007), освітній результат (Н. Бібік, К. Слюсаренко, О. Пометун та ін.) – соціально закріплений освітній результат, що ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих студентами на різних етапах навчання (Слюсаренко, 2009), володіння компетенцією (В. Андросюк, М. Головань, В. Калініна, О. Кучай, С. Лейко, М. Синиця та ін.) – володіння особистістю відповідною компетенцією, що містить її власне ставлення до предмета діяльності (Синиця, 2014), поєднання ЗУН, досвіду, ставлень (І. Бех, С. Гончаренко, О. Марущак, О. Пометун та ін.) – досвідченість суб'єкта в певній галузі (Бех, 2009) тощо.

Зазначимо, що багатоваріантність потрактувань поняття «компетентність» зумовлена відмінностями в наукових підходах до розуміння його сутності (компетентнісно-орієнтованому, знаннєвому, діяльнісному, особистісно-орієнтованому, результативному, культурологічному, системному, інтегрованому тощо). Ці підходи не суперечать один одному, а імовірніше доповнюють, сприяючи формуванню цілісного уявлення про це явище.

Загальним для поняття «компетентність» є те, що ним позначають високий рівень сформованості особистісних і фахових якостей, знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності. Саме таке розуміння компетентності дозволяє вченим схарактеризувати професійну компетентність як: синтез професійних та особистісних якостей викладача, які відображають рівень знань, умінь, навичок, досвід, необхідний для вирішення професійних завдань, виконання професійних та педагогічних функцій відповідно до прийнятих в суспільстві норм і стандартів (Ребуха, & Боршуляк, 2020: 88); необхідний складник, основна особистісна характеристика та показник професіоналізму майбутнього педагога (Кравченко, 2020: 68–70); як низку питань, де суб'єкт наділений знаннями, досвідом, сукупність яких відтворює соціально-професійний статус і професійну кваліфікацію, особистісні, індивідуальні особливості (здібності) та якості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності (Сергієнко, 2011).

Проаналізувавши погляди вчених та врахувавши узагальнення В. Гриньової, наголошуємо, що «професійна компетентність» поєднує три групи – пов'язані з діяльністю, особистістю та знаннями, уміннями, навичками (Гриньова, 2011: 24–25).

Зважаючи на різноманіття підходів щодо розуміння професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, на основі аналізу досліджень Т. Білоскаленко, С. Волкової, М. Воровки, Л. Коновальської, О. Омеляненко, О. Онопрієнко, А. Проценко, А. Сватьєва, Л. Сущенко,

П. Ткаченко, С. Хоменко, Г. Хом'яка, В. Чернякова та інших, виокремимо деякі визначення:

– сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості й готовності її як суб'єкта педагогічного впливу структурувати наукові та практичні знання з метою ефективної організації тренувального процесу спортивного колективу для успішного вирішення поставлених завдань (Хоменко, 2011: 194);

– нормативна комплексно-інтегративна характеристика особистості, яка визначає її готовність та здатність до виконання функцій професійної діяльності, ефективного розв'язання навчально-виховних завдань, орієнтує на постійне професійне вдосконалення та актуалізацію творчого потенціалу на основі використання набутих знань, професійного та життєвого досвіду, цінностей, здібностей та професійно значущих якостей (Проценко, 2018);

– складний інтегративний стан особистості вчителя фізичної культури, якому притаманні високий рівень теоретичної, методичної, практичної та психологічної готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності, відповідно до кваліфікаційних вимог (Черняков, 2011).

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу поглядів вітчизняних учених, ураховуючи особистий досвід, доходимо висновку, що професійна компетентність майбутніх учителів фізичної культури – це комплексна, інтегрована особистісно-професійна характеристика, що формується в процесі фахової підготовки в закладі вищої освіти та відображає готовність і спроможність майбутнього вчителя проєктувати, організовувати, реалізовувати й рефлексивно оцінювати освітній процес у галузі фізичної культури на основі системи професійних знань, умінь, навичок, здатностей, цінностей і професійно значущих якостей, забезпечуючи формування в здобувачів ключових компетентностей, культури здорового способу життя та життєво необхідних рухових умінь.

Ураховуючи, що професійна компетентність є інтегративним утворенням, у якому взаємопов'язано поєднуються різні компетентності, зазначаємо, що їх склад і кількісне наповнення суттєво варіюються в різних дослідженнях. Це обумовлює наукову неоднозначність у процесі визначення структури професійної компетентності. Водночас до структури професійної компетентності віднесено:

– мовно-комунікативну, предметно-методичну, інформаційно-цифрову, психологічну, емоційно-етичну, інклюзивну, здоров'язберезувальну, проєктувальну, прогностичну, організаційну, оцінювально-аналітичну, інноваційну, рефлексивну здатність, педагогічне партнерство та здатність до навчання протягом життя (Професійний стандарт, 2020);

– економічну, комунікативну, правову, політичну, організаційну, технологічну, екологічну та компетентність повсякденного життя (Овчарук, 2003);

– соціально-правову, спеціальну, персональну, аутокомпетентність, екстремальну компетентності (Кокун, 2013);

– інформаційну, продуктивну, предметну, полікультурну, соціальну, психологічну, математичну, комунікативну, моральну та автономізаційну компетентності (Сергієнко, 2011).

У структурі професійної компетентності вчителя фізичної культури вчені виокремлюють:

- загальну психолого-педагогічну, фізкультурно-спортивну, соціально-педагогічну, навчально-методичну, індивідуально-особистісну компетентності (Степанченко, & Магльований, 2017);

- ключові (надфахові, чи базові), загальнофахові (загальнопрофесійні, базові), спеціально-фахові (спеціальні) компетентності (Сущенко, 2003);

- управлінську, дослідницько-аналітичну, технологічну, організаційну, контрольну, загальнокультурну, соціальну, прогностичну (Павлюк, 2017);

- предметнотеоретичну, інформаційно-дослідницьку, методичну компетентності (професійно-діяльнісний компонент), компетентності професійного спілкування та соціокультурну (комунікативний компонент), рефлексивну та творчу компетентності (особистісний компонент) (Онопрієнко, 2009).

Аналіз наукових поглядів дослідників уможливорює виділити в структурі професійної компетентності систему компетентностей, інтегрованих у цілісну характеристику майбутнього вчителя фізичної культури:

- предметно-методична компетентність (знання теоретичних основ фізичного виховання, анатомії, фізіології, біомеханіки, спортивних дисциплін, методик навчання та здатність їх застосовувати на практиці);

- психолого-педагогічна компетентність (уміння організовувати, планувати та оцінювати освітній процес, ураховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів, здатність створювати безпечне й підтримувальне освітнє середовище);

- здоров'язбережувальна компетентність (забезпечення безпечного та здоров'язбережувального середовища під час занять, формування культури здорового способу життя);

- рухова (практична) компетентність (володіння технікою фізичних вправ, розвиток рухових умінь і навичок учнів);

- соціально-комунікативна компетентність (здатність ефективно взаємодіяти з учнями, батьками та колегами, налагоджувати партнерські стосунки);

- інклюзивна компетентність (уміння працювати з учнями з різними освітніми потребами та особливостями розвитку);

- інформаційно-цифрова компетентність (використання сучасних цифрових технологій та освітніх ресурсів для навчання та оцінювання);

- інноваційна компетентність (упровадження нових педагогічних технологій, методик і підходів у процесі фізичного виховання);

- рефлексивна компетентність (здатність до самоаналізу, оцінювання власної педагогічної діяльності та постійного професійного самовдосконалення);

- проєктувальна та прогностична компетентність (уміння розробляти освітні програми, прогнозувати результати навчально-виховного процесу);

- оцінювально-аналітична компетентність (уміння здійснювати моніторинг результатів навчання та тренувальної діяльності, аналітичну обробку даних);

- здатність до навчання протягом життя (готовність постійно підвищувати професійний рівень, опановувати нові знання та навички).

Отже, систематизоване поєднання компетентностей формує професійну компетентність майбутнього вчителя фізичної культури як інтегровану якість, що забезпечує ефективну реалізацію освітнього процесу, розвиток учнів і формування в них життєво важливих рухових умінь і цінностей здорового способу життя.

Зауважимо, що найважливіша компетентність педагога ХХІ століття,

зокрема й учителя фізичної культури, – «забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини й формує її багатий духовний світ» (Педагогічна Конституція Європи, 2013).

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Здійснений теоретичний аналіз еволюції наукових поглядів щодо розуміння категорій «компетентність» і «професійна компетентність» засвідчив закономірний перехід вітчизняної освіти від знаннєвої парадигми до компетентнісної, що відповідає сучасним соціокультурним викликам і потребам реформування освітньої галузі. Професійна компетентність постає як інтегративна характеристика особистості майбутнього вчителя фізичної культури, що синтезує знання, уміння, навички, цінності, досвід, особистісні якості та готовність до ефективної професійної діяльності.

Отже, професійна компетентність майбутнього вчителя фізичної культури є системоутворювальною основою його готовності до багатофункціональної педагогічної діяльності в умовах сучасної школи. Її формування має здійснюватися на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого та практикоорієнтованого підходів з урахуванням потреб Нової української школи та суспільного запиту на виховання фізично здорової, духовно багатой і соціально активної особистості.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Бех, І.Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. (2 (63)). 26–31.

Гриньова, В.М. (2011). Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. (1 (1)). 21–26.

Кокун, О.М. (ред.) (2013). Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, Україна.

Кравченко, В. (2016). Теоретичні засади формування педагогічного професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи. *Міжнародний науковий журнал Інтер-наука*, (12(1)). 68–71.

Мусхаріна, Ю.Ю. (2014). Підготовка вчителів фізичної культури до оздоровлення школярів в історичному аспекті. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. (2). 95–98.

Овчарук, О. (2003). Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. Київ: К.І.С., 13–39.

Онопрієнко, О.В. (2009). Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін (дис. канд. пед. наук). ЧНУ ім. Б. Хмельницького. Черкаси, Україна.

Павлюк, Є.О. (2017). Теоретичні і методичні засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки (дис. докт. пед. наук). Хмельн. нац. університет. Хмельницький, Україна.

Педагогічна Конституція Європи. Преамбула. *Вища освіта України*. 2013. (3). 111–116.

Про вищу освіту: Закон України від 01.01.2014 р. (зі змінами від 21.08.2025 р. № 4579-IX). Відомості Верховної Ради (ВВР), 2025, № 11–14, ст. 35. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736-20. URL: <https://surl.li/hhwvea>

Проценко, А.А. (2018). Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі педагогічної практики (дис. канд. пед. наук). Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Мелітополь, Україна.

Ребуха, Л.З., Боршуляк, Н.С. (2020). Професійна компетентність фахівців: сутнісні ознаки та розвиткові умови. *Інноваційна педагогіка*. (22(3)). 87–90.

Сергієнко, Н.Ф. (2011). Професійна компетентність сучасного вчителя. *Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання*. ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України. (5). URL: <http://tme.uomo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>

Сидорчук, Н.Г. (2015). Порівняльний аналіз понять «компетенція» та «компетентність» як складних психолого-педагогічних феноменів. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Спецвипуск. Вінниця-Київ, 78 – 81.

Синиця, М.О. (2014). Діагностика сформованості мультимедійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Житомир, 22-23 травня 2014 р.)* / За ред. О.А.Дубасенюк, В.А.Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 338–347.

Сисоєва, С.О. (2015). Різниця понять. чи постраждає зміст закону? *Освіта: газета*. (26-27). URL: http://naps.gov.ua/ua/press/about_us/726/

Слюсаренко, О.М. (2009). Кваліфікаційна критеріальність компетентності: понятійно-методологічні аспекти. *Філософія освіти*. (1-2 (8)). 287–298.

Степанченко, Н.І. (2017). Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах (дис. канд. пед. наук). ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, Україна.

Степанченко, Н.І., & Магльований, А.В. (2017). Структурні та функціональні компоненти професійно-педагогічної компетентності вчителя фізичного виховання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. (5 К (86)), 319–324.

Сущенко, Л.П. (2003). Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах (дис. докт. пед. наук). Запорізький державний університет. Запоріжжя, Україна.

Толочко, С.В. (2019). Концепція та методика формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. П.Д.Драгоманова, Україна.

Хоменко, С.В. (2011). Критерії і рівні професійної компетентності вчителя фізичної культури. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. (1 (4)). 191–196.

Черняков, В.В. (2011). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури засобами педагогічних ситуацій (дис.

канд. пед. наук). Нац. акад. внутр. справ. Київ, Україна.

Ягупов, В., & Свистун, В. (2007). Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, (71). 3–8.

REFERENCES

Bekh, I.D. (2009). Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnisnoho pidkhotu v pedahohitsi [The theoretical and applied meaning of the competence-based approach in pedagogy]. *Pedahohika i psykhologhiia*, 2(63), 26–31. [in Ukrainian].

Hrynova, V.M. (2011). Profesiina kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu yak rezultat sformovanosti yoho pedahohichnoi kultury [Professional competence of a higher education teacher as a result of pedagogical culture formation]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu ekonomiky ta prava imeni Alfreda Nobelia. Seriia "Pedahohika i psykhologhiia"*, 1(1), 21–26. [in Ukrainian].

Kokun, O.M. (Ed.). (2013). Psykhofiziologichne zabezpechennia stanovlennia fakhivtsia u profesiiakh typu "liudyna–liudyna": monohrafiia [Psychophysiological support of professional development in "person–person" professions: Monograph]. Kirovohrad: Imeks-LTD. [in Ukrainian].

Kravchenko, V. (2016). Teoretychni zasady formuvannia pedahohichnoho profesionalizmu maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly [Theoretical foundations of pedagogical professionalism formation of future higher school teachers]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal "Inter-nauka"*, 12(1), 68–71. [in Ukrainian].

Muskharyna, Yu.Yu. (2014). Pidhotovka vchyteliv fizychnoi kultury do ozdorovlennia shkoliariv v istorychnomu aspekti [Training of physical education teachers for schoolchildren's health improvement in historical perspective]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk*, (2), 95–98. [in Ukrainian].

Ovcharuk, O. (2003). Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity [Competencies as a key to updating educational content]. In *Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini: Rekomendatsii z osvitnoi polityky* (pp. 13–39). Kyiv: K.I.S. [in Ukr.].

Onopriienko, O.V. (2009). Formuvannia bazovykh profesiinykh kompetentnostei maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of basic professional competencies of future physical education teachers in the process of studying professional disciplines] (Candidate dissertation). Cherkasy: ChNU im. B.Khmelnitskoho. [in Ukrainian].

Pavliuk, Ye.O. (2017). Teoretychni i metodychni zasady profesiinoho stanovlennia maibutnikh treneriv-vykladachiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Theoretical and methodological foundations of professional development of future coach-teachers] (Doctoral dissertation). Khmelnytskyi: Khmelnytskyi National University. [in Ukrainian].

Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy. (2013). Preambula [Preamble]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, (3), 111–116. [in Ukrainian].

Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy № 1556-VII (2014, amended 2025). [On Higher Education: Law of Ukraine No. 1556-VII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

Profesiinyi standart za profesiiamy "Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity" ta in. (2020). Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy № 2736-20 [Professional standard for primary and secondary school teachers]. URL: <https://surl.li/hhwvea> [in Ukrainian].

Protsenko, A.A. (2018). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u protsesi pedahohichnoi praktyky [Formation of professional competence of future physical education teachers in the process of teaching practice] (Candidate dissertation). Melitopol: Melitopol State Pedagogical University. [in Ukrainian].

Rebukha, L.Z., & Borshuliak, N.S. (2020). Profesiina kompetentnist fakhivtsiv: sutnisni oznaky ta rozvytkovi umovy [Professional competence of specialists: Essential features and development conditions]. *Innovatsiina pedahohika*, 22(3), 87–90. [in Ukr.].

Serhiienko, N.F. (2011). Profesiina kompetentnist suchasnoho vchytelia [Professional competence of a modern teacher]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu*, (5). URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>. [in Ukrainian].

Sydorchuk, N.H. (2015). Porivnialnyi analiz poniat “kompetentsiia” ta “kompetentnist” yak skladnykh psykholoho-pedahohichnykh fenomeniv [Comparative analysis of the concepts “competence” and “competency” as complex psychological and pedagogical phenomena]. *Problemy osvity*, Special issue, 78–81. [in Ukrainian]

Synytsia, M.O. (2014). Diahnastyka sformovanosti multymediinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Diagnostics of multimedia competence formation of future primary school teachers]. In O.A. Dubaseniuk & V.A. Kovalchuk (Eds.), *Innovatsiini pidkhody do vykhovannia studentskoi molodi u vyshchykh navchalnykh zakladakh* (pp. 338–347). Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka. [in Ukr.].

Sysoieva, S.O. (2015). Riznytsia poniat: chy postrazhdaie zmist zakonu? [Difference in concepts: Will the content of the law suffer?]. *Osvita*, (26–27). URL: http://naps.gov.ua/ua/press/about_us/726/ [in Ukrainian].

Sliusarenko, O.M. (2009). Kvalifikatsiina kryterialnist kompetentnosti: poniatino-metodolohichni aspekty [Qualification criteria of competence: Conceptual and methodological aspects]. *Filosofiia osvity*, 1–2(8), 287–298. [in Ukrainian].

Stepanchenko, N.I. (2017). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh [System of professional training of future physical education teachers in higher education institutions] (Candidate dissertation). Vinnytsia: VDPU im. M. Kotsiubynskoho. [in Ukrainian].

Stepanchenko, N.I., & Mahlovanyi, A.V. (2017). Strukturni ta funktsionalni komponenty profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti vchytelia fizychnoho vykhovannia [Structural and functional components of professional-pedagogical competence of a physical education teacher]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*, 5K(86), 319–324. [in Ukrainian].

Sushchenko, L.P. (2003). Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological foundations of professional training of future specialists in physical education and sport] (Doctoral dissertation). Zaporizhzhia: Zaporizhzhia State University. [in Ukrainian].

Tolochko, S.V. (2019). Kontseptsiiia ta metodyka formuvannia naukovo-metodychnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity: monohrafiia [Concept and methodology of scientific-methodological competence formation of teachers in the system of postgraduate pedagogical education: Monograph]. Kyiv: Vyd-vo NPU im. P.D. Drahomanova. [in Ukrainian]

Khomenko, S.V. (2011). Kryterii i rivni profesiinoi kompetentnosti vchytelia fizychnoi kultury [Criteria and levels of professional competence of a physical education

teacher]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 1(4), 191–196. [in Ukrainian].

Cherniakov, V.V. (2011). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury zasobamy pedahohichnykh sytuatsii* [Formation of professional competence of future physical education teachers by means of pedagogical situations] (Candidate dissertation). Kyiv: National Academy of Internal Affairs. [in Ukrainian].

Yahupov, V., & Svystun, V. (2007). *Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity* [Competence-based approach to specialist training in higher education]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota*, (71), 3–8. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті підкреслено, що впродовж I чверті XXI століття вітчизняна педагогічна думка характеризується варіативністю підходів щодо визначення понять «компетентність» і «професійна компетентність», і це зумовлено різними методологічними орієнтирами (системним, діяльним, особистісно-орієнтованим, культурологічним, результативним тощо). Зауважено, що так само ці підходи не є взаємовиключними, а взаємодоповнюють один одного, формуючи багатовимірне розуміння професійної компетентності як інтегративної особистісно-професійної характеристики. На основі узагальнення науково-педагогічних розвідок з'ясовано, що сутність професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури полягає в його здатності й готовності здійснювати багатофункціональну педагогічну діяльність у галузі фізичного виховання, поєднуючи ґрунтовні теоретичні знання, практичні вміння, професійно значущі якості, ціннісні орієнтири та рефлексивний досвід. З'ясовано, що структуру професійної компетентності в дослідженнях вітчизняних учених подано як систему взаємопов'язаних компетентностей, серед яких провідними є предметно-методична, психолого-педагогічна, рухова (практична), здоров'язбережувальна, соціально-комунікативна, інклюзивна, інформаційно-цифрова, інноваційна, рефлексивна, проєктувально-прогностична та оцінювально-аналітична, а також здатність до безперервного професійного розвитку. Попри наявну наукову варіативність у процесі визначення компонентного складу, у наукових працях простежено спільну позицію щодо її інтегративного, системного характеру. Установлено, що професійна компетентність майбутніх учителів фізичної культури в суто науковому дискурсі з означеної проблеми постає як складне, багаторівневе утворення, що забезпечує ефективну реалізацію освітнього процесу, формування в учнів життєво необхідних рухових умінь, цінностей здорового способу життя та гармонійний розвиток особистості.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, майбутні вчителі фізичної культури, структура професійної компетентності вчителя фізичної культури, науково-педагогічні розвідки вітчизняних дослідників, I чверть XXI століття.

Дата надходження статті до видання: 18.02.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

УДК 37.042.1

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361706

FORMATION OF READINESS FOR VOLUNTARY CONTROL OF MOTOR ACTIVITY IN ADOLESCENTS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THEIR PERSONAL MOBILITY IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ДОВІЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ РУХОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЇХНЬОЇ ОСОБИСТІСЬКОЇ МОБІЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Андрій Артюшенко

доктор педагогічних наук, професор,

E-mail: kudo-cherkasy@ukr.net

ORCID: 0000-0002-2954-2714

Університет Григорія Сковороди
в Переяславі, Україна

Andrii Artiushenko

D.Sc. in Pedagogy, Professor,

E-mail: kudo-cherkasy@ukr.net

ORCID: 0000-0002-2954-2714

Hryhorii Skovoroda University
in Pereiaslav, Ukraine

Михайло Кисляков

здобувач 3 курсу третього

(освітньо-наукового) рівня

вищої освіти освітньої програми

«Освітні, педагогічні науки»

E-mail: kislyakov.m1@gmail.com

ORCID: 0009-0008-6858-3456

Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

Mykhailo Kysliakov

getter of the 3st year of the third

(educational and scientific) level of higher

education of the educational program

«Educational pedagogical sciences»

E-mail: kislyakov.m1@gmail.com

ORCID: 0009-0008-6858-3456

Bohdan Khmelnytsky National
University of Cherkasy

ABSTRACT

The essence of the concept of “voluntary control” is analyzed. It is established that any voluntary action is based on consciousness, reasoning, and a clear understanding of the motive and goal of future activity, as well as its significance and attainability. However, the functional structure of readiness for voluntary control of motor activity, as well as the pedagogical conditions for its formation and assessment, remain insufficiently defined. The concept of personal mobility is also characterized. A two-year formative pedagogical experiment was conducted on the basis of secondary schools in Cherkasy. The study involved 162 middle school students. The following research methods were applied: analysis of psychological and pedagogical literature, pedagogical experiment, expert evaluation, pedagogical observation, testing, a survey using an author-designed questionnaire, and statistical data processing. During the experiment, purposeful influence was exerted on students in order to implement the

identified pedagogical conditions in the educational process of the experimental groups. All generally accepted forms, methods, and means were used. The level of formation of the components of students' readiness for voluntary control was determined at each stage of the pedagogical experiment as the arithmetic mean score based on three indicators. Based on a comprehensive analysis of the problem, it was found appropriate to distinguish three interrelated components of students' readiness for voluntary control of motor activity: motivational, content-orientational, and operational. At the final stage of the experiment, the increase in the indicators of the motivational component in adolescents of the experimental group compared to the control group was 10.69% ($p < 0.001$), the content-orientational component increased by 11.69% ($p < 0.001$), and the operational component by 8.52% ($p < 0.001$). The content structure of students' readiness for voluntary control of motor activity is characterized. The pedagogical conditions for its formation in the process of physical education are substantiated and experimentally verified. The effectiveness of the proposed pedagogical conditions is confirmed. Prospective directions for further research include the development of modern methods for assessing and forming indicators of students' readiness for voluntary control of motor activity in the process of physical education.

Key words: voluntary control, structure, motor activity, pedagogical conditions, adolescents, physical education, personal mobility.

Актуальність теми. Результативність будь-якої рухової діяльності, частіше за все пов'язується з уявленням про довільне управління. Основу теорії будови і управління довільними рухами, що в свою чергу сприяло формуванню сучасних методичних підходів до навчання рухових умінь і навиків у процесі фізичного виховання склали роботи вітчизняних вчених. Протягом багатьох років формування теорії управління рухами стримувалося ізольованим вивченням рухів з позицій механіки у відриві від психічних та фізіологічних процесів (Вейберг, Гоулд, 2001).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Саме це обумовлює актуальність робіт, згідно концепції яких живий рух є цілеспрямованою дією, керованою в ході його виконання, і являє собою не ланцюжок деталей, а цілісну структуру, яка складається з багатьох взаємодіючих елементів. У цьому контексті звертає на себе увагу поняття «спритність», яке визначається як здатність вирішувати рухове завдання в неочікувано складних або абсолютно нових умовах, які виникають, це рухова винахідливість, кмітливість (Волков, 2014). Рухова система сама по собі не володіє винахідливістю та кмітливістю, тому в такому розумінні спритності центр тяжіння зміщується на психічний (інтелектуальний) рівень керування діями” (Артюшенко, 2025). Нами систематизовано поняття «особистісна мобільність», яке розглядається як інтегративна якість особистості, що відображає її здатність до свідомого, гнучкого й ефективного реагування на зміни умов діяльності та життєвих ситуацій (Артюшенко, 2011). Все це підкреслює, що в основі будь-якої довільної дії знаходиться свідомість, розум, чітке уявлення мотиву-мети майбутньої діяльності, її значущості і доступності. Це впливає на самостійне і своєчасне прийняття адекватного рішення про спосіб дії, на створення у внутрішньому плані програми дій і на процес виконання з відповідною самооцінкою,

самокорекцією і самоаналізом. Можна вважати, що все це складає основу готовності до активних дій, до свідомої регуляції власної поведінки і діяльності (Бех, 2015). В той же час функціональна структура поняття «готовність до довільного управління» залишається недостатньо вивченою. В процесі фізичного виховання учнівської молоді акцент робиться на фізичну підготовленість, на формування рухових навиків на основі теорії про умовні рефлексії, при цьому не підкреслюється значущість психічних процесів та особистісних складових управління руховою діяльністю (Грибан, 2020).

В зв'язку з цим ми передбачаємо, що визначення функціональної структури готовності до довільного управління, розробка методики оцінювання окремих складових цієї структури, може сприяти обґрунтуванню педагогічних умов та ефективних методичних підходів до її формування і контролю в учнів у процесі фізичного виховання в ЗЗСО.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета дослідження – на основі цілісного аналізу проблеми визначити структуру готовності підлітків до довільного управління руховою діяльністю, обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови та методичні прийоми її формування в процесі фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проведений дворічний *формулюючий* педагогічний експеримент, в якому взяли участь 162 учня середнього шкільного віку (82 учня в експериментальній групі й 80 в контрольній групі). Експеримент проводився на базі Черкаських загальноосвітніх навчальних закладів № 3, № 6. На основі цілісного аналізу проблеми з'ясовано, що доцільно розглядати три взаємопов'язані і взаємозумовлювальні складові готовності учнів до довільного управління руховою діяльністю: мотиваційну, змістово-орієнтаційну, операційну).

Мотиваційна складова визначається як динамічна готовність до реалізації власних можливостей у різних видах спортивної діяльності. *Показниками* сформованості мотиваційної складової є: ставлення до фізичного виховання, пізнавальна активність, волевільні якості. *Змістово-орієнтаційна складова* пов'язана із готовністю до вчасного й адекватного прийняття рішення про спосіб дії в конкретній ситуації. Рішення про спосіб дії формується також на основі сукупності психічних процесів – уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви. *Показниками* сформованості змістово-орієнтаційної складової визначено: наявність практичного досвіду, здатність до оцінки ситуації і власних можливостей, до швидкого прийняття рішень, упевненість в собі.

Операційна складова розглядається як готовність і практична реалізація необхідних знань, умінь і власного досвіду в різних видах діяльності. *Показниками* операційної складової є: рухові уміння та навички, фізична підготовленість, здатність до свідомої мобілізації власних індивідуально-психологічних можливостей (Рис. 1). Для оцінювання готовності учнів до довільного управління використано ряд діагностичних методів: експертна оцінка, тестування, опитування, педагогічні спостереження, статистична обробка даних. Всі показники оцінювалися за 12-бальною шкалою. Так, задоволеність учнів результатами власної діяльності на уроках фізичної культури і наявність практичного досвіду визначилися за допомогою методу анкетування. Анкетування проводилось методом групового опитування респондентів. В

анкеті, крім питань, був представлений перелік можливих варіантів відповідей. Наприклад, групу з високим рівнем *практичного досвіду* складали учні, які постійно, не менше трьох років, займаються у спортивних секціях (11-12 балів). *Здатність до швидкого прийняття рішень під час рухової діяльності, впевненість у власних силах та рівень прояву вольових якостей* оцінювались трьома експертами у процесі педагогічних спостережень за поведінкою та діяльністю учнів на уроках фізичної культури у процесі спортивно-ігрової діяльності.

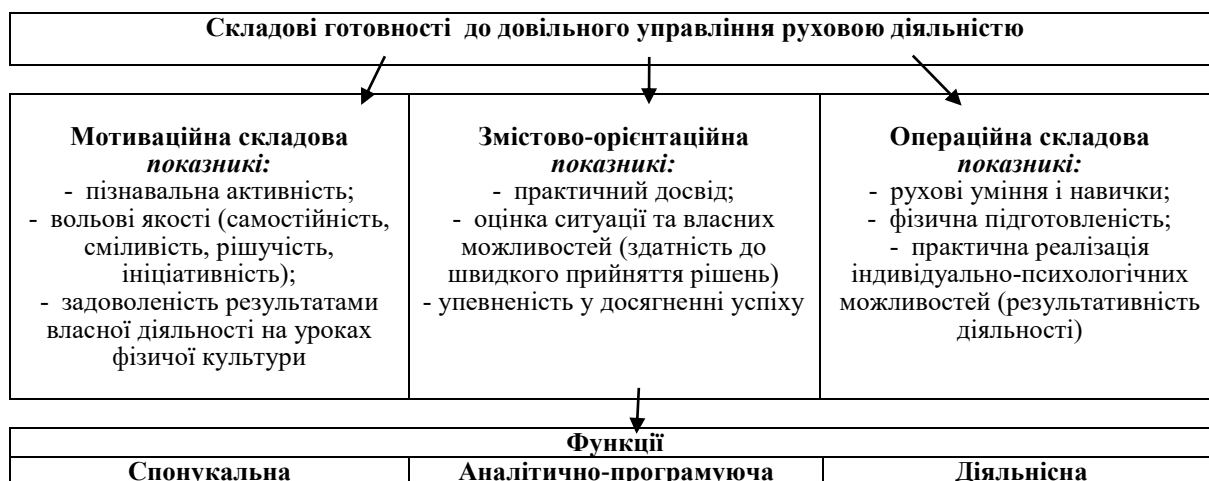


Рис. 1. Схема готовності до довільного управління руховою діяльністю

Рівень сформованості *рухових умінь і навичок* також оцінювався трьома експертами. Оцінка проводилась в балах за 12-бальною шкалою під час виконання учнями ігрових вправ (техніка володіння м'ячем – ведення, прийом, передача) і гімнастичних (перекид вперед, „ластівка”). Рівень фізичної підготовленості визначався за результатами тестування та як середнє арифметичне значення в балах за трьома тестовими вправами. Рівень сформованості складових готовності учнів до довільного управління (мотиваційної, змістово-орієнтаційної, операційної) також визначався як середнє арифметичне значення в балах за трьома показниками на кожному етапі педагогічного експерименту.

В результаті детального аналізу змістової та функціональної структури готовності до довільного управління руховою діяльністю визначено педагогічні умови її формування в підлітків у процесі фізичного виховання.

Однією з педагогічних умов є *організація напруженої навчально-фізкультурної діяльності за поступового збільшення труднощів*. Поступове збільшення труднощів, зміна засобів є необхідною умовою запобігання адаптації. Багаторазове повторювання однієї й тієї ж вправи призводить до послаблення емоцій, без яких неможливо досягнути нових позитивних результатів. Наступною педагогічною умовою є *впровадження в навчально-виховний процес особистісно орієнтованої методики виховання*, яка передбачає сприйняття кожного вихованця як суб'єкта навчально-виховного процесу; урахування індивідуально-психологічних особливостей та мотивів учнів з метою надання можливості кожному засвоювати знання і уміння у власному темпі. Ще

однією педагогічною умовою є здійснення ігрової діяльності з елементами змагань. Саме в ігровій діяльності найбільш потрібна здатність до сприйняття, оцінки й аналізу ситуацій, які постійно змінюються, кожного разу яскраво проявляється необхідність самостійного вирішення рухових завдань. Ігри з елементами змагань забезпечують потребу в змагальній діяльності, привчають учнів оцінювати свої дії, порівнювати себе з однолітками, стимулюють активність, ініціативність, сприяють самообілізації індивідуально-психологічних можливостей. Важливішою педагогічною умовою є формування в учнів здатності до самооцінки, самоаналізу, самоконтролю і самообілізації, яка передбачає активізацію свідомості, здатності до уявлень і мислення в руховому навчанні. Розучування рухової дії не повинне мати характер механічного повторення на основі теорії про умовні рефлекси, а в кожній спробі свідомо відтворити її програму. Враховувалось, що активізація свідомості і мислення здійснюється ефективніше, якщо процес рухового навчання відбувається відповідно до такої логіки: *завдання → мотивація → осмислення завдання → виконання → самооцінка → самоконтроль → самоаналіз*.

Упровадження виокремлених педагогічних умов в навчальний процес учнів загальноосвітньої школи здійснювалося в процесі дворічного формуючого педагогічного експерименту, під час якого за допомогою вчителів фізичної культури ми активно впливали на піддослідних. При цьому використовувались всі загальноновизнані форми, методи і засоби. В процесі занять з фізичної культури в експериментальних класах запропонована нами система вправ та ігор відрізнялася установкою на сприйняття та відтворення рухових дій за часом, за зусиллям, за простором. Ми ставили завдання досягати точності психічного відображення і відтворення рухових дій відповідно до заданих параметрів. Провідна роль при цьому відводиться не фізичним якостям учнів, а їхнім відчуттям, готовності до свідомого управління власними руховими діями, що є основою для засвоєння нових рухових навичок і для вчасної самообілізації. В організації навчального процесу з експериментальними групами особлива увага приділялась тому, щоб учні не тільки розуміли, але і сприймали поставлене перед ними завдання. Тому новий матеріал подавався таким чином, щоб він зацікавив учнів, а відповідно – і стимулював їх до оволодіння новими вправами. Подання нового матеріалу проводилося з урахуванням індивідуальних можливостей учнів. Завдання ставилися так, щоб на основі набутих знань, умінь та навичок учні самі шукали шляхи до найбільш раціонального виконання рухових завдань. Фактично стимулювалися прояви сприйняття, пам'яті, мислення. Увага зосереджувалася на самостійному й адекватному прийнятті рішень про дії та на їх результативному виконанні. Все це сприяло підвищенню інтересу учнів не тільки до конкретних фізичних вправ і завдань, а до спортивної діяльності взагалі. Рівень сформованості складових готовності учнів до довільного управління визначався на кожному етапі педагогічного експерименту.

Порівняльний аналіз експериментальних даних показав (табл.1), що формування показників готовності підлітків до довільного управління руховою діяльністю в ЕГ (експериментальна група) відбувалося ефективніше, ніж у КГ (контрольна група). Так, відносно вихідного рівня приріст показників мотиваційної складової в підлітків ЕГ у порівнянні зі значеннями контрольної групи на завершальному етапі експерименту складає 10,69% ($p < 0,001$), змістово-

орієнтаційної 11,69% ($p < 0,001$) і операційної складової 8,52% ($p < 0,001$). Експериментальна група суттєво відрізняється від контрольної за кількістю підлітків (у %) з певною величиною змін вивчаємих показників за період експерименту. Основна частина учнів контрольної групи (від 45 до 70%) демонструє величину змін показників всіх складових в межах до 20-30%. В учнів експериментальної групи ці зміни спостерігаються в межах до 50%.

Таблиця 1

Зміна складових готовності підлітків до довільного управління руховою діяльністю на етапах експерименту у порівнянні з вихідним рівнем (% , $M \pm m$)

Показники	Етапи експерименту	
	II	III
Експериментальна група (n=82)		
Мотиваційна	2,67 $\pm$ 0,714	10,69 $\pm$ 1,228
Змістово-орієнтаційна	4,22 $\pm$ 0,846	11,67 $\pm$ 1,318
Операційна	1,60 $\pm$ 0,893	8,52 $\pm$ 1,270
Контрольна група (n=80)		
Мотиваційна	0,41 $\pm$ 0,269 ^{°°°}	0,92 $\pm$ 0,297 ^{°°°}
Змістово-орієнтаційна	1,74 $\pm$ 0,516 ^{°°°}	2,36 $\pm$ 0,551 ^{°°°}
Операційна	0,55 $\pm$ 0,234 [°]	1,13 $\pm$ 0,323 ^{°°°}

Примітка. ° - $p < 0,05$; °° - $p < 0,01$; °°° - $p < 0,001$ у порівнянні зі значеннями контрольної групи.

Таким чином, результати формуючого педагогічного експерименту довели ефективність запропонованих педагогічних умов та методичних прийомів формування готовності учнів до довільної регуляції рухової діяльності. Це виявилось в тому, що показники готовності учнів до довільної регуляції рухової діяльності в експериментальних групах на контрольному етапі дослідження значно перевищили відповідні показники, здобуті на констатувальному етапі дослідження.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

1. Охарактеризовано змістову структуру готовності учнів до довільної регуляції рухової діяльності, яка охоплює такі її складові: мотиваційну, змістово-орієнтаційну, операційну.

Показниками сформованості мотиваційної складової є: ставлення до фізичного виховання, пізнавальний інтерес, пізнавальна активність, задоволеність результатами навчально-фізкультурної діяльності. Показниками сформованості змістово-орієнтаційної складової визначено: розуміння сутності фізичного вдосконалення, наявність практичного досвіду, здатність до оцінки ситуації і власних можливостей, упевненість у досягненні успіху, вольові якості. Показниками операційної складової є: психомоторні здібності, рухові уміння, навички, фізична підготовленість, здатність до свідомої мобілізації власних індивідуально-психологічних можливостей.

2. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності учнів до довільної регуляції рухової діяльності в процесі фізичного виховання, а саме: організація активної, напруженої фізичної діяльності за поступового збільшення труднощів; упровадження в навчально-виховний процес особистісно орієнтованої методики виховання; реалізація ігрової діяльності з елементами змагань як основної організаційної форми занять з фізичного виховання; формування в учнів здатності до самооцінки, самоаналізу, самоконтролю і самомобілізації.

3. Експериментально перевірено педагогічні умови і методика формування в учнів готовності до довільної регуляції рухової діяльності. Під час занять з експериментальною групою передбачалось акцентування ролі свідомості, уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, здатності до уявлень, особистісних якостей під час виконання фізичних вправ і завдань різного характеру. Підсумкові зрізи довели ефективність запропонованих педагогічних умов формування готовності учнів до довільної регуляції рухової діяльності. Проведене дослідження не претендує на вичерпаний розгляд усіх аспектів проблеми формування готовності до довільної регуляції рухової діяльності підлітків у процесі фізичного виховання. *Перспективним вважаємо*: подальший пошук сучасних методів оцінювання показників готовності учнів до довільної регуляції, нових форм і методів проведення занять з фізичного виховання; організацію спеціальної підготовки вчителів фізичної культури.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Артюшенко, А.О.(2011). Формування в учнів загальноосвітньої школи особистісної мобільності у процесі фізичного виховання: монографія Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 394 с.

Артюшенко, А.О. (2025). Адаптація здобувачів вищої освіти до навчально-фізкультурної діяльності як процес формування особистісної мобільності. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки», 3, 148-153. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-3-148-153>

Бех, І. Д. (2015). Вибрані наукові праці. Чернівці: Букрек, Т. 2: Виховання особистості. 641 с.

Волков, Л.В. (2014). Фізична підготовка школярів. Київ: Освіта України. 216 с.

Вейберг, Р.С., Гоулд, Д. (2001). Психологія спорту // Під ред. Г. Ложкіна. Київ, 335 с.

Грибан, В. Г. (2020). Фізичне виховання: проблеми та перспективи: монографія за загальною редакцією проф. Г.П. Грибана. Житомир: Рута, 384 с.

Платонов, В.М. (2020). Сучасна система спортивного тренування. Перша друкарня, Київ, 704 с.

REFERENCES

Artyushenko, A.O. (2011). Formuvannia v uchniv zahalnoosvitnoi shkoly osobystisnoi mobilnosti u protsesi fizychnoho vykhovannia [Formation of personal mobility in students of a comprehensive school in the process of physical education]. *monograph - Cherkasy: publisher Chabanenko Yu. A.*, 394 s. [in Ukrainian].

Artiushenko, A.O., 2025. Adaptation of higher education students to educational and physical activity as a process of personal mobility formation. *Visnyk of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Pedagogical Sciences Series*, 3, pp.148–153. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-3-148-153>

Beh, I.D. (2015). Vibriani naukovii pratsii. Vihovannia osobistosti. (T.1). Chernivtsi: Bukrek. 641 s. [in Ukrainian].

Volkov, L.V. (2014). Physical training of schoolchildren. Kyiv: Osvita Ukrainy. 216 s. [in Ukrainian].

Weiberg R.S., Gould D. Psychology of sports // Edited by G. Lozhkin. Kyiv, 2001. 335 s. [in Ukrainian].

Hryban, V.H., 2020. *Physical education: problems and prospects*. Monograph, ed. by H.P. Hryban. Zhytomyr: Ruta. 384 s. [in Ukrainian].

Platonov, V.M. (2020). *Suchasna systema sportyvnoho trenuvannia* [Modern system of sports training]. Persha drukarnia Kyi'v, 704 s. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Проаналізована сутність поняття «довільне управління». З'ясовано, що в основі будь якої довільної дії знаходиться свідомість, розум, чітке уявлення мотиву-мети майбутньої діяльності, її значущості і доступності. Однак, функціональна структура готовності до довільного управління руховою діяльністю, педагогічні умови її формування і контролю залишаються практично не визначеними. Схарактеризовано поняття особистісна мобільність.

Нами проведений дворічний формуючий педагогічний експеримент на базі Черкаських загальноосвітніх шкіл. В експерименті взяли участь 162 учня середнього шкільного віку. Використано такі методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури, педагогічний експеримент, експертна оцінка, педагогічні спостереження, тестування, опитування за авторською анкетой, статистична обробка даних. Під час експерименту ми активно впливали на учнів з метою упровадження виокремлених педагогічних умов в навчальний процес учнів експериментальних груп. При цьому використовувались всі загальновизнані форми, методи і засоби. Рівень сформованості складових готовності учнів до довільного управління визначався на кожному етапі педагогічного експерименту як середнє арифметичне значення в балах за трьома показниками. На основі цілісного аналізу проблеми з'ясовано, що доцільно розглядати три взаємопов'язані складові готовності учнів до довільного управління руховою діяльністю: мотиваційну, змістово-орієнтаційну, операційну.

Приріст показників мотиваційної складової в підлітків ЕГ у порівнянні зі значеннями контрольної групи на завершальному етапі експерименту складає 10,69% ($p < 0,001$), змістово-орієнтаційної 11,69% ($p < 0,001$) і операційної складової 8,52% ($p < 0,001$). Охарактеризовано змістову структуру готовності учнів до довільного управління руховою діяльністю. Обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови її формування в учнів у процесі фізичного виховання. Довелена ефективність запропонованих педагогічних умов.

Перспективним вважаємо: подальший пошук сучасних методик оцінювання та формування показників готовності учнів до довільного управління руховою діяльністю в процесі фізичного виховання.

Ключові слова: «довільне управління», «структура», «рухова діяльність», «педагогічні умови», «підлітки», фізичне виховання, «особистісна мобільність».

Дата надходження статті до видання: 23.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 07.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 796.011

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361708

**FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF A HEALTHY LIFESTYLE IN
GENERAL SECONDARY EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF
PHYSICAL CULTURE, HEALTH-IMPROVING, AND MASS SPORTS WORK**

**ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ
ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ
ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ТА СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ**

Сергій Віцько

кандидат педагогічних наук, доцент
E-mail: dbwmrj@gmail.com
ORCID 0000-0002-7089-5482
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Serhii Vitsko

PhD in Pedagogy, Associate Professor
E-mail: dbwmrj@gmail.com
ORCID 0000-0002-7089-5482
SHEI "Donbas State Pedagogical
University", Ukraine

Олена Багрій

Спеціаліст вищої категорії,
вчителька фізичної культури
E-mail: bagira70@ukr.net
ORCID 0009-0008-6698-7115
Курахівський ліцей «Престиж»
Курахівської міської ради
м. Курахове, Україна

Olena Bagrii

specialist of the highest category,
physical culture teacher
E-mail: bagira70@ukr.net
ORCID 0009-0008-6698-7115
Kurakhiv Lyceum "Prestige"
Kurakhiv City Council
Kurakhove, Ukraina

ABSTRACT

The paper substantiates the relevance of physical education, health-improving, and mass sports activities in modern institutions of general secondary education. The authors regard this work as a key tool for strengthening students' health, which should be based on their individual psychophysical characteristics. A set of health-improving forms aimed at developing physical and intellectual potential, as well as increasing adaptability to physical exertion, schoolchildren's physical activity, and a healthy lifestyle, has been investigated. Particular attention is paid to didactic principles and the role of promoting a healthy lifestyle as a means of engaging children in regular physical exercise. It has been established that the development of students' motivation for physical activity is a multifaceted process based on a combination of biological, mental, and social factors. The interaction of internal drives and external stimuli is decisive for forming a steady habit of systematic physical culture and sports. Optimizing mass sports and health-improving work in educational institutions requires combining the efforts of all participants in the educational process, coordinating the actions of school administration, physical education teachers, class tutors, subject teachers, after-school group educators, club leaders, medical workers, librarians, and receiving parental support.

© Сергій Віцько, Олена Багрій, 2026

Key words: *physical culture and health-improving work, mass sports events, healthy lifestyle, methods, principles, physical exercises, students.*

Актуальність теми. В умовах сучасних соціально-економічних трансформацій питання модернізації системи фізичного виховання молоді стають дедалі значущішими. Важливість цієї проблеми підтверджується низкою стратегічних нормативно-правових актів, зокрема законами України «Про освіту» та «Про фізичну культуру і спорт», а також цільовими програмами, такими як «Освіта» та «Фізичне виховання – здоров'я нації», що визначають розвиток здоров'я та духовності й патріотизму пріоритетами державної політики.

Питання популяризації здорового способу життя наразі є центральними у науковому дискурсі. Масове погіршення фізичного стану молоді провокує розвиток низки патологій, що зумовлено передусім гіподинамією, відсутністю системних тренувань, незбалансованим раціоном та деструктивними звичками. Сучасна парадигма успіху молодого людини безпосередньо корелює з рівнем її соматичного здоров'я та активним впровадженням фізичної культури в повсякденність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Покращення здоров'я нації потребує впровадження системних програм, спрямованих на популяризацію масового спорту та фізичної культури. Наразі триває активне впровадження інноваційних підходів та методик роботи з громадянами, які відповідають запитам часу та викликам у галузі вищої освіти. Ключовим завданням є розробка технологій, що здатні підвищити мотивацію майбутніх фахівців до спортивної діяльності та підкреслити соціальну й культурну важливість фізичної активності (Д. Бермудес, 2017; І. Бондаренко, 2017).

Відмічають, що здоров'я людини визначається не лише генетикою, а й функціональними резервами організму, що забезпечують адаптацію до несприятливих зовнішніх умов. Збереження та раціональне використання цього потенціалу є запорукою тривалої працездатності (Л. Фролова.; І. Глазирін, 2014). Провідну роль у зміцненні організму відіграють фізичні вправи, проте існуючих обсягів занять у межах навчального процесу наразі недостатньо для повноцінного благополуччя молоді (А. Полулях, 2006). Дефіцит рухової активності в сучасному житті зумовлює високий попит на розширення спектра фізкультурно-оздоровчих послуг. Це актуалізує необхідність підготовки фахівців, здатних організовувати фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи для різних вікових груп у державному та приватному секторах (О. Стасенко, 2016).

Попри значну увагу до питань ЗСЖ, аналіз наукової літератури показує брак цілісних досліджень щодо формування здорового способу життя підлітків саме засобами фізичного виховання. Проблема полягає у необхідності подолання низки суперечностей: між орієнтацією школи на суто фізичні показники та потребою у практичному застосуванні знань для здоров'я; між застарілими методами навчання та необхідністю врахування вікової психофізіології підлітків; а також між складністю цього вікового періоду та дефіцитом методичної бази для вчителів (А. Полулях, 2006).

Фізкультурно-оздоровчі і спортивно-масові заходи, які проводяться у закладі загальної середньої освіти і закладають фундамент загального здоров'я молодого покоління.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Сьогодні спостерігається значне зростання інтересу молоді до активного дозвілля та спортивно-орієнтованої діяльності. Водночас у науково-методичних працях недостатньо розкрито потенціал фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи як засобу формування ціннісного ставлення до здоров'я. З огляду на це, метою статті є вивчення можливостей спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходів у контексті виховання здоров'язбережувальних цінностей учнів закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Нинішні умови життя вимагають від школи активізації роботи над духовним та фізичним розвитком учнів. Оскільки здоров'я підлітків перебуває під загрозою, формування культури самозбереження стає головним викликом. Державний стандарт освіти орієнтує педагогів на те, щоб учні не лише отримували знання, а й свідомо дбали про свій фізичний та психічний стан, що є фундаментом для повноцінного життя.

Соціальна адаптація підлітків залишається складною педагогічною проблемою, що визначає специфіку формування їхнього здорового способу життя (ЗСЖ). Основна наукова проблема в цій сфері полягає у необхідності подолання низки суперечностей:

- між функціональним та компетентнісним підходами: існуюча система фізичного виховання акцентує увагу на розвитку фізичних якостей, тоді як сучасні вимоги потребують навчання підлітків практичному застосуванню знань для зміцнення здоров'я.

- між традиційними методами та потребою в модернізації: класична організація занять не повною мірою враховує особливості психічного та соціального розвитку підлітків.

- між віковою складністю та браком інструментарію: об'єктивні труднощі підліткового періоду дисонують із недостатнім методичним забезпеченням вчителів щодо комплексного формування ЗСЖ.

Державний стандарт визначає зміст галузі «Здоров'я і фізична культура» через призму підготовки учня до безпечної життєдіяльності та самовдосконалення. Ключовими векторами є не лише фізичне загартування та розвиток моторики, а й виховання свідомого ставлення до збереження життя. Особлива увага приділяється вмінню застосовувати раціональні прийоми оздоровлення та діяти в екстремальних умовах, що робить фізичну культуру важливою складовою загальної культури учня.

Огляд освітнього інструментарію свідчить про методичний розрив: програми фізкультури ігнорують актуальні виклики – від інфекційної безпеки до медіаграмотності у сфері здоров'я. Щоб виправити цю ситуацію, викладання в школі потребує трансформації. Пріоритетом має стати не виконання кількісних показників (нормативів), а формування життєво необхідних навичок. Це можливо лише за умови збільшення навчального часу та впровадження гнучких форм фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи, що підтримують природну потребу підлітка в русі.

Таким чином, сучасний науковий дискурс щодо значення фізичного виховання у процесі становлення здорового способу життя підлітків охоплює такі ключові вектори:

– *соціально-педагогічний*: розгляд фізичної культури як фундаментального інструменту соціалізації та гармонійного розвитку особистості в єдності з іншими аспектами виховання.

– *еколого-валеологічний*: акцент на гігієнічних аспектах, профілактиці захворювань та формуванні екологічно доцільної поведінки.

– *психологічний*: аналіз фізичної активності як запоруки психоемоційної стабільності та внутрішньої рівноваги індивіда.

– *власне дидактичний*: визначення місця і ролі фізичного виховання як невід’ємної складової загальної педагогічної системи.

У межах констатувального, а потім і формувального етапу експерименту було організовано цілеспрямовану роботу з підлітками та їхнім найближчим соціальним оточенням (батьками й учителями фізичної культури). Реалізація завдань етапів досліджень базувалася на принципі всебічного контролю, що створило умови для послідовного фіксування результатів, аналізу ходу експерименту та вдосконалення компонентів педагогічної моделі на основі отриманих даних.

В основу моніторингу особистісного розвитку підлітків було покладено комплексну схему вивчення індивідуальних особливостей. Перший розділ схеми фокусувався на загальних відомостях (сімейний стан, історія розвитку, шкільна адаптація та соціальна активність). Другий розділ передбачав оцінку характерологічних рис, вольової сфери, здібностей та аналіз чинників ризику (шкідливі звички, перенесені травми). Дана схема забезпечила єдиний методичний підхід до оцінювання учнів у межах експерименту.

Оцінка ціннісного ставлення до здоров’я в обох групах контрольній і експериментальній здійснювалася за допомогою анкетування. Для отримання об’єктивних даних про стан сформованості здорового способу життя підлітків ми застосували систему валідизованих психодіагностичних тестів, що дозволило комплексно проаналізувати поведінкові та мотиваційні установки учнів, а також особистого відношення до фізичної культури.

У межах наукового пошуку проаналізовано успішність учнів з дисципліни «фізична культура». Застосований діагностичний інструментарій дозволив структурувати феномен здорового способу життя підлітків за п’ятьма складниками: аксіологічним, компетентнісним, психологічним, фізичним та соціальним. У результаті емпіричної перевірки було встановлено стан сформованості кожного компонента в обох групах (ЕГ та КГ) за чотирирівневою шкалою (високий, достатній, низький та дуже низький рівні).

Аналіз стану сформованості здорового способу життя підлітків дає можливість зробити висновок, що рівень сформованості здорового способу життя підлітків є недостатнім.

Виявлена проблема низької сформованості навичок здорового життя у підлітків стала підґрунтям для створення нової педагогічної технології, що базується на індивідуальному підході. Ефективність такої моделі фізичного виховання прямо залежить від трьох чинників: якісного дидактичного інструментарію, розвитку лідерського потенціалу учнів через самоврядування та активної позиції батьків у формуванні ціннісних орієнтацій дітей.

Залучення підлітків до регулярної рухової активності у закладах освіти та поза їх межами вимагає цілеспрямованого формування внутрішньої мотивації до

самовдосконалення. Потреба розглядається як фундаментальний психологічний стан, що детермінує прагнення особистості до дій, необхідних для повноцінної життєдіяльності. Відтак, завданням педагогів є створення стійкого потягу до фізичних вправ, що сприймається учнями як засіб зміцнення здоров'я та розвитку власного потенціалу. Свідоме ставлення вихованців до розвитку своїх фізичних якостей є базовою умовою результативності процесу фізичного виховання.

При розробці технології ми спиралися на необхідність гармонізації трьох напрямів виховання. Перший зосереджений на світоглядних цінностях, які формують духовний та інтелектуальний каркас підлітка. Другий напрям орієнтований на динамічні якості особистості – її здатність до творчості, аналізу та лідерства. Третій напрям є фундаментальним, оскільки він трансформує ставлення до фізичної культури, перетворюючи її з навчальної дисципліни на усвідомлену стратегію збереження здоров'я для учнів та вчителів.

Визначені параметри сформованості ЗСЖ та напрями розвитку особистості підлітка стали базисом для проектування компонентів нашої технології. Оскільки виховання культури здоров'я є наскрізним процесом, реалізація цього підходу виходить за межі окремих занять і масштабується на всю систему освітньої діяльності загальноосвітньої школи.

Основний етап формуального експерименту дослідження було присвячено практичній реалізації формування ЗСЖ через особистісно орієнтовані технології. Він охоплював підготовку вчителів до інноваційної діяльності та використання диференційованих методів навчання. Головною метою було створення умов для саморозвитку підлітків та актуалізації їхніх здібностей у межах експериментальної програми з фізкультури.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу здійснювалася шляхом інтеграції підлітків у систему спортивно-громадської діяльності. Через виконання індивідуальних доручень у секціях забезпечувалося збагачення суб'єктивного досвіду учнів. Це створило підґрунтя для успішної соціалізації та трансформації зовнішніх установок ЗСЖ у стійку внутрішню мотивацію.

Для формування здорового способу життя (ЗСЖ) підлітків ми обрали методи, що базуються на діяльнісному підході та активному залученні учнів. Основний акцент було зроблено на переході від пасивного засвоєння інформації до практичного опанування навичок через взаємодію та творчість.

Були використані такі групи методів:

1. *Комунікативно-дискусійні*: групові обговорення, дебати, тематичні ток-шоу та мозкові атаки.

2. *Ігрові та моделюючі*: рольові ігри, аналіз конкретних життєвих ситуацій (кейс-методи) та розробка алгоритмів дій у складних обставинах.

3. *Тренінгові*: практичне відпрацювання навичок у малих групах та системні тренінгові заняття.

4. *Творчо-естетичні*: використання засобів мистецтва (театр, музика, хореографія, образотворча діяльність) для самовираження.

5. *Інформаційно-просвітницькі*: підготовка стінгазет, плакатів, бюлетенів та проведення інтелектуальних змагань (вікторини, конкурси).

6. *Соціально-педагогічні*: волонтерство у форматі «рівний-рівному» (навчання однокласників та молодших учнів).

На формуальному етапі в основу розробленої програми формування

здорового способу життя підлітків засобами фізкультурно-оздоровчої роботи було покладено концептуальну єдність принципів інтеграції та диференціації. Інтегративний підхід реалізувався через взаємопроникнення навчального змісту та послідовність технологій навчання на різних ланках освіти. Водночас диференціація забезпечила адаптивність системи до психофізіологічних можливостей школярів, що стало ключовим фактором стимулювання їхнього саморозвитку.

Для учнів із високим рівнем сформованості ЗСЖ було передбачено перехід від загальної підготовки до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Основний акцент зміщувався на розвиток самостійності у фізичному самовдосконаленні та формування лідерських якостей. Програма стимулювала учнів до активної пропагандистської діяльності («рівний-рівному») та надання допомоги в розробці індивідуальних стратегій здоров'язбереження.

Методика роботи з підлітками достатнього рівня передбачала інтенсифікацію процесу формування стійкої мотивації до фізкультурно-спортивної діяльності. Основна увага приділялася трансформації знань у стабільні ціннісні орієнтації. Важливим елементом став перехід до індивідуального програмування здорового способу життя та підготовка учнів до ролі активних пропагандистів оздоровлення у своєму соціальному середовищі.

Взаємодія з учнями початкового та середнього рівнів базувалася на засадах зовнішнього стимулювання та актуалізації позитивних емоцій. Стратегія передбачала використання короткострокового цілепокладання для формування ситуації успіху та зміцнення віри учнів у власні сили. Важливим компонентом було залучення підлітків до культурно-спортивних заходів та інтелектуально-творчої діяльності, що сприяло поступовій трансформації епізодичного інтересу у свідому мотивацію до ЗСЖ.

Експериментальна методика передбачала активну інтеграцію школярів у різнопланову фізкультурно-спортивну діяльність. Особлива увага приділялася ритмічній організації виховного процесу, що забезпечувало системність засвоєння досвіду рухової активності. Через демонстрацію професійних зразків поведінки педагогами та усвідомлення учнями значущості фізичної культури досягалася глибина засвоєння етичних і поведінкових норм здорового способу життя.

Фізкультурно-масова діяльність у закладі загальної середньої освіти розглядається як інтегративна складова, що посилює ефективність урочних занять. Проектування мережі спортивних секцій здійснювалося на основі моніторингу інтересів учнівського контингенту, аналізу стану спортивної бази та професійної компетенції педагогічних кадрів. Це забезпечило реалістичність та практичну спрямованість позаурочної виховної роботи.

Створення шкільного центру формування, зміцнення та збереження здоров'я дозволило консолідувати ресурси закладу для вирішення завдань здоров'язбереження. Діяльність центру спрямована на впровадження масових форм фізкультурної активності, озброєння суб'єктів навчання спеціальними знаннями та надання кваліфікованої організаційної допомоги вчителям і батькам у питаннях виховання здорової особистості.

Узагальнення результатів експерименту шляхом математико-статистичної обробки даних дозволило констатувати позитивні зміни в структурі формування ЗСЖ підлітків. Виявлена динаміка свідчить про ефективність розробленої

методики фізичного виховання. Порівняльний аналіз показників контрольних та експериментальних груп продемонстрував статистично значущу розбіжність, що підтверджує дієвість впроваджених педагогічних умов.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Статистичний аналіз підтвердив ефективність експериментальної програми: у підлітків експериментальних груп спостерігається виражена позитивна динаміка рівнів сформованості ЗСЖ. Отримані дані демонструють суттєву перевагу обраних засобів фізичного виховання порівняно з традиційними підходами, що застосовувалися у контрольних групах.

Доведено, що поєднання мотиваційного впливу та стратегії самоактивізації учнів у межах особистісно орієнтованого підходу створює оптимальні умови для формування ЗСЖ. Це дозволяє змінити сприйняття фізичної культури з обов'язкового навчального елемента на усвідомлену потребу особистості в саморозвитку.

Перспективи подальшого вивчення проблеми полягають у теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці форм фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи для сучасного закладу загальної середньої освіти.

Подальший науковий пошук доцільно спрямувати на вдосконалення методик диференційованого формування ЗСЖ із залученням міждисциплінарного ресурсу. Особливої уваги потребує обґрунтування моделі професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до роботи в інноваційному типі навчального закладу.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Григоренко Г.В. Здоров'ятворча компетентність підлітків та умови її формування в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2016. 315 с.

Жуковський Є.І. Самостійна фізкультурно-оздоровча діяльність школярів. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 44 с.

Литвиненко О.М. Організація та методика масової оздоровчої фізичної культури: навчально-методичний посібник / О.М.Литвиненко, А.О.Твеліна. Миколаїв: МНУ ім. В.О.Сухомлинського, 2016. 130 с.

Маринич В. Аналіз інноваційних підходів організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах освіти / В. Маринич, І. Когут // Спортивний вісник Придніпров'я. 2013. № 1. С. 28–35.

Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Світ виховання. 2004. № 4 (5). С. 6–31.

Організація масових спортивних заходів і показових виступів: навч. посіб./ укладачі В.А. Товт, Н.В. Семаль, Е.М. Сивохоп. Ужгород: ТОВ «Бестпрінт», 2023. 142 с.

Полулях А. В. Формування здорового способу життя підлітків засобами фізичного виховання // Методичний посібник. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2006. 164 с.

Рибалко П. Ф. Особливості розвитку, формування і збереження здоров'я молоді в сучасних умовах / П. Ф. Рибалко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 91, Т.1 Чернігів : ЧДПУ, 2011. 536 с. С. 392 - 394.

Сергієнко В.М., Полтавцева Т.І. Технології організації спортивно-масової і фізкультурно-оздоровчої роботи: навчальний посібник для студентів спеціальності “Фізична культура”. 2-е вид., перероб. і доп. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. 164 с.

Стасенко О.А. Організація фізкультурно-оздоровчої роботи у загальноосвітніх навчальних закладах: шляхи та перспективи. Молодий вчений. 2016. № 9.1 (36.1). С. 151–157.

REFERENCES

Hryhorenko, H.V. (2016). *Health-creating competence of adolescents and conditions for its formation in social and pedagogical activities of a general educational institution: a monograph*. Sloviansk: B.I. Matorin Publishing. 315 p. [in Ukrainian].

Zhukovskiy, Ye.I. (2013). *Independent physical culture and health-improving activity of schoolchildren*. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University Publishing. 44 p. [in Ukrainian].

Lytvynenko, O.M., & Tvelina, A.O. (2016). *Organization and methodology of mass health-improving physical culture: a study guide*. Mykolaiv: V.O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv. 130 p. [in Ukrainian].

Marynych, V., & Kohut, I. (2013). Analysis of innovative approaches to the organization of physical culture and health-improving work in educational institutions. *Sportyvnyi Visnyk Prydniprovia (Sports Bulletin of the Dnieper Region)*, (1), 28–35. [in Ukrainian].

National Program (2004). *National program for the upbringing of children and student youth in Ukraine*. Svit Vychovannia (World of Upbringing). No. 4 (5). pp. 6–31. [in Ukrainian].

Tovt, V.A., Semal, N.V., & Syvokhop, E.M. (Compilers). (2023). *Organization of mass sports events and exhibition performances: a study guide*. Uzhhorod: Bestprint LLC. 142 p. [in Ukrainian].

Poluliakh, A.V. (2006). *Formation of a healthy lifestyle of adolescents by means of physical education: a methodological guide*. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University. 164 p. [in Ukrainian].

Rybalko, P.F. (2011). Features of the development, formation, and preservation of youth health in modern conditions. *Bulletin of the Chernihiv State Pedagogical University named after T.H. Shevchenko*. Issue 91, Vol. 1. Chernihiv: ChSPU. pp. 392–394 [in Ukrainian].

Serhiienko, V.M., & Poltavtseva, T.I. (2008). *Technologies of organization of mass sports and physical culture and health-improving work: a study guide for students majoring in "Physical Education"*. 2nd ed., revised and expanded. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko. 164 p. [in Ukrainian].

Stasenko, O.A. (2016). Organization of physical culture and health-improving work in general educational institutions: ways and prospects. *Molodyi Vchenyi (Young Scientist)*. No. 9.1 (36.1). pp. 151–157 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У роботі обґрунтовано актуальність формування здорового способу життя учнів закладів загальної середньої освіти засобами проведення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи. Автори розглядають цю роботу як ключовий інструмент зміцнення здоров'я учнів, що має базуватися на їхніх індивідуальних психофізичних особливостях. Досліджено комплекс форм оздоровлення, спрямованих на розвиток фізичного та інтелектуального потенціалу, а також підвищення адаптивності до фізичних навантажень, фізичної активності школярів та здорового способу життя. Особливу увагу приділено дидактичним принципам та ролі пропаганди здорового способу життя як засобу залучення дітей до регулярних занять фізичними вправами.

Встановлено, що розвиток мотиваційної сфери учнів до фізичної активності, як багатогранного процесу, що базується на поєднанні біологічних, ментальних та суспільних чинників, а взаємодія внутрішніх спонукань та зовнішніх стимулів є визначальною для формування стійкої звички до систематичних занять фізичною культурою та спортом.

Оптимізація спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи в навчальних закладах потребує об'єднання зусиль усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, узгодження дій адміністрації школи, вчителів фізичної культури, класних керівників, вчителів-предметників, вихователів груп продовженого дня, керівників гуртків, медичних працівників, бібліотекарів та підтримка батьків.

Ключові слова: *фізкультурно-оздоровча робота, спортивно-масові заходи, здоровий спосіб життя, методи, принципи, фізичні вправи, учні.*

Дата надходження статті до видання: 21.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 373.5.015.3:005.32:7.05

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361712

**PROJECT-TECHNOLOGICAL ACTIVITY AS AN ENVIRONMENT FOR
REALIZING THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS IN GRADES 7-9
IN "TECHNOLOGY" LESSONS**

**ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ
РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ У УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ НА
УРОКАХ «ТЕХНОЛОГІЙ»**

Максим Пшеничний

кандидат педагогічних наук,
E-mail: m.psheni4nyi@gmail.com
ORCID 0000-0002-6019-5116
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна.

Maksym Pshenychnyi

PhD in Pedagogy,
E-mail: m.psheni4nyi@gmail.com
ORCID 0000-0002-6019-5116
SHEI "Donbas State Pedagogical
University", Ukraine

Володимир Бондаренко

доктор педагогічних наук, професор,
E-mail: nv1287@ukr.net
ORCID: 0000-0003-0495-9756
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна.

Volodymyr Bondarenko

D.Sc. in Pedagogy, Professor,
E-mail: nv1287@ukr.net
ORCID: 0000-0003-0495-9756
SHEI "Donbas State Pedagogical
University", Ukraine

Дарина Замура

здобувачка 3 курсу першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 014 Середня освіта
«Трудове навчання та технології»
E-mail: darinazamura27@gmail.com
ORCID 0009-0005-5166-7934
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна.

Daryna Zamura

3rd year student of the first (bachelor's)
level of higher education, specialty
014 Secondary education
"Labor training and technologies"
E-mail: darinazamura27@gmail.com
ORCID 0009-0005-5166-7934
SHEI "Donbas State Pedagogical
University", Ukraine

ABSTRACT

The article substantiates project-based technological activity as an effective environment for the development and realization of the creative potential of students in grades 7–9 in technology lessons. The essence of creative potential and its structural components are defined. Modern approaches to the organization of project-based learning in the educational process are analyzed, and the pedagogical conditions for its effective implementation are outlined.

Particular attention is paid to the practical experience of implementing educational projects, which demonstrate the impact of different organizational

conditions on students' creativity development. It is proved that project-based technological activity contributes to the development of critical thinking, independence, learning motivation, and key competencies.

It is established that the effectiveness of developing students' creative potential depends on the level of teacher training, methodological support, and the creation of a supportive educational environment.

Key words: *project-based technological activity, creative potential, creativity, motivation, pedagogical conditions, technology education.*

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується переорієнтацією з передачі сукупності знань на формування ключових компетентностей, серед яких особливе місце займають креативність, критичне мислення, здатність до розв'язання проблем і самостійної творчої діяльності.

У цьому контексті важливим завданням закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) є створення умов для розвитку творчого потенціалу учнів, що виступає необхідною передумовою їхньої успішної самореалізації в майбутньому професійному та соціальному житті.

Враховуючи досвід проходження практики в Слов'янському педагогічному ліцеї Слов'янської міської ради Донецької області здобувачкою Замурою Д. особливої актуальності набуває проблема в процесі навчання учнів 7–9 класів, оскільки саме в підлітковому віці інтенсивно формуються особистісні якості, світоглядні орієнтири, інтереси та здібності.

Учні цього віку характеризуються підвищеною потребою у самовираженні, прагненням до самостійності та пошуком власної ідентичності. Водночас освітній процес не завжди забезпечує належні умови для реалізації цих потреб, що призводить до зниження навчальної мотивації до предметів практичного спрямування, зокрема до уроків технологій.

Незважаючи на потенційні можливості навчального предмета «Технології» як інтегративної дисципліни, що поєднує знання з різних галузей та передбачає практичну діяльність, у шкільній практиці досі домінують традиційні, репродуктивні методи навчання. Вони орієнтовані переважно на виконання завдань за зразком і не сприяють повною мірою розвитку творчості, ініціативності та самостійності учнів. Це створює суперечність між потенціалом предмета та реальними результатами навчання.

У зв'язку з цим особливої значущості набуває впровадження проектно-технологічної діяльності, яка передбачає активну участь учнів у всіх етапах створення продукту – від виникнення ідеї до її практичної реалізації та презентації результатів. Такий підхід сприяє інтеграції теоретичних знань і практичних умінь, розвитку творчого мислення, формуванню досвіду самостійної та колективної діяльності.

Крім того, він дозволяє враховувати індивідуальні інтереси учнів, створюючи умови для їхнього самовираження.

Разом із тим, аналіз педагогічної практики свідчить про те, що потенціал проектно-технологічної діяльності використовується недостатньо ефективно. Це зумовлено низкою факторів: відсутністю чітких методичних рекомендацій щодо організації такої діяльності, недостатньою підготовленістю вчителів до впровадження проектних методів, обмеженістю матеріально-технічної бази, а

також недостатнім рівнем наукового обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують ефективну реалізацію творчого потенціалу учнів у процесі проєктної діяльності.

Таким чином, виникає суперечність між:

- соціальним запитом на формування творчої, компетентної особистості;
- значним потенціалом навчального предмета «Технології» у розвитку творчості;
- та недостатнім рівнем реалізації цього потенціалу в реальній освітній практиці.

Зазначені суперечності зумовлюють актуальність дослідження проблеми організації проєктно-технологічної діяльності як ефективного середовища реалізації творчого потенціалу учнів 7–9 класів та потребу в теоретичному обґрунтуванні й розробленні відповідних педагогічних умов її впровадження.

Аналіз останніх досліджень публікацій. Проблематика проєктно-технологічної діяльності як середовища реалізації творчої складової учнів залишається актуальним напрямом сучасних педагогічних досліджень. У науковому дискурсі вона розглядається як ефективний засіб розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти та формування їхніх практичних компетентностей.

О. Кудря, Є. Овсій визначають проєктно-технологічну систему як етап розвитку творчого професійного самовизначення освітніх технологій, що передбачає мотивацію до навчання залучення здобувачів освіти до творчої діяльності проєкти сприяють розкриттю індивідуальних здібностей учнів

Водночас О. Рись трактує проєктно-технологічну діяльність як модель підготовки учнів до реального життя (Рись, 2023). Такий підхід підкреслює творчий потенціал, орієнтований та інноваційний характер також обґрунтовує необхідність впровадження проєктів у розділі «технології побутової діяльності».

Проєктна діяльність формує самостійність і життєву компетентність учнів на думку дослідниці

На думку Г. Джеваги, проєктно технологічна діяльність як складова творчого потенціалу є однією з найефективніших освітніх технологій, сучасні дистанційні умови вимагають переходу до самостійної проєктної діяльності учнів яка забезпечує високий рівень навчальних досягнень і сприяє всебічному розвитку особистості. Та відповідно орієнтує освітній процес на самостійну постановку та розв'язання здобувачами освіти пізнавальних, комунікативних та творчих завдань.

Аналіз досліджуваних джерел свідчить, що значна увага приділяється структурі творчого потенціалу, засобам реалізації та ролі педагога в організації освітнього процесу ЗЗСО. Водночас недостатньо дослідженим залишається питання узагальнення творчого потенціалу практичного досвіду впровадження в межах уроків трудового навчання в умовах дистанційного навчання (Бондаренко, 2026).

Дослідник О. Панчук розглядає проєктно-технологічну діяльність у сучасній освіті як складну інтегративну систему, яка поєднує етапи проєктування, конструювання та технологічного втілення проєктна діяльність відтворює повний цикл творчого процесу: ідея → розробка → реалізація → оцінка.

Науковець пов'язує проєктну діяльність із STEAM-підходом як один із найефективніших способів розвитку творчості.

Попри різні підходи до її трактування, науковці єдині в тому, що технологічна діяльність спрямована на розвиток творчості, самостійності та практичних умінь здобувачів освіти.

Ефективність реалізації проєктно-технологічної діяльності значною мірою залежить від рівня педагогічної майстерності викладача, методичного забезпечення освітнього процесу та врахування передового педагогічного досвіду. У зв'язку з цим перспективним напрямом подальших досліджень є узагальнення та впровадження кращих освітніх практик з метою вдосконалення організації цієї діяльності в сучасній школі (Кулішов, 2022).

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є теоретичний аналіз та практичне обґрунтування можливостей проєктно-технологічної діяльності у формуванні й розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти в сучасному освітньому процесі. Необхідно проаналізувати теоретичні підходи до визначення сутності проєктно-технологічної діяльності в освітньому процесі. Розкрити зміст і структуру творчого потенціалу здобувачів освіти, визначити можливості проєктно-технологічної діяльності як середовища для розвитку креативності, розробити практичні рекомендації щодо впровадження проєктно-технологічної діяльності з метою реалізації творчого потенціалу здобувачів освіти.

Об'єкт дослідження: освітній процес у закладах освіти.

Предмет дослідження: проєктно-технологічна діяльність як засіб реалізації творчого потенціалу здобувачів освіти.

Наукова новизна: полягає в обґрунтуванні проєктно-технологічної діяльності як цілісного освітнього середовища, що забезпечує ефективну реалізацію творчого потенціалу здобувачів освіти; уточненні педагогічних умов її організації та розвитку креативності в умовах сучасної освіти; подальшому розвитку підходів до інтеграції проєктних і технологічних методів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Педагогічна діяльність у межах проєктного підходу реалізується через кілька взаємопов'язаних етапів. Початковий етап це визначення проблеми(обирається тема проєкту, генеруються та аналізуються ідеї, обирається найбільш доцільна, формулюється мета. На цьому рівні важливими є актуалізація наявних знань, створення мотивації до навчання та чітке визначення завдань (Коберник, 2023).

Далі здійснюється планування: обираються ефективні способи досягнення мети, розробляється послідовність дій і формується детальний план виконання проєкту з урахуванням ресурсів і етапів роботи.

Наступний етап передбачає опанування нового матеріалу та практичну діяльність. Учасники реалізують заплановані дії, контролюють якість виконання й за необхідності коригують процес. Водночас відбувається осмислення здобутого досвіду та формування власних висновків.

Завершується проєкт презентаційним етапом: готуються матеріали, відбувається представлення результатів і обговорення їх практичного застосування. Саме на цьому етапі учасники демонструють результати своєї роботи, аргументують власні рішення та оцінюють ефективність виконаного проєкту.

Творчість та креативність народжується у сприятливому середовищі. Мінімальна кількість матеріалів уповільнюють цей процес, бо такі умови

створюють невидимі рамки, які сковують генерування ідей та втілення їх у реальність (Морзе, 2017).

Під час проходження практики у Слов'янському педагогічному ліцеї Слов'янської міської ради Донецької області був відвіданий урок технологій у дев'ятому класі. Тема уроку була «Нове життя старим речам». В умовах сьогодення така тематика є актуальною та не потребує великих матеріальних витрат. Саме у цей час тривала робота над створення проєкту «Органайзер» у техніці апсайклінг. Кожен учень створював свій виріб та демонстрував свої результати:

- 4 учня виготовили виріб з підручних матеріалів;
- 3 учні – використали підручні матеріали з використанням декоративних елементів,
- 3 учні – використали матеріали запропоновані вчителем.

При задіяні такої техніки наявні певні рамки у використанні матеріалів. На нашу думку, це заважає повноцінному розвитку креативності та творчого потенціалу, але краще розвиває критичне мислення.

Згодом ми, маючи можливість, впровадили на уроці «Технологій» інший проєкт «М'яка іграшка» на виготовлення свого домашнього улюбленця з тканини.

Проект «М'яка іграшка»

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП

Підбір матеріалів. Бавовняна тканина; наповнювач – холофайбер; нитки муліне для зшивання деталей крою; булавки для фіксації та закріплення деталей; стрічка для бантика.

Прасування тканини. Прасуємо тканину з вивіротної сторони для зсідання та вирівнювання.

КОНСТРУКЦІЙНИЙ ЕТАП

Виготовлення лекал. На аркуші А-4 друкуємо шаблон виробу для передньої (деталь 1) та задньої (деталь 2) частини виробу (шаблони для 1 та 2 деталі однакові) (рис. 1).



Рис. 1. Лекала для виробу.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ЕТАП

Розкрюювання деталей крою. Кладемо шаблон на тканину(на виворітну сторону) і обводимо олівцем з припуском 0,5-1 см для зшивання.

Зметування двох деталей (деталь 1 та деталь 2). Спочатку закріплюємо деталі булавками, а потім зметуємо, лицьовими сторонами в середину з припуском 0,5 см.

Зшивання деталей крою залишаючи отвір для вивертання. Зшиваємо швом «Назад голкою» з припуском 0,5-1 см над швом зметування. Отвір для вивертання 6 см.

ЗАКЛЮЧНИЙ ЕТАП

Вивертання зшитих деталей крою в залишений отвір. Випрямляємо всі заокруглення.

Наповнення холофайбером. Набиваємо не щільно, а рівномірно за допомогою пінцету.

Зшивання отвору потаємним швом. Зшиваємо потаємним швом в дві нитки для міцності (рис. 2).



Рис. 2. Зшивання отвору для наповнення.

Вишивання очей, носика та ротика котика. Всі стібки повинні бути симетричними та охайними.

Прив'язання стрічки на хвостик котика у вигляді бантика. Виріб готовий (рис. 3).



Рис. 3. Готовий виріб.

Проект «М'яка іграшка» більше спрямований на розвиток креативності та творчості, адже діти можуть використовувати ті матеріали, які вони хочуть задіяти в власному проекті.

Проаналізувавши результати проектно-технологічної діяльності хочеться зосередити увагу на тому, що:

- 3 учнів виготовили виріб з обмеженої кількості матеріалів у стилі мінімалізму,

- 5 учні – додали у виріб свої власні ідеї та застосували більшу кількість матеріалів,

- 2 учні – використали ті матеріали, які були потрібні і не обмежували себе.

Звичайно, що при виготовленні проекту «М'яка іграшка» в учнів спостерігається високий рівень розвитку творчості та креативності, що дозволяє учням згенерувати ідеї та з простих матеріалів створювати шедеври незважаючи на достатню матеріальну базу.

Мотивація учнів при виготовленні своєї улюбленців була високою. Кожен хотів створити свою тваринку як можна більш красивішою. Тому тут потрібен широкий вибір матеріалів, щоб креативність розвивалася у повноті. Коли тільки учні були ознайомлені з темою проекту відразу почали з'являтися ідеї, кожен учень ділився ними та висловлював свої думки (Рись, 2023).

Під час завершального етапу уроку учні ділилися своїми готовими виробами. Вони були в захваті від того, що вийшло. Кожен був задоволений своїм результатом.

У результаті проектно-технологічної діяльності досягаються такі результати:

Розвиток критичного мислення, яке допомогатиме зорієнтуватися і визначитися у майбутньому у складних життєвих ситуаціях швидше.

Профорієнтаційна спрямованість учнів відбувається в опануванні великого різноманіття технологій, що спрямовує учнів на вибір майбутньої професії.

Розвиток творчого потенціалу та мислення важливе в умовах сьогодення, бо допомагає генерувати ідеї на виробництвах та втілювати їх у життя.

Проектна діяльність забезпечує органічний взаємозв'язок між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю в процесі формування майбутнього вчителя технологій. Вона сприяє трансформації здобувача освіти з пасивного споживача знань в активного суб'єкта педагогічного процесу (Бондаренко, 2026).

У ході реалізації проектів здобувачі освіти набувають індивідуального професійного досвіду, розвивають власні здібності та формують творчий потенціал. Знання, уміння й навички, сформовані в процесі проектно-технологічної діяльності, характеризуються стійкістю, оскільки закріплюються через практичний досвід, усвідомлення результатів діяльності та позитивне емоційне підкріплення.

Водночас процес пошуку рішень стимулює виникнення нових ідей, асоціацій і творчих підходів, що зумовлює подальшу проектну активність здобувачів освіти. З огляду на це, доцільним є поєднання проектно-технологічної діяльності з іншими формами професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі технологій.

Таким чином, проектна діяльність виступає ефективним засобом інтенсивного розвитку особистості, її творчого та академічного потенціалу.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що проєктно-технологічна діяльність є ефективним педагогічним середовищем для реалізації творчого потенціалу учнів 7–9 класів у процесі навчання технологій. Вона забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, сприяє формуванню ключових компетентностей, зокрема креативності, критичного мислення, самостійності та здатності до прийняття рішень.

Доведено, що впровадження проєктної діяльності підвищує навчальну мотивацію учнів, активізує їх пізнавальну діяльність і створює умови для самовираження та розвитку індивідуальних здібностей. Особливе значення має варіативність змісту завдань, свобода вибору матеріалів і способів реалізації проєктів, що безпосередньо впливає на рівень розвитку креативності.

Встановлено, що ефективність проєктно-технологічної діяльності залежить від дотримання відповідних педагогічних умов: методичної підготовки вчителя, належного матеріально-технічного забезпечення, використання інноваційних технологій та організації сприятливого освітнього середовища.

Отже, проєктно-технологічна діяльність є дієвим інструментом модернізації освітнього процесу, який забезпечує цілісний розвиток особистості учня та підготовку до успішної життєвої й професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні та впровадженні інноваційних методик організації проєктно-технологічної діяльності в умовах цифровізації освіти та змішаного навчання.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Бондаренко В., Пшеничний М., Старіков Р. Формування мотивації учнів старшої школи до творчої позанавчальної діяльності засобами декоративно-ужиткового мистецтва та сучасних 3D технологій декорування матеріалів в умовах Нової української школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2026. №1(109). С 226-234.

Кудря О., Рись О. Шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів на уроках трудового навчання у процесі вивчення технології проєктування власного стилю. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. Вип. 1. Бердянськ : БДПУ, 2022. С.209-217.

Кулішов В.С. Застосування квест-технології у професійно-теоретичній підготовці учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчально-методичний посібник / В.С.Кулішов. Біла Церква: БІНПО УМО НАПН України, 2018. 81 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718945>

Методика організації проєктно-технологічної діяльності учнів на уроках обслуговуючої праці: навчально-методичний посібник / В.В. Бербец, О.М. Коберник, Н.В. Дубова [та ін.]; під ред. О.М. Коберника. Умань: Науковий світ, 2003. 92 с. URL: <https://www.ipro.if.ua>

Морзе Н. Метод навчальних проєктів [Електронний ресурс]. URL: <http://osvita.ua/school/method/984/>

Пискун О.М. П 34 Методика трудового навчання. Проєктна технологія навчання: Навчально-методичний посібник до виконання практичних робіт для студентів спеціальності «Середня освіта. Трудове навчання та технології».

Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка. 2017. 88 с. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1656/1/Методика%20трудового%20навчання.%20Проектна%20технологія%20навчання.pdf>

Рись О. Проектна діяльність учнів при вивченні технологій побутової діяльності на уроках трудового навчання. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральнотрудинський державний університет імені Володимира Винниченка, 2023. Випуск 210. С. 199-210.

REFERENCES

Bondarenko, V., Pshenychnyi, M., & Starikov, R. (2026). Formuvannia motyvatsii uchniv starshoi shkoly do tvorchoi pozanavchalnoi diialnosti zasobamy dekoratyvno-uzhytkovoho mystetstva ta suchasnykh 3D tekhnolohii dekoruvannia materialiv v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Forming the motivation of high school students for creative extracurricular activities by means of decorative and applied arts and modern 3D material decoration technologies in the conditions of the New Ukrainian School]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu [Humanization of the Educational Process]*, 1(109), 226-234 [in Ukrainian].

Kudria, O., & Rys, O. (2022). Shliakhy aktyvizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti shkoliariv na urokakh trudovoho navchannia u protsesi vyvchennia tekhnolohii proiektuvannia vlasnoho stylu [Ways to activate the educational and cognitive activity of schoolchildren in labor training lessons during the study of the technology of designing one's own style]. *Scientific Notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences: collection of scientific papers*, (1), 209-217 [in Ukrainian].

Kulishov, V. S. (2018). Zastosuvannia kvest-tekhnolohii u profesiino-teoretychnii pidhotovtsi uchniv zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk [Application of quest technologies in the professional and theoretical training of students of vocational (vocational-technical) education institutions: a teaching manual]. Bila Tserkva: BINPO UMO NAPN of Ukraine. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718945> [in Ukrainian].

Berbets, V. V., Kobernyk, O. M., Dubova, N. V., et al. (2003). *Metodyka orhanizatsii proektno-tekhnolohichnoi diialnosti uchniv na urokakh obsluhovuiuchoi pratsi: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Methodology of organizing project-technological activities of students in service labor lessons: a teaching manual] (O. M. Kobernyk, Ed.). Uman: Naukovyi Svit. URL: <https://www.ippo.if.ua> [in Ukrainian].

Morze, N. Metod navchalnykh proektiv [Method of educational projects]. [Electronic resource]. URL: <http://osvita.ua/school/method/984/>

Pyskun, O. M. (2017). *Metodyka trudovoho navchannia. Proektna tekhnolohiia navchannia: Navchalno-metodychnyi posibnyk do vykonannia praktychnykh robot dlia studentiv spetsialnosti «Serednia osvita. Trudove navchannia ta tekhnolohii»* [Methodology of labor training. Project teaching technology: A teaching manual for practical work for students of the specialty "Secondary Education. Labor Training and Technologies"]. Chernihiv: T.H. Shevchenko PNP. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1656/1/Методика%20трудового%20навчання.%20Проектна%20технологія%20навчання.pdf> [in Ukrainian].

Rys, O. (2023). Proiektna diialnist uchniv pry vyvchenni tekhnolohii pobutovoi diialnosti na urokakh trudovoho navchannia [Project activity of students in studying

household activity technologies in labor training lessons]. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*. Kropyvnytskyi: Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, (210), 199-210. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано проєктно-технологічну діяльність як ефективне середовище реалізації творчого потенціалу учнів 7–9 класів на уроках технологій. Розкрито сутність творчого потенціалу та визначено його структурні компоненти. Проаналізовано сучасні підходи до організації проєктної діяльності в освітньому процесі та окреслено педагогічні умови її ефективного впровадження.

Особливу увагу приділено практичному досвіду реалізації навчальних проєктів, що демонструють вплив різних організаційних умов на розвиток креативності учнів. Доведено, що використання проєктно-технологічної діяльності сприяє розвитку критичного мислення, самостійності, підвищенню навчальної мотивації та формуванню ключових компетентностей.

Встановлено, що ефективність розвитку творчого потенціалу учнів залежить від рівня педагогічної підготовки вчителя, методичного забезпечення та створення сприятливого освітнього середовища.

Ключові слова: *проєктно-технологічна діяльність, творчий потенціал, креативність, мотивація, педагогічні умови, уроки технологій.*

Дата надходження статті до видання: 27.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК 373.5.016-056.2/.3:796:613.7

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361715

MODERN SYSTEMIC APPROACHES TO THE HEALTH OF CHILDREN AND ADOLESCENTS OF A SPECIAL MEDICAL GROUP

СУЧАСНІ СИСТЕМНІ ПІДХОДИ ДО ОЗДОРОВЛЕННЯ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ

Катерина Гордєєва

кандидат педагогічних наук, доцент,
E-mail: katrinzzz83@gmail.com
ORCID 0000-0002-2558-8539
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Kateryna Hordieieva

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor
E-mail: katrinzzz83@gmail.com
ORCID 0000-0002-2558-8539
SHEI "Donbas State Pedagogical
University", Ukraine

ABSTRACT

Maintaining and improving health is the main significance of physical education. Current data indicate that schoolchildren and adolescents have a low level of health and physical activity. The implementation of physical education tasks in secondary education institutions is more important in working with students who are classified as special medical groups due to their health status. Modern systemic approaches to health improvement contribute to the development of physical qualities, and most importantly, stabilize and improve the health of children and adolescents of a special medical group. The preparation of a physical education teacher regarding the impact of physical exercises on the body of students of a special medical group should be quite high. Physical education specialists need to have experience, a stock of physical exercises, and constantly deepen their knowledge about the functions of individual organs and systems of the body, as well as about the specifics of the impact of specific diseases on these functions, which contributes to the optimal use of exercises of both traditional and modern systemic approaches to improving the health of students who are engaged in a special medical group.

In this study, we will highlight the main tasks in training qualified specialists who can contribute to increasing the level of physical activity and overall health of children and adolescents in a special medical group, namely: understanding the importance of physical activity and its impact on health and well-being; familiarization with modern technologies and methods aimed at supporting and strengthening health through physical activity; studying the principles and practical aspects of organizing physical education and health activities and programs; developing skills in planning, conducting and evaluating physical education and health activities for students who are engaged in a special medical group.

© Катерина Гордєєва, 2026

Key words: *special medical group, physical education, lesson, health technologies, educational environment, rehabilitation, health, physical activity.*

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що кардинальні зміни, які відбулися в усіх сферах життя нової української школи, вимагають нових підходів щодо збереження фізичного, психічного, морального та соціального здоров'я нації, майбутнім якої є суспільно активні, фізично досконалі, щасливі діти. Наразі в Україні розроблено та схвалено низку державних програм, спрямованих на формування в молоді установок на здоровий спосіб життя. Реалізуються грантові проекти від неурядових організацій, відкриваються спортивні клуби, центри, відбувається залучення до спортивних заходів осіб з особливими освітніми потребами, але, на жаль, значних позитивних зрушень у покращенні їхнього здоров'я не відбувається. Заклад загальної середньої освіти є важливим соціальним інститутом, який відіграє ключову роль у розвитку дітей. Основні завдання загальної середньої освіти включають надання базових знань та навичок у різних предметних галузях, розвиток критичного мислення, соціальних навичок та виховання. Крім того, шкільна програма спрямована на психічний і фізичний розвиток учнів через різноманітні види діяльності, що включають фізичну культуру, спорт, мистецтво та інші позашкільні заходи. Загальна середня освіта не лише передає знання, а й готує дітей до активної участі в суспільному житті, формує їхні цінності та готує до подальшої освіти або професійного розвитку. Таким чином, школа відіграє важливу роль у становленні й формуванні дітей та підлітків.

На цьому шляху вчитель фізичної культури, який використовує в процесі своєї професійної діяльності сучасні фізкультурно-оздоровчі технології, у межах валеонасиченого здоров'язбережувального освітнього простору розробляє авторські оздоровчі програми з урахуванням індивідуальних, психофізіологічних особливостей учнів спеціальної медичної групи, є так званим допоміжним фактором і провідником дитини на шляху до розуміння важливості ролі фізичної культури для розвитку її особистості, формування знань про здоровий спосіб життя, прищеплення цінностей культури здоров'я та формування мотивів піклуватись про своє здоров'я протягом усього життя.

У сучасному освітньому процесі значна увага приділяється впровадженню інноваційних та нетрадиційних методів фізичного виховання особливо для дітей та підлітків спеціальної медичної групи (СМГ). Такі підходи включають дихальні практики, елементи йоги та пілатесу, фітбол-гімнастику, вправи на релаксацію, тілесно-орієнтовані методики та інші альтернативні форми рухової активності. Вони спрямовані на всебічне оздоровлення організму, підтримку фізичного розвитку, зниження психоемоційного навантаження, корекцію постави та формування усвідомленого ставлення до власного здоров'я.

Нетрадиційні методи дозволяють індивідуалізувати фізичне навантаження відповідно до стану здоров'я, віку та фізичних можливостей учнів СМГ. Вони сприяють поліпшенню роботи серцево-судинної та дихальної систем, нормалізації функцій опорно-рухового апарату та позитивно впливають на психоемоційний стан школярів. Застосування таких підходів є особливо важливим для учнів із хронічними захворюваннями або функціональними порушеннями, у яких традиційні методи фізичного виховання можуть бути обмежені або протипоказані.

В умовах школи нетрадиційні оздоровчі технології відповідають принципам дитиноцентризму, безпечності, індивідуалізації та компетентнісного підходу. Використання таких методів дозволяє не лише забезпечити фізичне оздоровлення, а й формувати в дітей і підлітків здоров'язбережувальні та рухові компетентності, розвивати самоконтроль, усвідомленість та відповідальність за власне здоров'я.

Таким чином, майбутні вчителі фізичної культури повинні володіти знаннями про сучасні нетрадиційні підходи, уміти оцінювати їх доцільність, безпеку та ефективність, а також методично правильно впроваджувати їх у роботу з дітьми та підлітками СМГ, включаючи з дистанційне або комбіноване навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, наукової літератури доводить, що існують різні погляди на визначення сутності поняття «оздоровлення дітей». Наведемо приклади: 1) комплексна оцінка умов виховання й навчання, яка дозволяє зберігати наявний стан здоров'я учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, проводити моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я та проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища (Т. Бойченко); 2) створення сприятливого для здоров'я учнів валеонасиченого здоров'язбережувального середовища (С. Дудко); 3) навчально методичний комплекс оздоровчо-фізкультурних і лікувально-профілактичних заходів (М. Гончаренко).

На думку таких дослідників, як Е. Сівохоп, І. Боднар, С. Бенедь, О. Малишева, Л. Самохіна, нині захворюваність дітей шкільного віку зросла на 26,8%. За результатами медичних оглядів, до категорії практично здорових школярів можна зарахувати не більш ніж 10% учнів. За даними наукових досліджень, до 30% дітей для занять із фізичної культури за станом здоров'я медики відносять до спеціальної медичної групи. У своїх працях В. Підлісна та М. Гуска звертають увагу на те, що заняття руховою активністю учнів, віднесених за станом здоров'я до різних медичних груп, ґрунтується на лікарсько-педагогічному контролі, що сприяє попередженню прогресування хвороби та корекції відхилень у стані здоров'я дітей, і тим самим – включення в соціальне життя суспільства здорового покоління, яке підростає.

Цікавим є виокремлення основних факторів, що визначають спосіб життя людини Г. Нікіфорової – рівень загальної культури та її освіченість, матеріальні умови життя; статеві, вікові та конституціональні особливості людини; стан здоров'я; характер екологічного оточення; особливості набутої професії та пов'язана з нею трудова діяльність; особливості сімейних стосунків та сімейного виховання; навички людини; можливості задоволення біологічних та соціальних потреб.

На думку професора Валентини Оніпко, розгляд окремих характерних особливостей сучасних учнів як елементів суб'єкт-суб'єктної взаємодії в професійній діяльності майбутніх учителів щодо реалізації здоров'язбережувальних технологій дозволяє виділити наступне: сукупність показників фізичного, психічного та морального, соціального здоров'я; сукупність чинників, які впливають на рівень здоров'я учасників навчально-виховного процесу і, відповідно, на підбір використання адекватних здоров'язбережувальних технологій.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає у наданні студентам знань, навичок і практичних інструментів, необхідних для оздоровлення дітей та підлітків у спеціальній медичній групі, а головне – розвитку та реалізації здорового способу життя в сучасному суспільстві. Дослідження спрямоване на висвітлення шляхів удосконалення та об'єктивності підходу. Сконцентровано увагу на впровадженні сучасних технологічних рішень для комплексного та системного оздоровлення дітей у спеціальній медичній групі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Урок, як основна форма організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладах загальної середньої освіти, має на меті збереження та зміцнення здоров'я учнів, формування потреби регулярно займатись спортом протягом життя.

Домінуючим напрямком у розвитку шкільного фізичного виховання передбачена його оздоровча спрямованість на необхідність проведення профілактики захворювань, організації змістовного дозвілля, формування гуманістичних цінностей та створення умов для всебічного гармонійного розвитку учнів. До спеціальної медичної групи належать учні зі значними відхиленнями в стані здоров'я, фізичного розвитку й діяльності основних функціональних систем, постійного або тимчасового характеру, що потребують суттєвого обмеження фізичного навантаження, – такі учні навчаються за окремою програмою.

Створення спеціальних медичних груп у навчальних закладах середньої освіти дає змогу учням із ослабленим здоров'ям вільно займатися фізичною культурою, адже для них створюються спеціальні умови та формується індивідуальне навантаження, яке допомагає підтримувати або поліпшувати здоров'я та підвищувати фізичну підготовленість, а також покращити психологічний стан дитини.

Робота вчителя фізичної культури в спеціальній медичній групі ускладнена різними факторами: передбачає ретельний відбір змісту, форм, методів, засобів роботи відповідно до інтересів і потреб та можливостей кожного учня, підвищене психологічне напруження, підвищені вимоги до забезпечення безпечності освітнього середовища.

Оздоровчі системи включають низку компонентів, спрямованих на фізичне, психічне та емоційне здоров'я дитини. Основні компоненти цієї системи включають: різноманітні фізичні вправи, спрямовані на зміцнення м'язів, покращення гнучкості та рухливості тіла. Це можуть бути вправи на розтяжку, йога, вправи на витривалість та інші види фізичних активностей. Дихальні техніки й практики: особлива увага приділяється дихальним практикам, які сприяють покращенню дихальної функції та здоров'я легенів. Зазначене може включати вправи на свіжому повітрі, медитацію та свідоме дихання. Психологічна підготовка й психотерапія: розвиток психічного здоров'я та емоційного стану здійснюється через різноманітні психологічні техніки й методи, такі, як позитивне мислення, медитація, самопізнання та робота з емоціями. Значна увага приділяється правильному харчуванню та дієті. Організація раціону, вживання якісних продуктів, води, вітамінів та мінералів сприяє загальному оздоровленню організму.

Розглянемо детально перший системний підхід, відомий як пілатес, – це комплексна система фізичних вправ, розроблена у XX столітті Йоганном Пілатесом. Головна ідея пілатесу полягає в розвитку міцності, гнучкості, рівноваги та координації тіла через вправи, спрямовані на підсилення м'язів корпусу, покращення дихання та розширення свідомості про рух. Основні принципи системи пілатесу включають: а) контроль м'язів: вправи виконуються з максимальним контролем рухів та м'язів, щоб забезпечити правильну техніку та запобігти травмам; б) концентрація: учасники системи пілатесу повинні зосереджуватися на кожному русі та його виконанні з урахуванням дихання та координації; в) дихання: пілатес використовує свої вправи для покращення дихальної функції, стимулюючи глибоке дихання та свідоме використання легенів; г) центрування: учасники навчаються виконувати вправи, уперше акцентуючи увагу на центральних м'язах, особливо корпусу (або «ядрі»); д) плавність та плинність: рухи в системі пілатесу зазвичай виконуються без стрибків чи різких рухів, щоб зберегти плинність і грацію; е) розтяжка та гнучкість: пілатес включає розтяжку та роботу з гнучкістю, щоб поліпшити діапазон руху та забезпечити гармонійний розвиток м'язів. В основі системи пілатесу – комплекс вправ, спрямованих на розтягнення та зміцнення основних м'язових груп. Методика пілатес – це своєрідна суміш йоги, лікувальної фізкультури та хореографії; усі рухи під час виконання вправ плавні, керовані, виконуються під спокійну музику.

Наступну оздоровчу систему Кацудзо Ніші, відому як «Ніші-тайсо», ми також розглядаємо як сучасний системний підхід до оздоровлення дітей у спеціальній медичній групі. Цей вид оздоровлення є японською системою фізичного виховання та саморозвитку, розробленою вченим і лікарем Кацудзо Ніші. Ця система базується на ідеї гармонії між тілом та розумом і включає в себе комплекс фізичних вправ, дихальних технік та психологічних методів. Основні особливості оздоровчої системи Кацудзо Ніші включають: а) широкий спектр вправ: система використовує різноманітні фізичні вправи, що охоплюють різні аспекти фізичного здоров'я, такі, як гнучкість, сила, витривалість та розслаблення м'язів; б) дихальні вправи: значна увага приділяється використанню правильного дихання для поліпшення кисневого обміну в організмі та загального самопочуття; в) позитивне мислення: увага приділяється насамперед психологічним аспектам здоров'я, акцентуючи на важливості позитивного мислення та емоційного благополуччя; г) саморегуляція та самозагартування: система Ніші навчає методам саморегуляції, включаючи техніки релаксації та медитації, а також практику самозагартування.

Систему «динамічної інтенсивної реабілітації» (ДІР) Василя Козака було розроблено задля реабілітації. В основі реабілітаційної системи – ідея про високий реабілітаційний потенціал комплексних вправ хатха-йоги. Оскільки для оволодіння хатха-йогою потрібні роки, автором було обрано та синтезовано найбільш дієві вправи. Експериментально доведено, що використання методики ДІР укріплює капілярну систему, що, у свою чергу, сприяє нормалізації кровообігу: м'язи насичуються киснем, внутрішні органи працюють правильно. Заняття за індивідуальною програмою ДІР тривають від двох до восьми тижнів і передбачають реалізацію чотирьох етапів: реанімацію, лікування, оздоровлення та профілактику.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку є такими: теоретичний аналіз сучасних науково-методичних джерел засвідчив, що правильно підібрані системні підходи оздоровлення мають позитивний вплив на організм дитини через фізичне виховання, а також зміцнюють здоров'я дітей, поліпшують їхній фізичний розвиток й емоційний настрій, що є важливим для дітей, яких віднесено до спеціальної медичної групи. Варто зазначити, що фізичні вправи системних підходів, до яких організм погано адаптований, є головними в умовах обережного, чітко дозованого використання. Усі вправи цих підходів можуть бути виключені лише на деякий час, після чого вони повинні застосовуватись поступово. Перспективи подальших досліджень передбачають розробку різних видів оздоровчих системних підходів та застосування їх у процесі фізичного виховання учнів, які мають відхилення в стані здоров'я та зараховані до спеціальної медичної групи.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Дубинська О.Я. Новітні технології фізичного виховання : навчально-методичний посібник для студентів спец. 6.01020101 «Фізичне виховання». Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2020. 248 с.

Дубинська О.Я., Петренко Н.В. Сучасні фітнес-технології у фізичному вихованні учнівської і студентської молоді : проєктування, розробка та особливості : монографія. Суми : Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2020. 352 с.

Загальні основи теорії і методики фізичного виховання : у 2 т. / за ред. Т.Ю. Круцевич. Київ : «Олімпійська література», 2017. 384 с.

Земцова І. Спортивна фізіологія : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Київ : НУФВіСУ : Олімпійська література, 2019. 207 с.

Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: колективна монографія / за заг. ред. Л.М. Рибалко. Тернопіль : Осадца В.М., 2019. 400 с.

Кабацька О.В. Формування здоров'язбережувального освітнього середовища в класичних університетах: історія, теорія, практика: монографія. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. 382 с.

Малишева О., Самохіна Л. Фізична культура у спеціальних медичних групах. Роль фізичної культури та спорту у встановленні та зміцненні генофонду України : матеріали Всеукраїнської студентської наукової конференції. Полтава, 2003 С. 6–8.

Язловецький В. Фізичне виховання учнів з відхиленнями у стані здоров'я: навчальний посібник. Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2004, 352 с.

REFERENCES

Dubynska O.Ya. Novitni tekhnolohii fizychnoho vykhovannia : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv spets. 6.01020101 «Fizychne vykhovannia». Sumy: Vydavnytstvo SumDPU im. A.S. Makarenka, 2020. 248 s. [in Ukrainian].

Dubynska O.Ya., Petrenko N.V. Suchasni fitnes-tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni uchnivskoi i studentskoi molodi : proektuvannia, rozrobka ta osoblyvosti : monohrafiia. Sumy : Vydavnytstvo SumDPU im. A.S. Makarenka, 2020. 352 s. [in Ukrainian].

Zahalni osnovy teorii i metodyky fizychnoho vykhovannia : u 2 t. / za red. T.Yu. Krutsevych. Kyiv : «Olimpiiska literatura», 2017. 384 s. [in Ukrainian].

Zemtsova I. Sportyvna fiziologhiia : navch. posib. dlia studentiv vyshch. navch.

zakl. Kyiv : NUFViSU : Olimpiiska literatura, 2019. 207 s. [in Ukrainian].

Zdorov'iazberezhuvalni tekhnolohii v osvithomu seredovyshchi: kolektyvna monohrafiia / za zah. red. L.M. Rybalko. Ternopil : Osadtsa V.M., 2019. 400 s.

Kabatska O.V. Formuvannia zdorov'iazberezhuvalnogo osvithoho seredovyshcha v klasychnykh universytetakh: istoriia, teoriia, praktyka: monohrafiia. Kharkiv: SH NTM «Novyi kurs», 2020. 382 s. [in Ukrainian].

Malysheva O., Samokhina O. Physical culture in special medical groups. The role of physical culture and sports in establishment and strengthening of the gene pool of Ukraine : materials of Vseukr. student. of science conf. Poltava, 2003. P. 6–8 [in Ukrainian].

Yazlovetsky V.S. Physical education of students with physical disabilities health : education manual. Kirovohrad : RVV KDPU named after V. Vinnichenko, 2004. 352 p. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Підтримка та покращення здоров'я – головна значущість фізичної культури. Сучасні дані свідчать, що школярі та підлітки мають низький рівень здоров'я та фізичної активності. Реалізації завдань фізичної культури в закладах загальної середньої освіти належить провідне місце саме роботі з учнями, які за станом здоров'я зараховані до спеціальної медичної групи. Сучасні системні підходи до оздоровлення сприяють розвитку фізичних якостей, а найголовніше – стабілізують і поліпшують стан здоров'я дітей і підлітків спеціальної медичної групи. Підготовленість учителя фізичної культури стосовно питань впливу фізичних вправ на організм учнів спеціальної медичної групи повинна бути досить високою. Фахівцям галузі фізичної культури необхідно володіти досвідом, запасом фізичних вправ, а також постійно поглиблювати знання про функції окремих органів і систем організму, а також про специфіку впливу конкретних хвороб на ці функції, що сприяє оптимальному використанню вправ як традиційних, так і сучасних системних підходів оздоровлення учнів, які займаються в спеціальній медичній групі.

У цьому дослідженні нами виокремлено головні завдання в підготовці кваліфікованих фахівців, які можуть сприяти підвищенню рівня фізичної активності та загального здоров'я дітей і підлітків у спеціальній медичній групі, а саме: розуміння важливості фізичної активності та її впливу на здоров'я та добробут; ознайомлення з сучасними технологіями та методиками, спрямованими на підтримку та зміцнення здоров'я через фізичну активність; вивчення принципів та практичних аспектів організації фізкультурно-оздоровчих заходів та програм; розвиток навичок планування, проведення та оцінки фізкультурно-оздоровчих заходів для учнів, які займаються в спеціальній медичній групі.

Ключові слова: спеціальна медична група, фізична культура, урок, оздоровчі технології, освітнє середовище, реабілітація, здоров'я, рухова активність.

Дата надходження статті до видання: 26.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 378.147.091.313+373.5.091.313:[801.81:821.161.2:821(100)]

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361716

INTERACTIVE TEACHING METHODS IN UKRAINIAN AND WORLD LITERATURE: THE DIDACTIC GAME «WHO LOST IT?» IN THE STUDY OF FOLKLORE TEXT AND LITERARY WORKS IN HIGHER AND GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ДИДАКТИЧНА ГРА «ХТО ЗАГУБИВ?» У РОБОТІ З ФОЛЬКЛОРНИМИ ТЕКСТАМИ ТА ХУДОЖНІМИ ТВОРАМИ У ЗАКЛАДАХ ЗВО ТА ЗЗСО

Надія Тендітна

кандидат філологічних наук, доцент,
E-mail: tenditna2017@ukr.net
ORCID 0000-0002-2001-5379
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Nadiya Tenditna

Ph.D of Philological, Associate Professor
E-mail: tenditna2017@ukr.net
ORCID 0000-0002-2001-5379
SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Наталія Лисенко

кандидат філологічних наук, доцент,
E-mail: 1609natali@ukr.net
ORCID 0000-0003-2371-448X
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Natalia Lysenko

Ph.D of Philological, Associate Professor
E-mail: 1609natali@ukr.net
ORCID 0000-0003-2371-448X
SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

ABSTRACT

The article deals with the methodological potential of using interactive teaching methods in Ukrainian and World Literature, in particular the didactic game «Who Lost It?» in the process of working with folklore texts and literary works in general secondary and higher education institutions. The relevance of the study is determined by the need to modernize traditional approaches to teaching literature, the search for effective ways to activate the cognitive activity of pupils and students, as well as the development of their reading, cultural, and communicative competences. In contemporary educational contexts, interactive teaching methods are regarded as an important means of increasing motivation to study literature, developing critical thinking, and fostering skills of literary text analysis.

The article justifies the didactic potential of the game «Who Lost It?» as an effective tool for working with folklore and literary texts. The essence of the game lies in identifying a character through symbolic objects, details, or features associated with them. Such an approach promotes the development of associative thinking, the ability to establish intertextual connections, and the analysis of literary images. It also deepens the understanding of a literary work through attention to significant details

and symbols, thereby demonstrating the depth of the reader's interpretation. The study also identifies the possibilities of applying the game at different stages of a lesson, including the activation of prior knowledge, consolidation of the studied material, revision of previously studied works, and the generalization of literary material.

Particular attention is paid to the use of the game in the study of folklore texts, as folk tales, legends, myths, and other folklore genres contain a large number of symbolic images and objects, which creates favorable conditions for organizing such interactive tasks. It is noted that the use of the game «Who Lost It?» promotes the development of students' creative activity, the formation of teamwork skills, increased interest in literary material, and a deeper interpretation of literary texts.

At the same time, the article outlines certain limitations of using this didactic game, including the risk of a superficial understanding of the literary work if excessive attention is focused on the play element, the need for careful preparation of instructional materials by the teacher or lecturer, as well as the possibility of unequal participation of pupils or students in completing the tasks. Moreover, the effectiveness of the game largely depends on the appropriate selection of literary texts and symbolic objects, which requires a high level of methodological competence on the part of the educator.

Key words: *interactive teaching methods, didactic game, reading competence, literary image, symbolic detail.*

Актуальність теми. У сучасному освітньому просторі важливим завданням викладання української та зарубіжної літератури є не лише ознайомлення учнів і студентів із художніми текстами, а й формування в них умінь осмислювати літературні явища, аналізувати художні образи та інтерпретувати символічні деталі твору. З огляду на це особливого значення набуває пошук таких методичних підходів, які сприяють активному залученню здобувачів освіти до роботи з текстом, стимулюють їхню інтелектуальну та творчу діяльність, а також допомагають подолати формальне сприйняття літературного матеріалу. Саме тому у методиці викладання літератури дедалі більшого поширення набувають інтерактивні технології навчання.

Одним із ефективних напрямів оновлення методики є використання дидактичних ігор, що дозволяють поєднувати елементи навчання, дослідження та творчої взаємодії учасників освітнього процесу. Ігрові форми роботи сприяють створенню сприятливого навчального середовища, у якому учні та студенти мають можливість проявляти ініціативу, висловлювати власні думки та активно брати участь у колективному обговоренні художніх творів. Особливо важливо це під час опрацювання фольклорних текстів і класичних літературних творів, де значну роль відіграють образні деталі, символічні предмети та характерні риси персонажів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання дидактичних ігор у викладанні української та зарубіжної літератури залишається предметом активного наукового обговорення. У своїх дослідженнях науковці зазначають, що ігрові методи сприяють емоційному залученню учнів до навчального процесу, формують інтерес до читання та допомагають глибше осмислювати зміст художніх творів. Під час роботи з фольклорними текстами та художніми творами дидактичні ігри дозволяють поєднати пізнавальну, комунікативну та творчу діяльність. Саме про історію ігрових технологій

навчання та методику використання ігор на уроках літератури йдеться у праці Р. Мельникової та К. Ангеловської (Мельникова, Ангеловська, 2024).

А. Рубан у своїй статті систематизує види дидактичних ігор за особливостями вивчення літературного матеріалу, дає рекомендації щодо їх застосування (Рубан, 2022). Д. Андрущенко обґрунтовує проблеми використання дидактичних ігор на уроках української літератури в 5 – 7 класах як засобу активізації навчальної діяльності учнів (Андрущенко, 2020). А. К. Резнікова наголошує на тому, що важливим є й поєднання цікавих ігрових дій із прихованою в них від учнів дидактичною метою (Резнікова, 2024).

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Практично окреслити можливості використання дидактичної гри «Хто загубив?» у процесі вивчення фольклорних текстів та художніх творів українських та зарубіжної літератури з метою активізації пізнавальної діяльності, підвищення рівня читацької компетентності, розвитку критичного та творчого мислення учнів і студентів, а також формування їхніх комунікативних навичок у контексті компетентнісного підходу до навчання літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Однією з ігрових форм організації навчальної діяльності, що сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів і формуванню читацької компетентності є дидактична гра «Хто загубив?», яка ґрунтується на принципі відгадування персонажа чи твору за певними атрибутами, пов'язаними з художнім твором. Правила гри полягають у тому, що вчитель заздалегідь готує набір предметів, символів або зображень, пов'язаних із героями літературних чи фольклорних творів. Це можуть бути ілюстрації предметів, картки з назвами речей, реальні предмети, символічні зображення, малюнки чи фотографії. Кожен предмет має бути асоціативно пов'язаний із конкретним персонажем або твором.

Гру можна організувати у різних формах:

1. Індивідуальна форма. Здобувачі по черзі визначають, кому належить предмет.

2. Командна форма. Кілька команд отримують матеріали для гри і мають правильно розподілити їх між персонажами чи згрупувати за творами.

3. Дослідницька форма. Здобувачі не лише називають героя, а й знаходять у тексті підтвердження зв'язку предмета з персонажем. Знаходять у тексті цитати, які б підтверджували наявність цього предмету у даного героя.

Використання гри доцільне на різних етапах уроку. Її можна використати на початку уроку для повторення раніше вивчених творів або персонажів. Після вивчення нового матеріалу вона допоможе узагальнити знання про героїв і події твору. Гра може виступати підсумковим завданням, що дозволяє перевірити рівень засвоєння матеріалу. Та найбільш ефективним є її використання під час узагальнення теми або розділу.

Гра стимулює інтерес до художнього тексту, оскільки для правильної відповіді потрібно пригадувати події, образи та деталі твору. Учні та студенти також навчаються встановлювати зв'язки між предметами та художніми образами, що сприяє глибшому розумінню літературного матеріалу. Ігровий формат робить заняття й емоційно насиченим і цікавим, що позитивно впливає на ставлення учнів до читання. Під час гри відбувається і розвиток

комунікативних умінь, адже здобувачі освіти аргументують свій вибір і свою думку, обговорюють відповіді та співпрацюють у групі.

Проте гра має і свої недоліки, на які слід звернути увагу. Гру не варто використовувати без подальшого аналізу, адже в пам'яті залишаються лише окремі факти або предмети, без глибокого змісту твору. Щоб швидко повторити перебіг ключових подій, пов'язаних із певним героєм чи сам твір, радимо використовувати інфографіку, яка дозволяє структуровано відобразити необхідну інформацію. Так, при вивченні казки братів Грімм «Пані Метелиця», серед загублених речей падчерки може бути веретено, білий фартушок, дерев'яна лопатка для хліба, хустина, жменька золотих монет. Після відгадування героїні слід звернути увагу і на те, як ці речі характеризують власницю. Важливо, щоб вони нагадували про її старанність, доброту та готовність допомагати (Рис. 1.).



Рис. 1.

Для характеристики ледачої дочки бажано обрати такі предмети, які б контрастували з речами працюючої падчерки та підкреслювали її лінощі, небажання працювати та прагнення легкої винагороди (дзеркальце як символ самозакоханості та небажання працювати; гребінець, який натякає на постійне чепуріння замість виконання справ; подушка як символ лінощів; декілька яблук у кошику натякають на недовиконану роботу; таку ж функцію виконує і підгорілий шматок хліба; шматочок «смоляної» тканини як символ покарання) (Рис. 2.).



Рис. 2.

Як варіант гри для п'ятикласників може бути завдання відгадати казки Андерсена та згрупувати відповідно до них подані картинки (Рис. 3.). Так, до казки «Дюймовочка», відбираємо тюльпан, шкаралупку волоського горіха, ластівку та жабу. Троянда, дзеркало, санчата та окуляри характеризують казку «Снігова королева».



Рис. 3.

Тварини, які знаходяться серед переліку загублених речей, «підказують» гравцям героя твору Д. Дефо «Робінзон Крузо» (Рис. 4.).

Хто загубив?

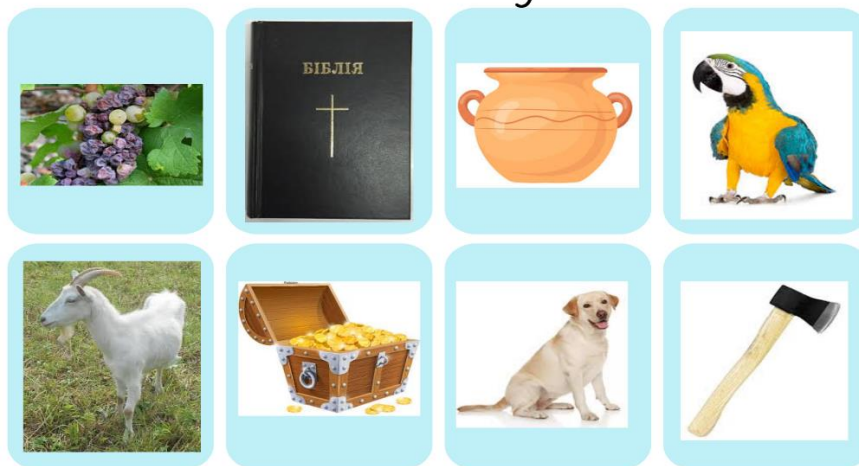


Рис. 4.

Для здобувачів вищої освіти завдання варто ускладнити. Вони мають не тільки відгадати назву казки, але й довести свою позицію цитатами. Так, наприклад, пропонуємо набір карток до української народної казки «Ох» (Рис. 5.). Набір цитат може бути таким: «Над стежкою стоїть обгорілий пеньок»; «А в хатці усе зелене: і стіни зелені, і лавки зелені»; «Назбігалось до біса півнів»; «Увів його в кошару – аж там самі барани»; «Висипав Ох мірку пшениці, накликав голубів»; «Син перекинувся конем»; «Окунь перекинувся гранатовим перснем у золотій оправі».

На сьогодні, на жаль, багато студентів користується послугами ШІ. Ми

також спробували довірити йому виконання цього завдання. Демонструємо отриманий результат: «Пеньок (пень) → натяк на «сидить коза на пеньку»; «Кінь → персонаж казки, який намагався вигнати козу»; «Голуб → ще один герой, що допомагав»; «Вогонь → епізод, коли коза погрожує»; Баран → також намагався вигнати козу»; «Лава → фраза з казки: «зіскочу з лави»; «Півень → саме півник зрештою виганяє козу»; «Перстень (кільце) → натяк на слово «дереза» через риму/звукову підказку (або як додатковий ребусний елемент)». Отже, всі підказки ведуть до відомої української народної казки «Коза-дереза». Як бачимо, ІІІ подав невірний результат.

Тому саме ігри такого типу дають можливість швидко перевірити не тільки знання тексту, але й наскільки уважно його прочитано, а також наочно показати здобувачам освіти, що не варто повністю покладатися на думку штучного інтелекту.

Відгадай українську народну казку



Рис. 5.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, дидактична гра «Хто загубив?» є ефективним методичним прийомом, який сприяє активізації навчальної діяльності при вивченні фольклору, творів української та зарубіжної літератури. Вона дозволяє поєднати елементи гри з аналізом художнього тексту, формує вміння працювати з художніми деталями та розвиває асоціативне мислення. Водночас ефективність цієї гри залежить від методично виваженого використання, поєднання її з традиційними формами аналізу літературного твору та чіткого визначення дидактичної мети уроку. Тому у подальшому плануємо створити серію карток для гри «Хто зайвий» із методичними рекомендаціями для теми «Народна і літературна казка».

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Мельникова Р., Ангеловська К. (2024). Застосування елементів ігрової технології на уроках української мови та літератури. *Studia methodologica*, No. 57, С. 312 – 325.

Рубан А.А. (2022). Дидактичні ігри на уроках літератури. *Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference «International Scientific Discussion: Problems, Tasks and Prospects»* (September 19-20, 2022). Brighton, Great Britain, № 125, С. 20 – 26.

Андрющенко Д. (2020). Дидактичні ігри на уроках української літератури в 5 – 7 класах як засіб активізації навчальної діяльності. *Вісник студентського наукового товариства [Електронне видання]*: збірник наукових праць студентів, магістрантів і аспірантів / за заг. ред. О.В. Мельничука. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, Вип. 23, С. 58 – 60.

Резнікова К.В. (2024). Сучасний урок української літератури: роль та завдання дидактичних ігор. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів* : збірник тез доповідей за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної конференції (16 травня 2024 р., м. Мукачеве). Мукачеве : Вид-во МДУ, С. 174 – 176.

Українські народні казки. Коза-дереза. URL: <https://surli.cc/mxcpbh> (дата звернення: 16.03.2026).

REFERENCES

Mel'nykova, R., Anhelovs'ka, K. (2024). Zastosuvannya elementiv ihrovoyi tekhnolohiyi na urokakh ukrayins'koyi movy ta literatury. *Studia methodologica*. No. 57. S. 312 – 325.

Ruban, A. A. (2022). Dydaktychni ihry na urokakh literatury. *Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference «International Scientific Discussion: Problems, Tasks and Prospects» (September 19-20, 2022)*. Brighton, Great Britain. № 125. S. 20 – 26.

Andryushchenko, D. (2020). Dydaktychni ihry na urokakh ukrayins'koyi literatury v 5 – 7 klasakh yak zasib aktyvizatsiyi navchal'noyi diyal'nosti. *Visnyk students'koho naukovoho tovarystva [Elektronne vydannya]*: zbirnyk naukovykh prats' studentiv, mahistrantiv i aspirantiv / za zah. red. O. V. Mel'nychuka. Nizhyn: NDU im. M. Hoholya. Vyp. 23. S. 58 – 60 [in Ukrainian].

Reznikova, K. V. (2024). Suchasnyy urok ukrayins'koyi literatury: rol' ta zavdannya dydaktychnykh ihor. *Suchasni tendentsiyi rozvytku nauky y osvity v umovakh pohlyblennya yevrointehratsiynykh protsesiv* : zbirnyk tez dopovidey za materialamy IV Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi (16 travnya 2024 r., m. Mukachevo). Mukachevo : Vyd-vo MDU. S. 174 – 176 [in Ukrainian].

Ukrayins'ki narodni kazky. Kozha-dereza. URL: <https://surli.cc/mxcpbh> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто методичні можливості використання інтерактивних методів навчання української та зарубіжної літератури, зокрема дидактичної гри «Хто загубив?» у процесі роботи з фольклорними текстами та художніми творами у закладах загальної середньої та вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена потребою модернізації традиційних підходів до викладання літератури, пошуком ефективних способів активізації пізнавальної діяльності учнів і студентів, а також формуванням їхньої читачької, культурологічної та комунікативної компетентностей. У сучасних освітніх умовах інтерактивні методи навчання розглядаються як важливий засіб підвищення мотивації до вивчення літератури, розвитку критичного мислення та формування навичок аналізу художнього тексту.

У статті обґрунтовано дидактичний потенціал гри «Хто загубив?» як ефективного засобу роботи з фольклорними та літературними текстами. Суть

гри полягає у визначенні персонажа за допомогою символічних предметів, деталей або ознак, які пов'язані з ним. Такий підхід сприяє розвитку асоціативного мислення, уміння встановлювати міжтекстові зв'язки, аналізувати художні образи, а також поглиблює розуміння змісту твору через увагу до важливих деталей і символів та демонструє глибину прочитання твору. Також визначили можливості застосування гри на різних етапах навчального заняття: під час актуалізації опорних знань, закріплення матеріалу, повторення вивчених творів або узагальнення літературного матеріалу.

Особливу увагу приділено використанню гри під час вивчення фольклорних текстів, оскільки народні казки, легенди, міфи та інші жанри фольклору містять велику кількість символічних образів і предметів, що створює сприятливі умови для організації подібних інтерактивних завдань. Зазначено, що застосування гри «Хто загубив?» сприяє розвитку творчої активності учнів і студентів, формуванню навичок колективної роботи, підвищенню зацікавленості літературним матеріалом та поглибленню інтерпретації художніх текстів.

Водночас у статті окреслено і певні недоліки використання цієї дидактичної гри: ризик поверхневого засвоєння змісту твору у випадку надмірної концентрації на ігровому елементі, необхідність ретельної підготовки навчальних матеріалів учителем або викладачем, а також можливість нерівномірної участі учнів чи студентів у виконанні завдань. Крім того, ефективність гри значною мірою залежить від правильного добору художніх текстів та символічних предметів, що вимагає від педагога високого рівня методичної підготовки.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, дидактична гра, читацька компетентність, художній образ, символічна деталь.

Дата надходження статті до видання: 21.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.091.4Монтессорі:796.01-053.4

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361717

SCIENTIFIC, PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTEGRATING MONTESSORI PEDAGOGY INTO THE PHYSICAL EDUCATION SYSTEM FOR PRESCHOOL-AGE CHILDREN

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ МОНТЕССОРІ-ПЕДАГОГІКИ В СИСТЕМУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ганна Біличенко

кандидат педагогічних наук, доцент,

E-mail: annasidid1@gmail.com

ORCID 0000-0002-4288-2721

ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Hanna Bilychenko

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,

E-mail: annasidid1@gmail.com

ORCID 0000-0002-4288-2721

SHEI "Donbas State Pedagogical
University", Ukraine

ABSTRACT

This article examines the feasibility of incorporating Montessori pedagogy into the physical education system for pre-school children. The relevance of this research stems from the need to optimise processes aimed at preserving and strengthening the mental and physical health of children and young people, as confirmed by a number of regulatory acts and the conceptual foundations of Ukraine's education system. Various aspects of the Montessori pedagogical system and areas of scientific research on the physical education of pre-school children have been analysed. The key principles of Montessori pedagogy and their suitability for addressing the challenges of physical education for pre-school children have been highlighted. It is argued that M. Montessori's ideas open up significant opportunities for updating the content and organisation of physical education in pre-school educational institutions. The main factors in optimising the process of physical education for pre-school children are highlighted as the characteristics of pedagogical interaction between the participants in the educational process and the creation of a prepared developmental environment. It is emphasised that the educational interaction between the teacher and the child is based on partnership, trust and the creation of conditions for independent motor activity. The conditions that ensure effective interaction between the teacher and the child during physical education are described: the creation of an appropriate developmental environment, the development of the teacher's professional readiness to act as a facilitator, the provision of an emotionally comfortable atmosphere, and systematic observation of the child's development. It is emphasised that the educational environment of early years settings for the harmonious physical development of pre-school children is a specially organised space that stimulates

physical activity, independence and the natural development of the body; corresponds to the age-related and individual characteristics of children; promotes health; and forms the basis for the child's personality development. Conclusions from the discussion of the issue are presented, and prospects for further research in this area of scientific inquiry are outlined, which involves further empirical research aimed at gaining a deeper understanding of the potential of the outlined approach and the effectiveness of Montessori education.

Key words: *Montessori pedagogy, physical education, teacher-child interaction, physical activity, sensorimotor development, independence, prepared learning environment.*

Актуальність теми. Сучасне постіндустріальне суспільство характеризується постійним зростанням проблем збереження та зміцнення психічного і фізичного здоров'я дітей та молоді. Крім того, масштабні суспільні потрясіння сьогодення в українському соціумі глибоко травмують стан сучасних дітей, зокрема, тих, дітей, чиї родини постраждали від збройного конфлікту. Зазначена ситуація зумовлює нагальну потребу у розробці та впровадженні диференційованого психолого-педагогічного супроводу фізичного розвитку дошкільників, що реалізується шляхом запровадження адекватних освітніх практик та методик.

У низці фундаментальних нормативно-правових актів та концептуальних засад освітньої системи України, зокрема в Базовому компоненті дошкільної освіти (2021), Законі України «Про дошкільну освіту» (2001), чинних програмах для закладів дошкільної освіти («Я у світі», 2019; «Дитина», 2020; «Українське дошкілля, 2017) акцентується увага на винятковій значущості окремих граней формування особистості молодого покоління. Визначальними завданнями окреслено формування основ здорового образу життя, становлення фізичної культури, вдосконалення якості фізичного розвитку дітей дошкільного віку, висвітлення стратегічних векторів педагогічної діяльності у різних аспектах фізичного виховання дошкільників.

Сучасна тенденція гуманізації дошкільної освіти, необхідність оптимізації впровадження індивідуально-орієнтованої парадигми педагогічної взаємодії детермінують необхідність аналізу зарубіжного педагогічного досвіду, особливо здобутків представників реформаторської педагогіки. Однією з найвизначніших постатей цього напрямку визнано італійську педагогиню Марію Монтессорі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна концепція Марії Монтессорі справила значний вплив на становлення та розвиток теоретичних засад і практичних підходів дошкільної ланки освіти у численних державах світу. Проте, акцентування Монтессорі-педагогіки, зародження інтересу до її ідей та спроби їхньої практичної імплементації в освітній процес спостерігалися в Україні лише в останньому десятилітті ХХ століття. Саме в цей період вітчизняні науковці активно долучилися до ґрунтовного вивчення науково-педагогічної спадщини М. Монтессорі.

Різноманітні аспекти її виховної системи та педагогічної діяльності стали предметом дослідження таких провідних сучасних вчених і педагогів, як В. Бондар, Б. Жебровський, Т. Михальчук, Т. Поніманська, О. Сторонська, Ю. Чопик. Особливої уваги заслуговують новаторські дослідницькі підходи,

представлені у працях І. Дичківської (2022), зосереджені на питаннях індивідуалізованого виховання дітей дошкільного віку в педагогічному доробку М. Монтесорі; А. Ільченко (2006), що висвітлює ідеї раннього та вільного розвитку дітей у її спадщині; О. Сторонської (2011), присвячені визначенню вагомості ролі педагогічної спадщини М. Монтесорі у дослідженнях як вітчизняних, так і міжнародних наукових кіл.

Грунтовне ознайомлення із системою М. Монтесорі та аналіз досвіду її успішної імплементації у закладах дошкільної освіти в різних країнах світу дає підстави стверджувати, що вона потенційно може слугувати загальноконцептуальною основою та й ефективним методологічним підґрунтям у контексті сучасного реформування дошкільної освіти в Україні.

Проблема фізичного виховання дітей дошкільного віку розглядається у значній кількості наукових доробок сучасних представників української педагогічної науки: наукові засади фізичного виховання та розвитку дітей дошкільного віку (Кашуба В.А., Бондар О.М., 2010; Козлова, В., Кошель, В., Пась, К., Скивка, А., 2021 та ін.); сучасні проблеми та напрями фізичного виховання дітей дошкільного віку (Гаращенко Л., Крижанівська В., 2019; Смаль Я.А., 2017 та ін.); традиції та інновації у галузі фізичного виховання та розвитку дитини (Кашуба В.А., Бондар О.М., 2010; Пасічник В.М., Пасічник В.Р., 2022 та ін.); взаємодія суб'єктів освітньої діяльності з питань фізичного виховання та оздоровлення дошкільників (Смаль Я.А., 2017 та ін.); організація моніторингу здоров'я та фізичного розвитку дітей дошкільного віку (Адаменко, В., Кошель, В., 2021; Гаращенко Л., Крижанівська В., 2019 та ін.).

Зазначимо, що у сучасному просторі дошкільної освіти все більш актуальними стають положення особистісно-діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, що детерміновано процесами освітніх перетворень.

Своєчасність розв'язання проблеми дослідження підкреслено суперечностями між:

- розвивальним потенціалом педагогічної системи М. Монтесорі для становлення гармонійно розвиненої особистості дошкільника та низьким рівнем інтеграції її провідних ідей у вітчизняний освітній простір;

- актуальною потребою адаптації ідей Монтесорі-педагогіки до сучасних реалій дошкільної освіти та незадовільним ступенем розробленості відповідних педагогічних умов у науково-методичному дискурсі.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є визначення науково-педагогічних та методичних аспектів впровадження ідей Монтесорі-педагогіки щодо реалізації завдань фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз педагогічної спадщини М. Монтесорі, вивчення теоретичних та практичних аспектів її педагогіки, власний досвід педагогічної діяльності дозволив висвітлити базові аспекти оригінальної авторської системи взаємодії дорослого з дитиною, які, на наш погляд, є універсальним контентом оформлення та реалізації освітнього задуму, ідеї, проекту, взагалі, та зокрема в галузі проблематики фізичного розвитку дитини.

Фундаментальною засадою Монтесорі-педагогіки, що формує її сутність та визначає унікальність, виступає інтерпретація дитячого звернення до дорослого:

«Допоможи мені зробити це самому». Емпірично підтверджено, що надання дітям вільного, нерегламентованого часу, протягом якого вони можуть займатися обраними видами діяльності згідно з власними інтересами та без надмірної демонстраційної уваги дорослих, ефективно сприяє формуванню більшої самостійності, автономності, фізичної активності особистості. Узагальнення досвіду роботи закладів дошкільної освіти, які використовують дидактичні матеріали Монтессорі-системи, відображає значно вищі академічні результати вихованців порівняно з їхніми однолітками, вихованими за традиційними освітніми підходами. Ці діти виявляють підвищений рівень креативності та творчого потенціалу, що, своєю чергою, корелює з поліпшеними навчальними досягненнями. До ключових переваг цієї методології належить стимулювання самостійного ініціювання навчального процесу з раннього віку, розвиток навичок критичного мислення, пошуку рішень складних проблемних завдань, а також здатність ефективно засвоювати досвід шляхом аналізу власних помилок.

Ключовими аспектами Монтессорі-педагогіки є: концепція саморозвитку дитини; створення освітньо-виховної системи, де домінує принцип вільної, цілеспрямованої діяльності дітей у спеціально організованому розвивальному середовищі; застосування різновікового підходу до навчання та виховання; вивчення індивідуальних особливостей дитини педагогом-фасилітатором з метою забезпечення оптимальних умов для її «самобудівництва» та цілісного духовного та фізичного становлення.

Наріжним каменем освітньої парадигми виступає концепт свободи. Марія Монтессорі обґрунтовано акцентувала відповідь на питання щодо негативної свободи, тобто звільнення від певних обмежуючих чинників. Вона трактувала її як відокремлення від авторитарних методів, зовнішнього диктату, імпульсивних проявів інстинктивної сфери, примусу, деструктивного тиску, дегуманізації та нівеляції індивідуальності. Вчена чітко визначила позитивну функцію свободи та її конструктивне призначення. Без такого усвідомлення свобода могла б трансформуватися у свавілля, хаос, інертність або апатію. У її трактуванні свобода є невід'ємною умовою як для вихованців, так і для педагогів, слугуючи інструментом для творення блага, продуктивної діяльності та цілеспрямованої праці.

Ґрунтовний аналіз сукупності провідних принципів сучасного виховання та духовного і фізичного розвитку дітей дошкільного віку дозволив виокремити ті постулати Монтессорі-педагогіки, які органічно інтегруються в актуальні освітні реалії України та зберігають свою першочергову значущість для ефективної реалізації завдань гуманістично орієнтованої педагогічної парадигми. До них належать такі аспекти:

- сприяння повноцінному проживанню дитиною дошкільного етапу життя;
- гарантування цілісності, збереження унікальності та культивування індивідуальної своєрідності розвитку кожної дитини;
- акцентування на національно-патріотичній спрямованості освітньо-виховного процесу;
- інтенсивний вплив освітнього процесу на збереження та зміцнення фізичного та психічного здоров'я через організоване розвивальне середовище закладу дошкільної освіти;

- імплементація діяльнісного підходу у становленні та формуванні особистісних та фізичних якостей;

- реалізація інтегрованого (комплексного) підходу до всебічного виховання та гармонійного розвитку дитини;

- забезпечення консолідації виховних зусиль різних соціальних інституцій, зокрема тісної взаємодії між закладом дошкільної освіти та родиною.

В умовах багатовекторних викликів, котрі окреслює динамічна та неоднозначна сучасність щодо модернізації системи дошкільного виховання, методологічна система Марії Монтессорі має методичну значущість. Ґрунтовний аналіз змісту чинних державних освітніх стандартів та програмно-методичних рекомендацій переконливо засвідчує гармонійну інтегрованість та високу життєздатність даної освітньої моделі в реформуванні поглядів на проблему збереження та зміцнення здоров'я дитини та організацію фізичного виховання дошкільників в аспекті впровадження новітніх освітніх парадигм (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021; Закон України «Про дошкільну освіту» (2001), чинні програми для закладів дошкільної освіти («Я у світі», 2019; «Дитина», 2020; «Українське дошкілля, 2017)).

Ідеї Марія Монтессорі відкривають широкі можливості для оновлення змісту й організації фізичного виховання в закладах дошкільної освіти. Їхня цінність полягає в тому, що рухова активність дитини розглядається не як окремий компонент, а як природна основа всього освітнього процесу. Реалізація цих ідей у практиці ЗДО дозволяє забезпечити більш індивідуалізований, гуманістичний і ефективний підхід до фізичного розвитку дошкільників:

- інтеграція рухової активності у повсякденне життя дитини (фізичне виховання не обмежується спеціальними заняттями, а інтегрується у всі види діяльності – дозволяє змогу максимально задовольнити природну потребу дитини в русі протягом дня);

- створення підготовленого розвивального середовища (організація середовища, що стимулює рухову активність та спонукає дітей до самостійного руху, розвитку координації та орієнтації в просторі);

- використання системи практичних доручень (сприяють розвитку дрібної моторики, координації рухів, формуванню точності та самоконтролю);

- впровадження спеціальних рухових вправ (сприяють розвитку: довільності рухів; концентрації уваги; координації та рівноваги);

- індивідуалізація фізичного виховання (забезпечує комфортні умови розвитку кожної дитини);

- зміна ролі педагога (педагог у системі Монтессорі-педагогіка не нав'язує діяльність; спостерігає за дитиною; створює умови для розвитку; делікатно спрямовує);

Підкреслюємо, що освітня взаємодія педагога з дитиною в системі Марія Монтессорі є ключовою умовою ефективного реалізації завдань фізичного виховання. Вона ґрунтується на партнерстві, довірі та створенні умов для самостійної рухової активності. Такий підхід забезпечує гармонійний фізичний розвиток, формує основи здорового способу життя та сприяє всебічному розвитку особистості дитини.

Сутність освітньої взаємодії в Монтессорі-підході є партнерська співпраця педагога і дитини, спрямована на розвиток її фізичних якостей через самостійну діяльність у підготовленому середовищі. У процесі педагогічної взаємодії реалізуються основні завдання фізичного виховання: оздоровчі (зміцнення здоров'я, розвиток витривалості); освітні (формування рухових умінь і навичок); виховні (розвиток самостійності, дисципліни, впевненості).

Взаємодія педагога з дитиною реалізується через різні форми її організації, а саме:

- індивідуальна взаємодія – педагог демонструє вправи, після чого дитина виконує їх самостійно;
- самостійна діяльність дітей – діти обирають рухові завдання у підготовленому середовищі;
- опосередкована взаємодія через середовище – переважно середовище впливає на діяльність дитини більше, ніж педагог;
- спостереження і підтримка – педагог втручається в активність дитини лише за потреби, допомагає уникнути помилок або травм.

Спостереження за освітнім процесом у ЗДО та аналіз його особливостей дозволяють стверджувати, що ефективність педагогічної взаємодії педагога з дитиною у процесі фізичного виховання дошкільників забезпечується наступними умовами: створенням підготовленого освітнього середовища; професійною готовністю педагога до ролі фасилітатора; дотриманням принципу невтручання; забезпеченням емоційно комфортної атмосфери; систематичним спостереженням за розвитком дитини.

Ключовою умовою гармонійного фізичного розвитку дитини дошкільного віку в системі Марії Монтессорі розглядається освітнє середовище. Воно не є лише фоном для діяльності – це спеціально організований простір, який стимулює рухову активність, самостійність, природний розвиток тіла, сприяє зміцненню здоров'я та формує основу для гармонійного розвитку особистості дитини.

Марія Монтессорі визначала освітнє середовище «підготовленим середовищем», що передбачає: відповідність віковим та індивідуальним особливостям дітей, доступність матеріалів, естетичність і порядок, свободу вибору діяльності; відповідає наступним вимогам: безпечності, відкритості до руху, функціональності, мобільності, насиченості матеріалами. Таке середовище створює умови, у яких дитина природно рухається, досліджує простір і вдосконалює свої фізичні можливості.

Відмітимо, що обговорення проблеми базувалося на аналізі основних положень Монтессорі-педагогіки, розгляданні історико-педагогічних концептів щодо взаємозбагачення традицій та інновацій, вивченні питань фізичного виховання дітей дошкільного віку та досвіду освітньої роботи за системою Марії Монтессорі.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підкреслюємо, що попри складні соціокультурні умови, що характеризують сучасне українське суспільство, пріоритетним є забезпечення рівноправного доступу до високоякісної освіти, її адаптивності та індивідуалізації. Це знаходить своє відображення в основоположних засадах Монтессорі-педагогіки, а саме: гарантування прав та гідності особистості дитини, забезпечення її психологічного та фізичного благополуччя, надання педагогічного супроводу та

підтримки в складних освітніх та життєвих ситуаціях; проведення фахової комплексної діагностики потенціалу та індивідуальних особливостей дитини з раннього віку; впровадження корекційно-розвивальних програм для подолання освітніх труднощів, залучення фахівців супровідних служб до формування індивідуальних освітніх траєкторій, які відповідають індивідуальним потребам та можливостям дошкільників; надання психологічної підтримки родинам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами або тих, що перебувають у групі ризику.

Відповідно до змісту Базового компоненту дошкільної освіти організація фізичного виховання у ЗДО має бути реалізована не тільки через систему спеціальних занять, а відображати єдиний інтегративний процес взаємодії дорослого та дитини, який гармонійно об'єднує різні освітні галузі щодо цілісного сприйняття дитиною навколишнього світу, формування уявлень про здоров'я як цінності, що є необхідною передумовою повноцінного життя.

Функціонування сучасних Монтесорі-закладів дошкільної освіти ґрунтується на фундаментальних принципах практичної педагогіки М. Монтесорі. Ця методологія спирається на стратегію індивідуального спостереження за дитиною, з урахуванням сенситивних періодів її розвитку, та передбачає конструювання підготовленого розвивального середовища. Таке середовище покликане стимулювати персональний розвиток дошкільника, задовольняти його потреби та сприяти актуалізації його внутрішнього потенціалу.

Відтак, педагогічна система Марії Монтесорі є однією з численних освітніх парадигм, що потребує подальшого, всебічного емпіричного дослідження. На сучасному етапі актуальними вбачаються порівняльно-експериментальні дослідження, що вивчають динаміку формування когнітивних функцій, особистісних та фізичних якостей у вихованців, які здобувають освіту за Монтесорі-методикою, у зіставленні з тими, хто інтегрований до інших освітніх програм. Метою цих досліджень є поглиблене усвідомлення потенціалу окресленого підходу та ефективності Монтесорі-освіти.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Адаменко, В. & Кошель, В., (2021). До проблеми організації рухової активності дошкільників як необхідної умови формування здоров'я. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/article/view/8260>.

Базовий компонент дошкільної освіти. (2021). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 15.04.2026).

Білан О. (2017). Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за заг. ред. О.В. Низковської. Тернопіль: ТОВ «Мандрівець». 25 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytkuditey/Bilan_Programa_Ukrdoshkillja_2017.pdf. (дата звернення: 15.04.2026).

Гарашенко Л., Крижанівська В. (2019). Реалізація ідеї здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей дошкільного віку: фізична культура на повітрі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 9 (93). С. 68–75.

Григор'єва Н.А. (2023). Реалізація педагогічних ідей М. Монтесорі в практиці зарубіжних і вітчизняних закладів дошкільної освіти. Перспективи та інновації науки. Педагогіка. Київ. Вип. 13 (31). С. 121-131.

Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження: навч.-метод. посіб. / упоряд. О.Г. Косенчук, І.М. Новик, О.А. Венгловська, Л.В. Куземко. Харків: Ранок, 2021. 240 с.

Дитина: освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. В.О. Огнев'юк ; наук. ред. Г.В. Беленька. Київ, 2020. 440 с.

Дичківська І. М. (2022). Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності: монографія 2-ге вид., доп. Рівне: Волинські обереги, 384 с.

Ільченко А.М. (2006). Особистісно-орієнтований підхід до виховання у педагогічній спадщині М. Монтессорі. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. №8.

Кашуба В. А., Бондар О.М. (2010). Сучасні оздоровчі технології у фізичному вихованні дітей старшого дошкільного віку. Спортивний вісник Придніпров'я. № 2. С. 139–142.

Козлова, В., Кошель, В., Пась, К., Скивка, А. (2021). До проблеми фізичного виховання та валеологічної освіти дошкільників як системоутворюючих компонентів формування здоров'я. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/article/view/8261>.

Концепція виховання і розвитку дошкільників у національному дошкільному закладі. *Дошкільне виховання*. 2004. №8, с. 12.

Кулик Н. А. (2017). Вікова динаміка фізичного розвитку і фізичної підготовленості дітей старшого дошкільного віку. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. Вип. 118 (3). С. 162–164.

Монтессорі М. (2023). Освіта і мир. Київ: ТОВ 7 БЦ, 166 с.

Пасічник В. М., Пасічник В.Р. (2022). Перспективи удосконалення фізичного виховання дітей дошкільного віку засобами спортивних ігор. Спортивні ігри. № 4(26). С. 28-39.

Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. Дата оновлення 31.03.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-1> (дата звернення: 25.07. 2023).

Смаль Я. А. (2017). Формування рухового режиму дітей старшого дошкільного віку з використанням засобів народної фізичної культури. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.02 / Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки. Луцьк. 205 с.

Сторонська О.С. (2011). Теоретичне осмислення та оцінка педагогічної системи М. Монтессорі. Збірник наукових. праць. Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ. № 2. С. 247–252.

Чепіль М., Дудник Н. (2017). Педагогіка Марії Монтессорі: навч. посіб. Київ: ВД «Слово». 272 с.

«Я у світі». Програма розвитку дитини від народження до шести років / О.П. Аксьонова та ін.; наук. кер. О.Л. Кононко. Київ: ТОВ МЦФЕР-Україна, 2019. 488 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/programmaya-y-sviti.pdf>. (дата звернення: 15.04.2026).

Helbrugge Theodor. (1984). Unser Montessori-Model. Frankfurt-am-Main : Fisher. 304 p.

REFERENCES

Adamenko, V. & Koshel, V., (2021). Do problemy orhanizatsii rukhovoï aktyvnosti doshkilnykiv yak neobkhdnoi umovy formuvannia zdorov'ia. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/article/view/8260>. [in Ukrainian].

Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. (2021). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf[in Ukrainian].

Bilan O. (2017). Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ukrainske doshkillia» / za zah. red. O.V. Nyzkovskoi. Ternopil: TOV «Mandrivets». 25 s. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/programyrozvytkuditey/Bilan_Prohrama_Ukrdo_shkillja_2017.pdf. [in Ukrainian].

Harashchenko L., Kryzhanivska V. (2019). Realizatsiia idei zdorov'iazberezhennia u fizychnomu vykhovanni ditei doshkilnoho viku: fizychna kultura na povitri. [Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii.] № 9 (93). S. 68–75. [in Ukrainian].

Hryhor'ieva N.A. (2023). Realizatsiia pedahohichnykh idei M. Montessori v praktytsi zarubizhnykh i vitchyznianskykh zakladiv doshkilnoi osvity. [Perspektyvy ta innovatsii nauky. Pedahohika.] Kyiv. Vyp. 13 (31). S. 121-131. [in Ukrainian].

Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity: osoblyvosti vprovadzhennia: navch.-metod. posib. / uporiad. O.H. Kosenchuk., I.M. Novyk, O.A. Venhlovskaya, L.V. Kuzemko. Kharkiv: Ranok, 2021. 240 s. [in Ukrainian].

Dytyna: osvithnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv / nauk. ker. V.O. Ohnev'iuk ; nauk. red. H.V. Bielienka. Kyiv, 2020. 440 s. [in Ukrainian].

Dychkivska I. M. (2022). Pedahohika M. Montessori: vyklyky suchasnosti: monohrafiia 2-he vyd., dop. Rivne: Volynski oberehy, 384 s. [in Ukrainian].

Ilchenko A.M. (2006). Osobystisno-orientovanyi pidkhid do vykhovannia u pedahohichnii spadshchyni M. Montessori. Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli: Nauk.-metod. zb. №8. [in Ukrainian].

Kashuba V. A., Bondar O.M. (2010). Suchasni ozdorovchi tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni ditei starshoho doshkilnoho viku. Sportyvnyi visnyk Prydniprov'ia. № 2. S. 139–142. [in Ukrainian].

Kozlova, V., Koshel, V., Pas, K., Skyvka, A. (2021). Do problemy fizychnoho vykhovannia ta valeolohichnoi osvity doshkilnykiv yak systemoutvoriuiuchykh komponentiv formuvannia zdorov'ia. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/article/view/8261>. [in Ukrainian].

Kontseptsiiia vykhovannia i rozvytku doshkilnykiv u natsionalnomu doshkilnomu zakladi. Doshkilne vykhovannia. 2004. №8, s. 12. [in Ukrainian].

Kulyk N. A. (2017). Vikova dynamika fizychnoho rozvytku i fizychnoi pidhotovlenosti ditei starshoho doshkilnoho viku. [Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Ser.: Pedahohichni nauky. Fizyчне vykhovannia ta sport.] Vyp. 118 (3). S. 162–164.

Montessori M. (2023). Osvita i myr. Kyiv: TOV 7 BTs, 166 s. [in Ukrainian].

Pasichnyk V. M., Pasichnyk V.R. (2022). Perspektyvy udoskonalennia fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku zasobamy sportyvnykh ihor. Sportyvni ihry. № 4(26). S. 28-39. [in Ukrainian].

Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 11.07.2001 r. № 2628-III. Data onovlennia 31.03.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-1> [in Ukrainian].

Smal Ya. A. (2017). Formuvannia rukhovoho rezhymu ditei starshoho doshkilnoho viku z vykorystanniam zasobiv narodnoi fizychnoi kultury. dys. ... k-ta ped. nauk : 13.00.02 / Skhidnoievropeiskyi natsionalnyi universytet im. Lesi Ukrainky. Luts'k. 205 s. [in Ukrainian].

Storonska O.S. (2011). Teoretychne osmyslennia ta otsinka pedahohichnoi systemy M. Montessori. [Zbirnyk naukovykh prats. Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky.] Berdiansk: BDPU. № 2. S. 247–252. [in Ukrainian].

Chepil M., Dudnyk N. (2017). Pedahohika Marii Montessori: navch. posib. Kyiv: VD «Slovo». 272 s. [in Ukrainian].

«Ia u sviti». Prohrama rozvytku dytyny vid narodzhennia do shesty rokiv / O.P. Aksonova ta in.; nauk. ker. O.L. Kononko. Kyiv: TOV MTsFER-Ukraina, 2019. 488 s. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/programmaya-y-sviti.pdf>. (data zvernennia: 15.04.2026). [in Ukrainian].

Helbrugge Theodor. (1984). Unser Montessori-Model. Frankfurt-am-Main: Fisher. 304 p.

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено проблемі доцільності впровадження ідей Монтессорі-педагогіки в систему фізичного виховання дітей дошкільного віку. Актуальність дослідження детерміновано необхідністю оптимізації процесів збереження та зміцнення психічного і фізичного здоров'я дітей та молоді, що підтверджено у низці нормативно-правових актів та концептуальних засад освітньої системи України. Проаналізовано різні аспекти педагогічної системи Монтессорі-педагогіки та напрями наукових досліджень з проблеми фізичного виховання дітей дошкільного віку. Підкреслено ключові положення Монтессорі-педагогіки і адекватність їх щодо вирішення завдань фізичного виховання дітей дошкільного віку. Обґрунтовано, що ідеї М. Монтессорі відкривають значні можливості для оновлення змісту і організації фізичного виховання в закладах дошкільної освіти. Основними чинниками оптимізації процесу фізичного виховання дошкільників висвітлено особливості педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу та створення підготовленого розвивального середовища. Підкреслено, що освітня взаємодія педагога з дитиною ґрунтується на партнерстві, довірі та створенні умов для самостійної рухової активності. Схарактеризовано умови, що забезпечують ефективність взаємодії педагога з дитиною у процесі фізичного виховання: створення відповідного розвивального середовища, формування професійної готовності педагога до ролі фасилітатора, забезпечення емоційно комфортної атмосфери, систематичним спостереженням за розвитком дитини. Акцентовано, що освітнє середовище ЗДО щодо гармонійного фізичного розвитку дитини дошкільного віку – це спеціально організований простір, який стимулює рухову активність, самостійність, природний розвиток тіла, відповідає віковим та індивідуальним особливостям дітей, сприяє зміцненню здоров'я та формує основу для розвитку особистості дитини. Визначено висновки обговорення проблеми та окреслені перспективи подальших розвідок у даному напрямку наукового пошуку, що передбачає подальше емпіричне дослідження щодо поглибленого усвідомлення потенціалу окресленого підходу та ефективності Монтессорі-освіти.

Ключові слова: *Монтессорі-педагогіка, фізичне виховання, взаємодія педагога з дитиною, рухова активність, сенсомоторний розвиток, самостійність, підготовлене розвивальне середовище.*

Дата надходження статті до видання: 26.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 373.2.091.3:81'233

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361719

**FEATURES OF THE USE OF DIALOGICAL FORMS OF INTERACTION
BETWEEN PRESCHOOL EDUCATION STUDENTS IN THE STUDY OF THE
MAIN COMPONENTS OF THE EDUCATIONAL PROGRAM**

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ ФОРМ ВЗАЄМОДІЇ
ЗОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВИВЧЕННІ ОСНОВНИХ
КОМПОНЕНТІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ**

Світлана Курінна

доктор педагогічних наук, професор

E-mail: kurinna.sm@gmail.com

ORCID 0000-0001-5194-0797

ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Svitlana Kurinna

D.Sc. in Pedagogy, Professor,

E-mail: kurinna.sm@gmail.com

ORCID 0000-0001-5194-0797

SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

Ян Курінний

кандидат педагогічних наук, доцент

E-mail: yankurinnoy@gmail.com

ORCID 0000-0003-0725-2035

ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Yan Kurinnyi

D.Sc. in Pedagogy, Associate Professor

E-mail: yankurinnoy@gmail.com

ORCID 0000-0003-0725-2035

SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

Оксана Шмитова

виконуючий обов'язки директора

E-mail: oksanashm78@gmail.com

ORCID 0009-0006-2260-7294

Комунальний заклад дошкільної
освіти № 351 Дніпровської міської
ради, Україна

Oksana Shmytova

Acting Director

E-mail: oksanashm78@gmail.com

ORCID 0009-0006-2260-7294

Municipal Institution of Preschool
Education № 351 of the Dnipro City
Council, Ukraine

ABSTRACT

This article highlights the essence of the interaction of applicants for the first (bachelor's) level of higher education in obtaining professional competence of a future preschool education teacher. The relevance of the urgent problem is sufficiently thoroughly revealed, the conditions for implementing interaction in obtaining new knowledge and skills of applicants for preschool education are determined, the main methodological tools used in seminars, practical classes (pedagogical discussions, round tables, solving problem pedagogical situations) during distance learning during the period of military aggression are highlighted.

The problems that arise for applicants in the process of distance learning and practical training in preschool education institutions are clarified. The new state standards for the future specialist in preschool education of Ukraine are analyzed.

The philosophy of partnership between the teacher and the student is revealed, as well as their level of trust and mutual respect in the discussion issues of preschool education. The theoretical and practical aspects of using dialogical forms of interaction of preschool education students in the process of studying the main components of the educational program are characterized. The essence of dialogical interaction as an effective means of implementing a competency-based approach is substantiated. A classification of dialogical forms (informational, problem-based, game-based, reflective dialogue) is proposed and their impact on the speech, cognitive, socio-emotional and creative development of future educators is determined. A model of using dialogical forms of interaction of future preschool education specialists is developed, which includes the principles, stages of implementation and the role of the educator. Practical examples of organizing dialogical interaction are given. It is proven that the systematic use of dialogue contributes to the activation of cognitive activity, the development of speech, active communication and the formation of key competencies of a future preschool education specialist.

Key words: *dialogical interaction, preschool education, competency-based approach, speech development, cognitive activity, educational program, interactive learning.*

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується суттєвими трансформаціями, зумовленими впровадженням компетентнісного підходу, орієнтацією на особистісно-центрований розвиток дитини та необхідністю формування ключових професійних компетентностей майбутнього фахівця дошкільної освіти. В цьому контексті особливого значення набуває організація освітнього процесу на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де здобувачі виступають активними учасниками пізнання, а не пасивними споживачами інформації (Крутій, 2018).

Одним із ефективних засобів реалізації таких підходів є використання діалогічних форм взаємодії, які забезпечують не лише розвиток комунікації та взаємодії, а й сприяють формуванню мислення, соціальних навичок та емоційного інтелекту майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Діалог у вищій дошкільній освіті виступає як багатовимірний педагогічний інструмент, що інтегрує різні компоненти освітньої програми, створюючи умови для цілісного розвитку особистості педагога-дошкільника.

Актуальність дослідження зумовлена також необхідністю подолання

традиційного монологічного стилю організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, який обмежує пізнавальну активність дітей та їхню здатність до самостійного мислення. Попри наявність значної кількості наукових праць, присвячених проблемам мовленнєвого розвитку та комунікації, питання системного використання діалогічних форм взаємодії в процесі засвоєння основних компонентів освітньої програми потребує подальшого теоретичного обґрунтування та практичного осмислення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Означеною проблемою опікуються і сучасні науковці, які звертають увагу саме на комунікацію та взаємодію майбутніх фахівців дошкільної освіти в подоланні ускладнень і проблем у період війни (А. Богуш, Л. Зданевич, Н. Гавриш, Л. Калмикова, К. Крутий, С. Ладивір, Т. Піроженко).

До того ж науковці наголошують на ролі мовлення, спілкування та комунікації як провідного чинника психічного розвитку, а також впливу інтерактивних методів навчання на формування ключових компетентностей майбутніх педагогів-дошкільників (С. Бадер, І. Луценко, О. Монке).

На шпальтах наукових видань інколи відбувається обговорення питань інтеграції діалогічних форм у вивчення різних освітніх компонентів освітньої програми «Дошкільна освіта». Науковці аналізують зміни, які відбуваються в країні, наполягають на ефективності форм і методів взаємодії здобувачів під час дискусій, колективних обговорень гострих питань виховання дітей дошкільного віку (І. Бех, Г. Беленька, Н. Гавриш, О. Половина, Н. Кичук, Л. Коваль, І. Кондратець, Н. Лисенко, Ю. Руденко, С. Сисоєва).

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета нашої статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичному висвітленні можливостей використання діалогічних форм взаємодії здобувачів дошкільної освіти в процесі вивчення основних компонентів освітньої програми. Згідно визначеної мети, ми проаналізуємо сутність поняття «діалогічна взаємодія» в контексті дошкільної освіти; схарактеризуємо основні види діалогічних форм взаємодії; дослідимо вплив діалогічних форм на засвоєння компонентів освітньої програми; розробимо модель використання діалогічних форм у закладах дошкільної освіти; обґрунтуємо педагогічну ефективність запропонованого підходу. До того ж і в цій статті ми розкриємо потенціал діалогічних форм взаємодії як важливого інструменту інтеграції змісту дошкільної освіти та забезпечення гармонійного розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасному освітньому дискурсі діалогічна взаємодія розглядається як одна з ключових умов ефективного розвитку дитини, що забезпечує активне залучення до процесу пізнання, формування комунікативних умінь та розвиток мислення. На відміну від монологічної моделі навчання, діалог передбачає рівноправну участь усіх суб'єктів освітнього процесу, що відповідає принципам суб'єкт-суб'єктної взаємодії та компетентнісного підходу.

Сутність діалогічних форм взаємодії полягає в організації такого освітнього середовища у вищій школі, в якому здобувач має можливість не лише відповідати на запитання, а й ставити їх, висловлювати власні думки, аргументувати позицію, взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу.

Саме в діалозі відбувається активне конструювання знань, що сприяє глибшому їх засвоєнню та інтеграції (Волкова, 2026).

З урахуванням психолого-педагогічних особливостей здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти та специфіки освітнього процесу в університетах України, доцільно виокремити такі основні типи діалогічних форм взаємодії (Дичківська, 2012):

– *інформаційний діалог* є базовою формою взаємодії, що передбачає обмін інформацією між викладачем і студентом або між самими здобувачами. Його основною метою є уточнення, пояснення та закріплення знань. Такий діалог характеризується використанням переважно закритих або напіввідкритих запитань, коротких відповідей, чіткою структурованістю. Попри свою простоту, інформаційний діалог відіграє важливу роль у формуванні мовленнєвих навичок, розвитку слухового сприймання та здатності до логічного викладу;

– *проблемний діалог* спрямований на стимулювання пізнавальної активності здобувачів через постановку відкритих запитань, що не мають однозначної відповіді. Він створює ситуації інтелектуального пошуку, за яких майбутній вихователю виступає активним суб'єктом мислення. Цей тип діалогу сприяє розвитку критичного мислення, уяви, здатності до аналізу та узагальнення. Важливою умовою його ефективності є створення атмосфери довіри, в якій студент не боїться висловлювати власні припущення, навіть якщо вони є помилковими;

– *ігровий діалог* реалізується в процесі рольових та імітаційних ігор, які є провідною діяльністю дошкільників та впливають на процес підготовки педагогів-дошкільників. У межах цієї форми здобувачі взаємодіють як в очній так і дистанційній формі, виконуючи певні соціальні ролі, моделюючи життєві ситуації та відтворюючи соціальні взаємини. Цей тип діалогу забезпечує розвиток соціально-комунікативних навичок, емоційного інтелекту, здатності до співпраці та розуміння інших. Він також сприяє засвоєнню соціальних норм і правил поведінки;

– *рефлексивний діалог* спрямований на осмислення власного досвіду, переживань та результатів діяльності. В процесі такого діалогу здобувачі навчаються оцінювати свої дії, висловлювати ставлення до подій, формувати елементарні судження. Такий тип діалогу є важливим для розвитку самосвідомості, формування емоційної компетентності та здатності до саморегуляції (таблиця 1).

Таблиця 1

Типи діалогічних форм взаємодії, їх характеристика та педагогічна мета

Тип діалогу	Характеристика	Педагогічна мета
Інформаційний	Обмін інформацією, уточнення знань, короткі відповіді	Формування базових знань, розвиток мовлення
Проблемний	Відкриті запитання, пошук відповідей, стимулювання мислення	Розвиток критичного та творчого мислення
Ігровий (сюжетно-рольовий)	Моделювання ситуацій, виконання соціальних ролей	Формування соціальних навичок, розвиток комунікації
Рефлексивний	Обговорення досвіду, оцінка дій і переживань	Розвиток самосвідомості та емоційного інтелекту

Запропонована класифікація діалогічних форм взаємодії дозволяє систематизувати їх використання в освітньому процесі підготовки майбутніх

фахівців дошкільної освіти та забезпечує цілеспрямований вплив на різні аспекти розвитку дитини. Її застосування сприяє інтеграції змісту освітньої програми, підвищенню ефективності навчання та створенню умов для активної участі здобувачів у процесі навчання.

Ефективне використання діалогічних форм взаємодії на практичних і семінарських заняттях підготовки майбутніх вихователів потребує системного підходу, що передбачає цілеспрямовану організацію освітнього процесу, орієнтованого на активну участь кожного студента (Кондратюк, 2023). З цією метою розроблено модель використання діалогічних форм взаємодії, яка забезпечує інтеграцію змісту освітньої програми та реалізацію компетентнісного підходу.

Запропонована модель ґрунтується на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, активності здобувачів та відкритості освітнього середовища, і передбачає поетапну організацію діалогічної діяльності.

Реалізація діалогічних форм взаємодії в процесі навчання на бакалаврському рівні вищої освіти базується на таких основних принципах (Волкова, 2026):

Принцип партнерства – передбачає рівноправну взаємодію між вихователем і дитиною, визнання цінності думки кожного учасника освітнього процесу.

Принцип активності студента – орієнтує на залучення здобувачів до активної участі у діалозі, стимулювання їхньої ініціативності, самостійності та творчості.

Принцип відкритості запитань – передбачає використання запитань, що не мають однозначної відповіді, сприяють розвитку мислення та уяви.

Принцип інтеграції – забезпечує поєднання різних освітніх компонентів (мовленнєвого, пізнавального, соціально-емоційного, творчого) в процесі діалогічної взаємодії.

Модель передбачає послідовну реалізацію чотирьох етапів:

- *на мотиваційному етапі* створюється емоційно сприятлива атмосфера, що спонукає здобувачів до участі в діалозі. Використовуються прийоми зацікавлення: проблемні ситуації, запитання-загадки, ігрові моменти;

- *на пізнавальному етапі* відбувається активне засвоєння нових знань через діалог. Викладач ставить запитання різного типу, стимулює здобувачів до висловлення власних думок, припущень, пояснень;

- *інтерактивний етап* передбачає активну взаємодію здобувачів між собою: обговорення, рольові ігри, спільне розв'язання завдань. На цьому етапі домінують ігрові та проблемні діалоги;

- *рефлексивний етап* спрямований на осмислення отриманого досвіду. здобувачі висловлюють свої враження, оцінюють результати діяльності, формулюють елементарні висновки.

В межах запропонованої моделі змінюється традиційна роль викладача. Він виступає не лише джерелом знань, а й організатором і фасилітатором діалогічного процесу (Пометун, 2004):

- *фасилітатор* – створює умови для вільного висловлення думок;
- *модератор* – спрямовує діалог, підтримує активність студентів;
- *співрозмовник* – бере участь у діалозі на рівних, демонструє зразки комунікації.

Така трансформація ролі викладача сприяє формуванню довірливого освітнього середовища та активізації процесу пізнання здобувачів.

Запропоновану модель можна представити як взаємопов'язану систему:

Принципи → Етапи → Форми діалогу → Освітні результати

Де:

- принципи визначають загальну логіку організації;
- етапи забезпечують послідовність діяльності;
- діалогічні форми виступають інструментом;
- результати відображають рівень розвитку дитини.

Застосування моделі використання діалогічних форм взаємодії забезпечує:

- підвищення мовленнєвої активності студентів;
- розвиток критичного та творчого мислення;
- формування соціально-комунікативних умінь взаємодії в очному та дистанційному форматах;
- розвиток емоційного інтелекту;
- зростання інтересу до пізнавальної діяльності;
- інтегроване засвоєння компонентів освітньої програми.

Отже, розроблена модель дозволяє системно організувати використання діалогічних форм взаємодії здобувачів на практичних або семінарських заняттях освітніх компонентів, забезпечуючи ефективне поєднання теоретичних і практичних аспектів навчання. Її впровадження сприяє реалізації компетентнісного підходу та створенню умов для успішного опанування здобувачами бакалаврського рівня вищої освіти освітньої програми «Дошкільна освіта».

Аналіз практичного застосування діалогічних форм взаємодії в процесі освітньої діяльності впродовж підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти свідчить про їхню високу педагогічну ефективність. Використання інформаційного, проблемного, ігрового та рефлексивного діалогів забезпечує комплексний вплив на розвиток особистості кожного здобувача та сприяє інтегрованому засвоєнню змісту освітньої програми (Alexander, 2008).

Результати педагогічного спостереження дозволяють констатувати позитивну динаміку за такими напрямками:

- *мовленнєвий розвиток* – підвищується активність студентів у спілкуванні, активній комунікації, збагачується їх мовлення, удосконалюються риторські навички;
- *пізнавальний розвиток* – формується здатність до аналізу, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, зростає ініціатива в процесі пізнання;
- *соціально-комунікативна компетентність* – розвиваються навички взаємодії, співпраці, вміння слухати співрозмовника та аргументовано висловлювати власну думку;
- *емоційний розвиток* – підвищується рівень емпатії, здатність до рефлексії та усвідомлення власних переживань.

До того ж, спостерігається зростання інтересу здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти до освітньої діяльності взагалі, зниження рівня пасивності та формування позитивної мотивації до пізнання. Застосування діалогічних форм взаємодії сприяє створенню психологічно комфортного освітнього середовища,

в якому кожен студент має можливість самовираження (Vygotsky, 1978).

В процесі проведення семінарів та практичних занять ідея діалогового навчання звучить переконливо, але в реальній практиці семінарів часто «не заходить» так, як очікується. Проблема тут не в самих технологіях, а в умовах їх впровадження. З якими ускладненнями ми стикаємося під час застосування діалогових технологій на семінарах із педагогіки дошкільної, українське народознавство, теорії та методики музичного виховання дітей дошкільного віку тощо:

- *пасивність студентів*. Багато студентів звикли до репродуктивного навчання (слухати й відтворювати), тому не готові активно вступати в діалог, висловлювати власну думку чи дискутувати;

- *недостатня підготовка викладача*. Діалог – це не просто «поговорити». Це керований процес із чіткою структурою. Якщо викладач не володіє методикою фасилітації, обговорення стає хаотичним або формальним;

- *обмежений час семінару*. Діалог потребує більше часу, ніж традиційне опитування. Через це складно охопити весь запланований матеріал;

- *велика кількість студентів у групі*. У великих групах, особливо в дистанційному форматі складно залучити кожного до активної участі, часто говорять лише 2-3 найактивніші.

- *відсутність культури академічної дискусії*. Студенти можуть не вміти аргументувати, слухати інших, дотримуватись етики спілкування – це знижує ефективність діалогу (Siraj-Blatchford, 2004; Sylva, 2004).

- *складність оцінювання*. Важко об'єктивно оцінити внесок кожного студента в діалогову взаємодію.

Цю проблему розглядали на семінарах викладачів, де і намагалися конструктивно вплинути на вирішення зазначеного питання.

Що може допомогти, на нашу думку, вирішити ці проблеми:

- *чітка структура діалогу*. Використання конкретних методик: «круглий стіл», «дебати», «сократівський діалог», «think – pair – share»;

- *підготовчі завдання*. Перед семінаром студенти мають отримати питання або кейси для осмислення – це підвищує їхню активність;

- *робота в малих групах*. Навіть у великій аудиторії можна організувати мікродискусії по 3-5 осіб;

- *роль викладача як модератора*. Не домінувати, а спрямовувати: ставити відкриті питання, уточнювати, підсумовувати;

- *формування правил діалогу*. Наприклад: не перебивати, аргументувати думку, поважати позицію інших;

- *комбінування методів*. Поєднання діалогу з міні-лекціями, презентаціями, письмовими рефлексіями (Пошетун, 2004).

Отримані результати підтверджують доцільність системного впровадження діалогічних форм взаємодії як ефективного засобу реалізації компетентнісного підходу в підготовці фахівців дошкільної освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. В результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано та практично підтверджено ефективність використання діалогічних форм взаємодії здобувачів дошкільної освіти в процесі вивчення основних компонентів освітньої програми.

Встановлено, що діалогічна взаємодія є важливим механізмом організації освітнього процесу, який забезпечує активну участь здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в навчальній діяльності та сприяє формуванню ключових компетентностей. Доведено, що системне використання різних типів діалогу (інформаційного, проблемного, ігрового, рефлексивного) дозволяє інтегрувати зміст освітніх компонентів і підвищити ефективність їх засвоєння.

Розроблена модель використання діалогічних форм взаємодії, що включає визначені принципи, етапи реалізації та ролі вихователя, забезпечує цілісність і послідовність організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Її впровадження сприяє розвитку мовлення, мислення, соціально-комунікативних умінь та емоційної сфери студентів.

Результати дослідження підтверджують висунуту гіпотезу про те, що використання діалогічних форм взаємодії забезпечує більш ефективне та інтегроване засвоєння компонентів освітньої програми Дошкільна освіта здобувачами бакалаврського рівня вищої освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробленні методичних рекомендацій щодо впровадження діалогічних технологій у різних видах діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти, а також у проведенні експериментальних досліджень для кількісного вимірювання їх ефективності.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.

Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі. Навчально-методичний посібник. 2-ге видання, доп. і перероб. Дніпро, 2026. 260 с.

Крутий К. Л. Дошкільна освіта : сучасні пріоритети розвитку. Запоріжжя : ЛПКС, 2018. 280 с.

Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : теорія і практика. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

Теорія та методика дошкільної і початкової освіти : монографія / за заг. ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023. 512 с.

Alexander R. Towards Dialogic Teaching : Rethinking Classroom Talk. York : Dialogos, 2008. 192 p.

Siraj-Blatchford I., Sylva K. Researching Pedagogy in Early Childhood. London : DfES, 2004. 180 p.

Vygotsky L. S. Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge : Harvard University Press, 1978. 159 p.

REFERENCES

Dychkivs'ka I. M. (2012) Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi. [Innovative pedagogical technologies]. Kyviv : Akademydav. 352 s. [in Ukrainian].

Volkova N. P. (2026) Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya u vyshchii shkoli. [Interactive learning technologies in higher education]. Navchal'no-metodychnyy posibnyk. 2-he vydannya, dop. i pererob. Dnipro. 260 s [in Ukrainian].

Krutiyy K. L. (2018) Doshkil'na osvita : suchasni priorytety rozvytku. [Preschool education : modern development priorities]. Zaporizhzhya : LIPS. 280 s. [in Ukrainian].

Pometun O. I. (2004) Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya : teoriya i praktyka. [Interactive learning technologies : theory and practice]. Kyiv : A.S.K. 192 s. [in Ukrainian].

Teoriya ta metodyka doskil'noyi i pochatkovoyi osvity (2023) [Theory and methodology of preschool and primary education] : monohrafiya / za zah. red. O. V. Lobovoyi, S. M. Kondratyuk. Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka. 512 s. [in Ukrainian].

Alexander R. (2008) Towards Dialogic Teaching : Rethinking Classroom Talk. York : Dialogos. 192 p.

Siraj-Blatchford I., Sylva K. (2004) Researching Pedagogy in Early Childhood. London : DfES. 180 p.

Vygotsky L. S. (1978) Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge : Harvard University Press. 159 p.

АНОТАЦІЯ

Дана стаття висвітлює сутність взаємодії здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в отриманні професійної компетентності майбутнього педагога дошкільної освіти. Достатньо ґрунтовно розкрито актуальність загальної проблеми, визначено умови реалізації взаємодії в отриманні нових знань і навичок здобувачів дошкільної освіти, висвітлено основний методичний інструментарій, задіяний на семінарах, на практичних заняттях (педагогічні дискусії, круглі столи, вирішення проблемних педагогічних ситуацій) під час дистанційного навчання на період військової агресії.

З'ясовано проблеми, які виникають у здобувачів в процесі дистанційного навчання та практичної підготовки в закладах дошкільної освіти. Проаналізовано нові державні стандарти щодо майбутнього фахівця дошкільної освіти України.

Розкрито філософію партнерства викладача і здобувача, їх рівень довіри та взаємоповаги в дискусійних питаннях освіти дошкільнят. Схарактеризовано теоретичні та практичні аспекти використання діалогічних форм взаємодії здобувачів дошкільної освіти у процесі вивчення основних компонентів освітньої програми. Обґрунтовано сутність діалогічної взаємодії як ефективного засобу реалізації компетентнісного підходу. Запропоновано класифікацію діалогічних форм (інформаційний, проблемний, ігровий, рефлексивний діалог) та визначено їхній вплив на мовленнєвий, пізнавальний, соціально-емоційний і творчий розвиток майбутніх вихователів. Розроблено модель використання діалогічних форм взаємодії майбутніх фахівців дошкільної освіти, що включає принципи, етапи реалізації та роль вихователя. Наведено практичні приклади організації діалогічної взаємодії. Доведено, що системне використання діалогу сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку мовлення, активної комунікації та формуванню ключових компетентностей майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Ключові слова: діалогічна взаємодія, дошкільна освіта, компетентнісний підхід, мовленнєвий розвиток, пізнавальна діяльність, освітня програма, інтерактивне навчання.

Дата надходження статті до видання: 21.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 028.8-053.9:316.61

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361721

INTERDISCIPLINARITY IN THE CONTEXT OF READING AND THE SOCIALISATION OF THE ELDERLY

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ЧИТАННЯ Й СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Ольга Бакай

здобувачка третього
(освітньо-наукового) рівня
вищої освіти освітньої програми
«Соціальна робота»
Email: ollinovikova2017@gmail.com
ORCID 0000-0002-3275-0194
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Olga Bakai

getter of the third (educational and
scientific) level of higher
education of the educational program
«Social Work»
Email: ollinovikova2017@gmail.com
ORCID 0000-0002-3275-0194
SHEI “Donbas State Pedagogical
University”, Ukraine

ABSTRACT

Interdisciplinarity is considered one of the leading methodological approaches in modern science for studying complex social and cultural phenomena. This article explores the origin and development of the concept of interdisciplinarity and analyzes its interpretations in contemporary research. The author defines the interdisciplinary approach as a method of integrating the achievements of different scientific disciplines within educational and research practices.

The study examines interdisciplinarity as a key approach to organizing reading and socialization processes among older adults. Particular attention is paid to the intersection of philology, psychology, gerontology, and social pedagogy in supporting cognitive health and emotional well-being in later life. Reading is considered not only as a means of acquiring information but also as an important tool for overcoming social isolation and promoting active ageing.

The article substantiates that reading functions as a socio-cultural phenomenon that combines cognitive, emotional, and communicative aspects, contributing to the maintenance of social activity among older adults. The interdisciplinary approach enables a comprehensive understanding of socialization through sociological, psychological, pedagogical, and cultural perspectives.

The influence of reading on cognitive processes, social interaction, and reduction of social isolation is analyzed. Modern forms of reading engagement, including bibliotherapy, reading clubs, and online discussions, are highlighted as effective tools for integrating older adults into the socio-cultural environment. The study concludes that the implementation of interdisciplinary approaches in social work

and educational initiatives contributes to improving the quality of life and social inclusion of older people.

Key words: *interdisciplinarity, socialization, older adults, reading, socio-cultural phenomenon, cognitive activity, bibliotherapy, social integration, active ageing, information technologies.*

Актуальність теми. Люди похилого віку завжди характеризувалися певною вразливістю до впливу різноманітних соціальних факторів. У сучасних умовах, зокрема в Україні, частка осіб старшого віку поступово зростає, що зумовлює актуальність дослідження проблем їхньої соціальної адаптації та інтеграції у суспільство. Багато представників цієї вікової групи стикаються з такими проблемами, як самотність, психологічні та психосоціальні труднощі, відчуття безпорадності, соціальної ізоляції та покинутості. Тому **актуальність** дослідження обумовлена необхідністю пошуку нових шляхів адаптації літніх людей у сучасному суспільстві, що стрімко старіє. Поєднання філологічного, психологічного та соціального підходів дозволяє комплексно вирішувати проблему самотності та втрати соціальних зв'язків. Кількість людей «третього віку» постійно зростає і за прогнозами до 2050 року становитиме третину населення планети. Це вимагає нових підходів до підтримки якості їхнього життя. Активне читання є ефективним «тренажером» для мозку. Дослідження підтверджують, що воно знижує ризик розвитку хвороби Альцгеймера у 2,5 раза, покращує пам'ять та уповільнює зниження когнітивних функцій у літньому віці.

Читання, особливо у групах або під час обговорень, допомагає літнім людям відчутти себе частиною спільноти та подолати соціальну ізоляцію. Спільне дозвілля активізує мозкову діяльність та покращує психоемоційний стан.

Проблема вимагає інтеграції знань із геронтології, соціальної педагогіки та бібліотечної справи. Лише комплексний підхід може забезпечити ефективний соціально-педагогічний супровід літніх осіб. Дослідження цієї проблематики потребує міждисциплінарного підходу, оскільки поєднує аспекти педагогіки, психології, соціології, геронтології та бібліотекознавства. Саме інтеграція знань із різних галузей науки дозволяє комплексно розглянути роль читання як інструменту соціалізації людей похилого віку. В Україні набувають популярності такі послуги, як «Університет третього віку», де читання та освіта стають ключовими інструментами соціальної адаптації.

Важливу роль у підтримці емоційного стану, інтелектуальної активності та соціальної взаємодії людей похилого віку може відігравати читання. Знайомство з художньою літературою часто розпочинається ще в ранньому дитинстві, коли батьки читають дітям казки, і може супроводжувати людину протягом усього життя, зокрема й у період старіння. Читання здатне виступати не лише засобом отримання інформації, а й важливим чинником соціалізації, психологічної підтримки та культурного розвитку. Міждисциплінарний підхід поєднує соціальні науки, інженерію та педагогіку для створення «вікових» технологій.

З іншого боку, міждисциплінарність та її вплив на соціалізацію людей похилого віку досліджена недостатньо, потребує більшої уваги та вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження (станом на 2024–2026 роки) демонструють перехід від розгляду читання як суто індивідуального когнітивного процесу до його розуміння як потужного

інструменту соціальної інтеграції та підтримки ментального здоров'я літніх людей. Останні публікації наголошують, що спільне читання (shared reading) та книжкові клуби є ефективним засобом боротьби з десоціалізацією та самотністю, яка часто виникає після виходу на пенсію.

Дослідження 2025 року підкреслюють, що участь у групах читання задовольняє базові потреби літніх людей у приналежності та самореалізації. В них акцентують на тому, що спільне читання вголос створює безпечне середовище, де літні люди відчують повагу та можуть вільно спілкуватися, що критично важливо для підтримки соціальних зв'язків. Варто підкреслити, що міждисциплінарні дослідження підтверджують прямий зв'язок між регулярним читанням та сповільненням когнітивного занепаду. Вони свідчать, що читання цілих текстів (на відміну від коротких повідомлень у мережі) активує численні нейронні кластери, відповідальні за обробку звуків, візуальних образів та пам'ять. Дослідження показують, що активне читання (навіть 30 хвилин на день) може подовжити життя в середньому на 2 роки, оскільки воно посилює зв'язки між клітинами мозку та знижує рівень стресу. Читання наукової та навчальної літератури стимулює «навчання заради зв'язків», де освіта стає приводом для соціалізації різних поколінь.

Соціалізацію людей похилого віку досліджували такі науковці як Баніт О., Безпалько О., Денисюк О., Житинська І., Житинська Ю., Каркач А., Коваленко О., Маденова М., Мокряк М., Ліфарєва Н., Романова М., Семагіна Т., Скорик Т. Читання, з точки зору соціалізації розглядалось в працях Благун Н., Маковської В., Лисенко Ю., Сисоевої С.

Міждисциплінарні аспекти висвітлюють у своїх працях Гарачковська О., Дмитренко Н., Карась О., Ковальчук М., Мельник Т., Ніколаєва А.

Попри наявність окремих наукових досліджень, проблема міждисциплінарності у вивченні читання як чинника соціалізації людей похилого віку залишається недостатньо розкритою.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є аналіз ролі читання у процесі соціалізації людей похилого віку та обґрунтування значення міждисциплінарного підходу в цьому процесі.

Автор ставить перед собою такі завдання:

1. Довести інтегративну роль читання: показати, як воно поєднує когнітивні (підтримка пам'яті), психологічні (емоційний комфорт) та соціальні (подолання самотності) аспекти життя.

2. Обґрунтувати міждисциплінарний підхід: розглянути проблему на перетині бібліотекознавства, педагогіки (герогіки), психології та соціології.

3. Визначити потенціал соціалізації: дослідити, як створення читацьких клубів чи спільних обговорень допомагає літнім людям інтегруватися в суспільство та зберігати соціальні зв'язки.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасній науці міждисциплінарність розглядається як один із провідних методологічних підходів до дослідження складних соціальних і культурних явищ. Завдяки міждисциплінарному підходу можна розглядати дослідження більш детально, в різних варіаціях. Міждисциплінарність працює як комплексний підхід до вивчення не тільки конкретної теми, а й дозволяє набути компетентності в суміжних сферах, які

беруть участь в міждисциплінарному дослідженні. Такий підхід сприяє розгляду процесу навчання, соціалізації та культурного розвитку з різних наукових аспектів – психологічного, педагогічного, соціального та культурологічного.

Одним із ефективних засобів культурологічного аспекту виступає читання, яке забезпечує доступ до знань, культурного досвіду та можливість для соціальної взаємодії.

Читання виступає засобом передачі соціального досвіду, культурних цінностей і норм поведінки, сприяючи інтеграції особистості у суспільство. Через взаємодію з текстом людина засвоює соціальні ролі, моделі поведінки та способи комунікації, що особливо важливо для людей похилого віку, які можуть переживати зміну соціального статусу та обмеження соціальних контактів (Романова, 2018).

Соціальна функція читання проявляється у можливості формування та підтримки соціальних зв'язків. Обговорення прочитаного, участь у читацьких клубах, бібліотечних заходах або онлайн-спільнотах створюють умови для комунікації та взаємодії між людьми. Такі форми діяльності сприяють розвитку міжособистісного спілкування, зменшенню соціальної ізоляції та формуванню відчуття приналежності до спільноти. Для людей похилого віку це має особливе значення, оскільки дозволяє підтримувати активну соціальну позицію та залученість до суспільного життя (Мацкевич, 2024).

Читання виступає не лише індивідуальною інтелектуальною діяльністю, а й важливим соціальним феноменом, що забезпечує комунікацію та взаємодію між людьми. За результатами досліджень, значна частина читачів обговорює прочитані книги з друзями та членами родини, що свідчить про соціальний характер читацької діяльності. Крім того, рекомендації знайомих є одним із головних чинників вибору літератури, що підсилює роль читання як комунікативної практики.

Читання виконує також важливі соціальні функції, серед яких інформаційна, освітня, культурна та терапевтична. Для більшості людей книги є джерелом відпочинку, емоційного відновлення та отримання життєвого досвіду. Водночас читання сприяє формуванню життєвих стратегій, підвищує стресостійкість і допомагає знаходити шляхи подолання складних життєвих ситуацій.

У сучасних умовах читання розглядається як ефективний інструмент соціальної адаптації різних категорій населення, зокрема людей похилого віку. Використання читання у бібліотечних, освітніх та соціальних практиках сприяє подоланню соціальної ізоляції, активізації міжособистісної взаємодії та підтримці психологічного благополуччя.

Зв'язок читання та соціалізації розглядається у сучасній науці як взаємопов'язаний процес, у якому читання виступає важливим механізмом засвоєння соціального досвіду та інтеграції особистості у суспільство. У процесі читання людина не лише отримує інформацію, а й засвоює соціальні норми, цінності, моделі поведінки та способи взаємодії з іншими людьми. Через літературні образи та сюжети відбувається опосередковане включення індивіда у соціальні ситуації, що сприяє розвитку соціального мислення та здатності до розуміння інших (Бакай, 2022).

Окремі наукові праці підкреслюють, що художня література має значний педагогічний потенціал і може виступати ефективним засобом соціалізації

людей «третього віку», сприяючи формуванню соціальних установок, розвитку емоційної сфери та підтримці активної життєвої позиції (Мажара, 2023).

Читання є універсальним соціокультурним інструментом, що поєднує пізнавальні, емоційні та комунікативні функції. Для людей похилого віку воно стає способом збереження когнітивної активності, профілактики деменції, а також засобом підтримки соціальних зв'язків через участь у бібліотечних клубах, читальних гуртках чи онлайн-спільнотах.

Крім того, читання виступає важливим компонентом бібліотерапії, що базується на психологічному впливі художніх і документальних текстів. Така діяльність сприяє саморефлексії, емоційній стабільності та відновленню почуття життєвої мети. Читання у пізньому віці стає «мостом між минулим досвідом і сучасністю», допомагаючи літнім людям зберегти відчуття соціальної належності.

Соціалізація є фундаментальним процесом становлення особистості, який триває протягом усього життя людини. Вона забезпечує інтеграцію індивіда в соціум, засвоєння ним системи цінностей, норм і моделей поведінки, що дають змогу ефективно функціонувати в межах суспільства. Як зазначає М. Кухта, соціалізація – це «процес входження індивіда у суспільство, засвоєння ним системи знань, норм, правил поведінки, цінностей та переконань» (Кухта, 2014).

Для людей похилого віку цей процес набуває особливого змісту, оскільки пов'язаний із переосмисленням життєвих ролей, зміною соціального статусу, адаптацією до нових умов життя, пошуком нових форм активності та самореалізації. Саме тому актуальним стає вивчення вторинної соціалізації, яка забезпечує успішну інтеграцію людини в оновлене соціальне середовище.

Вторинна соціалізація охоплює період життя, коли людина вже має сформовану особистість, певний досвід, систему цінностей і переконань, але змушена адаптуватися до нових соціальних реалій. За визначенням Н. Ліфарєвої, вторинна соціалізація – це «сукупність процесів соціально-адаптаційного та розвиваючого характеру», яка передбачає:

- зміни в житті соціально зрілої особистості, що вже пройшла етап первинної соціалізації;
- функціонування на більш формальному, інституціональному рівні;
- проходження двох етапів: десоціалізації (втрата попередніх соціальних ролей, професійних зв'язків) і ресоціалізації (опанування нових соціальних ролей і навичок) (Ліфарєва, 2018).

Процес ресоціалізації у похилому віці спрямований не лише на адаптацію до змін, а й на підтримку когнітивної, емоційної та комунікативної активності. Як зазначає Всесвітня організація охорони здоров'я (World Health Organization), активне старіння передбачає не лише фізичне благополуччя, а й участь у культурних, освітніх та соціальних практиках, що підтримують відчуття значущості та соціальної включеності людини похилого віку.

Одним із ефективних засобів цього процесу виступає читання, яке забезпечує доступ до знань, культурного досвіду та можливість для соціальної взаємодії.

Міждисциплінарність у контексті соціалізації людей похилого віку означає поєднання знань і методів із різних галузей – соціології, психології, педагогіки, культурології та інформаційних технологій.

У межах соціології для людей похилого віку процес соціалізації пов'язаний із переосмисленням соціальних ролей і відновленням соціальних

зв'язків. У цьому контексті читання виступає засобом соціальної взаємодії, оскільки сприяє комунікації через обговорення прочитаного, участь у читацьких спільнотах і формування нових соціальних контактів.

Культурологічний аспект підкреслює роль соціалізації як процесу засвоєння культурних цінностей, традицій і норм. У цьому контексті читання є важливим соціокультурним феноменом, який забезпечує передачу культурної спадщини, формування світогляду та підтримку міжпоколінної взаємодії, що сприяє збереженню соціальної ідентичності людей похилого віку (Яворська, 2023).

Водночас інформаційні технології розширюють можливості соціалізації через доступ до цифрових ресурсів і нових форм комунікації. Електронне читання, онлайн-клуби та цифрові платформи створюють умови для соціальної активності, навіть за обмежених фізичних можливостей, та сприяють подоланню соціальної ізоляції (Каркач, Семагіна, 2023).

Такий підхід дозволяє розглядати читання не лише як індивідуальний акт, а як комплексний соціально-комунікативний процес, що сприяє активному старінню та інтеграції людини у цифрове суспільство.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Стаття є надзвичайно актуальною, оскільки пропонує читання не просто як дозвілля, а як стратегічний інструмент збереження ментального здоров'я та активної соціальної позиції представників старшого покоління. Таким чином, міждисциплінарність читання стає дієвим механізмом ресоціалізації, який забезпечує не лише інтелектуальний розвиток, а й соціальну інтеграцію людини похилого віку.

Читання у системі вторинної соціалізації людей похилого віку виконує багатовимірну функцію: когнітивну, комунікативну, емоційно-регулятивну й культуротворчу. Міждисциплінарний підхід дозволяє розглядати цей процес як ефективний інструмент соціальної адаптації, що поєднує освітні, психологічні та культурні практики. Соціалізація через читання сприяє не лише інтеграції у суспільство, а й збереженню особистісної цілісності, життєвої активності та духовного потенціалу людей похилого віку.

Перспектива дослідження буде поглядати у впровадженні літературних дискусій як інструменту інтеграції літніх людей у сучасний інформаційний простір та аналізі соціалізуючої функції художньої літератури у формуванні позитивної «Я-концепції» людини «третього віку».

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Бакай О. Педагогічний потенціал художньої літератури як засобу соціалізації людей третього покоління // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2022. №17. С. 196–204. URL: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.264421>

Каркач А., Семігіна Т. Цифрова компетентність людей похилого віку: специфіка, критерії сформованості та програма розвитку. Вівчливості. Humanitas. 2023. Т. 2. С. 50–56. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.8>.

Кухта М. Життєві перспективи людей похилого віку: теоретичний аналіз. Соціальні виміри суспільства. 2014. Т. 6. С. 253–266. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/svs_2014_6_21.

Ліфарєва Н. Вторинна соціалізація людей похилого віку як соціально-

педагогічна проблема. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. 2013. Т. 2. С. 28–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2013_2_7.

Мажара А. Соціалізація людей похилого віку в умовах територіальної громади : кваліфікаційна робота на здобуття кваліфікаційного ступеня магістра : спец. 231 Соціальна робота / наук. кер. Н. Захарова. БДПУ, 2023. С. 55.

Мацкевич Ю. СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОГО СТАРІННЯ. Ввічливість. Humanitas. 2024. Т. 3. С. 84–92. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.3.12>.

Романова І. Соціальна робота з підтримки інтелектуальної активності людей похилого віку. Теорія і практика управління соціальними системами. 2018. Т. 1. С. 64–72.

Яворська Т. Соціальні мережі бібліотек як ефективний інструмент промоції книг і читання. Вісник Книжкової палати. 2023. Т. 4 : Бібліотечна справа. С. 21–27. URL: [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.4\(321\).21-27](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.4(321).21-27).

REFERENCES

Bakai, O. (2022). Pedagogical potential of fiction as a means of socialization of the third-age people. *Teacher Professionalism: Theoretical and Methodological Aspects*, 17, 196–204. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.264421>

Karkach, A., & Semyhina, T. (2023). Digital competence of older adults: specifics, criteria of formation and development program. *Humanitas*, 2, 50–56. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.8>

Kukhta, M. (2014). Life perspectives of older adults: theoretical analysis. *Social Dimensions of Society*, 6, 253–266. http://nbuv.gov.ua/UJRN/svs_2014_6_21

Lifarieva, N. (2013). Secondary socialization of older adults as a socio-pedagogical problem. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2, 28–34. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2013_2_7

Mazhara, A. (2023). Socialization of older adults in the conditions of a territorial community (Master's thesis). Berdyansk State Pedagogical University, 55 p.

Matskevich, Yu. (2024). Social work with older adults in the context of global ageing. *Humanitas*, 3, 84–92. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.3.12>

Romanova, I. (2018). Social work on supporting intellectual activity of older adults. *Theory and Practice of Social Systems Management*, 1, 64–72.

Yavorska, T. (2023). Social networks of libraries as an effective tool for promoting books and reading. *Bulletin of the Book Chamber*, 4, 21–27. [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.4\(321\).21-27](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.4(321).21-27)

АНОТАЦІЯ

У сучасній науці міждисциплінарність розглядається як один із провідних методологічних підходів до вивчення складних соціальних і культурних явищ. У статті досліджено сутність поняття міждисциплінарності, проаналізовано основні підходи до його трактування та визначено його значення у наукових дослідженнях і практичній діяльності. Міждисциплінарний підхід визначено як спосіб інтеграції знань різних галузей для комплексного аналізу соціальних процесів.

Особливу увагу приділено застосуванню міждисциплінарності у контексті соціалізації людей похилого віку. Розглянуто взаємозв'язок

соціологічних, психологічних, педагогічних, культурологічних та інформаційно-технологічних аспектів соціалізації. Обґрунтовано роль читання як соціокультурного феномену, що сприяє розвитку когнітивної активності, підтримці емоційного стану та формуванню соціальних зв'язків.

Проаналізовано вплив читання на процес соціалізації людей похилого віку, зокрема через такі форми, як бібліотерапія, читацькі клуби та онлайн-комунікація. Визначено, що читання виступає ефективним інструментом подолання соціальної ізоляції та сприяє активному залученню осіб похилого віку до соціокультурного простору. Зроблено висновок, що використання міждисциплінарного підходу дозволяє підвищити ефективність соціальної роботи та освітніх практик, спрямованих на покращення якості життя людей похилого віку.

Ключові слова: міждисциплінарність, соціалізація, люди похилого віку, читання, соціокультурний феномен, когнітивна активність, бібліотерапія, соціальна інтеграція, активне старіння, інформаційні технології.

Дата надходження статті до видання: 20.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 364-57-053.6-058.64

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361722

SOCIO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF ADOLESCENTS AT RISK IN CENTERS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ПІДЛІТКІВ ГРУПИ РИЗИКУ В ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Наталія Коношенко

кандидат педагогічних наук, доцент,
E-mail: konoshenko.natalia77@gmail.com
ORCID 0000-0002-7637-8523
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Natalia Konoshenko

PhD. in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: konoshenko.natalia77@gmail.com
ORCID 0000-0002-7637-8523
SHEI "Donbas State Pedagogical University", Ukraine

Сергій Коношенко

доктор педагогічних наук, професор,
E-mail: konoshenko.sergey777@gmail.com
ORCID 0000-0001-7727-2897
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Sergii Konoshenko

D.Sc. in Pedagogy, Professor,
E-mail: konoshenko.sergey777@gmail.com
ORCID 0000-0001-7727-2897
SHEI "Donbas State Pedagogical University", Ukraine

© Наталія Коношенко, Сергій Коношенко, Інна Трубник, 2026

Інна Трубник

кандидат педагогічних наук, доцент,
E-mail: innatrubnik@gmail.com
ORCID 0000-0001-6076-430X
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Inna Trubnyk

PhD. in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: innatrubnik@gmail.com
ORCID 0000-0001-6076-430X
SHEI "Donbas State Pedagogical
University", Ukraine

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of socio-pedagogical prevention of teenagers at risk in social-psychological rehabilitation centers. It is substantiated that children and adolescents of risk groups often become objects of physical, psycho-emotional, sexual and other types of violence - physical punishments and beatings; neglecting their vital needs in food, clothing, medical services, etc. The most vivid and typical manifestations of the behavior of risk-group minors are highlighted: low level of general development, inadequacy of behavior, unpredictability of actions, aggressiveness, bitterness towards other children and adults, inability to obey requirements, selfishness, consumerist attitude towards life or others, lack of motivation to work, cruelty.

Socio-pedagogical prevention of adolescents at risk in centers of social-psychological rehabilitation is defined as a set of educational measures aimed at preventing negative phenomena in the social environment, the immediate environment, and the family, which influence the formation of deviant behavior in children and adolescents. The main directions of socio-pedagogical prevention are highlighted: creation of favorable conditions for the development of the adolescent's personality (physical, social, spiritual, moral, intellectual); providing a teenager with comprehensive assistance in self-development and self-realization in the process of perceiving the world and adapting to it; protection of the teenager in his living space. The expediency of using the following methods of socio-pedagogical prevention of adolescents at risk in social-psychological rehabilitation centers is substantiated: reliance on the positive in the adolescent; setting before the teenager an exciting perspective, taking a switch to an interesting, attractive business; taking a careful, attentive attitude towards the teenager; the reception of strengthening faith in oneself and one's strengths; acceptance of trust; taking a strong pedagogical influence on the psyche of a teenager, etc. It is argued that the socio-pedagogical prevention of at-risk adolescents in the conditions of the social-psychological rehabilitation center should be based on constant support, stimulation of positive behavior of adolescents and the minimization of preventive and punitive measures.

Key words: *adolescent, risk group, socio-pedagogical prevention, social-psychological rehabilitation center.*

Актуальність теми. В умовах трансформації сучасного суспільства виникла низка проблем, що викликають серйозне занепокоєння школи, сім'ї, правоохоронних органів, соціальних установ та широкої громадськості. Це зниження народжуваності, розпад сімей, алкоголізм та наркоманія серед підлітків, зростання кількості бездоглядних дітей, дітей-сиріт, дитяча злочинність та падіння моральності. Найбільш незахищеними у соціальному плані виявилися діти так званої «групи ризику» - діти, які через різні обставини

опинилися у важкій життєвій ситуації і не можуть подолати ці обставини самостійно або за допомогою сім'ї.

Найважливіші інститути соціалізації дитини, як сім'я та школа, а також існуючі інститути державної системи профілактики бездоглядності та правопорушень неповнолітніх найчастіше діють розрізнено та малоефективно. Тільки в останні роки стала усвідомлюватися необхідність у створенні спеціалізованих реабілітаційних установ для дітей та підлітків, які опинилися у важкій життєвій ситуації та потребують особливої турботи та підтримки держави. З цією метою у системі соціального захисту населення створено мережу спеціалізованих установ – центрів соціально-психологічної реабілітації для дітей. Вихованцями цих установ є переважно діти та підлітки групи ризику. Аналіз проведених досліджень та практика роботи з підлітками групи ризику показали, що внаслідок важкої соціальної дезадаптації у підлітків групи ризику виявляються порушення психічних та фізичних функцій особистості, що перешкоджають здійсненню провідних видів діяльності: трудової, навчально-пізнавальної, ігрової, спілкування. Наведені факти зумовили необхідність комплексного підходу до організації процесу реабілітації підлітків групи ризику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз філософської, соціально-педагогічної, психологічної, медичної літератури засвідчив, що в працях науковців розглянуто фундаментальні положення теорії девіантної поведінки (Н. Максимова, В. Оржеховська та ін.); психологічні основи організації реабілітаційного процесу та особливості дітей різного віку (І. Бех, Г. Костюк, І. Мисула та ін.); форми, методи й засоби профілактики відхилень у поведінці учнів (Н. Агетик, Н. Квітковська, Н. Литвинова, С. Немченко, Л. Просандаєва та ін.); реабілітаційна робота з різними категоріями населення (С. Єрмаков, Л. Куторжевська, В. Оверчук, В. Шпак та ін.); організація діяльності в реабілітаційних центрах різного типу (С. Коношенко, В. Ляшенко, В. Нечипоренко та ін.); підготовка соціальних педагогів до здійснення реабілітаційної роботи з дітьми та молоддю (Л. Міщик, І. Пінчук та ін.). Разом із тим, незважаючи на існування теоретичних розробок щодо виховання та навчання дітей та підлітків, сучасних теоретичних досліджень з проблеми профілактики підлітків групи ризику в центрах соціально-психологічної реабілітації є недостатньо.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування напрямів, форм і прийомів соціально-педагогічної профілактики підлітків групи ризику в центрах соціально-психологічної реабілітації.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз результатів вивчення соціального статусу вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації дозволяє зробити висновок, що найбільший відсоток від числа всіх дітей та підлітків, прийнятих до центрів, становлять діти та підлітки групи ризику. Діти «групи ризику» – це діти, які залишилися без піклування батьків; діти-інваліди; діти, які мають недоліки в психічному та (або) фізичному розвитку; діти - жертви збройних та міжнаціональних конфліктів, екологічних і технічних катастроф, стихійних лих; діти із сімей біженців та вимушених переселенців; діти, які опинилися в екстремальних умовах; діти – жертви насильства; діти, які відбувають покарання у вигляді позбавлення волі у виховних колоніях; діти, які

перебувають у спеціальних навчально-виховних закладах; діти з малозабезпечених сімей; діти з відхиленнями у поведінці; діти, життєдіяльність яких об'єктивно порушена внаслідок обставин, що склалися, і які не можуть подолати ці обставини самостійно або за допомогою сім'ї (Місула, 2020).

У соціально-педагогічній практиці означена група визначається як категорія дітей, які в силу певних обставин свого життя більше інших категорій схильна до негативних зовнішніх впливів із боку суспільства та його кримінальних елементів, що стали причиною дезадаптації неповнолітніх.

Діти та підлітки групи ризику нерідко стають об'єктами фізичного, психоемоційного, сексуального та інших видів насильства – фізичних покарань та побоїв; нехтування їх життєвими потребами в їжі, одязі, медичних послугах тощо. (Коношенко Н., Коношенко С., Трубник І., 2019). Порушення психічних та фізичних функцій особистості підлітків групи ризику породжуються багатьма чинниками: соціальними, психолого-педагогічними, біологічними. Зазначені фактори зумовлюють широкий спектр порушень у розвитку дитини в залежності від її індивідуальних та вікових особливостей. Таким чином, порушується рівновага між середовищем та дитиною, причому у багатьох випадках дитина через ці порушення не може пристосуватися до вимог середовища, іншими словами, настає соціальна дезадаптація дитини.

На основі анкетування та спостережень нами було здійснено оцінку основних проявів особистості підлітків групи ризику. Виділяємо найбільш яскраві та типові прояви: низький рівень загального розвитку, неадекватність поведінки, непередбачуваність вчинків, агресивність, озлобленість по відношенню до інших дітей та дорослих, невміння підкорятися вимогам, егоїзм, споживче ставлення до життя або оточуючим, відсутність мотивації до трудової діяльності, жорстокість.

Зазначені прояви особистості підлітків групи ризику актуалізують проблему соціально-педагогічної профілактики, оскільки включення до соціально позитивної діяльності як зумовлює відновлення порушених психічних і фізичних функцій особистості, так і забезпечує набуття підлітком соціального досвіду, його подальшу самореалізацію. Під соціально-педагогічною профілактикою підлітків групи ризику у центрах соціально-психологічної реабілітації ми розуміємо комплекс виховних заходів, спрямованих на попередження негативних явищ у соціальному середовищі, найближчому оточенні, сім'ї, що впливають формування девіантної поведінки в дітей і підлітків.

Слідом за М. Литвиною вважаємо, що ефективність засобів та прийомів впливу в роботі з підлітками групи ризику визначається їх впливом на розвиток позитивних та руйнування негативних якостей особистості, на формування ставлення до навколишньої соціальної дійсності. Кожен прийом педагогічного впливу має характерні особливості. Вони виникають із своєрідного поєднання двох елементів: а) особливостей педагогічної ситуації, яка створюється; б) змісту тих почуттів, які народжуються у підлітка у новій педагогічній ситуації та стають основою виникнення нових думок, нових мотивів поведінки та подолання власних недоліків (Литвинова, 2014).

У своїй практиці ми вважаємо за доцільне використовувати наступні прийоми впливу:

– опора на позитивне в підлітку, помітити в ньому позитивні риси, пробудити

добрі паростки і дати можливість їм розвинутися і зміцніти, завдяки чому з'являються нові почуття, інтереси та устремління дитини;

- постановка перед підлітком захоплюючої перспективи, в результаті якої він спрямовується до певної радісної події, долаючи труднощі на шляху до досягнення наміченої мети;

- прийом перемикання на цікаву, привабливу справу, в процесі якої вдається подолати негативне в поведінці, формувати позитивні якості характеру;

- прийом дбайливого, уважного ставлення до підлітка, що неодмінно викликає в нього почуття подяки та задоволення за турботу про нього, почуття поваги до вихователя, вимоги якого він намагається виконувати;

- прийом зміцнення віри у себе та свої сили;

- прийом довіри, коли підлітку доручають важливу, цікаву і водночас несподівану йому справу. З великою напругою сил, з бажанням він виконує це доручення, вправляючись одночасно у правильній поведінці;

- прийом сильного педагогічного впливу на психіку підлітка, у результаті якого зникають негативні прояви у поведінці, народжуються позитивні ініціативи. Зазвичай як такий прийом виступає педагогічний метод «вибуху». Його застосування доцільно у випадку, коли звичайні прийоми не надають позитивного впливу. Як правило, цей прийом використовується в перевихованні підлітків, які мають значний ступінь педагогічної занедбаності.

Спираючись на доробок українських дослідників у галузі соціальної роботи, виділяємо основні шляхи соціально-педагогічної профілактики:

- створення сприятливих умов для розвитку особистості підлітка (фізичного, соціального, духовно-морального, інтелектуального);

- надання підлітку комплексної допомоги в саморозвитку та самореалізації в процесі сприйняття світу та адаптації в ньому;

- захист підлітка у його життєвому просторі (Оверчук, 2019).

- На наш погляд, соціально-педагогічну профілактику слід починати з постановки цілей та завдань, які необхідно вирішити фахівцю реабілітаційної установи:

- сформувати у підлітка групи ризику навички спілкування, які з якоїсь причини у нього відсутні;

- надати допомогу підлітку в адаптації до нового середовища;

- допомогти вчителю та підлітку (підлітку та батькам, батькам та вчителю) зрозуміти один одного та ін.

Ціль, у свою чергу, визначає зміст діяльності соціального педагога, психолога та інших фахівців, методи її реалізації та форми організації у взаємодії з вихованцями, які взаємопов'язані між собою.

У контексті нашого дослідження цінними видаються виділені М.Литвиною форми організації профілактичної допомоги:

- комплексні консультації фахівців для підлітків групи ризику та їхніх батьків, які проводяться на підставі даних соціально-психологічної, психолого-педагогічної та медичної діагностики як окремих учнів, так і класу в цілому;

- оздоровлення психосоціального середовища розвитку підлітків групи ризику;

- просвітницька діяльність у питаннях навчання та виховання, специфіки

соматичного і психічного розвитку підлітків групи ризику, спрямована на підвищення рівня компетентності дорослих, які взаємодіють із підлітком;

- попередження психологічних навантажень у процесі навчання, що надають негативний вплив на психіку підлітка групи ризику;

- проведення соціального загартовування підлітків групи ризику з метою підготовки їх до стресових ситуацій, їх навчання раціональним способам зняття психо-емоційного напруження в проблемних ситуаціях;

- психолого-педагогічне вивчення та відстеження підлітків групи ризику протягом усього періоду їх перебування в реабілітаційній установі, своєчасне виявлення стану учнів, нервово-психічних та психосоматичних порушень;

- організація психолого-педагогічних консилиумів з метою аналізу поведінки та розвитку підлітків групи ризику, умов для більш повного розкриття їх можливостей;

- спільні семінари, тренінги для підлітків групи ризику та їхніх батьків, присвячені проблемам девіантної поведінки (Литвинова, 2014).

До вищевикладених вважаємо за необхідне додати ще такі форми соціально-педагогічної профілактики: діагностика дитячо-батьківських відносин та виявлення причин девіантної поведінки підлітків; інформування учнів та їхніх батьків про ті види допомоги, які можуть отримати підлітки та їхні батьки в реабілітаційних установах, та поза ними; проведення психолого-педагогічних практикумів з підлітками групи ризику, де обговорюються питання відхилення у поведінці, їх причини, шляхи подолання та способи корекції; розробка програм індивідуальної корекційної роботи з підлітками групи ризику на рівні реабілітаційного центру та сім'ї.

При цьому, слідом за В. Кириленком, провідним методом соціально-педагогічної роботи з вихованцями групи ризику вважаємо створення ситуації успіху та зменшення емоційної значущості конфлікту (Кириленко, 2020).

Серед напрямів соціально-педагогічної профілактики підлітків групи ризику в умовах центру соціально-психологічної реабілітації виділяємо такі:

- організація соціально-педагогічного контролю за умовами виховання та поведінки підлітка;

- соціально-педагогічна підтримка підлітків, які зазнають труднощів через несприятливу обстановку в сім'ї;

- допомога в подоланні внутрішнього особистісного конфлікту, пов'язаного з проблемами в середовищі проживання підлітка;

- попередження та корекція всіляких відхилень у поведінці, коли соціальна непристосованість підлітка вимагає використання певних санкцій до нього самого або до осіб, зайнятих його вихованням;

- координація відносин підлітка з класним колективом.

На завершення зазначимо, що визначаючи способи практичного здійснення соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків групи ризику, не можна, говорити про «певний раз і назавжди» набір форм, дій, прийомів та умов. Необхідно враховувати, що допомога підліткам, які мають порушення соціального розвитку, – це не вузько спеціалізована діяльність, а широкий спектр форм і методів допомоги, необхідний як самим підліткам, так і їхнім сім'ям.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, соціально-педагогічна профілактика підлітків групи ризику в умовах центру соціально-психологічної реабілітації передбачає виявлення неблагополуччя в системі відносин підлітка з батьками, дорослими й однолітками; коригування педагогічних позицій вчителів, батьків; сприяння вирішенню конфліктів, що несприятливо позначаються на соціальному розвитку підлітка. Ми глибоко переконані в тому, що соціально-педагогічна профілактика підлітків групи ризику в умовах центру соціально-психологічної реабілітації має бути побудована на постійній підтримці та стимулюванні позитивної поведінки підлітків та зведенні до мінімуму запобіжно-каральних заходів. Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо розробку психолого-педагогічних умов успішної соціально-педагогічної профілактики підлітків групи ризику в центрах соціально-психологічної реабілітації.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Кириленко В.Г. Консультативні практики в соціальній роботі : навч.-метод. посіб. Київ : Університет «Україна», 2020. 357 с.

Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Кіс І. О. Соціально-педагогічна робота з дезадаптованими підлітками по зменшенню поведінкових девіацій / *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2019. № 1 (324). С. 90 – 99. DOI : [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-1\(324\)-1-90-98](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-1(324)-1-90-98)

Литвинова Н.А. Соціально-педагогічна профілактика вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику : дис. ... канд.пед.н. : 13.00.05 / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Луганськ, 2014. 186с.

Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді. Київ : ВПУ «Київський університет», 2019. 200 с.

Медична та соціальна реабілітація : навч. посіб. для студ. вищ. мед. навч. закл. / Ігор Романович Мисула (заг.ред.), Людмила Олексіївна Вакуленко (заг.ред.), Швед Микола Іванович та ін. Тернопіль : ТДМУ «Укрмедкнига», 2020. 402 с.

Оверчук В.А. Соціальна політика в контексті реабілітації та працевлаштування осіб з інвалідністю : [монографія]. Вінниця : Кушнір Ю.В., 2019. 298 с.

REFERENCES

Kyrylenko, V.H. (2020). Konsul'tatyvni praktyky v sotsial'niy roboti : navch.-metod. posib [Consultative practices in social work]. Kyiv : Universytet «Ukrayina», 357 s. [in Ukrainian].

Konoshenko, S. V., Konoshenko, N. A., Kis, I. O. (2019). Sotsial'no-pedahohichna robota z dezadaptovanyy pidlitkamy po zmenshennyyu povedinkovykh devyatsiy [Socio-pedagogical work with maladapted teenagers to reduce behavioral deviations] / *Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. № 1 (324). S. 90 – 99. DOI : [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-1\(324\)-1-90-98](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-1(324)-1-90-98) [in Ukrainian].

Lytvynova, N.A. (2014). Sotsial'no-pedahohichna profilaktyka vzhyyvannya narkotychnykh rehovyn pidlitkamy hrupy ryzyku [Socio-pedagogical prevention of

the use of narcotic substances by teenagers at risk] : dys. ... kand.ped.n. : 13.00.05 / Derzhavnyy zaklad «Luhans'kyy natsional'nyy universytet imeni Tarasa Shevchenka», Luhans'k, 186s. [in Ukrainian].

Maksymova, N. Yu. (2019). Sotsial'no-psykholohichnyy aspekt profilaktyky adyktivnoyi povedinky pidlitkiv ta molodi [Socio-psychological aspect of prevention of addictive behavior of teenagers and young people]. Kyiv : VPU «Kyyivs'kyu universytet», 200 s. [in Ukrainian].

Medychna ta sotsial'na reabilitatsiya [Medical and social rehabilitation] (2020). navch. posib. dlya stud. vyshch. med. navch. zakl. / Ihor Romanovych Mysula (zah.red.), Lyudmyla Oleksiyivna Vakulenko (zah.red.), Shved Mykola Ivanovych ta in. Ternopil' : TDMU «Ukrmedknyha», 402 s. [in Ukrainian].

Overchuk, V.A. (2019). Sotsial'na polityka v konteksti reabilitatsiyi ta pratsevlashtuvannya osib z invalidnistyu [Social policy in the context of rehabilitation and employment of persons with disabilities] : [monohrafiya]. Vinnytsya : Kushnir Yu. V., 298 s. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена проблемі соціально-педагогічної профілактики підлітків групи ризику в центрах соціально-психологічної реабілітації. Обґрунтовано, що діти та підлітки групи ризику нерідко стають об'єктами фізичного, психоемоційного, сексуального та інших видів насильства – фізичних покарань та побоїв; нехтування їх життєвими потребами в їжі, одязі, медичних послугах тощо. Виділено найбільш яскраві та типові прояви поведінки неповнолітніх групи ризику: низький рівень загального розвитку, неадекватність поведінки, непередбачуваність вчинків, агресивність, озлобленість по відношенню до інших дітей та дорослих, невміння підкорятися вимогам, егоїзм, споживче ставлення до життя або оточуючим, відсутність мотивації до трудової діяльності, жорстокість.

Соціально-педагогічну профілактику підлітків групи ризику у центрах соціально-психологічної реабілітації визначено як комплекс виховних заходів, спрямованих на попередження негативних явищ у соціальному середовищі, найближчому оточенні, сім'ї, що впливають на формування девіантної поведінки в дітей і підлітків. Виокремлено основні напрямки соціально-педагогічної профілактики: створення сприятливих умов для розвитку особистості підлітка (фізичного, соціального, духовно-морального, інтелектуального); надання підлітку комплексної допомоги в саморозвитку та самореалізації в процесі сприйняття світу та адаптації в ньому; захист підлітка у його життєвому просторі.

Обґрунтовано доцільність застосування таких прийомів соціально-педагогічної профілактики підлітків групи ризику у центрах соціально-психологічної реабілітації: опора на позитивне в підлітку; постановка перед підлітком захоплюючої перспективи, прийом перемикавання на цікаву, привабливу справу; прийом дбайливого, уважного ставлення до підлітка; прийом зміцнення віри у себе та свої сили; прийом довіри; прийом сильного педагогічного впливу на психіку підлітка тощо. Аргументовано, що соціально-педагогічна профілактика підлітків групи ризику в умовах центру соціально-психологічної реабілітації має бути побудована на постійній підтримці, стимулюванні позитивної поведінки підлітків та зведенні до мінімуму запобіжно-каральних заходів.

Ключові слова: підліток, група ризику, соціально-педагогічна профілактика, центр соціально-психологічної реабілітації.

Дата надходження статті до видання: 20.03.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.04.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 159.9.072:376.2

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361724

METHODOLOGY OF SCIENTIFIC RESEARCH IN SPECIAL EDUCATION: DISTAL VISUAL DIAGNOSTICS OF CHILDREN'S PHYSICAL DEVELOPMENT

МЕТОДИКА НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ: ДИСТАЛЬНА ВІЗУАЛЬНА ДІАГНОСТИКА ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

Микола Єфименко

доктор педагогічних наук, професор

E-mail: efimnn1958@gmail.com

ORCID 0000-0001-7539-8007

Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара, Україна

Mykola Efymenko

D.Sc. in Pedagogy, Professor,

E-mail: efimnn1958@gmail.com

ORCID 0000-0001-7539-8007

Dnipro National University named
after Oles Honchar, Ukraine

ABSTRACT

The article is devoted to an important direction of the general methodology of scientific research in special pedagogy, namely – the method of observation of the motor activity of children with special educational needs. Observations have always occupied a leading niche in pedagogical scientific research, both in ascertaining and in formative pedagogical experiments. Primary pedagogical observations allow the researcher to identify the features of the psychophysical development of children with special educational needs and to select the appropriate methodology, program, system of corrective actions to overcome the identified deviations or distortions of development.

The method of observing the motor and play activities of children with special educational needs is especially effective. The child's movements are always well visualized and can be recorded by various means (pictures, drawings, symbols, photography and video). It is convenient for a diagnostician to work with visual information that can be studied and analyzed using spatial mathematical methods (measurements).

The research is based on the author's method of M. M. Yefimenko "Distal visual diagnostics (DVD)", which was the result of many years of scientific and practical research by the author of this article. Initially, it was the author's method of neuropsychological diagnostics of physical development and health of children, which provided for physical contact between the teacher and the child during testing. But later, in this general method of game testing, a specific direction began to emerge, associated with non-contact remote diagnostics of the psychophysical state of children. This approach has confirmed its relevance and significance. First, most

children with OOP automatically tense up in psychophysical terms when communicating with other people (adults), and therefore it is often difficult to obtain objective information about the state of their motor sphere when conducting contact tests on the physical development of children. The remote form of testing solves this problem. Second, in today's socially difficult conditions, there is often no opportunity to meet with a specialist in the child's place of residence. Therefore, the relevance of the remote (distal) form of observation and diagnosis is increasing.

The article presents the basics of the author's approach of M. M. Yefimenko to the methodology of distal visual diagnostics of the physical development of children with special educational needs.

Key words: *scientific research methodology, special pedagogy, pedagogical observations, distal visual diagnostics (DVD).*

Актуальність теми. Загальновідомо, що візуальні спостереження завжди займали провідне місце в наукових педагогічних дослідженнях. Вони відносно прості, універсальні, зручні й не потребують додаткових організаційних зусиль і фінансових витрат, які необхідні, наприклад, для організації більш складних інструментальних варіантів педагогічної діагностики. Особливо актуальні вони по відношенню до дітей із особливими освітніми потребами. Безпосередня присутність дорослого, дослідника (іноді – зовсім незнайомого дитині) може напружувати підлеглого, обмежувати його вільні природні можливості та бажання. В умовах довготривалого військового стану, постійних стресогенних впливів на дітей, загального погіршення їхнього психофізичного стану, поведінкових моделей, – дистанційні методи спостереження за ними створюють найбільш комфортні умови для них і дозволяють отримувати при цьому об'єктивну наукову інформацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В будь-якому науковому дослідженні спостереження є одним із основних методів отримання даних (Важинський, Щербак, 2016; Данильян, Дзьобань, 2019; Добронравова, Руденко, Сидоренко, 2018; Ільченко, Мокляк, Кононець, 2022; Котловий, Павлик, Сейко, Ситняківська, 2023; Самсонов, Сільвестров, Тачиніна, 2022; Сидоренко, 2024 та ін.). В наведених роботах розкрито питання мети спостережень, вирішуваних за їх допомогою завдань, методики організації спостережень та фіксації отриманих результатів. Слід відзначити, що метод спостереження має провідне значення саме в галузі педагогіки та психології.

Це твердження посилюється по відношенню до педагогічних наукових досліджень, в яких приймають участь діти, учні, студенти тощо (Аносов, Елькін, Головова, Коробченко, 2015; Антонова, Єремєєва, МIRONЧУК, 2018; Дубасенюк, МIRONЧУК, 2025; Єрьоменко, Толмачова, Кузнецова, 2023). В цих дослідженнях розкрито загальні особливості організації і проведення наукових досліджень в умовах закладів освіти різних рівнів, включаючи питання педагогічних спостережень.

Але найбільшу актуальність цей метод дослідження набуває в спеціальній педагогіці, в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. В цьому випадку слід вести мову про педагогічні спостереження, як самий розповсюджений метод наукової діяльності в спеціальній освіті. Особливо широко він використовується під час досліджень рухової активності дітей із

різними порушеннями психофізичного розвитку (Бєседа, 2022; Зюзін, 2025; Єфименко, 2013; Кантаржи, 2024; Литв'яков, 2025; Мога, 2019). Не зважаючи на це, метод спостереження в спеціальній педагогіці потребує свого більш детального покрокового розкриття, особливо в існуючих сьогодні складних умовах війни в Україні, коли значно зросли можливості й потреба в дистальних формах обстеження дітей і подальшої корекційної роботи з ними. Це необхідно вивчати здобувачам вищої освіти за спеціальністю А6 «Спеціальна освіта» для опанування нових форм дистальної візуальної діагностики дітей із особливими освітніми потребами. Наявна сьогодні недостатньо вирішена ситуація визначає **актуальність** представленого дослідження.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою дослідження є визначення ключових параметрів і критеріїв педагогічних спостережень (в тому числі й в онлайн-режимі) за дітьми з особливими освітніми потребами з метою підготовки попереднього заключення про стан їхнього фізичного розвитку.

Досягнення поставленої мети потребує вирішення таких завдань:

1. На основі аналізу існуючої інформації з проблематики дослідження та особистого багаторічного практичного досвіду сформулювати основні параметри та критерії, які слід покласти в основу педагогічних спостережень за дітьми з особливими освітніми потребами.

2. Обґрунтувати основи авторської методики дистальної візуальної діагностики (ДВД) в системі педагогічних спостережень за рухово-ігровою діяльністю вказаної категорії дітей.

3. Перевірити ефективність створеної методики ДВД на практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В процесі роботи нами було використано такі **методи** дослідження: пошук відповідної до тематики дослідження інформації із доступних джерел та її структуризація; аналіз і систематизація отриманої інформації; моделювання інноваційного підходу до дистальної візуальної діагностики фізичного розвитку дітей із особливими освітніми потребами в умовах війни в Україні.

Метод педагогічних спостережень у спеціальній педагогіці – це цілеспрямоване, систематичне сприйняття особливостей розвитку та поведінки дітей з особливими освітніми потребами тут і тепер в природних умовах (навчання, гри, комунікацій). Цей відносно простий і доступний для педагогів метод є емпіричним – він дозволяє спостерігати та фіксувати зовнішні прояви соматичних і психічних процесів, які транслують діти під час своєї організованої або вільної життєдіяльності.

В різних літературних джерелах прийнято виділяти такі види педагогічних спостережень: *відкрите, закрите (приховане), пряме, опосередковане, самоспостереження, включене, стороннє, безперервне, дискретне, суцільне, вибіркове, польове, лабораторне, ситуативне, періодичне, лонгітюдне (довготривале), стандартизоване і нестандартизоване тощо.*

Говорячи про сучасні, ускладнені чотирьохрічною війною й соціальними негараздами умов існування дітей із особливими освітніми потребами в Україні, слід особливо виділити актуальність *стороннього прихованого виду педагогічних спостережень*. І цьому є низка важливих причин:

1. Війна й активні бойові дії, особливо в південно-східних областях нашої держави, вимусили тисячі українських сімей мігрувати як в інші регіони України, так і далеко за кордон (в Європу, Америку тощо). Такі діти часто не мають реальної можливості безпосередньо зустрітися з педагогом та іншими фахівцями, які могли б повноцінно обстежити психофізичний стан дитини з ООП, та ще й додатково постраждалої від стресогенних факторів війни.

2. Навіть якщо родини з дітьми з ООП не покидають територій своїх помешкань, наприклад, в Донецькій, Сумській, Чернігівській, Харківській, Запорізькій та Херсонській областях, в більшості з них заклади дошкільної та загальноосвітньої шкільної освіти або вже давно не працюють, або функціонують в режимі онлайн, тобто на відстані. В цьому випадку педагоги не мають можливості безпосередньо спілкуватися з дітьми, а тому стають неможливими живі педагогічні спостереження за ними.

3. Діти з ООП, особливо сучасні діти війни, мають специфічну емоційну сферу та комунікативні функції. Їх може дратувати, напружувати або пригнічувати (і навіть лякати) безпосередній контакт з педагогом (або іншим дорослим-фахівцем), особливо при зміні місця помешкання, при виїзді за кордон. Потрібні більш м'які, адаптовані під сучасні складні соціальні реалії буття методи педагогічної та психологічної діагностики дітей із особливими освітніми потребами.

4. Далеко не завжди в тій місцевості, де вимушено проживає родина з дитиною з ООП, присутній фахівець відповідної спеціальності: ортопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог, психокорекційний педагог, логопедия, психологиня тощо. В таких випадках необхідна зовнішня дистанційна візуальна консультація фахівців з інших закладів та / або регіонів України й навіть із-за кордону. Інтернет та існуючі онлайн-ресурси сьогодні також забезпечують таку унікальну можливість спілкуватися в даному контексті на відстані.

5. І це може бути не одна консультація, а декілька онлайн-консультацій на основі педагогічних (психологічних, медичних) спостережень, які проводять фахівці з різних галузей та регіонів нашої держави і не тільки. Своєрідний, колегіальний дистанційний відеоконсиліум.

Педагогічні спостереження мають і свої недоліки, до яких слід віднести такі:

А) Вони в своїй основі в значній мірі суб'єктивні, особливо при варіантах, коли педагог робить сам такі спостереження, орієнтуючись тільки на свій зір.

Б) Трамбування отриманих спостережень також можуть залежати від загального психофізичного стану дослідника, в якому він виконував ці спостереження. В цьому випадку отриманні дані можуть варіюватися від особливостей сприйняття педагогом тут і тепер діяльності дитини.

В) Педагогічні спостереження обмежені кількістю дітей, за якими одночасно вони ведуться. Можна дещо збільшувати кількість досліджуваних дітей, але якість спостереження при цьому буде помітно знижуватись.

Г) Живі педагогічні спостереження зазвичай недовготривалі й тому не можуть гарантувати високий відсоток достовірності. За їх допомогою можна оперувати інформацією, яка була отримана в відносно невеликий відрізок часу, в той час, коли ключові події можуть відбутися раніше або пізніше термінів спостережень.

Педагогічні спостереження стають більш об'єктивними в тих випадках,

коли для їхнього проведення використовуються методи фото- і відеореєстрації. Це дозволяє зберігати отриману інформацію на відповідних носіях, періодично, за необхідності, повертатися до неї для уточнення деяких моментів діагностування, або коригування педагогічного заключення.

Використання відеозйомки дозволяє робити це непомітно для дитини, на відстані й достатньо тривало. Таким чином став формуватися новий сучасний метод наукового дослідження, який було названо дистальна візуальна діагностика.

Дистальна візуальна діагностика (ДВД) – це авторська методика М. М. Єфименка з дистанційного візуального спостереження за дитиною та її вільною рухово-ігровою діяльністю за допомогою безпосередньо зору діагноста, а також спеціальних технічних пристроїв фото- та відеореєстрації для подальшого аналізу просторових, часових, енергетичних параметрів цієї діяльності з метою підготовки попереднього педагогічного заключення про особливості психофізичного стану дитини. Слово «дистальний» використано нами як синонім слова «віддалений», що знаходиться на деякій відстані від спостерігача.

Дистанція спостереження може бути різною: від невеликою (до декількох метрів) до значної (до 10 – 15 – 20 м). Чим менша відстань від спостерігача до дитини – тим краща якість отриманої візуальної та аудіоінформації. Остання має важливе значення, особливо для досліджень в області психічного розвитку дітей із ООП: їхньої емоційно-вольової сфери, адаптації до нових умов життя, комунікацій із однолітками та дорослими, особливостей поведінки тощо.

Самою простою слід вважати скритне візуальне спостереження педагога за дитиною з графічною фіксацією на папері типових діагностичних положень, поз та рухово-ігрових дій і реакцій дитини, яка досліджується. Для цього використовується м'який простий олівець і аркуш паперу. Педагог непомітно спостерігає за конкретною дитиною й періодично фіксує за допомогою малюнків умовних біомеханічних чоловічків діагностичне положення або позу дитини, які можуть дати цінну інформацію про її психофізичний стан. При цьому для *тонічної діагностики* (виявлення особливостей тону м'язів тулуба, кінцівок, пальців, обличчя тощо) рекомендуємо використовувати так зване *кольорове інтонсування* на рисунку відповідних біолонок дитини. Зелений колір символізує нормотонію (норму), блакитний або синій – неприродно знижений м'язовий тонус (гіпотонію), червоний – неприродно підвищений м'язовий тонус (гіпертонію), сполучення блакитного та червоного кольорів на рисунку – мінливий тонус (дистонію). Оформлені таким колористичним чином педагогічні спостереження дозволять педагогу-діагносту отримати достатньо точну інформацію про існуючі в дитини неврологічні проблеми, які віддзеркалюються на стані тону відповідних груп м'язів.

Другий умовний рівень педагогічних спостережень пов'язаний із *технікою фотореєстрації* типових для дитини з особливими освітніми потребами положень та поз під час її вільної рухово-ігрової діяльності.

Унікальність такого методу діагностики в сучасних умовах:

1. Дитина поводить себе природно, не відчуваючи, що її вивчають.
 2. При такому варіанті буде отримана об'єктивна візуальна інформація про психофізичний стан дитини з особливими освітніми потребами.
 3. Діагност може спостерігати за дитиною, фотографувати її, особливо цікаві діагностичні моменти.
-

4. Цей вид діагностики самий коректний у сучасних умовах буття, не напружує ні дітей, ні їхніх батьків (хоча й виконується з їх дозволу).

На думку В. В. Бойка, автора *педагогічної кібернетики*, будь-які рухи виконуються не окремими м'язами або їх групами, а цілісним організмом, який в аспекті рухової діяльності виступає як рухова кібернетична система (РКС) (Єфименко, 2012). На його думку, аналіз специфіки стану РКС необхідно виконувати на основі комплексного дослідження трьох фундаментальних параметрів: просторового, часового та енергетичного. Правильно організовані педагогічні спостереження надають педагогу можливість аналізувати всі три вказані параметри, серед яких головним вважається просторовий параметр. Як раз він може бути достатньо точно і об'єктивно зафіксованим за допомогою методу педагогічного спостереження. В основі такого спостереження лежить 3D-вимір, координати довжини, ширини і висоти в розташуванні тіла дитини та її кінцівок у просторі.

Починати педагогічні спостереження фізичного розвитку дитини з ООП необхідно з загального праксису (тобто – основних рухів) в їх онтогенетичній послідовності, наведеній нижче. Звертати увагу треба на неприродні, викривлені, недорозвинуті або компенсаторні пози та рухи, які з високою вірогідністю говорять про внутрішньоутробне чи пологове травмування або пригнічення тієї або іншої ланки нервової системи дитини на рівні головного та / або спинного мозку:

Лежання: Дитина спить тільки на спині. Дитина спить тільки на животі. Дитина спить тільки на одному боці. Дитина спить, закинувши голову назад. Дитина спить в неприродних позах тіла і положеннях кінцівок. Дитина постійно рухається під час сну. Під час сну дитина повертається тільки в один бік (наприклад, лівий). Під час сну дитина намагається закинути ногу на підвищення. Під час сну на спині руки та ноги дитини розташовані несиметрично. Під час сну дитина обхоплює руками зігнуті ноги.

Повзання: Дитина пізно почала повзати (після 6 місяців). Не повзала зовсім. Повзає стрибками. Повзає одним боком вперед. Повзає сідницями вперед. Повзає по колу тільки в один бік. Повзає тільки за допомогою рук. Повзає тільки за допомогою ніг. Повзає, спираючись руками на кулачки. При повзанні стає на стопу однієї ноги, інша нога стоїть на коліні (асиметричний варіант).

Сидіння. Дитина самостійно сіла в 7 місяців і пізніше. Самостійно сидить невпевнено. Сидить в позі «дельтаплану» (коли стегна зведені, а гомілки розігнуті й лежать на підлозі. Сидить «по-турецьки». Сидить в позі «бар'єриста». «Заплітає» одну ногу навколо іншої, коли сидить на стільці. Сидить на дивані, завжди згинаючи під себе тільки одну ногу. Довго сидить на зігнутих колінках. Дитині важко довго сидіти з прямою спиною (кругла спина). Дитина сидить, завжди спираючись на одну руку.

Стояння: Дитина пізно навчилася самостійно стояти (після 10 міс). Вона може стояти тільки спираючись спиною на опору. Спостерігається «Х»-подібна форма ніг. Спостерігається «С»-подібна форма ніг. Спостерігається «О»-подібна форма ніг. Спостерігається «Z»-подібна форма ніг. Дитина в якості опорної постійно вибирає тільки одну ногу. Дитина встає з підлоги або стільця, активно спираючись тільки на одну ногу (наприклад, ліву). Спостерігається перехресний тип розташування ніг при стоянні. При стоянні дитина постійно шукає додаткову ручну опору.

Ходьба: Самостійне ходіння почалось тільки після 12 місяців. Нестійка хода, дитина постійно губить рівновагу (часто падає). Ходьба з широким розташуванням ніг («хода моряка»). Падаюча ходьба на передніх відділах стоп («на носочках»). Ходьба на зовнішніх склепіннях стоп («ведмежа хода»). Ходьба на внутрішніх склепіннях стоп. Несиметрична ходьба (з різними варіантами розташування на опорі лівої та правої стоп). Ходьба за типом «плетіння коси» (коли ноги при ходьбі перехреснюються). Ходьба з «підстрибуванням». Дитина кульгає при ходьбі на одну ногу.

Лазіння: Дитина не любить лазити. Дитина боїться лазити. Дитина невпевнено лазить. При лазінні використовуються в основному однобічні кінцівки. Відсутній крослатеральний (перехресний) вид лазіння. Рухи лазіння некоординовані. Відсутня ритмічність при лазінні. Дитина не може опанувати всі основні види лазіння. При нестандартних видах лазіння виникають помітні труднощі. Не може самостійно лазити з використанням тільки трьох кінцівок.

Біг: Дитина до 3 років майже не бігала (дитина не бігає зі всіма дітьми). Під час бігу дитина часто губить рівновагу та падає. Під час бігу дитина постійно чіпляється однією ногою за опору. Бігаючи по колу, дитина рухається тільки в один бік (наприклад, вправо). Дитина під час бігу дуже розгойдується з боку на бік. Дитина бігає тільки на носочках («навшпиньках»). Під час бігу одна з ніг робить додаткові рухи в бік. Під час бігу дитина гуде стопою об опору, не амортизуючи кроки. Під час бігу дитина закидає голову назад. Дитина під час бігу дуже напружується (м'язи обличчя, пальці рук, руки в цілому).

Підстрибування та стрибки: Дитина не любить підстрибувати на місці. Дитина майже ніколи не стрибає з місця та з розбігу. Підстрибування архаїчні та нескоординовані. Дитина не може самостійно перестрибнути через невеличку горизонтальну перешкоду. Дитина не може самостійно перестрибнути через невисоку вертикальну перешкоду. Дитина не вміє стрибнути в довжину з розбігу. Дитина не вміє стрибнути у висоту з розбігу. Дитина не вміє виконати багатоскоки. Дитина не може пересуватися за допомогою підстрибувань. При стрибках порушено зорово-моторне орієнтування (окомір).

Отримані під час педагогічних спостережень за загальним праксисом дитини візуальні дані в стислій інформативній формі записуються в спеціальний протокол дистальної візуальної діагностики загального праксису дитини (табл. 1). Фрази мають бути короткими, точними та вказувати не на те, що у дитини в нормі, а на тривожні ознаки основних параметрів: перш за все, *просторового*, який найбільш ефективно фіксується за допомогою педагогічних спостережень (відстань, яку дитина долає за допомогою основного руху, амплітуда рухів верхніми та нижніми кінцівками, положення тіла в просторі, постава дитини, поза активної дії або відпочинку, довжина кроку, ширина кроку, довжина стрибка, висота стрибка, довжина перешкоди, висота перешкоди, висота влізання на вертикальну конструкцію, траєкторія руху тощо).

Дали необхідно проаналізувати показники *часового параметру* (тривалість дії, тривалість паузи в дії, частоту повторів дії, швидкість виконання дії, темп виконання дії, тривалість відпочинку після виконання дії тощо).

Таблиця 1

ПРОТОКОЛ
дистальної візуальної діагностики (ДВД)
загального праксису (основних праксичних режимів)
 Прізвище та ім'я дитини _____ Вік _____
 Дата обстеження _____ Час _____ Місце _____

№	Основний праксичний режим	Зміст спостережень (особливості основних рухів)
I	ЛЕЖАННЯ	
II	ПОВЗАННЯ	
III	СИДІННЯ	
IV	СТОЯННЯ	
V	ХОДЬБА	
VI	ЛАЗІННЯ	
VII	БІГ	
VIII	ПІДСТРИБУВАННЯ, СТРИБКИ	

ПОПЕРЕДНЄ ЗАКЛЮЧЕННЯ

РЕКОМЕНДОВАНО

ВИКОНАВЦІ:

(_____)

(_____)

Насамкінець аналізуються показники енергетичного параметру рухової активності дитини: потужність виконання рухової дії, енергійність вправління, кількість витраченої енергії, способи її поповнення тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

1. Будь-яку рухово-ігрову діяльність дитини із особливими освітніми потребами, зокрема, стан її загального праксису, можна комплексно та ефективно

оцінити за допомогою дистанційного спостереження її основних параметрів: просторового, часового та енергетичного в їх єдиному об'єднаному баченні.

2. В основі авторської методики дистальної візуальної діагностики фізичного розвитку дитини має лежати просте візуальне спостереження діагностом рухово-ігрової діяльності дитини, але підсилене фотографічним супроводом або (що є найкращим варіантом) відеореєстрацією особливо інформативних діагностичних моментів.

3. Практична апробація авторської методики ДВД в процесі приватної педагогічної практики довела за допомогою наявних у батьків документів попередніх медичних інструментальних і комп'ютерних досліджень їхніх дітей свою достатньо високу інформативність. Вона може бути рекомендована педагогам в якості первинної експрес-діагностики фізичного розвитку дітей із особливими освітніми потребами при відвідуванні ними закладу дошкільної освіти або загальноосвітньої школи.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі знаходяться в пошуках оптимальних варіантів дистальної візуальної діагностики в контексті комбінованого використання можливостей живого спостереження за діяльністю дітей, методу фотографування, методу відеозйомки, методу креслення тощо.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Аносов, І. П., Елькін, М. В., Головкова, М. М., Коробченко, А. А. (2015). Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Мелітополь: ТОВ «Вид. буд. ММД», 218 с.

Антонова, О. Є., Єремєєва, В. М., Мирончук, Н. М. (2018). Методика організації науково-педагогічних досліджень: метод. посіб. Житомир, 76 с.

Бєсєда, В. В. (2022). Корекція фізичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку з психомоторними порушеннями : Монографія. Вінниця: Твори. 476 с.

Важинський, С. Е., Щербак, Т. І. (2016). Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 260 с.

Данильян, О. Г., Дзьобань, О. В. (2019). Методологія наукових досліджень : підруч. Харків: Право. 368 с.

Дубасенюк, О. А., Мирончук, Н. М. (2025). Методологія педагогічних досліджень та академічна доброчесність в освітній галузі: навч.-метод. посібник. 2-е вид., перероб. і доп. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. 244 с.

Єфименко, М. М. (2012). Кібернетика удосконалення людини В. В. Бойка в системі корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського* : зб. наук. праць. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. № 3 – 4. С. 31-36.

Єфименко, М. М. (2013). Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату : монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». 356 с.

Зюзін, Ю. В. (2025). Корекція порушень мовленнєвого розвитку дітей засобами фізичного виховання. Вінниця : Твори. 208 с.

Кантаржи, В. К. (2024). Комплексна корекція кистьових функцій у дошкільників. Вінниця : Нілан-ЛТД. 260 с.

Литв'яков, М. В. (2025). Педагогічна корекція емоційно-вольової сфери дітей 5 – 7 років з порушенням опорно-рухового апарату засобами фізичних вправ у воді. Дис... докт. філос. Спеціальність 016. Український державний університет ім. М. П. Драгоманова. 258 с.

Методологія наукових досліджень : навчально-методичний посібник / Котловий, С. А., Павлик, Н. П., Сейко, Н. А., Ситняківська, С. М. (2023). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 89 с.

Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. / І. С. Добронравова, О. В. Руденко, Л. І. Сидоренко та ін. (2018). За ред. І. С. Добронравової (ч. 1), О. В. Руденко (ч. 2). Київ : ВПЦ «Київський університет». 607 с.

Методологія та організація наукових досліджень (2022): електронний посіб. для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів освітнього ступеня «магістр» (денна форма навчання) спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка / укладачі : О. Ю. Ільченко, В. М. Мокляк, Н. В. Кононець. Полтава. 56 с.

Мога, М. Д. (2019). Корекція моторної сфери дітей раннього віку зі спастичним синдромом : Монографія. Вінниця : Твори., 444 с.

Основи науково-педагогічних досліджень (2023): навч.-метод. посіб. / уклад. О. Єрмоменко, І. Толмачова, О. Кузнецова. Харків. 140 с.

Самсонов, В. В., Сільвестров, А. М., Тачиніна, О. М. (2022). Методологія наукових досліджень та приклади її використання: навч. посібник. Київ : НУХТ. 385 с.

Сидоренко, В. В. (2024). Методологія і методи наукових досліджень: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО. 150 с.

REFERENCES

Anosov, I. P., Elkin, M. V., Holovkova, M. M., Korobchenko, A. A. (2015). *Osnovy naukovykh doslidzhen: navch. Posib* [Fundamentals of scientific and pedagogical research]. Melitopol: TOV «Vyd. bud. MMD», 218 s. [in Ukrainian].

Antonova, O. Ye., Yermieieva, V. M., Myronchuk, N. M. (2018). *Metodyka orhanizatsii naukovykh doslidzhen: metod. posib.* [Methodology for organizing scientific and pedagogical research]. Zhytomyr, 76 s. [in Ukrainian].

Biesieda, V. V. (2022). *Korektsiia fizychnoho rozvytku ditei rannoho i doshkilnoho viku z psykhomotornymy porushenniamy : Monohrafiia.* [Correction of physical development of early and preschool children with psychomotor disorders]. Works. Vinnytsia: Tvory. 476 s. [in Ukrainian].

Vazhynskyi, S. E., Shcherbak, T. I. (2016). *Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen : navch. posib.* [Methodology and organization of scientific research]. Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka. 260 s. [in Ukrainian].

Danylian, O. H., Dzoban, O. V. (2019). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen : pidruch.* [Scientific research methodology]. Right. Kharkiv: Pravo. 368 s. [in Ukrainian].

Dubaseniuk, O. A., Myronchuk, N. M. (2025). *Metodolohiia pedahohichnykh doslidzhen ta akademichna dobrochesnist v osvittii haluzi: navch.-metod. posibnyk.* 2-e vyd., pererob. i dop. [Pedagogical research methodology and academic integrity in the educational field]. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka. 244 s. [in Ukrainian].

Yefymenko, M. M. (2012). *Kibernetyka udoskonalennia liudyny V. V. Boika v systemi korektsiinoho fizychnoho vykhovannia ditei z porushenniamy oporno-*

rukhevoho aparatu. [Cybernetics of human improvement V. V. Boyko in the system of corrective physical education of children with musculoskeletal disorders]. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho : zb. nauk. prats. Odesa : PNPU im. K. D. Ushynskoho. № 3 – 4. S. 31-36. [in Ukrainian].

Yefymenko, M. M. (2013). Suchasni pidkhody do korektsiino spriamovanoho fizychnoho vykhovannia doshkilnykiv z porushenniamy oporno-rukhevoho aparatu : monohrafiia. [Modern approaches to correctionally directed physical education of preschoolers with musculoskeletal disorders: monograph]. *Nilan-LTD LLC*. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD». 356 s. [in Ukrainian].

Ziuzin, Yu. V. (2025). Korektsiia porushen movlennievoho rozvytku ditei zasobamy fizychnoho vykhovannia. [Correction of speech development disorders in children using physical education]. *Works*. Vinnytsia : Tvory. 208 s. [in Ukrainian].

Kantarzhy, V. K. (2024). Kompleksna korektsiia kystovykh funktsii u doshkilnykiv. [Comprehensive correction of hand functions in preschoolers]. *Nilan-LTD LLC*. Vinnytsia : Nilan-LTD. 260 s. [in Ukrainian].

Lytviakov, M. V. (2025). Pedahohichna korektsiia emotsiino-volovoi sfery ditei 5 – 7 rokiv z porushenniam oporno-rukhevoho aparatu zasobamy fizychnykh vprav u vodi. [Pedagogical correction of the emotional and volitional sphere of children 5-7 years old with disorders of the musculoskeletal system using physical exercises in water]. *Dys... dokt. filos. Spetsialnist 016*. Ukrainskyi derzhavnyi universytet im. M. P. Drahomanova. 258 s. [in Ukrainian].

Metodolohiia naukovykh doslidzhen: navchalno-metodychnyi posibnyk [Scientific Research Methodology: A Teaching and Methodological Guide]. / Kotlovyyi, S. A., Pavlyk, N. P., Seiko, N. A., Sytniakivska, S. M. (2023). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 89 s. [in Ukrainian].

Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen : navch. posib. [Methodology and organization of scientific research] *VOC "Kyiv University"/ I. S. Dobronravova, O. V. Rudenko, L. I. Sydorenko ta in. (2018). Za red. I. S. Dobronravovoi (ch. 1), O. V. Rudenko (ch. 2). Kyiv : VPTs «Kyivskyi universytet». 607 s. [in Ukrainian].*

Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen [Methodology and organization of scientific research]. (2022): elektronnyi posib. dlia samostiinoi roboty ta dystantsiinoho navchannia zdobuvachiv osvithnoho stupenia «mahistr» (denna forma navchannia) spetsialnosti 011 Osvitni, pedahohichni nauky, haluzi znan 01 Osvita / Pedahohika / ukladachi : O. Yu. Ilchenko, V. M. Mokliak, N. V. Kononets. Poltava. 56 s. [in Ukrainian].

Moha, M. D. (2019). Korektsiia motornoi sfery ditei rannoho viku zi spastychnym syndromom : Monohrafiia. [Correction of the motor sphere of young children with spastic syndrome: Monograph]. *Works*. Vinnytsia : Tvory. 444 s. [in Ukrainian].

Osnovy naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Fundamentals of scientific and pedagogical research]. (2023): navch.-metod. posib. / uklad. O. Yeromenko, I. Tolmachova, O. Kuznetsova. Kharkiv. 140 s. [in Ukrainian].

Samsonov, V. V., Silvestrov, A. M., Tachynina, O. M. (2022). Metodolohiia naukovykh doslidzhen ta pryklady yii vykorystannia: navch. posibnyk. [Scientific research methodology and examples of its use]. Kyiv : NUKhT. 385 s. [in Ukrainian].

Sydorenko, V. V. (2024). Metodolohiia i metody naukovykh doslidzhen: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Methodology and methods of scientific research: a teaching and methodological manual]. Bila Tserkva: BINPO. 150 s. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена важливому напрямку загальної методики наукових досліджень в спеціальній педагогіці, а саме – методу спостереження за руховою діяльністю дітей із особливими освітніми потребами. Спостереження завжди займали провідну нішу в педагогічних наукових дослідженнях, як у констатувальних, так і у формувальних педагогічних експериментах. Первинні педагогічні спостереження дозволяють досліднику виявити особливості психофізичного розвитку дітей із особливими освітніми потребами та підібрати відповідну методику, програму, систему корекційних дій з подолання виявлених відхилень або викривлень розвитку.

Особливо ефективно застосування методу спостережень за рухово-ігровою діяльністю дітей із особливими освітніми потребами. Рухи дитини завжди гарно візуалізуються, можуть фіксуватися різними засобами (малюнками, кресленнями, символами, фотозйомкою та відеозйомкою). Педагогу-діагносту зручно працювати з візуальною інформацією, яку можна вивчати та аналізувати просторовими математичними методами (замірами).

За основу дослідження взята авторська методика М. М. Єфіменка «Дистальна візуальна діагностика (ДВД)», яка стала результатом багаторічних науково-практичних досліджень автора цієї статті. Спочатку це була авторська методика нейропедагогічної діагностики фізичного розвитку й здоров'я дітей, якою передбачався фізичний контакт педагога і дитини при проведенні тестування. Але згодом в цій загальній методиці ігрового тестування почав виокремлюватися специфічний напрям, пов'язаний із безконтактною дистанційною діагностикою психофізичного стану дітей. Цей підхід підтвердив свою актуальність і значимість. По-перше, більшість дітей із ООП при спілкуванні з іншими людьми (дорослими) автоматично напружуються в психофізичному плані і тому часто буває важко отримати при проведенні контактних тестів з фізичного розвитку дітей об'єктивну інформацію про стан їхньої моторної сфери. Дистанційна форма тестування вирішує цю проблему. По-друге, в сучасних складних в соціальному плані умовах доволі часто відсутня можливість зустрітися з фахівцем (спеціалістом) в місці помешкання дитини. Тому зростає актуальність саме дистанційної (дистальної) форми спостереження і діагностування.

В статті представлені основи авторського підходу до методики дистальної візуальної діагностики фізичного розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Ключові слова: методика наукових досліджень, спеціальна педагогіка, педагогічні спостереження, дистальна візуальна діагностика (ДВД).

Дата надходження статті до видання: 10.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

УДК 376-056.24:37.013.42

DOI 10.31865/2077-1827.2(110)2026.361725

**PROFESSIONAL ACTIVITY OF A SPECIAL EDUCATION SPECIALIST IN
THE FORMATION OF SOCIAL AND EVERYDAY LIFE COMPETENCE OF
PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У
ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСІБ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Олена Мамічева

доктор психологічних наук, професор,
E-mail: lena_sk_74@ukr.net
ORCID 0000-0001-5299-7939
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Olena Mamicheva

D.Sc. of Psychological, Professor,
E-mail: lena_sk_74@ukr.net
ORCID 0000-0001-5299-7939
SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

Марина Омельченко

доктор психологічних наук, професор,
E-mail: neckaa87@gmail.com
ORCID 0000-0001-8292-1791
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Maryna Omelchenko

D.Sc. of Psychological, Professor,
E-mail: neckaa87@gmail.com
ORCID 0000-0001-8292-1791
SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

ABSTRACT

The article substantiates the professional activity of a special education specialist in the formation of social and everyday life competence of persons with special educational needs. The relevance of the topic is determined by the current transformation of special and inclusive education in Ukraine, the growing demand for practice-oriented support, and the need to prepare persons with special educational needs for everyday social participation. Social and everyday life competence is interpreted as an integrative personal formation that includes knowledge about the social and household environment, practical skills of self-care and safe behavior, communicative experience, motivation for feasible independence, and the ability to transfer acquired skills to real-life situations. The paper identifies the main components of this competence: cognitive, operational and activity-based, communicative and social, and motivational and value-based. Particular attention is paid to the psychological and pedagogical dimensions of the specialist's professional activity. The article characterizes diagnostic, design, organizational and methodological, correctional and developmental, consultative, and reflective functions of the special education specialist. It is emphasized that the effectiveness of social and everyday life orientation depends not only on the use of special methods but also on the teacher's psychological readiness, empathy, reflection, emotional stability, and

ability to individualize the educational process. The methodological basis of competence formation includes competence-based, activity-based, personality-oriented, environmental, and interdisciplinary approaches. The article outlines effective methods such as step-by-step instruction, modeling life situations, role-playing, visual algorithms, social stories, practical exercises, and cooperation with families. The conclusion emphasizes the need to integrate psychological knowledge and special teaching methods in the professional training of master's students in special education.

Key words: *special education specialist, social and everyday life competence, persons with special educational needs, social and everyday life orientation, professional activity, psychological readiness, inclusive education.*

Актуальність теми. Сучасна спеціальна та інклюзивна освіта в Україні функціонує в умовах підвищених соціальних очікувань, воєнних викликів, трансформації освітнього середовища та зростання потреби у практико орієнтованій підготовці осіб з особливими освітніми потребами. Одним із провідних результатів такої підготовки є сформованість соціально-побутової компетентності, що забезпечує здатність особи орієнтуватися у повсякденних життєвих ситуаціях, виконувати доступні побутові дії, взаємодіяти з іншими людьми, користуватися послугами соціального середовища та поступово розширювати власну життєву самостійність. У цьому контексті професійна діяльність фахівця спеціальної освіти не обмежується передаванням знань або відпрацюванням окремих навичок, а передбачає комплексну психолого-педагогічну підтримку розвитку особистості.

Актуальність проблеми посилюється тим, що соціально-побутове орієнтування належить до важливих напрямів корекційно-розвиткової роботи. В освітній практиці воно спрямоване на формування життєво необхідних умінь: самообслуговування, організації особистого простору, дотримання правил безпеки, користування побутовими предметами, участі у соціальній комунікації та виконання доступних ролей у сім'ї, освітньому закладі й громаді. Інститут модернізації змісту освіти подає програми з корекційно-розвиткової роботи «Соціально-побутове орієнтування» для спеціальних закладів освіти, що підтверджує нормативно-методичну значущість цього напрямку (Міненко, 2020; Остапенко & Тарновська, 2020).

Разом із тим ефективність формування соціально-побутової компетентності залежить від професійної компетентності самого фахівця спеціальної освіти: його психологічної готовності до взаємодії з особами з ООП, вміння індивідуалізувати навчання, застосовувати спеціальні методики, організовувати корекційно-розвитковий простір, співпрацювати з батьками та командою психолого-педагогічного супроводу. Тому обрана тема поєднує зміст двох взаємопов'язаних площин: спеціальної методики соціально-побутового орієнтування та психології педагогічної діяльності фахівця галузі спеціальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади сучасної інклюзивної освіти в Україні розкрито у працях В. Бондаря, І. Демченко, В. Засенко, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, С. Міронової, Л. Прохоренко, Н. Софій, О. Таранченко та інших, які акцентують увагу на необхідності створення освітнього середовища, здатного відповідати

різноманітним потребам здобувачів освіти, а також на ролі педагогічних технологій і командної взаємодії у забезпеченні реальної участі дитини в освітньому процесі (Колупаєва & Таранченко, 2023). У контексті спеціальної освіти важливими є положення В. Гладуша про інноваційну діяльність, фахові компетентності та здатність спеціаліста розробляти й упроваджувати корекційно-розвиткові технології відповідно до індивідуальних потреб осіб з ООП (Гладуш, 2022).

Питання готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнного часу розглянуто в навчально-методичному посібнику Н. Квітки та співавторів. Дослідники виокремлюють мотиваційний, освітній, психологічний, творчий і практичний компоненти готовності, що безпосередньо співвідноситься зі змістом професійної діяльності фахівця спеціальної освіти (Квітка et al., 2025). Г. Коссова-Сіліна підкреслює значення розвитку інклюзивної компетентності педагогів в умовах воєнного стану, безпечного освітнього середовища та науково-методичного супроводу професійного розвитку (Коссова-Сіліна, 2024).

Методичний аспект формування життєвих і соціально-побутових умінь простежується у працях О. Чеботарьової, яка обґрунтовує компетентнісний підхід до навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, наголошуючи на практичній спрямованості змісту освіти та значущості трудової, побутової й соціальної підготовки (Чеботарьова, 2025). Водночас на міжнародному рівні ідея інклюзивної освіти пов'язується з наданням усім дітям реальних можливостей навчатися, розвиватися й набувати навичок, необхідних для повноцінної участі в житті суспільства (UNICEF, 2024).

Незважаючи на значну кількість досліджень щодо інклюзивного навчання, професійної компетентності педагогів і корекційно-розвиткової роботи, недостатньо систематизованим залишається питання цілісного розгляду професійної діяльності фахівця спеціальної освіти саме у формуванні соціально-побутової компетентності осіб з ООП. Потребує уточнення інтеграція психологічного, методичного й організаційного компонентів цієї діяльності.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні змісту, структури та умов професійної діяльності фахівця спеціальної освіти у формуванні соціально-побутової компетентності осіб з особливими освітніми потребами.

Відповідно до мети визначено такі завдання: уточнити сутність поняття «соціально-побутова компетентність осіб з ООП»; охарактеризувати професійні функції фахівця спеціальної освіти в цьому процесі; розкрити психологічні чинники результативної педагогічної взаємодії; визначити методичні підходи, форми й умови формування соціально-побутових умінь; окреслити перспективи подальших наукових розвідок.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Соціально-побутову компетентність осіб з ООП доцільно розглядати як інтегративну характеристику особистості, що охоплює знання про побутове й соціальне середовище, практичні вміння виконувати життєво необхідні дії, здатність застосовувати ці вміння у типових і змінених ситуаціях, а також мотивацію до посильної самостійності та соціальної участі. Її зміст не зводиться до механічного засвоєння правил поведінки або побутових операцій. Йдеться про поступове формування досвіду

життєдіяльності, що має для здобувача освіти особистісний сенс і переноситься в реальні умови життя.

У структурі соціально-побутової компетентності можна виокремити чотири взаємопов'язані компоненти. Когнітивний компонент передбачає знання про предмети побуту, правила користування ними, соціальні норми, алгоритми безпечної поведінки, особливості комунікації у типових життєвих ситуаціях. Операційно-діяльнісний компонент охоплює конкретні практичні дії: самообслуговування, догляд за одягом і робочим місцем, приготування простих страв, користування грошима, транспортом, засобами зв'язку, звернення по допомогу. Комунікативно-соціальний компонент виявляється у здатності взаємодіяти з іншими людьми, дотримуватися соціальних ролей, домовлятися, просити, відмовляти, відповідати на звернення. Мотиваційно-ціннісний компонент пов'язаний із позитивним ставленням до власної активності, вірою у посиленість дії, готовністю діяти самостійно або з необхідною підтримкою.

Професійна діяльність фахівця спеціальної освіти у формуванні зазначеної компетентності має кілька функціональних вимірів. Діагностико-аналітичний вимір передбачає вивчення актуального рівня розвитку особи з ООП, її сильних сторін, труднощів, попереднього досвіду, сімейного контексту та освітніх потреб. Проектувальний вимір пов'язаний із добором цілей, очікуваних результатів, послідовності формування навичок, адаптації змісту та визначення рівня підтримки. Організаційно-методичний вимір охоплює планування занять із соціально-побутового орієнтування, створення навчальних ситуацій, використання наочності, інструкцій, алгоритмів, практичних вправ, рольових ігор, тренінгових елементів. Корекційно-розвитковий вимір спрямований на розвиток не лише побутових дій, а й уваги, пам'яті, мовлення, емоційної регуляції, довільності, просторових уявлень, моторики, тобто психічних функцій, які забезпечують виконання соціально-побутових завдань.

Особливої уваги потребує психологічний компонент професійної діяльності. Фахівець спеціальної освіти працює з дітьми, підлітками або дорослими, які можуть мати різні порушення розвитку, різний темп засвоєння матеріалу, труднощі комунікації, емоційної саморегуляції, сенсорної інтеграції, просторової орієнтації. Тому, педагогічна взаємодія має бути безпечною, передбачуваною, підтримувальною та водночас розвивальною. Психологічна готовність фахівця виявляється у здатності приймати індивідуальність здобувача освіти, бачити потенціал розвитку, будувати навчання без стигматизації, дозувати допомогу та поступово передавати частину відповідальності самій особі.

Важливими професійно значущими якостями фахівця є емпатійність, педагогічна спостережливість, рефлексивність, толерантність до повільного темпу просування, емоційна стійкість і здатність до саморегуляції. Емпатія допомагає зрозуміти стан здобувача освіти, але має поєднуватися з професійними межами, інакше вона може перетворитися на джерело емоційного виснаження. Рефлексивність дає змогу аналізувати результативність застосованих методів, змінювати педагогічну стратегію, бачити не лише труднощі здобувача, а й власні професійні дії як чинник успіху або неуспіху. Саме тому психологія педагогічної діяльності є необхідною складовою підготовки фахівця спеціальної освіти.

Методично формування соціально-побутової компетентності має

спиратися на компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, середовищний та міждисциплінарний підходи. Компетентнісний підхід орієнтує педагога на практичний результат: не лише знати правило, а вміти діяти у життєвій ситуації. Діяльнісний підхід передбачає навчання через виконання реальних або максимально наближених до реальності дій. Особистісно орієнтований підхід вимагає врахування віку, нозології, рівня розвитку, інтересів, сімейних умов, культурного контексту та індивідуального темпу просування. Середовищний підхід акцентує на тому, що соціально-побутові навички мають формуватися не лише у кабінеті, а й у природних умовах: класі, їдальні, майстерні, магазині, громадському просторі, домашньому середовищі. Міждисциплінарний підхід забезпечує узгодження дій вчителя-дефектолога, логопеда, практичного психолога, соціального педагога, асистента вчителя, батьків та інших учасників команди супроводу.

Ефективними методами роботи є поетапне навчання дії, моделювання життєвих ситуацій, рольові ігри, соціальні історії, візуальні розклади, алгоритмічні картки, практичні вправи, повторення в різних умовах, позитивне підкріплення, спільне виконання дії з поступовим зменшенням допомоги. Наприклад, формування вміння здійснювати покупку може включати ознайомлення з грошовими одиницями, розпізнавання товарів, складання списку, моделювання діалогу з продавцем, тренування вибору потрібного товару, навчання безпечної поведінки у магазині та поступовий вихід у реальне середовище. Таке навчання має бути системним, багаторазовим і функціональним.

Важливим принципом є поступовість і варіативність допомоги. На початковому етапі фахівець може використовувати повну фізичну, візуальну або вербальну підтримку; надалі допомога зменшується, замінюється підказкою, нагадуванням або самоконтролем за алгоритмом. При цьому слід уникати двох крайнощів: надмірної опіки, яка блокує самостійність, і завищених вимог, які формують тривожність та відмову від діяльності. Результативною є така організація навчання, за якої здобувач освіти має можливість пережити успіх, зрозуміти практичну цінність дії та застосувати її в різних життєвих ситуаціях.

З позиції психології педагогічної діяльності важливою є і професійна життєстійкість самого фахівця. Робота з особами з ООП часто потребує тривалого очікування результату, емоційної включеності, взаємодії з травматичним досвідом родин, адаптації до нестабільних умов навчання. Тому, професійна компетентність має включати навички саморегуляції, профілактики емоційного виснаження, командної взаємопідтримки, аналізу складних випадків, супервізійної культури. Без психологічної стійкості педагога навіть методично правильно побудована робота може втрачати ефективність.

Отже, професійна діяльність фахівця спеціальної освіти у формуванні соціально-побутової компетентності є інтегрованою системою, у якій поєднуються діагностика, планування, спеціальна методика, психологічна підтримка, корекційно-розвиткова робота, організація середовища, командна взаємодія та рефлексія власної професійної практики. Такий підхід дає змогу розглядати соціально-побутове орієнтування не як вузький навчальний предмет, а як практичну технологію підготовки особи з ООП до максимально можливої життєвої участі.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У статті обґрунтовано, що соціально-побутова компетентність осіб з особливими освітніми потребами є важливим результатом спеціальної та інклюзивної освіти, оскільки забезпечує практичну готовність до повсякденного життя, соціальної взаємодії та посиленої самостійності. Вона має інтегративну структуру, що охоплює когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативно-соціальний і мотиваційно-ціннісний компоненти.

Професійна діяльність фахівця спеціальної освіти у цьому процесі є багатовимірною: вона включає діагностико-аналітичну, проєктувальну, організаційно-методичну, корекційно-розвиткову, консультативну та рефлексивну функції. Її результативність визначається не лише володінням спеціальними методиками соціально-побутового орієнтування, а й психологічною готовністю педагога до підтримувальної взаємодії з особами з ООП.

До основних умов ефективності належать індивідуалізація змісту навчання, практична спрямованість занять, використання реальних життєвих ситуацій, поетапне формування дій, створення доступного освітнього середовища, співпраця з родиною та міждисциплінарною командою, а також розвиток професійної рефлексії і життєстійкості фахівця. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні діагностичних критеріїв сформованості соціально-побутової компетентності для різних категорій осіб з ООП, створенні методичних кейсів для магістерської підготовки фахівців спеціальної освіти та вивченні ефективності цифрових і середовищних технологій соціально-побутового орієнтування.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Гладуш, В. А. (2022). Інноваційна діяльність у сфері спеціальної освіти: тренди, виклики, успіхи. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731240/>

Квітка, Н. О., Трикоз, С. В., Блеч, Г. О., Гладченко, І. В., Жук, Т. Я. (2025). Готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах війни та повоєнний час: навчально-методичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747657/>

Колупасва, А. А., & Таранченко, О. М. (2023). Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник. Київ. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/>

Коссова-Сіліна, Г. О. (2024). Інклюзивне навчання в ЗП(ПТ)О в умовах воєнного стану: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740470/>

Міненко, А. В. (2020). Програма з корекційно-розвиткової роботи «Соціально-побутове орієнтування» (варіативний модуль «Подорож у життя») для 5–10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Київ: ІМЗО. URL: <https://imzo.gov.ua/korektsiyni-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-rozumovo-vidstalih-ditey/>

Остапенко, Л. І., & Тарновська, Л. І. (2020). Програма з корекційно-розвиткової роботи «Соціально-побутове орієнтування» для 5–10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними

порушеннями. Київ: ІМЗО. URL: <https://imzo.gov.ua/korektsiyni-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-rozumovo-vidstalih-ditey/>

Чеботарьова, О. В. (2025). Теорія та практика трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями: монографія. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747064/>

UNICEF. (2024). Inclusive education. URL: <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>

REFERENCES

Hladush, V. A. (2022). Innovatsiina diialnist u sferi spetsialnoi osvity: trendy, vyklyky, uspikhy [Innovative activity in the field of special education: trends, challenges, successes]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykhologhii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731240/> [in Ukrainian].

Kossova-Silina, H. O. (2024). Inkliuzyvne navchannia v ZP(PT)O v umovakh voiennoho stanu [Inclusive education in vocational education institutions under martial law]. Bila Tserkva: BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrainy. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740470/> [in Ukrainian].

Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2023). Inkliuziia: pokrokovy dlia pedahohiv [Inclusion: step by step for teachers]. Kyiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/> [in Ukrainian].

Kvitka, N. O., Trykoz, S. V., Blech, H. O., Hladchenko, I. V., & Zhuk, T. Ya. (2025). Hotovnist pedahohiv do roboty z ditmy z OOP v umovakh viiny ta povoiennyi chas [Teachers' readiness to work with children with special educational needs during war and post-war period]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykhologhii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747657/> [in Ukrainian].

Minenko, A. V. (2020). Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Sotsialno-pobutove oriiientuvannia» (variatyvnyi modul «Podorozh u zhyttia») dlia 5–10 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Correctional and developmental programme “Social and everyday life orientation” for grades 5–10]. Kyiv: IMZO. Retrieved from <https://imzo.gov.ua/korektsiyni-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-rozumovo-vidstalih-ditey/> [in Ukrainian].

Ostapenko, L. I., & Tarnovska, L. I. (2020). Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Sotsialno-pobutove oriiientuvannia» dlia 5–10 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia ditei z intelektualnymy porushenniamy [Correctional and developmental programme “Social and everyday life orientation” for grades 5–10]. Kyiv: IMZO. Retrieved from <https://imzo.gov.ua/korektsiyni-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-rozumovo-vidstalih-ditey/> [in Ukrainian].

Chebatarova, O. V. (2025). Teoriia ta praktyka trudovoho navchannia uchniv z intelektualnymy porushenniamy [Theory and practice of labour training for students with intellectual disabilities]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykhologhii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747064/> [in Ukrainian].

UNICEF. (2024). Inclusive education. Retrieved from <https://www.unicef.org/education/inclusive-education> [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті теоретично обґрунтовано особливості професійної діяльності фахівця спеціальної освіти у формуванні соціально-побутової компетентності осіб з особливими освітніми потребами. Актуальність проблеми зумовлена трансформацією спеціальної та інклюзивної освіти в Україні, потребою у практико орієнтованій підтримці здобувачів освіти з ООП та необхідністю підготовки їх до повсякденного життя і соціальної участі. Соціально-побутову компетентність визначено як інтегративне утворення, що охоплює знання про соціальне й побутове середовище, практичні вміння самообслуговування, безпечної поведінки, комунікації, мотивацію до посильної самостійності та здатність переносити набуті навички у реальні життєві ситуації. Виокремлено когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативно-соціальний і мотиваційно-ціннісний компоненти зазначеної компетентності. Розкрито діагностико-аналітичну, проєктувальну, організаційно-методичну, корекційно-розвиткову, консультативну та рефлексивну функції фахівця спеціальної освіти. Підкреслено, що результативність соціально-побутового орієнтування залежить не лише від володіння спеціальними методиками, а й від психологічної готовності педагога, його емпатійності, рефлексивності, емоційної стійкості та здатності до індивідуалізації освітнього процесу. Методологічною основою формування соціально-побутової компетентності визначено компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, середовищний і міждисциплінарний підходи. Окреслено ефективні методи роботи: поетапне навчання дії, моделювання життєвих ситуацій, рольові ігри, візуальні алгоритми, соціальні історії, практичні вправи та співпрацю з родиною.

Ключові слова: фахівець спеціальної освіти, соціально-побутова компетентність, особи з особливими освітніми потребами, соціально-побутове орієнтування, професійна діяльність, психологічна готовність, інклюзивна освіта.

Дата надходження статті до видання: 27.04.2026 р.

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.05.2026 р.

Дата публікації: 29.05.2026 р.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

ІВАНЧУК Сабіна, ВОЗНЮК Анна, ХРАМОВА Юлія.....	7
ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ	
МУСХАРІНА Юлія, ХОЛОДНИЙ Олександр.....	18
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
ПАНТЕЛЄЄВА Олена.....	27
ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ У НАВЧАННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ КУРСАНТІВ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	
ПУЧКОВ Ігор, СУХОРУЧКО Катерина.....	34
ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ У ЗВО УКРАЇНИ	
РОЗДИМАХА Євген, ПЛЮХІНА Наталія, АНАНЬЄВ Микола.....	41
ПРИНЦИПИ ВИКЛАДАННЯ В АСПЕКТІ ІМІДЖЕВИХ СТРАТЕГІЙ ПЕДАГОГА	
САЯПІНА Світлана.....	52
ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: МІСЦЕ ДЕФІНІЦІЇ В ТЕРМІНОЛОГІЧНОМУ ПОЛІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	
СМИРЕНСЬКИЙ Володимир.....	66
ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПІВУ МИСТЕЦЬКОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ХОРОВИЙ КЛАС ТА ПРАКТИКА РОБОТИ З ХОРОМ»	
ТИЩУК Артем.....	77
ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ РЕСУРС МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
БОЙЧЕНКО Артем.....	87
ІНТЕГРАЦІЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ТЕОРІЮ ТА МЕТОДИКУ ВИКЛАДАННЯ СПОРТИВНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	
ЛЕБЕДИК Леся, СТРЕЛЬНІКОВ Віктор, ТЕЛЕП Оксана.....	96
СКЛАДНИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ ДО ПОЛІПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ	
СИПЧЕНКО Ольга, ГАРАНЬ Наталія, МОРОЗОВ Ілля.....	109
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
ДОВБНЯ Софія, СЛЮСАР Вікторія, ШЕЛЕПКО Галина.....	121
ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЕМПІРИЧНИЙ ЕТАП ДОСЛІДЖЕННЯ	

ФЕДЬ Володимир.....	131
МЕТОДОЛОГІЧНІ, КУЛЬТУРОСОФСЬКІ Й МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ ТА КУЛЬТУРА УКРАЇНИ» В ДДПУ	
ДАНЬ Чжань.....	140
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ АНАЛІЗ	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

БРАЖКО Ярослав.....	149
МАТЕРІАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НА ТЕРИТОРІЇ ЛІВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	
БУТЕНКО Дмитро.....	157
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО УКРАЇНИ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА (ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)	
ЦИМБАЛ Данило.....	169
СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗВІДКАХ ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ (І ЧВЕРТЬ ХХІ СТОЛІТТЯ)	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

АРТЮШЕНКО Андрій, КИСЛЯКОВ Михайло.....	181
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ДОВІЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ РУХОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЇХНЬОЇ ОСОБИСТІСНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	
ВІЩЬКО Сергій, БАГРІЙ Олена.....	189
ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ТА СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ	
ПШЕНИЧНИЙ Максим, БОНДАРЕНКО Володимир, ЗАМУРА Дарина...	198
ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ У УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ НА УРОКАХ «ТЕХНОЛОГІЙ»	

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

ГОРДЄЄВА Катерина.....	208
СУЧАСНІ СИСТЕМНІ ПІДХОДИ ДО ОЗДОРОВЛЕННЯ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ	
ТЕНДІТНА Надія, ЛИСЕНКО Наталія	215
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ДИДАКТИЧНА ГРА «ХТО ЗАГУБИВ?» У РОБОТІ З ФОЛЬКЛОРНИМИ ТЕКСТАМИ ТА ХУДОЖНІМИ ТВОРАМИ У ЗАКЛАДАХ ЗВО ТА ЗЗСО	

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- БІЛИЧЕНКО Ганна** 223
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ
ІДЕЙ МОНТЕССОРІ-ПЕДАГОГІКИ В СИСТЕМУ ФІЗИЧНОГО
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
- КУРІННА Світлана, КУРІННИЙ Ян, ШМИТОВА Оксана** 233
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ ФОРМ ВЗАЄМОДІЇ
ЗОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВИВЧЕННІ ОСНОВНИХ
КОМПОНЕНТІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- БАКАЙ Ольга** 242
МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ЧИТАННЯ Й СОЦІАЛІЗАЦІЇ
ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ
- КОНОШЕНКО Наталія, КОНОШЕНКО Сергій, ТРУБНИК Інна** 249
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ПІДЛІТКІВ ГРУПИ
РИЗИКУ В ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- ЄФИМЕНКО Микола** 258
МЕТОДИКА НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ:
ДИСТАЛЬНА ВІЗУАЛЬНА ДІАГНОСТИКА ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ
ДІТЕЙ
- МАМІЧЕВА Олена, ОМЕЛЬЧЕНКО Марина** 270
ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У
ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСІБ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

CONTENT

IVANCHUK Sabina, VOZNIUK Anna, KHRAMOVA Yuliia.....	7
CULTURE AMONG FUTURE SPECIALISTS IN PRE-SCHOOL AND SPECIAL EDUCATION WITHIN THE CONTEXT OF THE HUMANISTIC PARADIGM	
MUSKHARINA Yuliia, KHOLODNYI Oleksandr.....	18
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING NATIONAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING	
PANTELEEVA Olena.....	27
USE OF SONG MATERIAL IN TEACHING FRENCH TO CADETS: A PEDAGOGICAL APPROACH	
PUCHKOV Ihor, SUKHORUCHKO Kateryna.....	34
FORMATION OF STUDENTS' LOGICAL THINKING DURING THE STUDY OF MATHEMATICS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE	
ROZDYMAKHA Yevhen, PLYUKHINA Nataliya, ANANIEV Mykola.....	41
PRINCIPLES OF TEACHING IN TERMS OF TEACHER'S IMAGE STRATEGIES	
SAYAPINA Svetlana.....	52
FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE: THE PLACE OF THE DEFINITION IN THE TERMINOLOGICAL FIELD OF MODERN SCIENTIFIC RESEARCH	
SMYRENSKYI Volodymyr.....	66
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE VOCAL TEACHERS OF ART SCHOOLS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE "CHORAL CLASS AND PRACTICE OF WORKING WITH A CHOIR"	
TYSHCHUK Artem.....	77
BLENDED LEARNING AS A STRATEGIC RESOURCE FOR MODERNIZING THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	
BOICHENKO Artem.....	87
INTEGRATION OF HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES INTO THE THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING SPORTS DISCIPLINES IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS	
LEBEDYK Lesya, STRELNIKOV Viktor, TELEP Oksana.....	96
COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE MANAGERS-ECONOMISTS FOR MULTI-PROFESSIONAL MOBILITY	
SYPCHENKO Olha, HARAN Nataliia, MOROZOV Illia.....	109
THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS UNDER DISTANCE LEARNING CONDITIONS	
DOVBNYA Sofia, SLYUSAR Viktoriya, SHELEPKO Halyna.....	121
FORMATION OF THE MANAGEMENT CULTURE OF THE FUTURE HEAD OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION: EMPIRICAL STAGE OF RESEARCH	

FED Volodymyr	131
METHODOLOGICAL, PHILOSOPHICAL AND DIDACTIC FEATURES OF TEACHING THE COURSE "HISTORY AND CULTURE OF UKRAINE" AT DSPU	
DAN Zhang	140
DEVELOPING PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE TRAINING OF MASTER'S STUDENTS IN EDUCATION: A DOMESTIC AND INTERNATIONAL ANALYSIS	
BRAZHKO Yaroslav	149
MATERIAL PROVISION OF TEACHING STAFF IN LEFT-BANK UKRAINE IN THE 19th AND EARLY 20th CENTURIES	
BUTENKO Dmytro	157
EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE QUALITY ASSURANCE OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE: ESSENCE AND STRUCTURE (THE EARLY 21ST CENTURY)	
TSYMBAL Danylo	169
THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STUDIES OF NATIONAL RESEARCHERS (FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURY)	
ARTIUSHENKO Andrii, KYSLIAKOV Mykhailo	181
FORMATION OF READINESS FOR VOLUNTARY CONTROL OF MOTOR ACTIVITY IN ADOLESCENTS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THEIR PERSONAL MOBILITY IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION.	
VITSKO Serhii, BAGRII Olena	189
FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF A HEALTHY LIFESTYLE IN GENERAL SECONDARY EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF PHYSICAL CULTURE, HEALTH-IMPROVING, AND MASS SPORTS WORK	
PSHENYCHNYI Maksym, BONDARENKO Volodymyr, ZAMURA Daryna	198
PROJECT-TECHNOLOGICAL ACTIVITY AS AN ENVIRONMENT FOR REALIZING THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS IN GRADES 7-9 IN "TECHNOLOGY" LESSONS	
HORDIEIEVA Kateryna , ...	208
MODERN SYSTEMIC APPROACHES TO THE HEALTH OF CHILDREN AND ADOLESCENTS OF A SPECIAL MEDICAL GROUP	
TENDITNA Nadiya, LYSENKO Natalia	215
INTERACTIVE TEACHING METHODS IN UKRAINIAN AND WORLD LITERATURE: THE DIDACTIC GAME «WHO LOST IT?» IN THE STUDY OF FOLKLORE TEXT AND LITERARY WORKS IN HIGHER AND GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS	
BILYCHENKO Hanna	223
SCIENTIFIC, PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTEGRATING MONTESSORI PEDAGOGY INTO THE PHYSICAL EDUCATION SYSTEM FOR PRESCHOOL-AGE CHILDREN	

KURINNA Svitlana, KURINNYI Yan, SHMYTOVA Oksana	233
FEATURES OF THE USE OF DIALOGICAL FORMS OF INTERACTION BETWEEN PRESCHOOL EDUCATION STUDENTS IN THE STUDY OF THE MAIN COMPONENTS OF THE EDUCATIONAL PROGRAM	
BAKAI Olga	242
INTERDISCIPLINARITY IN THE CONTEXT OF READING AND THE SOCIALISATION OF THE ELDERLY	
KONOSHENKO Natalia, KONOSHENKO Sergii, TRUBNYK Inna	249
SOCIO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF ADOLESCENTS AT RISK IN CENTERS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION	
EFYMENKO Mykola	258
METHODOLOGY OF SCIENTIFIC RESEARCH IN SPECIAL EDUCATION: DISTALL VISUAL DIAGNOSTICS OF CHILDREN'S PHYSICAL DEVELOPMENT	
MAMICHEVA Olena, OMELCHENKO Maryna	270
PROFESSIONAL ACTIVITY OF A SPECIAL EDUCATION SPECIALIST IN THE FORMATION OF SOCIAL AND EVERYDAY LIFE COMPETENCE OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

До уваги авторів!

Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» включено до переліку наукових фахових видань України в галузі «Педагогічні науки» в категорії «Б» (Наказ МОН від 29.06.2021 р. № 735. Рішення про реєстрацію суб'єкта у сфері медіа, ідентифікатор R30-02556, видано 25.01.2024 р. Національною радою України з питань телебачення і радіомовлення.)

Фахове друковане періодичне видання зареєстровано в базі даних Міжнародного Центру ISSN в Парижі, йому присвоєно ISSN 2077-1827.

Періодичність видання – 2 рази на рік (червень; грудень поточного року).

Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ; ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ; ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.

Для публікації у збірнику наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу» приймаються матеріали, які не друкувалися раніше та містять наукові результати теоретичних і експериментальних досліджень у відповідних наукових галузях, а також наукові огляди та рецензії.

Відповідно до редакційної політики журналу процедура рецензування є анонімною (двостороннє «сліпе» рецензування). Усі статті проходять перевірку ознак плагіату. Бажана оригінальність статті – 75%.

До публікації запрошуються: доктори та кандидати наук, докторанти, аспіранти, магістранти закладів вищої освіти України та зарубіжжя.

Для осіб, що не мають наукового ступеня, додатково надіслати відскановану рецензію наукового керівника чи рецензію особи, яка має науковий ступінь (підпис рецензента повинен бути завірений у відділі кадрів установи або печаткою факультету (інституту)).

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ НАУКОВИХ СТАТЕЙ

1. Мова рукопису: українська, англійська.
2. Обсяг статті – 8 – 12 сторінок (до 20 000 знаків із пробілами) основного тексту. Оптимальний обсяг статті – 0,5 др. арк.
3. Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word (розширення .docx, .doc, .rtf).
4. Параметри сторінки: формат А4, всі поля – 2 см, без нумерації сторінок.
5. Шрифт тексту – Times New Roman, рядки без переносів.
6. Параметри абзацу **основного тексту**:
 - вирівнювання – за шириною;
 - міжрядковий інтервал – 1,5 пт;
 - відступ першого рядка – 1,25 см;
 - інтервал між абзацами – 0 пт.

У документі не застосовуються колонтитули та зноски.

РОЗТАШУВАННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ СТАТТІ:

1. Індекс УДК (шрифт звичайний, кегль 14, вирівнювання по лівому краю, без відступів першого рядка).
2. Назва статті (англійською мовою, шрифт напівжирний, кегль 14, усі літери прописні, вирівнювання по центру, без відступів першого рядка).
3. Назва статті (українською мовою, шрифт напівжирний, кегль 14, усі літери прописні, вирівнювання по центру, без відступів першого рядка).

4. У двох колонках (міжрядковий інтервал – 1 пт):

З лівого боку (українською мовою):

- ім'я, прізвище автора (авторів) (кегель 14, шрифт курсив, напівжирний);
- учене звання, науковий ступінь (шрифт звичайний, кегль 14);
- E-mail (шрифт звичайний, кегль 14);
- ORCID (шрифт звичайний, кегль 14);
- місце роботи, країна (шрифт звичайний, кегль 14)

З правого боку (англійською мовою):

- ім'я, прізвище автора (авторів) (кегель 14, шрифт курсив, напівжирний);
- учене звання, науковий ступінь (шрифт звичайний, кегль 14);
- E-mail (шрифт звичайний, кегль 14);
- ORCID (шрифт звичайний, кегль 14);
- місце роботи, країна (шрифт звичайний, кегль 14).

5. **Анотація** (англійською мовою, обсяг – не менше 1800 знаків без пробілів (230-250 слів): підзаголовок «**ABSTRACT**» (шрифт напівжирний, відступ першого рядка – 1,25 см, міжрядковий інтервал – 1,5); далі в цьому ж рядку – текст анотації (шрифт курсив, кегль 14, вирівнювання по ширині).

6. **Ключові слова** (англійською мовою): підзаголовок «**Key words:**» (14 пт, напівжирний, курсив); далі в цьому ж рядку – ключові слова (14 пт, курсив, вирівнювання по ширині, відступ першого рядка на 1,25 см, міжрядковий інтервал – 1,5): від 3 до 8 термінів, розділених знаком «,».

7. **Основний текст статті** (вирівнювання по ширині, відступ першого рядка на 1,25 см, міжрядковий інтервал – 1,5; без додаткових інтервалів до і після абзаців) має містити необхідні елементи:

- **актуальність теми**, постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- **аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- **формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання;**
- **виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;**
- **висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.**

Текст статті мовою оригіналу (відповідно вимог).

Посилання на літературу у тексті статті оформлюються за міжнародним стилем оформлення наукових публікацій APA (American Psychological Association) style – стиль цитування АПА (Американська психологічна асоціація): у круглих дужках прізвище автора – кома – рік видання роботи (наприклад, Петренко, 2020), якщо зазначається сторінка джерела, то вона подається через двокрапку, наприклад (Петренко, 2020: 125). Якщо потрібно послатися на декілька джерел, варто перелічувати їх через крапку з комою (наприклад, Петренко, 2018; Коркішко, 2015; Саяпіна, 2016).

8. **ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА** (шрифт напівжирний, кегль 14 пт, прописні літери, міжрядковий інтервал – 1,5 пт, вирівнювання по центру); з нового рядка – перелік використаних джерел без нумерації (14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, у алфавітному порядку). Оформлення літературних джерел слід виконувати відповідно до вимог міжнародного бібліографічного стандарту APA

(Американська психологічна асоціація): <http://www.bibme.org/citation-guide/APA/book>).

УВАГА! У змісті публікації не має бути використано джерела країни-агресора та відповідно посилання на них. Якщо це зробити зовсім неможливо, то надайте посилання на інтернет сторінку цього джерела.

9. REFERENCES (шрифт напівжирний, кегль 14 пт, прописні літери, міжрядковий інтервал – 1,5 пт, вирівнювання по центру); з нового рядка – перелік використаних джерел без нумерації (14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, у алфавітному порядку). Оформлення літературних джерел слід виконувати відповідно до вимог міжнародного бібліографічного стандарту APA (Американська психологічна асоціація): <http://www.bibme.org/citation-guide/APA/book>).

Для **транслітерації** українського тексту на латиницю використовується безкоштовний сайт <http://www.slovnyk.ua/services/translit.php> (вибираємо варіант *американська*); для транслітерації російського тексту використовується безкоштовний сайт <http://fotosav.ru/services/transliteration.aspx>.

У references окрім класичної транслітерації обов'язково подається переклад англійською мовою (назва, видання). Важливо пам'ятати, що в зарубіжних базах даних проста транслітерація назви джерела без її перекладу англійською мовою не має сенсу.

10. Анотація (українською мовою, обсяг – не менше 1800 знаків без пробілів (230-250 слів): підзаголовок «**АНОТАЦІЯ**» (шрифт напівжирний, відступ першого рядка – 1,25 см, міжрядковий інтервал – 1,5); далі в цьому ж рядку – текст анотації (шрифт курсив, кегль 14, вирівнювання по ширині).

11. Ключові слова (українською мовою): підзаголовок «**Ключові слова:**» (14 пт, напівжирний, курсив); далі в цьому ж рядку – ключові слова (14 пт, курсив, вирівнювання по ширині, відступ першого рядка на 1,25 см, міжрядковий інтервал – 1,5): від 3 до 8 термінів, розділених знаком «**,**».

Рисунки (схеми, графіки, малюнки, фото тощо) вставляють у статтю в одному з форматів (.jpeg, .bmp, .tif, .gif) з роздільною здатністю не менше за 300 dpi (подавати якісні оригінали). Написи на рисунках виконують шрифтом основного тексту та розміру. Рисунки підписують і нумерують (якщо їх більше за один) під рисунком по центру тексту за допомогою шрифта Times New Roman, кегль 12, курсив. Усі об'єкти в простих рисунках, зроблених у Word, мають бути обов'язково згруповані. Текст статті не повинен містити рисунків і / або тексту в рамках, рисунків, розташованих поверх / за текстом тощо – текст слід формувати таким чином, щоб для всіх об'єктів було встановлено розміщення «у тексті». Складні, багатооб'єктні рисунки з нашаруваннями готувати за допомогою графічних редакторів (CorelDraw, PhotoShop та ін.). Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією, текст у таблиці оформлюється шрифтом Times New Roman, кегль 10, міжрядковий інтервал – 1 пт. Обсяг таблиць не повинен перевищувати 1/4 загального обсягу статті.

УВАГА!!! У тексті не допускається вирівнювання пропусками (для цього використовуються параметри абзацу); розрізняються дефіс «-», який не відділяється пробілами з обох боків, і тире « — », яке відділяється з обох боків пробілами; перед розділовими знаками пробіл не ставиться, а після них – ставиться. Дужки та лапки («...») безпосередньо охоплюють текстовий блок і відділяються пробілами лише зовні. У тексті статті ініціали відділяються від прізвищ, а сторінка від номера нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл), напр: І. Петров або с. 10.

Пам'ятайте, статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті, які не відповідають зазначеним вимогам, опубліковані не будуть! Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

АЛГОРИТМ ПОДАННЯ МАТЕРІАЛУ:

- 1) Статті подаються повністю підготовленими до друку на електронну скриньку збірки gnvr.ddpu.1996@gmail.com.
- 2) Технічний редактор перевіряє публікацію на відповідність до вимог. Потім стаття проходить двостороннє «сліпе» рецензування.
- 3) На окремому аркуші подається довідка про автора.

Довідка про автора

Прізвище, ім'я, по батькові	
Домашня адреса (або Нової пошти)	
Контактні телефони	
Електронна адреса	

Отже, автор надсилає електронною поштою файли:

1. Стаття для друку (назва файлу: Кучер С (стаття).doc.).
2. Довідка про автора (назва файлу: Кучер С. (довідка про автора).doc.).

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Виходить 2 рази на рік
Заснований у вересні 1996 р.

№ 2 (110) 2026

За загальною редакцією доктора педагогічних наук,
професора Я.В. Топольник

Відповідальний за випуск:

Чайченко С. О. – доктор фізико-математичних наук, професор,
проректор ДДПУ

Макет і верстка – **Коркішко А.В.**
Дизайн обкладинки – **Коркішко А.В.**

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайтах:

<http://www.slavdpu.dn.ua/index.php/nauk/naukbooks/694-gnvp>;

http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_collection_of_scientific_labours/;

<http://www.nbuv.gov.ua>.

Веб-сайт: <http://gnvp.ddpu.edu.ua>

Підписано до друку 28.05.2026 р. Формат 60x84/16.
Папір офісний. Друк цифровий. Ум. друк. арк. 16,85
Наклад 50 пр. Зам. № 75

Видавництво та друкарня ПП «ЛІРА ЛТД»
Вул. Наукова, 5, м. Дніпро, 49107
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6042 від 26.02.2018
dnipro.lira@gmail.com | +38 (067) 561-57-05 | lira.dp.ua