

ІМІДЖ

сучасного педагога

IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

№6 (225)
2025

**Новітні педагогічні практики
сучасних закладів освіти**



**The latest teaching practices
in modern educational institutions**

Website: isp.pano.pl.ua

Тема: «Новітні педагогічні практики сучасних закладів освіти»**ISSN:** електронне – 2522-9729**Спеціальність:** 011 освітні, педагогічні науки (02.07.2020)**Категорія: «Б».** Журнал включено до Переліку електронних наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (наказ МОН України від 02.07.2020 року № 886)**УДК:** 37.004**DOI:** 10.33272/2522-9729-2025-6(225)**Проблематика публікацій:** актуальні питання педагогіки, інноваційних технологій навчання та виховання, неперервної освіти, педагогічної майстерності, освіти і навчання дорослих, педагогічного менеджменту**Періодичність видання:** 6 разів на рік**Рукописні мови:** українська, англійська, польська**Журнал заснований офіційно** 1 червня 1999 року,
як електронне наукове видання – 22 травня 2017 року**Ідентифікатор у сфері онлайн-медіа: R40-05864.**

Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення від 20.02.2025 № 384

Міжнародні, закордонні і національні реферативні та наукометричні бази даних, до яких включено наукове видання:

- CrossRef
- Index Copernicus **ICV 2024 (86,60)**
- BASE
- Google Академія:
h-index: 24 (10/2025) | i10-index: 105 (11/2025)
- WorldCat
- OpenAIRE
- ERIH PLUS
- Наукова періодика України

ГОЛОВНА РЕДАКТОРКА**Білик Надія Іванівна**, докторка педагогічних наук, доцентка,
Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**1. **Аніщенко Олена Валеріївна**, докторка педагогічних наук, професорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Україна2. **Боднар Оксана Степанівна**, докторка педагогічних наук, професорка, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна3. **Вовк Мирослава Петрівна**, докторка педагогічних наук, старша наукова співробітниця, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Україна4. **Горошко Юрій Васильович**, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна5. **Гриньова Марина Вікторівна**, докторка педагогічних наук, професорка, заслужена працівниця освіти України, членкиня-кореспондентка НАПН України, ректорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна6. **Дудак Анна**, докторка габілітована, професорка, Інститут педагогіки і психології, Університет Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Республіка Польща)7. **Дудко Сергій Григорович**, доктор педагогічних наук, заступник директора, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна8. **Єльнікова Галина Василівна**, докторка педагогічних наук, професорка, Голова Ради ГО ШАУСПС, м. Харків, Україна9. **Зелюк Віталій Володимирович**, кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений працівник освіти України, директор, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського (заступник головного редактора), Україна10. **Ільченко Віра Романівна**, докторка педагогічних наук, професорка, дійсна членкиня НАПН України, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна11. **Калініченко Ірина Олександрівна**, кандидатка педагогічних наук, доцентка, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна12. **Королук Світлана Вікторівна**, кандидатка педагогічних наук, доцентка, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна13. **Кравченко Ганна Юрївна**, докторка педагогічних наук, професорка, Навчально-науковий інститут педагогіки та психології, ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Україна14. **Кравченко Любов Миколаївна**, докторка педагогічних наук, професорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна15. **Кучерявий Олександр Георгійович**, доктор педагогічних наук,
ЗасновникиПолтавська академія неперервної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України**Видавець**Полтавська академія неперервної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна**Адреса редакції**

вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, Україна, 36014

Контактна інформаціятел./факс: (0532) 56 3852, e-mail: root@pano.pl.ua
контактна особа: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@pano.pl.ua**Website:** isp.pano.pl.ua

професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Україна

16. **Лавріненко Олександр Андрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Україна17. **Лук'янова Лариса Борисівна**, докторка педагогічних наук, професорка, членкиня-кореспондентка НАПН України, заслужена діячка науки і техніки України, директорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (заступниця головного редактора), Україна18. **Мажець Гелена**, докторка габілітована, професорка, Гуманістична та економічна академія в Лодзь (Республіка Польща)19. **Мосейчук Юрій Юрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна20. **Отич Олена Миколаївна**, докторка педагогічних наук, професорка, Інститут вищої освіти НАПН України, Україна21. **Палічук Юрій Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент, ЗВО «Буковинський державний медичний університет», м. Чернівці, Україна22. **Пікула Норберт**, доктор габілітований, професор, директор, Інститут соціальної педагогіки, Державний Педагогічний університет ім. Комісії Народової в Кракові (Республіка Польща)23. **Рибалко Людмила Сергіївна**, докторка педагогічних наук, професорка, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна24. **Сотська Галина Іванівна**, докторка педагогічних наук, професорка, членкиня-кореспондентка НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Україна25. **Стрельников Віктор Юрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна26. **Федій Ольга Андріївна**, докторка педагогічних наук, професорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна27. **Фомін Володимир Вікторович**, доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна28. **Хомич Лідія Олексіївна**, докторка педагогічних наук, професорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Україна29. **Шпак Валентина Павлівна**, докторка педагогічних наук, професорка, Навчально-науковий інститут педагогічної освіти спеціальної роботи і мистецтва, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна**Рекомендовано вченою радою**Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України (протокол № 13 від 27 жовтня 2025 року)**Редакційна рада**Білик Н.І., Зелюк В. В. (голова ради), Ільченко В. Р.,
Калініченко І. О., Пилипенко В. В., Хомич Л. О.**Редакція****Випускова редакторка-менеджер:** Токаренко Надія**Редакторка-менеджер:** Шленьова Марина**Літературна редакторка:** Лесунова Ірина**Редакторка-перекладач:** Кривобокова Аліна**Відповідальна секретарка:** Шевчук Вікторія**Дизайнерка, верстальниця:** Ісаєва Олена**Підписано до друку:** 15.11.2025 р.**Формат:** 60x84 1/8.

© «Імідж сучасного педагога», 2025

© ПАНО, 2025



№ 6(225), 2025

Topic: "The latest teaching practices in modern educational institutions"

ISSN: electronic - 2522-9729

Specialty: 011 education, pedagogical sciences (02.07.2020)

Category "B": Journal is included in the List of electronic scientific professional editions of Ukraine in the field of "Pedagogical sciences", (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, No 886 of July 02.2020)
UDC: 37:004

DOI: 10.33272/2522-9729-2025-6(225)

Themes of publications: topical issues of pedagogy, pedagogical technologies, postgraduate and in-service pedagogical education, pedagogical mastery, education and training of adult, pedagogical management

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish

The journal was officially founded on June 1, 1999,
as a scientific electronic edition – May 22, 2017

"IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE" –
electronic scientific professional journal, which provides
readers with open access content (category "B")

Identifier in the field of online media: R40-05864.

Decision of the National Council of Ukraine on Television and
Radio Broadcasting of 20.02.2025 № 384

**International, foreign and national reference and scientometric
databases, "Image of the Modern Pedagogue" is indexed in:**

- CrossRef
- Index Copernicus [ICV 2024 \(86.60\)](#)
- BASE
- Google Академія:
[h-index: 24 \(10/2025\)](#) | [i10-index: 105 \(11/2025\)](#)
- WorldCat
- OpenAIRE
- ERIH PLUS
- Наукова періодика України

EDITOR IN CHIEF

Nadiia Bilyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Ukraine

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

Olena Anischenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan
Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine, Ukraine

Oksana Bondar, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil
Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

Myroslava Vovk, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of
Ukraine, Ukraine

Yurii Horoshko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium", Ukraine

Marina Gryniowa, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Honored Worker of Education of Ukraine, Corresponding Member of the
National Academy of Sciences of Ukraine, Rector, Poltava
V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Anna Dudak, Habilitated Doctor, Professor, Deputy of the
Department of Pedagogy at the Institute of Pedagogy and Psychology of
the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (*Republic of Poland*)

Serhiy Dudko, Doctor of Pedagogical Sciences, deputy director,
M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Ukraine

Halyna Yelnykova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chairman of the Council of the NGO SHAUSPS, Kharkiv, Ukraine

Vitaliy Zeliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Honored Worker of Education of Ukraine, Director,
M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Deputy of
the Editor-in-Chief, Ukraine

Vira Ilchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of
National Academy of Sciences of Ukraine, M.V. Ostrohradskyi Poltava
Academy of Continuous Education, Ukraine

Iryna Kalinichenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous
Education, Ukraine

Svitlana Koroliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous
Education, Ukraine

Hanna Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Educational and Research Institute of Pedagogy and Psychology, State
Educational Institution "University of Education Management" NAES
of Ukraine, Ukraine

Liubov Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Alexander Kucheryavyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of
Ukraine, Ukraine

Founders

M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Publisher

M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education

Address

Sobornosti st. 64-Zh, Poltava, Ukraine, 36014

Contact information

tel. / fax: 0532) 56 3852, e-mail: root@pano.pl.ua
contact person: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@pano.pl.ua

Website: isp.pano.pl.ua

Olexandr Lavrynenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of
Ukraine, Ukraine

Helena Marzec, Habilitated Doctor, Professor, University of
Humanistic and Natural Sciences, Łódź branch of Piotrkow
Trybunalski (*Republic of Poland*)

Yurii Moseichuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

Larysa Lukianova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member NAES of Ukraine, Honored Worker of Science
and Technology of Ukraine, Director, Ivan Ziaziun Institute of
Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine, Deputy of the
Editor-in-Chief, Ukraine

Olena Otych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute
of Higher Education of the National Academy of Educational
Sciences of Ukraine, Ukraine

Yurii Palichuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine

Norbert Pikula, Habilitated Doctor, Professor, Director. Institute
of Social Pedagogics, Pedagogical University named after
the Commission of National Education in Krakow (*Republic of Poland*)

Liudmyla Rybalko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of the National Academy of Sciences of
Ukraine, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education
NAES of Ukraine, Ukraine

Viktor Strelnikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education,
Ukraine

Olha Fediy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava
V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Volodymyr Fomin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Lidiya Khomych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan
Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of
Ukraine, Ukraine

Valentyna Shpak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Educational and Scientific Institute of Pedagogical Education of Special
Work and Art, Bohdan Khmelnytsky National University, Ukraine

Recommended by the Academic Council

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine
(protocol № 13, 27.10.2025)

Editorial Board

Bilyk Nadiia, Zeliuk Vitaliy (Chairman of the Board), Ilchenko Vira,
Kalinichenko Iryna, Pylypenko Vadym, Khomych Lidiya

Editorial Board:

Managing editor of the issue: Nadiia Tokarenko

Editorial manager: Maryna Shlenova

Literary editor: Iryna Lesunova

Editorial translator: Alina Kryvobokova

Executive secretary: Viktoriia Shevchuk

Designer, layout designer: Olena Isaieva

Signed for print: 15.11.2025 p.

Format: 60x84 1/8.

© «Image of the Modern Pedagogue», 2025

© PANO, 2025



ЗМІСТ
електронного наукового фахового журналу
«ІМІДЖ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА», № 6(225), 2025
Тема: «Новітні педагогічні практики сучасних закладів освіти»

ТОЧКА ЗОРУ

- Використання генеративного штучного інтелекту вчителями для вдосконалення педагогічних практик: світовий та український досвід
Овчарук Оксана, Гриценчук Олена, Кравчина Оксана 5

ВИЩА ШКОЛА

- Концептуальні основи оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти на компетентнісних засадах
Соломаха Світлана 11
- Зміст і сутність поняття організаційна культура майбутніх викладачів вищої школи
Романовський Олександр, Поліщук Денис 16
- Моделі та стратегії управління розвитком комунікативної компетентності викладачів в умовах сучасної вищої освіти
Присяник Світлана 21
- Портрет сучасного викладача вищого військового навчального закладу
Григорчук Сергій 26
- Міждисциплінарний підхід у навчанні ерготерапевтів: інтеграція теорії та практики
Кононенко Сергій 31
- Емпауермент-підхід до розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі університету
Басюк Наталія 40
- Етнопедагогічний наратив у професійній підготовці вихователів: практичні орієнтири роботи в полікультурному середовищі
Манжелій Наталія, Фазан Тетяна, Вашак Оксана 45
- Структурально-критеріальний аналіз професійно-педагогічної компетентності майбутніх докторів філософії всіх спеціальностей підготовки в умовах технічного університету
Поліщук Дмитро 52

ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

- Питання соціально-емоційної компетентності студентів у європейській та китайській вищій освіті
Цзіньсун Хоу (КНР), Котелюх Марія (Україна) 59

НАВЧАЮЧИ – ВЧИМОСЯ

- Роль особистісної мотивації в процесі самовдосконалення співробітників Національної поліції України
Танько Андрій 64

ПОРАДИ СПЕЦІАЛІСТА

- Педагогічний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами: теорія та стратегії реалізації
Касьянова Олена, Венгловська Олена, Дем'яненко Валентина 72
- Психологія військових колективів і проблема лідерства в українській історіографії
Пилипчук Ярослав 78
- Інноваційні технології як засіб активізації комунікативної активності у немовлених дітей
Бондар Вікторія, Ткач Тетяна 87
- Сексуальне виховання як метод профілактики сексуального насильства
Сайко Наталія, Бацман Ольга 93
- Логопедичний супровід дітей із РАС у закладах дошкільної освіти: досвід, виклики та перспективи
Павлюк Роман, Кушнарєва Вікторія 98

КАЛЕЙДОСКОП МОВ

- Інноваційні підходи до навчання української мови як іноземної у технічних ЗВО: досвід використання діалогічно-інтерактивних медіа
Шленьова Марина, Турчанінова Дана 105
- «Імерсійний складник» бібліотерапевтичного читання
Шуляр Василь, Гладішев Володимир 110

РЕЖИСУРА УРОКУ

- Фізика для базової та профільної школи: моделі уроків із використанням технології доповненої реальності в умовах змішаного навчання
Баценко Сергій, Носенко Юлія 115
- Вплив гігієнічних та ендоекологічних чинників на ефективність фізичного виховання та формування фізичної культури особистості
Антонова Олена, Кухтіна Юлія, Горельонкова Надія 122
- Особливості застосування методу колового тренування на заняттях із плавання
Лошицька Тамара, Севрюк Микола, Сорокіна Світлана, Нечипоренко Леонід 127
- Формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів 3 класу засобами українських народних традицій
Семеній Наталія, Смоленко Тетяна 132

ШКІЛЬНА РОДИНА

- Громадянська освіта молоді в умовах війни та глобалізації через призму фізичної економії
Логвиненко Юлія 137

ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ

- Педагогічний потенціал трансформації змістово-стильових домінант репертуару українських поп-співаків часів повномасштабної війни
Цап Ганна, Ковальчук Мирослава, Єфименко Наталія 141
- Графічний дизайн як чинник формування професійної культури викладача музичного мистецтва
Данилюк Микола 146



CONTENT
electronic scientific professional journal
«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE», № 6(225), 2025
Topic: «The latest teaching practices in modern educational institutions»

POINT OF VIEW

- Use of generative artificial intelligence by teachers to improve pedagogical practices: global and Ukrainian experience
Oksana Ovcharuk, Olena Hrytsenchuk, Oksana Kravchyna 5

HIGH SCHOOL

- Conceptual foundations for updating the content of psychological and pedagogical training of future teachers in pedagogical higher education institutions based on a competence-based approach
Svitlana Solomacha 11
- The content and essence of the concept of organizational culture among future higher education instructors
Olexandr Romanovskyj, Denys Polishchuk 16
- Models and strategies for managing the development of teachers' communicative competence in the context of modern higher education
Svitlana Prosiannyk 21
- The figure of a modern lecturer at a higher military educational institution
Serhii Hryhorchuk 26
- Interdisciplinary approach in the education of occupational therapists: integration of theory and practice
Serhii Kononenko 31
- Empowerment approach to the development of emotional intelligence of future primary school teachers in the educational environment of the university
Nataliia Basiuk 40
- Ethno-pedagogical narrative in the professional training of educators: practical guidelines for working in a multicultural environment
Nataliia Manzhelii, Tetyana Fazan, Oksana Vashak 45
- Structural and criteria analysis of the professional and pedagogical competence of future doctors of philosophy in all specialities of training in the context of a technical university
Dmytro Polishchuk 52

EXTERNAL EXPERIENCE

- The issue of students' social-emotional competence in European and Chinese higher education
Hou Jinsong (China), Mariia Koteliukh (Ukraine) 59

LEARNING IN TIME OF TEACHING

- The role of personal motivation in the process of self-improvement of national police officers
Andrii Tanko 64

SPECIALIST'S ADVICE

- Pedagogical support for students with special educational needs: theory and implementation strategies
Olena Kasianova, Olena Venhlovska, Valentyna Demianenko 72
- Psychology of military teams and the problem of leadership in the works of Ukrainian psychologists and pedagogues
Yaroslav Pylypchuk 78
- Innovative technologies as a means of activating communicative activity in children with speech disorders
Viktoriia Bondar, Tetiana Tkach 87
- Sexual education as a method of preventing sexual violence
Nataliia Saiko, Olha Batsman 93
- Speech therapy support for children with ASD in preschool institutions: experience, challenges and prospects
Roman Pavliuk, Viktoriia Kushnariova 98

RANGE OF LANGUAGES

- Innovative approaches to teaching Ukrainian as a foreign language in technical higher education institutions: the experience of using dialogic-interactive media
Maryna Shlenova, Dana Turchaninova 105
- "The immersive component" of bibliotherapeutic reading
Vasyl Shuliar, Volodymyr Gladyshev 110

TUTORIAL LESSON

- Physics for basic and high schools: lesson models using augmented reality technology in blended learning environments
Serhii Batsenko, Yuliia Nosenko 115
- Influence of hygienic and endoecological factors on the efficiency of physical education and the formation of physical culture of the person
Olena Antonova, Yuliia Kuhtina, Nadiya Gorelyonkova 122
- Features of the application of the circuit training method in swimming classes
Tamara Loshytska, Mykola Sevryuk, Svitlana Sorokina, Leonid Nechyporenko 127
- Formation of health-preserving competence in third-grade students by means of Ukrainian folk traditions
Nataliia Semenii, Tetiana Smolenko 132

SCHOOL FAMILY

- Civic education of youth in the context of war and globalization through the prism of physical economics
Yulia Logvynenko 137

GALAXY OF TALANTED

- The pedagogical potential of transforming the content and stylistic dominants of the repertoire of Ukrainian pop singers during the full-scale war
Hanna Tsap, Myroslava Kovalchuk, Nataliia Yefymenko 141
- Graphic design as a determinant of professional culture formation in music teacher education
Mykola Danyliuk 146



УДК 004.8:37.02]:37.018.43

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-5-10](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-5-10)



ОВЧАРУК ОКСАНА ВАСИЛІВНА,

докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка відділу компаративістики і інформаційно-освітніх інновацій,
Інститут цифровізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна

Oksana Ovcharuk,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Comparative Studies Department for Information and Education Innovations,
Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: ovcharuk@iitlt.gov.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7634-7922>



ГРИЦЕНЧУК ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА,

кандидатка педагогічних наук, старша дослідниця, провідна наукова співробітниця
відділу компаративістики і інформаційно-освітніх інновацій,
Інститут цифровізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна

Olena Hrytsenchuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Research Fellow
at the Comparative Studies Department for Information and Education Innovations,
Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: grytsenchuk@iitlt.gov.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3173-7649>



КРАВЧИНА ОКСАНА ЄВГЕНІВНА,

наукова співробітниця відділу компаративістики і інформаційно-освітніх інновацій,
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
м. Київ, Україна

Oksana Kravchyna,

Researcher of the Comparative Studies Department for Information and Education Innovations,
Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

E-mail: kravchyna@iitlt.gov.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3903-0835>

ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ВЧИТЕЛЯМИ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАКТИК: СВІТОВИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД

А Розглянуто використання генеративного штучного інтелекту (ГШІ) вчителями в Україні та зарубіжжі. Подано стратегічні європейські та вітчизняні документи щодо використання штучного інтелекту в освіті. Виконано огляд рекомендаційних документів міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО, Європейської Комісії, Ради Європи тощо. Здійснено аналіз досліджень використання ГШІ у закладах освіти. Описано освітні програми з використання штучного інтелекту. Подано результати опитувань учителів, в якому брали участь 26227 респондентів. Новизна дослідження полягає в комплексному аналізі напрацьованих міжнародною спільнотою та вітчизняними освітянами засад і практичних рішень для використання ГШІ вчителями з метою покращення їхніх педагогічних технологій та професійного розвитку. Використано методи: аналіз нормативних документів, стандартів та рекомендаційних документів ЄС щодо використання ШІ в освіті, опитування вчителів, кількісні та якісні методи опрацювання даних, систематизація та узагальнення, порівняльний аналіз українського та зарубіжного досвіду.

Ключові слова: генеративний штучний інтелект (ГШІ); штучний інтелект (ШІ); педагогічні практики; професійний розвиток; цифрова компетентність учителя

USE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE BY TEACHERS TO IMPROVE PEDAGOGICAL PRACTICES: GLOBAL AND UKRAINIAN EXPERIENCE

S The article reviews the current state of generative artificial intelligence use by teachers in Ukraine and abroad. Strategic European documents related to the use of artificial intelligence in education are presented. A review of recommendation documents from international organizations, including UNESCO, the European Commission, and the Council of Europe, is conducted. An analysis of studies on the application of generative artificial intelligence in educational institutions is performed. A description of educational programs for teachers and stakeholders on the use of artificial intelligence for developing digital competence in the field of artificial intelligence is provided. A review of recent teacher surveys on attitudes towards artificial intelligence in Ukraine is conducted, focusing on the results of a study in which 26,227 teachers participated. The review highlighted teachers' attitudes towards the need to improve their professional competence in AI-related issues. The novelty of the study lies in its comprehensive analysis of the principles and practical solutions developed by the international community and domestic educators for the use of generative artificial intelligence by teachers to improve their pedagogical practices for teaching students and enhancing professional development. To achieve this goal, the following methods were employed: analysis of regulatory documents, standards, and EU recommendation documents on the use of AI in education; teacher surveys; quantitative and qualitative data processing methods; systematization and generalization; and comparative analysis of Ukrainian and foreign experiences. The relevance of this study lies in the need to investigate the state of generative artificial intelligence (GAI) use by teachers in Ukraine and abroad, and to determine the impact of GAI on their pedagogical practices. The purpose of the study is to analyse the state of use of generative artificial intelligence by teachers and identify areas for improving pedagogical practices.

Keywords: generative artificial intelligence (GAI); artificial intelligence (AI); pedagogical practices; professional development; teacher digital competence

Всмысл. Використання генеративного штучного інтелекту (ГШІ) стало актуальним питанням для різних категорій освітян. Зріс інтерес академічної спільноти до можливостей ГШІ. Учителі також почали користуватись різними інструментами генеративного ШІ, учні та студенти стали його найактивнішими користувачами. В умовах розвитку технологій учителі потребують постійної адаптації до нових інструментів і методів. Реагуючи на значний попит освітян на оновлення знань і компетентностей із використання ІКТ, міжнародні організації оприлюднили низку документів щодо використання ГШІ. У 2024 р. Європейська Комісія оприлюднила Закон (Регламент) про штучний інтелект (англ., *Artificial Intelligence Act, AI Act*), метою якого є сприяння розвитку внутрішнього ринку ЄС шляхом встановлення єдиної правової бази для розроблення, розміщення та використання систем штучного інтелекту (ШІ) у ЄС. У Регламенті зазначено, що впровадження систем ШІ в освіті є важливим для сприяння високоякісній цифровій освіті, щоб учні та вчителі могли здобувати необхідні цифрові компетентності, включаючи медіаграмотність і критичне мислення, щоб брати активну участь в економіці, суспільстві та демократичних процесах [11]. У вересні 2024 року Рада Європи прийняла Рамкову конвенцію РЕ про штучний інтелект (англ., *The Framework Convention on Artificial Intelligence*), що став першим міжнародним юридично обов'язковим договором у цій галузі, має на меті забезпечення функціонування систем ШІ у відповідності до цінностей РЕ: права людини, демократія та верховенство права [10]. ЮНЕСКО є лідером міжнародних організацій щодо світових орієнтирів розвитку освіти в галузі ШІ. ЮНЕСКО оприлюднила керівництво щодо використання ГШІ в освіті та дослідженнях [12], а також рекомендації 2021 року щодо етики ШІ [17]. У 2024 році ЮНЕСКО оприлюднила Рамку з компетентності в галузі ШІ для вчителів [7], що зосереджена на професійному розвитку вчителів протягом життя та спрямована на відповідальне та ефективне використання

ШІ, упередження потенційних ризиків для учнів і вчителів. Рамка містить п'ять ключових сфер компетентності у галузі ШІ, а саме: людиноорієнтоване бачення; етика ШІ; основи та програми ШІ; педагогіка ШІ; ШІ для професійного розвитку протягом усього життя. Рамка підкреслює, що інструменти ШІ повинні доповнювати, а не замінювати життєво важливі ролі та обов'язки вчителів в освіті.

Освітня галузь в Україні знаходиться на шляху європейської інтеграції. У контексті цього процесу Україна робить певні кроки щодо прозорого, відповідального, етичного використання систем ШІ. Як член Спеціального комітету із ШІ при Раді Європи, у жовтні 2019 р. Україна приєдналася до Рекомендацій Організації економічного співробітництва і розвитку з питань ШІ (англ., *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence*) [15]. У 2020 році відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України №1556 від 01.12.2020 р. схвалено Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні, де зазначено, що впровадження ШІ в освіту є одним із пріоритетних напрямів її реалізації [5]. Ці процеси підкреслюють важливість та актуальність підтримки вчителів у використанні інструментів ШІ та ГШІ для професійної діяльності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій.

Використання генеративного штучного інтелекту вчителями останні роки стало надзвичайно важливою темою для обговорення у наукових і практичних колах як в Україні, так і в зарубіжжі. Як зазначають джерела, генеративний штучний інтелект (англ., *Generative Artificial Intelligence, GenAI*) – це окремий вид/тип штучного інтелекту, що створює новий контент і який навчається на великих обсягах даних [9]. При цьому ГШІ використовує вже вивчені та здійснені узагальнення та закономірності та створює новий контент (тексти, зображення, коди, музику, відео тощо). Сплеск популярності ГШІ припадає на останні декілька років, коли з'явився ChatGPT [14]. Дослідники Д. Марцано [13], Г. ван ден Берг та дю Плессі [18] стверджують, що вчителі

використовують різні моделі генеративних мов, користуючись різними засобами ГШІ, зокрема інструментом ChatGPT, який нерідко використовують учителі як STEM-дисциплін, і будь-яких предметів для планування уроків. Однак вони не завжди підходять до цього процесу обережно та критично, усвідомлюючи, що ГШІ є лише інструментом для підтримки вчителів і не може замінити їх там, де потрібно докласти професійних знань. Дж. Веландер, М. Тайє, Н. Отеро обговорюють проблеми та потреби вчителів у використанні ГШІ через призму ТРАК моделі та пропонують низку рекомендацій щодо професійного розвитку вчителів [19].

Серед останніх досліджень вітчизняних науковців необхідно виділити роботи М. Шишкіної, В. Коваленко, які розглядають ГШІ як сервіс, що може використовуватись для професійного розвитку педагогічних працівників, що сприяє індивідуалізації навчання й розвитку цифрової компетентності [6]. Вчені С. Дерябіна, Р. Нікітенко, О. Чешенко досліджують використання ШІ в мистецькій/технологічній освітніх галузях як помічника вчителя для створення персоналізованого середовища, в якому відбувається взаємозв'язок з учнями, що сприяє підвищенню їхньої мотивації до навчання [1]. Про значний потенціал ГШІ для освіти зазначають Н. Морзе, М. Бойко, О. Струтинська, Є. Смирнова-Трибульська у контексті розвитку цифрової компетентності вчителів на основі комплексного підходу, що поєднує технічні навички, етичну обізнаність і психологічну готовність, забезпечуючи ефективне та відповідальне використання ШІ [4]. І. Вороникова вважає, що програми підвищення кваліфікації вчителів повинні забезпечувати розвиток здатності оцінювати освітні ресурси на основі ШІ, розробляти навчальні матеріали та надавати підтримку учням. О. Ключко наголошує на ризиках при впровадженні засобів ШІ для розвитку критичного мислення у майбутніх учителів інформатики та математики [2]. М. Мар'єнко аналізує методичні засади використання сервісів ШІ для професійного розвитку вчителів, акцентуючи увагу на трьох шляхах використання: для професійних потреб учителя, для освітнього процесу та як засоби навчання, пропонує набір безкоштовних сервісів ШІ для генерації презентацій [3].

Зважаючи на існування значного загалу досліджень і публікацій із питань використання ГШІ та ШІ в освіті, у сучасній вітчизняній науковій літературі бракує досліджень і методик, які поєднують педагогічні технології та інструменти ГШІ. Існування окремих досліджень та опис практик використання ШІ вчителями все ще залишається невичерпним, а надані освітніми політиками та дослідниками рекомендації не покривають усіх потреб різних категорій учителів щодо використання ШІ у практичній роботі з учнями.

Мета статті полягає в аналізі стану використання генеративного штучного інтелекту вчителями та визначенні напрямів для вдосконалення педагогічної практики.

Викладення основного матеріалу. Зарубіжні дослідники виокремлюють низку інструментів ШІ, які сьогодні більше використовуються в освітніх закладах. Д. Марцано [13] здійснила огляд функцій та інструментів генеративного штучного інтелекту, якими користуються сьогодні вчителі.

К. Чжан та А. Аслан [20] виокремлюють інструменти ГШІ за такими видами: *чатботи* використовують для стимулювання спілкування, залучення та підвищення інтересу учнів до процесу навчання; *експертні системи* застосовують для педагогічного планування, підвищення якості взаємодії, використання LMS; *розумні репетитори, агенти* – для індивідуальних занять і підготовки своєчасних матеріалів, інструкцій, зворотного зв'язку; *машинне навчання* застосовують для аналізу даних від учнів, формування прогнозованих моделей, превентивних та адаптивних інтервенцій (діяльності); *персоналізовані навчальні системи/середовища* використовують для фасилітації взаємодії, покращення якості е-навчання, індивідуалізації навчальних матеріалів і ресурсів для конкретних учнів; *візуалізація та віртуальні навчальні середовища* використовують для колаборативного навчання, залучення, візуального зворотного зв'язку, створення імерсивних навчальних середовищ.

К. Чжан, Д. Тур стверджують, що ГШІ розширює можливості освітан через навчальні програми, планування уроків, створення матеріалів, диференціацію та оптимізацію навчального досвіду учнів за допомогою персоналізованого навчання, але водночас необхідно вирішити питання академічної доброчесності та якості результатів [21]. Серед низки різних інструментів ГШІ автори виділяють ChatGPT, який, на їхню думку, вчителі використовують найчастіше. Автори здійснили контент-аналіз публікацій, що присвячені використанню ГШІ вчителями і дійшли до висновку, що основні роботи зосереджені на використанні ШІ у середній школі, зокрема вчителями початкової школи, що означає набуття популярності ГШІ серед цієї категорії вчителів [там само]. Використавши SWOT-аналіз, автори виокремлюють сильні та слабкі сторони використання ChatGPT учителями та в освіті загалом.

Ураховуючи переваги використання вчителями ШІ, потрібно виділити низку недоліків, які виокремлюють дослідники. Використання інструментів ГШІ потребує уваги до потенційної упередженості даних, порушення авторських прав і необхідності маркування згенерованого контенту. Відповіді ГШІ можуть містити помилки та неточності, іноді – неіснуючі факти та стереотипи. Серед досліджень щодо користування ГШІ виокремлюється певна занепокоєність про потенційну надмірну залежність від системи ШІ, що може сприяти поверхневим звичкам навчання, а також ризику викривлення навичок соціального та критичного мислення учнів [13].

Дослідники Дж. Веландер, Т. Майє, Н. Отеро та М. Мілрад опитали вчителів і проаналізували їхнє розуміння ШІ та його значення для викладання та навчання. Опитування було проведено у вигляді самооцінювання за так званою інтелектуальною рамкою ТРАСК (англ., *Intelligent-TPACK*). Інтелектуальна рамка ТРАСК для вчителів включає компоненти, як-от: технологічні, педагогічні знання, знання щодо змісту та описує, як ці конструкції пов'язані та взаємодіють один з одним, щоб призвести до ефективного навчання [19]. Дослідники з'ясували, що ШІ є новою темою

не лише для учнів рівня К-12 у Швеції, але й для вчителів, яким потрібні нові навички, які дозволять критично взаємодіяти зі ШІ. Проведений авторами аналіз виявив низку потенційних труднощів для вчителів у використанні та усвідомленні функціоналу ШІ. Прикладами таких труднощів є розпливчасті та нечіткі рекомендації як у політиці, так і в навчальних програмах, недостатнє розуміння ШІ та його обмежень, а також емоційні реакції, пов'язані з упередженнями учасників.

Для подолання викликів, пов'язаних із використанням ШІ, а особливо ГШІ в освіті, в рамках дотримання Закону (Регламенту) про ШІ [11], фахівцями в галузі цифрових технологій розроблено низку курсів і програм фахівців окремих професій і для будь-яких користувачів, слухачами яких можуть бути вчителі. Програма «Навчальний компакт з грамотності ШІ» (<https://www.appliedai.de>) розрахована на 45 хвилин і складається з трьох тем, а саме: «Основи штучного інтелекту», «Ризики у використанні штучного інтелекту», «Найкращі практики роботи зі штучним інтелектом». По закінченню навчання з метою перевірки розуміння вивченого матеріалу та закріплення знань проводиться вікторина.

На допомогу вчителям щодо розвитку грамотності у галузі ШІ в Ірландії впроваджено онлайн-курс «ШІ для вас: вступ до ШІ та Закону ЄС про ШІ» (<https://ceadar.ie>), розроблений із метою підвищити обізнаність про ШІ, допомогти стати грамотним користувачем ШІ, розтлумачити Закон ЄС про ШІ та ситуації, в яких він застосовується. Курс впроваджено Європейським центром цифрових інновацій для програми ШІ (англ., *European Digital Innovation Hub for AI programme*), що фінансується компанією «Enterprise Ireland» (агенції уряду Ірландії для підтримки підприємств) та Європейською комісією. Відкритий для всіх ірландських організацій як приватного, так і державного сектору, онлайн-курс містить

5 модулів, розрахованих на 2 години. Програми для розвитку цифрової компетентності у сфері ШІ можуть бути одноденними, а також розраховані на тривалий час. У межах програми сертифікації Академія штучного інтелекту EITCA/AI (EITCA/AI Artificial Intelligence Academy – англ. *EITCA/AI Artificial Intelligence Academy – EITCA Academy* (<https://eitca.org>), пропонує розгорнуту програму на 150–180 навчальних годин, що складається із 12 тематичних підпрограм і спрямована на розвиток грамотності у сфері технічної розробки та удосконалення навичок застосування систем ШІ.

Група вітчизняних авторів (В. Коваленко, М. Мар'єнко, М. Шишкіна, А. Яцишин) провела дослідження серед 487 педагогічних працівників щодо рівня обізнаності, частоти використання ШІ, цілей застосування та самооцінювання цифрової компетентності педагогів. Автори з'ясували, що більшість опитуваних (65,8%) іноді застосовує ШІ у своїй діяльності, тоді як 28% використовує переважно для власного професійного розвитку. Разом з тим 57,1% педагогів оцінили свій рівень володіння ШІ як середній, а 26,9% – як низький. Виявлено високий попит на зручні, безкоштовні та прості у використанні інструменти, а також на науково-методичний супровід процесу впровадження ШІ [6].

Проведене у 2024 році опитування вчителів «Моніторинг готовності та потреб учителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ», у якому брали участь 26227 учителів, демонструє їхню позицію щодо використання інструментів ШІ [16]. На запитання «Які ви маєте потреби в підвищенні кваліфікації» майже 30% респондентів із загальної кількості опитаних відповіли, що вони потребують вивчення інструментів ШІ (рис. 1):

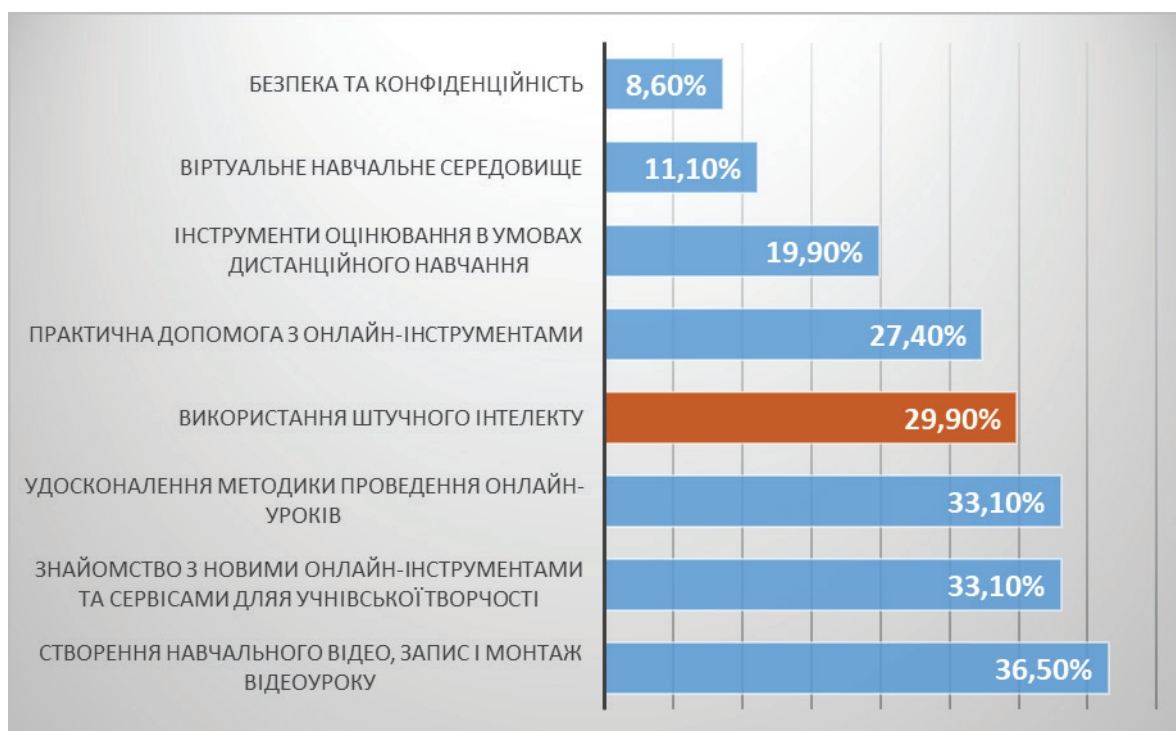


Рис. 1. Відповіді вчителів щодо потреб у підвищенні кваліфікації (2024 р.) [17]

Разом з цим, учителі вказали на важливість для них ознайомлення з інструментами віртуальних навчальних середовищ (11,1%), інших інструментів для дистанційного навчання (19,9%), знайомство з новими сервісами та отримання практичної допомоги для використання цих інструментів і сервісів на практиці (27,4%).

В опитуванні щодо використання ШІ в освітньому процесі, здійснене Н. Морзе, М. Бойко, О. Струтинською, Є. Смирновою-Трибульською, брали участь учителі та студенти педагогічних університетів – 207 осіб. Результати опитування показали, що понад 70% респондентів мають досвід роботи з ШІ, але близько 30% не використовують його у своїй роботі, понад 65% опитуваних вважають, що їм необхідно пройти структуровані навчальні курси щодо використання ШІ в своїй діяльності та для свого професійного розвитку.

Автори дослідження вважають, що незважаючи на високий рівень зацікавленості вчителів і студентів до використання ШІ, реальний рівень їхніх практичних компетентностей є недостатнім, особливо у сфері програмування та питань етичного та критичного застосування цих інструментів, тому необхідно впроваджувати курси підвищення кваліфікації з розвитку цифрової компетентності [4].

Потрібно зазначити, що поданий огляд стану підтримки вчителів у використанні ШІ та ГШІ та роботи з цими інструментами не є вичерпним, однак він свідчить про значний поступ на шляху з ознайомленням учителів з інструментами ШІ та ГШІ, а також про необхідність системної підтримки вчителів з боку держави та, особливо, освітніх установ та управлінського складу, системи підготовки та підвищення кваліфікації щодо навчання і розвитку компетентності з використання інструментів ШІ.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, необхідно зазначити, що використання ГШІ вчителями є предметом активного інтересу та обговорення як у зарубіжних, так і у вітчизняних освітніх і наукових колах. Аналіз програм і підходів застосування ГШІ вчителями

дозволяє виокремити декілька позицій, що знаходяться у центрі особливої уваги. Зокрема – це підвищений інтерес до інструментів, що дозволяють учителям швидко та ефективно побудувати та спланувати навчання. Також учителі зацікавлені в отриманні зворотного зв'язку та урізноманітненні своїх завдань, які вони ставлять перед учнями. Проаналізовані дослідження виявили, що реальний рівень практичних компетентностей учителів у використанні ГШІ є недостатнім, особливо у сфері програмування та дотримання етичних принципів і критичного застосування цих інструментів. Існує брак відповідних методик використання ГШІ, тому педагоги запитують ГШІ про нові та цікаві методи та методики навчання. При цьому варто звернути увагу на те, що значний загальний зарубіжних дослідників узагальнюють переваги та недоліки використання вчителями ГШІ і пропонують використовувати моделі, що пов'язані з потребами освітян та учнів, звертають увагу на важливість дотримання тих підходів, що вже є усталеними у сфері педагогіки та психології, зокрема, таксономії Блума щодо досягнення освітніх цілей [8] тощо. Педагогічні практики вчителів потребують подальшого оновлення, що потребує оновлення програм системи підвищення кваліфікації вчителів щодо навчання використовувати ГШІ для планування та проведення занять, урахування кращого досвіду країн зарубіжжя та України.

Серед **перспектив подальших досліджень** потрібно врахувати необхідність розроблення методик і моделей використання ГШІ вчителями різних предметів, розроблення доступних онлайн-ресурсів для ознайомлення з інструментами ГШІ, підтримка обміну досвідом серед учителів, аналіз кращих практик.

Стаття виконана в рамках НДР за рахунок бюджетних коштів, спрямованих на забезпечення проведення державними установами наукових досліджень і науково-технічних (експериментальних) розробок за результатами державної атестації.

Список використаних джерел

- Дерябіна С. В., Нікітенко Р. І., Чешенко О. І. Використання інструментів штучного інтелекту в діяльності педагогів мистецької/технологічної освітніх галузей. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. № 3 (6). С. 9–24. DOI: <https://doi.org/10.46299/ijjel.20240306.02>.
- Клочко О. Розвиток критичного мислення майбутніх учителів інформатики та математики з використанням засобів штучного інтелекту. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2024. № 72. С. 14–26. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-14-26>.
- Мар'єнко М. Методичні засади використання сервісів штучного інтелекту для генерації презентацій для професійного розвитку вчителів. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2025. № 218. С. 168–173. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-168-173>.
- Морзе Н. В., Бойко М. А., Струтинська О. В., Смирнова-Трибульська Є. М. Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2024. № 16. С. 76–91. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.166>.
- Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні : розпорядження Кабінету Міністрів України № 1556-р. 2020 р. / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-2020-%D1%80> (дата звернення: 02.09.2025).
- Шишкіна М. П., Коваленко В. В. Прохідні результати досліджень, проведених в інституті цифровізації освіти НАПН України, щодо використання штучного інтелекту в середній освіті: За матеріалами наукової доповіді на засіданні Президії Національної академії педагогічних наук України, 17 жовтня 2024 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. № 6 (2). С. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6217>.
- AI competency framework for teachers. In UNESCO eBooks. 2024. DOI: <https://doi.org/10.54675/zjte2084> (дата звернення: 02.09.2025).
- Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., & Krathwohl D. R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook 1: Cognitive domain*. New York : Longman, 1956. P. 1103–1133.
- Colobridge, & Colobridge. Що таке генеративний штучний інтелект і де він застосовується? 2025. URL: <https://blog.colobridge.net/uk/2025/08/generative-artificial-intelligence-ua/> (дата звернення: 02.09.2025).
- Council of Europe. (2024, September 5). *Framework Convention on Artificial Intelligence, Human Rights, Democracy and the Rule of Law* [International treaty]. Council of Europe. 2024. URL: <https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/the-framework-convention-on-artificial-intelligence> (дата звернення: 02.09.2025).
- European Parliament. (2024, March 13). *European Parliament legislative resolution on the proposal for a regulation of the European Parliament and of the Council on laying down harmonised rules on Artificial Intelligence (Artificial Intelligence Act) and amending certain Union Legislative Acts*

- (COM(2021)0206 – C9-0146/2021 – 2021/0106(COD)) [Legislative resolution]. 2024. URL: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2024-0138_EN.html (дата звернення: 02.09.2025).
12. Generative AI and the future of education. *UNESCO eBooks*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.54675/hoxg8740>.
13. Marzano D. Generative Artificial Intelligence (GAI) in Teaching and Learning Processes at the K-12 Level: A Systematic Review. *Tech Know Learn*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-025-09853-7>.
14. Mogavi R. H., Deng C., Kim J. J., Zhou P., Kwon Y. D., Metwally A. H. S., ... Hui P. Exploring user perspectives on ChatGPT: Applications, perceptions, and implications for AI-Integrated Education. *arXiv (Cornell University)*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.48550/arxiv.2305.13114>.
15. OECD legal instruments. 2024. URL: <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/oecd-legal-0449> (дата звернення: 02.09.2025).
16. Ovcharuk O. Challenges, Opportunities and readiness for using digital instruments by Ukrainian Teachers: 2024 Survey results. *Lecture notes in networks and systems*. 2025. P. 169–175. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-83520-9_16.
17. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. *UNESCO eBooks*. 2022. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137> (дата звернення: 02.09.2025).
18. Van den Berg G., du Plessis E. ChatGPT and generative AI: Possibilities for its contribution to lesson planning, critical thinking and openness in teacher education. *Education Sciences*. 2023. No. 13 (10). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13100998>.
19. Velander J., Taiye M. A., Otero N. et al. Artificial Intelligence in K-12 Education: eliciting and reflecting on Swedish teachers' understanding of AI and its implications for teaching & learning. *Educ Inf Technol*. 2024. № 29. P. 4085–4105. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11990-4>.
20. Zhang K., Aslan A. B. AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education Artificial Intelligence*. 2021. № 2. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>.
21. Zhang P., Tur G. A systematic review of ChatGPT use in K-12 education. *European Journal of Education*. 2023. № 59 (2). DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12599>.

References

1. Deryabina, S. V., Nikitenko, R. I., & Cheshenko, O. I. (2024). Vykorystannia instrumentiv shturnocho intelektu v dialnosti pedahohiv mystetskii/tekhnohichnii osvitykh haluzei. [Use of artificial intelligence tools in the activities of teachers in artistic/technological educational domains]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 3 (6), 9-24. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240306.02> [in Ukrainian].
2. Klochko, O. (2024). Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv informatyky ta matematyky z vykorystanniam zasobiv shturnocho intelektu [Development of critical thinking in future informatics and mathematics teachers using artificial intelligence tools]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 72, 14-26. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-14-26> [in Ukrainian].
3. Marienko, M. (2025). Metodychni zasady vykorystannia servisiv shturnocho intelektu dla heneratsii prezentatsii dla profesiinoho rozvytku vchyteliv [Methodological foundations of using artificial intelligence services for generating presentations for teachers' professional development]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky [Scientific Notes. Pedagogical Sciences]*, 218, 168-173. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-168-173> [in Ukrainian].
4. Morze, N. V., Boiko, M. A., Strutynska, O. V., & Smyrnova-Trybulska, Ye. M. (2024). Yakoiu maie buty tsyfrova kompetentnist vchyteliv u haluzi vykorystannia shturnocho intelektu? [What should be the digital competence of teachers in the field of artificial intelligence use?]. *Vidkryte osvittie e-seredovyshe suchasnoho universytetu [Open Educational E-Environment of Modern University]*, 16, 76-91. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.166> [in Ukrainian].
5. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shturnocho intelektu v Ukraini [On the approval of the Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine]: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1556-r. (2020). Kabinet Ministriv Ukrainy. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-2020-%D1%80> [in Ukrainian].
6. Shyshkina, M. P., & Kovalenko, V. V. (2024). Pro khid ta rezultaty doslidzhen, provedenykh v instytutu tsyfrovizatsii osvity NAPN Ukrainy, shchodo vykorystannia shturnocho intelektu v serednii osviti: Za materialamy naukovoi dopovidi na zasidanni Prezydii Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 17 zhovtnia 2024 r. [On the progress and results of research conducted at the Institute of Digitalisation of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine regarding the use of artificial intelligence in secondary education: Based on the materials of a scientific report at the meeting of the Presidium of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, October 17, 2024]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy [Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]*, 6 (2), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6217> [in Ukrainian].
7. AI competency framework for teachers. (2024). In UNESCO eBooks. DOI: <https://doi.org/10.54675/zj2084>.
8. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. In *Handbook 1: Cognitive domain* (pp. 1103-1133). New York: Longman.
9. Colobridge, & Colobridge. (2025, August 18). *Shcho take heneratyvnyi shturny intelekt i de vin zastosovuietsia? [What is generative artificial intelligence and where is it used?]*. Retrieved from <https://blog.colobridge.net/uk/2025/08/generative-artificial-intelligence-ua/>
10. Council of Europe. (2024, September 5). *Framework Convention on Artificial Intelligence, Human Rights, Democracy and the Rule of Law* [International treaty]. Council of Europe. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/the-framework-convention-on-artificial-intelligence>.
11. European Parliament. (2024, March 13). *European Parliament legislative resolution on the proposal for a regulation of the European Parliament and of the Council on laying down harmonised rules on Artificial Intelligence (Artificial Intelligence Act) and amending certain Union Legislative Acts (COM(2021)0206 – C9-0146/2021 – 2021/0106(COD))* [Legislative resolution]. Retrieved from https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2024-0138_EN.html.
12. Generative AI and the future of education. *UNESCO eBooks*. (2023). DOI: <https://doi.org/10.54675/hoxg8740>.
13. Marzano, D. (2025). Generative Artificial Intelligence (GAI) in Teaching and Learning Processes at the K-12 Level: A Systematic Review. *Tech Know Learn*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-025-09853-7>.
14. Mogavi, R. H., Deng, C., Kim, J. J., Zhou, P., Kwon, Y. D., Metwally, A. H. S., & ... Hui, P. (2023). Exploring user perspectives on ChatGPT: Applications, perceptions, and implications for AI-Integrated Education. *arXiv (Cornell University)*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arxiv.2305.13114>.
15. OECD legal instruments. (2024). Retrieved from <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/oecd-legal-0449>.
16. Ovcharuk, O. (2025). Challenges, Opportunities and readiness for using digital instruments by Ukrainian Teachers: 2024 Survey results. In *Lecture notes in networks and systems* (pp. 169-175). DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-83520-9_16.
17. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. (2022). In *UNESCO eBooks*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>.
18. Van den Berg, G., & du Plessis, E. (2023). ChatGPT and generative AI: Possibilities for its contribution to lesson planning, critical thinking and openness in teacher education. *Education Sciences*, 13 (10), 998. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13100998>.
19. Velander, J., Taiye, M. A., & Otero, N. et al. (2024). Artificial Intelligence in K-12 Education: eliciting and reflecting on Swedish teachers' understanding of AI and its implications for teaching & learning. *Educ Inf Technol* 29, 4085-4105 DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11990-4>.
20. Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education Artificial Intelligence*, 2, 100025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>.
21. Zhang, P., & Tur, G. (2023). A systematic review of ChatGPT use in K-12 education. *European Journal of Education*, 59 (2). DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12599>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 04.09.2025

УДК 378.091.18.011.3-051].011.33(072)

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-11-15](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-11-15)



СОЛОМАХА СВИТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА,

кандидатка педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна

Svitlana Solomacha,

Phd in Pedagogy, Senior Researcher of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education, Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: solomaha_sv@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8737-9740>

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАСАДАХ

А Систематизовано підходи до змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів педагогічного фаху в умовах магістратури, серед яких чільне місце належить компетентнісному підходу, який відіграє важливу роль у формуванні професіоналізму майбутніх викладачів. Виявлено, що концептуальні основи оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів характеризують основні конструкти теоретико-методологічних засад у педагогічних закладах вищої освіти. Визначено тенденції розвитку психолого-педагогічної підготовки, її сутність і складники. Серед концептуальних ідей оновлення змісту психолого-педагогічного складника підготовки магістрів було визначено наступні: компетентнісний підхід; орієнтація на інтегрованість і міждисциплінарність; практико-орієнтованість змісту психолого-педагогічної підготовки магістрів; орієнтація магістерської підготовки на цифровізацію освітнього простору; використання інноваційних педагогічних технологій; персоналізація та індивідуалізація освітнього процесу; посилення психологічного складника, розвиток soft skills у майбутніх викладачів тощо.

Ключові слова: концепція оновлення змісту освіти; освітній процес; психолого-педагогічна підготовка магістрів; майбутні викладачі; педагогічні заклади вищої освіти; компетентнісний підхід

CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR UPDATING THE CONTENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BASED ON A COMPETENCE-BASED APPROACH

С The article systematizes approaches to the content of psychological and pedagogical training of future teachers in master's programmes, with a particular focus on the competence-based approach, which plays a key role in the development of the professionalism of future educators. It has been established that the conceptual framework for updating the content of psychological and pedagogical training outlines the main constructs and the theoretical and methodological foundations of the pedagogical system aimed at forming professional competencies among future teachers at higher pedagogical education institutions. The trends, essence, and components of psychological and pedagogical training have been defined. Among the conceptual ideas for updating the psychological and pedagogical component of master's training, the following have been identified: a competence-based approach; an emphasis on integration and interdisciplinarity; a practice-oriented content of master's psychological and pedagogical training; a focus on the digitalisation of the educational environment and the use of innovative teaching technologies; personalisation and individualisation of the learning process; and the development of soft skills among future educators.

Keywords: concept of content updating; psychological and pedagogical training of master's students; future teachers; higher pedagogical education institutions; competence-based approach

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Нині стратегією розвитку українського суспільства є підвищення вимог до системи освіти в цілому, вищої освіти, зокрема для педагогічних закладів вищої освіти. Професійна підготовка

педагогічних кадрів вищої кваліфікації вимагає формування у студентів – майбутніх учителів і викладачів високої професійної компетентності, активної громадянської позиції, ціннісного ставлення до духовної культури українського народу, оборонної свідомості та громадської стійкості,

готовності до інноваційної роботи на засадах діалогічного спілкування та партнерських відносин, здатності до постійного професійного розвитку та державотворчості.

Особливо актуальною проблема змісту освіти стала завдяки невинній модернізації освітньої галузі, що відобразилося у припущенні про те, що головним питанням у педагогічних концепціях змісту освіти є мета, яка визначає її зміст. Тому зміст освіти ґрунтується на завданнях соціально-економічного розвитку держави й корелюється з освітніми потребами особистості й суспільства в цілому.

У сучасних умовах трансформації суспільства відбуваються зміни в економічній, соціальній, культурологічній, соціально-психологічній сферах. При цьому змінюються характер виробничих сил і масштаби виробництва, ускладнюються структури суспільства, відбувається суттєвий прогрес у науці, техніці і технологіях, докорінно міняються цінності, мотиви, ідеали як суспільства, так і окремої особистості. Зміни позначились на освітній парадигмі, яка перейшла до суб'єкт-суб'єктної концепції освіти, що неминуче породила гуманістично-ціннісний (особистісний) і компетентнісний підходи. Обидва підходи орієнтують освітній вектор на особистість, що забезпечує максимальну самореалізацію тих, хто навчається.

Оскільки зміст освіти суттєво впливає на якість освітнього процесу нині існують об'єктивні потреби оновлення змісту освіти, зокрема в контексті психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів у педагогічних закладах вищої освіти в умовах магістратури.

Оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів у педагогічних закладах вищої освіти є важливим завданням у формуванні компетентних та інноваційних фахівців, здатних ефективно працювати в реаліях сучасної освіти. Одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їхнього запровадження.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Підготовка викладача вищої школи до професійної діяльності є складним, багаторівневим феноменом педагогічної науки, який є об'єктом багатьох наукових досліджень, зокрема філософських (В. Андрущенко, В. Кремень, П. Саух); компаративістських (Н. Авшенюк, К. Годлевська, К. Котун, О. Огієнко, Л. Пуховська); педагогічних, зокрема у галузі неперервної освіти, освіти дорослих та підготовки викладачів вищої школи (О. Аніщенко, В. Бурназова, В. Вітвицька, М. Вовк, Р. Горбатюк, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, О. Кривильова, В. Лозова, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Хомиш); специфіку психолого-педагогічного складника підготовки майбутніх педагогів розглядали І. Бех, В. Бобринська, А. Булда, Ю. Гвоздецька, С. Гура, О. Коваленко, О. Мельніченко, І. Каньковський, Л. Козак, Е. Помиткін, О. Субіна, С. Ткачук, С. Яшук та ін.; особливості компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців (Т. Десятов, О. Пометун, О. Овчарук, О. Савченко Л. Хоружа); модернізація підготовки

майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури (Н. Батечко, Л. Беземчук, В. Бондар, С. Вітвицька, Н. Мачинська, Н. Мирончук, О. Момот, М. Корнієнко, Л. Кайдалова, В. Кравченко, Н. Щокіна та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас на дослідницьку увагу заслуговує проблема суперечностей між існуванням потреби в оновленні змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів і недостатнім рівнем розробленості структурних елементів концепції (стратегій, методологічних підходів, принципів, концептуальних ідей і цільових орієнтирів) оновлення її змісту у педагогічних закладах вищої освіти на компетентнісних засадах.

Мета статті: визначити основні конструкти концепції оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів у педагогічних закладах вищої освіти на компетентнісних засадах, розкрити ціннісно-змістовий потенціал розробленої концепції.

Реалізація мети забезпечується застосуванням **методів дослідження:** Загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, абстрагування), ознайомлення, аналіз і синтез філософської, методологічної, психолого-педагогічної, методичної літератури, навчальних програм і планів для з'ясування стану розробленості проблеми та накреслення основних напрямів її вирішення; метод концептуалізації для формулювання основних положень наукового пошуку та обґрунтування концептуальних засад оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів у педагогічних закладах вищої освіти на компетентнісних засадах.

Викладення основного матеріалу. Основною тенденцією сучасної педагогічної освіти є її налаштованість на постійне оновлення та еволюційні перетворення освітніх ресурсів у контексті прогресивних і незворотних змін, пов'язаних із глобальними викликами в усіх сферах суспільного життя. Усе відчутнішою стає потреба в подоланні таких побічних наслідків вузькоспеціалізованої освіти, як-от: фрагментарність світосприйняття, незадовільний стан міжпрофесійних комунікацій, недостатній розвиток інтеграційних процесів у суміжних галузях науки. Це обумовлює необхідність переосмислення змісту освіти на користь зростання частини міжпредметної й міжгалузевої інтеграції знань, яка є можливою лише на основі переходу від знання фактів до розвитку компетентностей.

У підготовці майбутніх викладачів педагогічних закладів вищої освіти сьогодні намічається тенденція, що свідчить про те, що більшість викладачів, які мають високу компетентність у фаховій галузі, мають труднощі методичного та психолого-педагогічного характеру, пояснюючи цей феномен застарілим змістом дисциплін психолого-педагогічного циклу, що викладаються зокрема у магістратурі. Тому виникає потреба у формуванні стратегії оновленого змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури на компетентнісній основі, що забезпечить відповідність процесу навчання сучасним вимогам до його сутності, структури і функцій і гарантуватиме високий рівень

освітніх стандартів. Основою цих змін є зміна концепції та підходів до професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти, зокрема в умовах магістратури.

Вибір стратегії оновлення змісту психолого-педагогічного складника підготовки майбутніх викладачів у педагогічних закладах вищої освіти визначив концептуальні засади підготовки фахівців в умовах магістратури, що регламентується низкою офіційних документів, зокрема: законів України «Про освіту» (2025) [4]; «Про вищу освіту» (2014) [5]; «Про повну загальну середню освіту» (2020) [6]; Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018) [7].

Провідними тенденціями цього процесу на сучасному етапі є: розроблення освітніх програм підготовки магістрів, основою яких є: Державний стандарт базової середньої освіти (2020) [2]; Державний стандарт профільної середньої школи (2024) [3]; Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021) [10]; Стандарт вищої освіти. Другий (магістерський) рівень, галузь знань – спеціальність – А1 освітні науки [11], а також тісний зв'язок між освітньо-професійною програмою та програмами навчальних дисциплін; диференціація та оновлення змісту навчання на різних рівнях вищої освіти, зокрема на магістерському рівні; варіативність змісту вищої педагогічної освіти з урахуванням національного та європейського контенту навчання; особистісна орієнтація професійної підготовки; збільшення та оновлення психолого-педагогічного складника підготовки магістрів та її компетентісна спрямованість тощо.

Вихідні положення концепції оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів у педагогічних закладах вищої освіти ґрунтуються на реалізації взаємопов'язаних концептів, які забезпечують розкриття провідної ідеї на методологічному, теоретичному та методичному рівнях.

Основою концепції є *зміст освіти*. Зміст освіти відображає соціокультурний стан суспільства, пріоритети й вектори його розвитку, та є детермінованою низкою зовнішніх і внутрішніх чинників. До них відносяться освітній ідеал, мета освіти, що конкретизуються через завдання та сукупність змістових компонентів: когнітивного (знання), практичного (вміння і навички), творчого (досвід), комунікативного (відносини), аксіологічного (ціннісне ставлення) [9, с. 24]. Поняття змісту освіти структурно вміщує комплекс певних компетентностей, які набуваються із застосуванням відповідних освітніх технологій, методів, прийомів, форм і засобів навчання.

За визначенням М. Вовк «зміст психолого-педагогічної підготовки педагога – спектр необхідних фахових знань із проблем теорії і практики десимінації й генерування інноваційного педагогічного і психологічного досвіду у викладацьку діяльність, що спрямовано на формування і розвиток професійних компетентностей педагога (мовно-комунікативної, предметної, методичної, інформаційно-цифрової, психологічної, емоційно-етичної, педагогічного партнерства тощо), які уможливають професійне зростання, досягнення успіху у педагогічній професії, вплив на інтелектуальний, емоційний, світоглядний розвиток учнів (студентів)» [1, с. 49].

Методологічний концепт включає фундаментальні філософські, психолого-педагогічні, культурологічні ідеї, що базуються на загальнонаукових і конкретно-наукових підходах до проблеми: компетентісному, гуманістично-ціннісному (особистісному), акмеологічному, студентоцентрованому. З урахуванням принципів демократизації, гуманізації, культуровідповідності, людиноцентризму, інноваційності, прогностичності та інших принципів організації педагогічної освіти.

Ця концепція ґрунтується на розумінні, що традиційні підходи до підготовки вже не відповідають викликам інформаційного суспільства, глобалізації та швидких технологічних змін. Серед концептуальних ідей оновлення змісту психолого-педагогічного складника підготовки магістрів було визначено наступні:

Компетентісний підхід уможливорює перенесення акценту підготовки з набуття відповідних знань і умінь на розвиток інтегрованих компетентностей, що не тільки сприяють формуванню знань умінь, навичок, особистісних якостей, а й здатності застосовувати їх у практичній діяльності. Оволодіння ключовими компетенціями є провідним завданням сучасної педагогічної науки і практики. Професійні компетенції – це складники поліструктурного багатofункціонального соціально-психологічного феномена – професійні компетентності. Компетентісний підхід є інтеграцію змісту й технологій реалізації загальнонаукового та процесуально-діяльнісного компонентів підготовки з метою формування певних компетенцій майбутніх педагогів, що сприяють їхній швидкій адаптації й успішній професійно-педагогічній діяльності та розв'язанню професійних завдань упродовж усього життя. «З-поміж найвагоміших фахових компетентностей педагога в науковому дискурсі виокремлюються, як-от: педагогічна, психологічна, методична, мовно-комунікативна, іншомовна, цифрова, інформаційна, предметна, полікультурна, соціальна тощо, а також педагогічна майстерність, педагогічна культура тощо» [8, с. 285].

Поліфункціональна структура професійно педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти уможливорює перспективи його особистісно-професійного саморозвитку як лідера, творця, дослідника, проєктувальника й організатора навчально-пізнавальної та самостійної роботи студентів, тобто менеджера освітнього процесу. Це спрямовує процес психолого-педагогічної підготовки магістрів на розвиток здатності до креативності, критичного мислення, творчості у вирішенні педагогічних задач і саморозвитку.

Орієнтація на інтегрованість і міждисциплінарність сприяє розвитку цілісного фахового світогляду майбутніх викладачів, допомагає зорієнтувати магістрів на розуміння взаємозв'язку психолого-педагогічних закономірностей розвитку особистості з філософією освіти, психологією, дидактикою, методикою викладання конкретних предметів, інформаційними технологіями у вимірах етико-орієнтованого, націотворчого та євроінтеграційного спрямування освітнього процесу.

Практико-орієнтованість змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів передбачає максимальне наближення до реальних умов освітнього процесу у педагогічних закладах вищої освіти. Потребує збільшення обсягу практичної діяльності магістрів: педагогічної практики в освітніх закладах, тренінгів, воркшопів, майстер-класів, педагогічних майстерень, інтерактивних технологій, в основі яких взаємодія всіх учасників процесу навчання. Навчання має бути побудовано на стратегіях діалогу (полілогу), що виступають не просто як акт спілкування між людьми, а й як психологічна, духовна комунікація. У діалозі (полілозі) інтелектуальні позиції учасників навчання доповнюють одна одну й утворюють ціле, котре не можна звести до простої суми складників. В інтерактивному навчанні діалог будується на суб'єкт-суб'єктній позиції, спрямовуючи процес навчання на активну взаємодію всіх його учасників. Інтерактивне навчання змінює вектор освітнього процесу з підходу, заснованого на знаннях, на практико-орієнтований підхід щодо результатів навчання – не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення в ході його практичного використання.

Орієнтація магістерської підготовки на цифровізацію освітнього простору та використання інноваційних педагогічних технологій. Зміст підготовки має включати технології вивчення основ онлайн-навчання, медіаграмотності, кібербезпеки, методики володіння цифровими інструментами, ознайомлення з платформами для дистанційного навчання, методики роботи зі штучним інтелектом в освітньому процесі тощо. Постійний розвиток інформаційних технологій дозволяє майбутнім викладачам отримувати нові знання й набувати професійних компетентностей.

Персоналізація та індивідуалізація: Освітній процес має бути гнучким, урахувати індивідуальні потреби, інтереси та темп навчання студентів. Це може бути реалізовано через вибіркові курси, індивідуальні освітні траєкторії, тьюторство та менторство.

Посилення психологічного складника за рахунок поглибленого вивчення вікової й педагогічної психології з акцентом на сучасні теорії розвитку особистості; психології мотивації, когнітивних процесів, освітнього середовища, групової динаміки, інклюзивного навчання, конфліктології, основи психологічного консультування та підтримки студентів тощо. Тренінги самоконтролю, комунікативний тренінг, гештаттерапія (Р.Перлс), групова терапія (К. Роджерс), психодрама (Дж. Морено), тренінг соціальних навичок тощо.

Окрім професійних навичок, важливо *розвивати «м'які навички» (soft skills)*, як-от: командна робота, комунікативність, стресостійкість, лідерство, адаптивність, діалогічність у спілкуванні, критичність мислення, креативність, емоційний інтелект, емпатія, самоорганізація, чемність, ввічливість, дружелюбність тощо. Ці особистісні здібності дозволяють ефективно взаємодіяти з іншими людьми та адаптуватися до різних ситуацій. Вони є рівноцінними до «твердих» професійних навичок (hard skills). Soft skills допомагають

майбутнім викладачам налагодити зв'язок зі студентською аудиторією, педагогічним колективом, партнерами, коректно спілкуватися і висловлювати думку, достойно презентувати себе і свою роботу тощо. Найефективніші форми і методи розвитку м'яких навичок – групові або індивідуальні курси, тренінги, інтерактивні технології, що дозволяють магістрам у стислі терміни прокачати свої soft skills.

З-поміж основних проблем, які необхідно вирішувати у змістовому складнику психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у педагогічних закладах на магістерському освітньому рівні, є наступні: у змісті психолого-педагогічної підготовки панує застарілий теоретичний матеріал, заснований здебільшого на російських джерелах ще радянських часів, що потребує оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін за рахунок дерусифікації, а також пошуку нових науково-методичних джерел, зокрема й досліджень зарубіжного досвіду педагогічної теорії і практики; зміст психолого-педагогічних дисциплін не повною мірою відображає специфіку майбутньої професійної діяльності; викладачі у своїй діяльності застосовують застаріле навчально-методичне забезпечення; констатовано дискретність електронних видань із психолого-педагогічних дисциплін; у більшості навчальних програм дисциплін психолого-педагогічного спрямування спостерігається відсутність міжпредметних зв'язків; недостатньо враховано у програмах завдання Концепції Нової української школи, що необхідно подолати шляхом упровадження відповідних дисциплін, видів практики тощо.

Висновки з даного дослідження. Упровадження розробленої концепції оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів у педагогічних закладах вищої освіти на компетентнісних засадах дозволить підготувати майбутніх викладачів, які: володіють глибокими психолого-педагогічними знаннями та вміннями; сформованою психолого-педагогічною компетентністю, що є системним проявом професіоналізму викладачів, здатних ефективно використовувати знання та сучасні освітні технології у вирішенні педагогічних задач, що сприятиме вдосконаленню освітнього процесу у напрямі його інтенсивності, інтегрованості, практичної спрямованості; критично мислять, володіють потужним творчим потенціалом, готові до впровадження інновацій, мають високий рівень розвитку soft skills, прагнуть неперервного професійного розвитку та самоосвіти, відповідають вимогам сучасного ринку праці та викликам освітнього середовища.

Перспективи подальших розвідок з окресленої проблеми. Ця концепція є лише загальним напрямом. Конкретний зміст, методи та форми реалізації необхідно у подальшому деталізувати та адаптувати до специфіки кожного педагогічного закладу вищої освіти з урахуванням його кадрового потенціалу, матеріально-технічної бази та регіональних потреб.

Список використаних джерел

1. Вовк М., Грищенко Ю., Соломаха С. Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти України. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2024. Т. 1, вип. 9. С. 43–54. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(9\).2024.0003](https://doi.org/10.35387/ucj.1(9).2024.0003)
2. Державний стандарт базової середньої освіти: Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. 471 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
3. Державний стандарт профільної освіти: Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 № 851. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-p#Text>
4. Закон України «Про освіту» поточна редакція від 22.09.2025 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
6. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 р. № 463 IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
7. Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні. 2018. URL: <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/661680c50e562217664455.pdf>
8. Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика : словник / уклад.: М. П. Вовк, Ю. В. Грищенко, С. О. Соломаха, Н. О. Філіпчук, С. В. Ходаківська ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 328 с.
9. Побоча Т. Д. Концептуальні підходи до визначення поняття «зміст освіти» в історико-педагогічній ретроспективі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12, т. 2. С. 21–25. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.04>
10. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.03.2021 р. № 610. 18 с. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466>
11. Стандарт вищої освіти. Другий (магістерський) рівень, галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність – 011 Освітні, педагогічні науки. Київ : МОН України, 2021. 15 с.

References

1. Vovk, M., Hryshchenko, Yu., & Solomakha, S. (2024). Zmist psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u zakladakh fakhovoї predvyshchoї i vyshchoї pedahohichnoi osvity Ukrainy [The content of psychological and pedagogical training of future teachers in institutions of professional pre-higher and higher pedagogical education in Ukraine]. *Visnyk kafedry YuNESKO «Nepervna profesiina osvita XXI stolittia» [Bulletin of the UNESCO Department "Continuing Professional Education of the 21st Century"]*, 1, 9, 43–54. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(9\).2024.0003](https://doi.org/10.35387/ucj.1(9).2024.0003) [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education: On Some Issues of State Standards of Complete General Secondary Education]: zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 r. № 898. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
3. Derzhavnyi standart profilnoi osvity: Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity [State Standard of Specialized Education: On Some Issues of State Standards of Complete General Secondary Education]: zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 25.07.2024 № 851. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-p#Text> [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"]: potochna redaktsiia vid 22.09.2025 r. № 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine "On Higher Education"] vid 1 lypnia 2014 r. № 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» [Law of Ukraine "On Complete General Secondary Education"] vid 16. 01. 2020 r. № 463 IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
7. Kontseptsiiia rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini [Concept of development of pedagogical education in Ukraine]. (2018). Retrieved from <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/661680c50e562217664455.pdf> [in Ukrainian].
8. Vovk, M. P., Hryshchenko, Yu. V., Solomakha, S. O., Filipchuk, N. O., & Khodakivska, S. V. (Comps.). (2021). *Pedahohichna osvita v Ukraini: teoriia i praktyka [Teacher education in Ukraine: theory and practice]: slovnyk*. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziazuna NAPN Ukrainy. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].
9. Pobocha, T. D. (2019). Kontseptualni pidkhody do vyznachennia poniattia «zmist osvity» v istoriko-pedahohichnii retrospektyvi [Conceptual approaches to defining the concept of "educational content" in a historical and pedagogical retrospective]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 12, 2, 21–25. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.04> [in Ukrainian].
10. Profesiyni standart na hrupu profesii «Vykkladachi zakladiv vyshchoi osvity» [Professional standard for the group of professions "Teachers of higher education institutions"]: nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.03. 2021r. № 610. 18 s. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466> [in Ukrainian].
11. Standart vyshchoi osvity. Druhyi (mahisterskyi) riven, haluz znan – 01 Osvita/ Pedahohika, spetsialnist – 011 Osvitni, pedahohichni nauky [Higher education standard. Second (master's) level, field of knowledge – 01 Education/Pedagogy, specialty – 011 Educational, pedagogical sciences]. (2021). Kyiv: MON Ukrainy [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 21.10.2025

УДК 378.14:005.73

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-16-20](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-16-20)



РОМАНОВСЬКИЙ ОЛЕКСАНДР ГЕОРГІЙОВИЧ,

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. академіка І.А.Зязюна, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, Україна
Olexandr Romanovskyi,

Doctor of Science in Pedagogy, Corresponding Member of NAES Ukraine, Professor at the Pedagogy and Psychology of Social Systems Management Department named after academician I. Zyazyun, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, Ukraine

E-mail: Oleksandr.Romanovskyi@khp.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0602-9395>



ПОЛИЩУК ДЕНИС ВІКТОРОВИЧ,

аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. академіка І.А.Зязюна, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, Україна
Denys Polishchuk,

PhD student of the Pedagogy and Psychology of Social Systems Management Department named after academician I. Zyazyun, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, Ukraine

E-mail: Denys.V.Polishchuk@sgt.khp.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-2811-9309>

ЗМІСТ І СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

А Здійснено аналіз поняття «організаційна культура» з точки зору наук, як-от: економіка, управління, організаційна психологія, педагогіка.

Розкрито зміст і сутність поняття організаційної культури майбутнього викладача вищої школи як складного особистісного утворення. Наголошено, що організаційна культура викладача вищої школи включає не лише зовнішні правила, традиції та норми закладу вищої освіти, а й охоплює систему знань, умінь, навичок і цінностей, необхідних для ефективної організації власної науково-педагогічної діяльності та навчально-пізнавальної діяльності здобувачів і передбачає ефективну взаємодію в академічному середовищі, вміння дотримуватися норм, традицій і правил закладу вищої освіти, наявність стилю поведінки, зорієнтованого на досягнення спільних освітніх цілей.

Ключові слова: викладач вищої школи; здобувачі; професійна діяльність; освітнє середовище; заклад вищої освіти; організація; організаційна культура; ефективні комунікації

THE CONTENT AND ESSENCE OF THE CONCEPT OF ORGANIZATIONAL CULTURE AMONG FUTURE HIGHER EDUCATION INSTRUCTORS

С The article provides a theoretical substantiation of the content and essence of the concept of the organizational culture of a future higher education teacher as an integrative personal construct that combines professional knowledge, skills, abilities, values, and norms of behavior necessary for effective pedagogical activity. It is emphasized that contemporary transformational processes in higher education necessitate rethinking the role of the teacher, from a traditional transmitter of knowledge to an active creator of the educational environment and a bearer of the institution's organizational culture. Differences in the interpretation of the term "organizational culture" in management, organizational psychology, and pedagogy are revealed, highlighting that in the pedagogical context it is primarily regarded as a subjective characteristic of the teacher's personality, capable of directly influencing the quality of the educational process.

It is shown that the organizational culture of a higher education teacher encompasses both individual abilities in self-organization, planning, and optimal time management, as well as collective norms, traditions, interaction styles, and communication practices within the academic community. It is determined that a high level of organizational culture in a future teacher involves the ability to uphold academic integrity, effectively organize the learning process, and maintain a favorable socio-psychological climate for work in the modern educational space.

The article concludes that the organizational culture of a teacher is a multidimensional phenomenon integrating personal and professional qualities, influencing the effectiveness of learning and student development, and serving as a necessary condition for the sustainable functioning of a higher education institution. Prospects for further research include identifying the structural components of higher education teachers' organizational culture and developing methodological approaches to its formation in the process of professional training.

Keywords: higher education instructor; degree seekers; professional activity; educational environment; higher education institution; organization; organizational culture; effective communication

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Сучасні трансформаційні процеси у сфері вищої освіти вимагають переосмислення ролі викладача не лише як носія знань, а й як активного учасника формування організаційної культури закладу вищої освіти. В умовах підвищених вимог до якості освіти, інтеграції у світовий освітній простір, розвитку академічної доброчесності та управлінської автономії, актуалізується потреба в цілісному підході до підготовки майбутніх викладачів, який би враховував не лише їхню професійну компетентність, але й здатність діяти в межах сформованої організаційної культури.

Організаційна культура викладача вищої школи може виступати не тільки як сукупність норм, правил і традицій, що діють у межах конкретної організації й повинні дотримуватися всіма її членами, а й як складне особистісне утворення, що поєднує в собі систему професійно значущих якостей, цінностей, норм, установок, мотиваційних орієнтирів і моделей поведінки особистості викладача. Вона визначає здатність організовувати власну професійну діяльність, ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, створювати сприятливе освітнє середовище, а також виступає чинником формування культури навчальної діяльності у здобувачів вищої освіти.

Отже, професія викладача вищої школи вимагає якостей особистості, як-от: відповідальність, самостійність, дисциплінованість, організаційних навичок для адаптації до нових вимог, оптимального використання робочого часу, збалансованого розподілу ресурсів між професійною діяльністю та відпочинком, уміння встановлювати й підтримувати ефективні комунікації з колегами й здобувачами, розділяти цінності й традиції педагогічного колективу закладу вищої освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питаннями організаційної культури опікується значна кількість науковців, зокрема: теоретичним і прикладним аспектам організаційної культури присвячено роботи С. Бацмай [3], О. Брусенцева, К. Шолохова [6], О. Ішук [9], О. Семененко [11]; особливостям формування організаційної культури фахівців різного профілю – Д. Борейчук [4], В. Борщенко [5], Г. Тимошко [13]; психологічні аспекти організаційної культури досліджують В. Баранова [2], О. Войтенко [7], Л. Карамушка [10] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. На нашу думку, потребує уточнення зміст і сутність поняття організаційної культури майбутнього викладача вищої школи як особистісного інтегративного утворення фахівця.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні змісту і сутності поняття організаційної культури майбутнього викладача вищої школи як особистісного інтегративного утворення, що сприяє професіоналізму та педагогічній майстерності фахівця.

Викладення основного матеріалу дослідження. Поняття «організаційна культура» у науковому обігу з'явилося відносно недавно і використовується в різних галузях знань,

і, відповідно до цього, має відмінні значення й особливості трактування. Виникнення цього поняття пов'язано з такими науками як економіка й управління, де організаційна культура розглядається як «невід'ємний елемент культури організації, що відбиває духовно світоглядний стан, майстерність і мистецтво управління персоналом» [11, с. 238]. Отже, це поняття розглядається в контексті управління людськими ресурсами, воно стосується всіх працівників організації та виступає одним із факторів розвитку конкурентоздатності підприємства. Як зазначають О. Брусенцева, К. Шолохова, «організаційна культура є одним із провідних факторів, що здійснює безпосередній вплив на процеси, що відбуваються всередині організації, визначають стиль і спосіб її діяльності, особливості взаємодії співробітників, вимоги до працівників і відношення до них» [6, с. 92].

Організаційна психологія також досліджує це поняття, зокрема Є. Базика пропонує наступне визначення: «організаційна культура – система формальних і неформальних правил і норм діяльності, індивідуальних і групових звичаїв і традицій, особливостей поведінки працівників в організації, що визначається стилем керівництва, показниками задоволеності роботою, рівнем взаємної співпраці, ідентифікацією працівників із самою організацією» [1, с. 147]. Автор розглядає організаційну культуру як багаторівневу систему, що включає як формальні (правила та процедури), так і неформальні (звичаї, традиції, норми) складники, що обумовлюють поведінку працівників і виявляються через індивідуальні та групові моделі поведінки, що формуються під впливом стилю керівництва, рівня задоволеності працею, характеру міжособистісної взаємодії в колективі, а також ступеня ідентифікації працівників з організацією.

Отже, організаційна психологія зосереджує увагу на поведінці працівника, його задоволеності умовами діяльності, соціальними контактами і взаєморозумінням усередині групи, тобто на психічному стані особистості та ідентифікації себе з конкретною групою чи підрозділом у межах організації.

Відома дослідниця організаційної психології Л. Карамушка наголошує, що «організаційна культура має соціальний характер і являє собою певну ієрархію цінностей, правил, норм, традицій, церемоній і ритуалів, які прийняті в організації, дотримуються її членами і сприяють ефективності діяльності організації» [10, с. 6]. Запропоноване науковицею тлумачення організаційної культури з точки зору організаційної психології стосується світогляду, норм, правил, традицій, які діють у конкретній організації, дотримуються більшістю членів організації та роблять її унікальною. Однак це поняття не стосується організаційної культури як особистісного утворення кожного окремого працівника й розглядається як об'єктивні, зовнішні умови, що існують в організації й повинні сприйматися всіма її членами як належні.

Багато наукових розробок присвячено дослідженню організаційної культури в закладах освіти: С. Бацмай [3], В. Драгунова [8], О. Ішук [9], Г. Тимошко [13] розглядають організаційну культуру як систему групових цінностей, норм, переконань, традицій і моделей поведінки, що діють

у конкретному закладі освіти і впливають на ефективність професійної діяльності й міжособистісних стосунків працівників.

В. Баранова, досліджуючи психологічні чинники розвитку організаційної культури закладів позашкільної освіти, організаційну культуру трактує як ієрархію цінностей, правил, норм, традицій, церемоній і ритуалів, які прийняті в закладі позашкільної освіти, дотримуються його членами і сприяють ефективності його діяльності» [2, с. 8]. Такий підхід підкреслює психологічну природу організаційної культури як феномену, що формується на основі спільних переконань і поведінкових стандартів, що, у свою чергу, впливає на ефективність функціонування закладу освіти.

В. Драгунова аналізує поняття з точки зору освітнього менеджменту і вважає, що «організаційна культура є системою цінностей, моральних установок і моделей поведінки, що створює соціально-психологічне середовище в закладі освіти». На думку авторки, організаційна культура впливає на соціально-психологічний клімат педагогічного колективу, є дієвим інструментом підвищення конкурентоспроможності закладу вищої освіти й може бути впроваджена в організацію із застосуванням інноваційного менеджменту [8, с. 49].

У педагогічних дослідженнях поняття організаційної культури трактується як індивідуальне надбання особистості, яке людина опановує й удосконалює протягом професійного та інших видів діяльності, отже, є носієм певної культури (професійної, етичної, комунікативної тощо). Якщо виходити з того, що «культура – це певний спосіб організації людської діяльності, представлений системою матеріальних і духовних цінностей і соціокультурних норм, а також сам процес самореалізації й розкриття творчого потенціалу особистості та суспільства в різних сферах життя» [12, с. 318], то культура особистості – це сукупність моральних, інтелектуальних, естетичних, трудових та інших якостей людини, що проявляються в її поведінці, спілкуванні, світогляді, ставленні до себе, інших людей, навколишнього світу й обумовлені освітою, вихованням і саморозвитком.

В. Борщенко, досліджуючи організаційну культуру вчителя початкової школи, під цим поняттям розуміє «складне особистісне утворення, що передбачає наявність знань, умінь і навичок наукової організації праці своєї і дітей молодшого шкільного віку; характеризується сформованістю професійних та особистісних якостей, наявністю педагогічних цінностей, умінь організації міжособистісної взаємодії з молодшими школярами, їхніми батьками та адміністрацією, виробленим стилем поведінки, що підпорядкований загальним цілям навчального закладу, чинним у ньому нормам, звичаям і традиціям» [5, с. 41–42]. Як зауважує авторка, організаційна культура є комплексним утворенням, яке складається зі знань і вмінь організовувати діяльність свою й здобувачів, із розвинутих умінь і якостей особистості, завдяки яким здійснюється професійна діяльність, тобто виступає особистісним надбанням людини, від якого залежить якість виконуваної роботи, а також із правил і норм поведінки, що узгоджуються з нормами, правилами, традиціями того закладу освіти, де працює людина, і вже

існують в організації незалежно від конкретної особистості.

Г. Тимошко під організаційною культурою керівника загальноосвітнього навчального закладу розуміє «сукупність (систему) знань, умінь, навичок, цінностей, переконань, норм поведінки та синтез особистісних, громадянських, організаційних, педагогічних, культурологічних і професійних якостей і компетентностей керівника, необхідних для успішної організації управління школою, а значить, для забезпечення якості шкільної освіти» [13, с. 128]. Дослідниця пропонує складне й комплексне тлумачення поняття, яке з одного боку, охоплює знання, вміння, навички, переконання, норми поведінки, що існують у закладі освіти й стосуються всіх її членів, а з іншого боку – широкий спектр якостей і компетентностей особистості керівника, які включають особистісні, громадянські, педагогічні, культурологічні та професійні характеристики. Такий інтегративний підхід підкреслює багатовимірність організаційної культури й актуалізує роль керівника як носія й транслятора організаційної культури в закладі освіти. Отже, культура керівника інтерпретується комплексно, і як особистісна характеристика, і як стратегічний ресурс закладу освіти, що формує умови для ефективного педагогічного процесу та командної взаємодії всередині організації.

Д. Борець у дисертаційному дослідженні, присвяченому формуванню організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки, пропонує таке визначення, «організаційна культура як педагогічне явище є комплексом цінностей, ставлень, норм, переконань, звичок, форм поведінки, специфічних для кожної організації, що виявляються у ставленні співробітників один до одного, відносинах між ними, нормах і традиціях взаємодії та визначають здатність налагоджувати, організовувати спільну діяльність, об'єднувати зусилля для досягнення спільної мети» [4, с. 45]. Так само, як і Г. Тимошко, дослідник організаційну культуру розглядає як складне, комплексне явище, яке, з одного боку, характеризує організацію, культура якої складає свою систему з правилами, традиціями, цінностями, а з іншого – відображає вміння працівників організовувати командну роботу, взаємодіяти один з одним у процесі виконання спільної діяльності.

Отже, на відміну від науки управління й організаційної психології, де організаційна культура виступає зовнішнім чинником, який обумовлює поведінку людей в організації, тобто є об'єктивною організаційною культурою, на яку працівник може впливати тільки опосередковано, педагогіка розглядає поняття організаційної культури як суб'єктивну характеристику особистості, яка залежить від самої людини та її прагнення оволодіти цією культурою задля вдосконалення професійної компетентності й особистісного саморозвитку.

Отже, організаційна культура викладача вищої школи є важливим складником професійної діяльності, що безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу, якість взаємодії зі студентами, колегами та академічною спільнотою загалом. У сучасних умовах розвитку вищої освіти організаційна культура викладача виявляється у здатності створювати структуроване, цілеспрямоване й результативне

освітнє середовище. Вона охоплює як індивідуальні підходи до планування освітнього процесу, так і колективні норми поведінки, стилі взаємодії, цінності, що формують внутрішнє середовище закладу вищої освіти.

Викладач із високим рівнем організаційної культури вміє не лише планувати навчальну діяльність, але й забезпечувати логічну послідовність викладення матеріалу, поєднувати різні форми й методи навчання, створювати умови для розвитку пізнавальної активності здобувачів вищої освіти. У цьому контексті важливу роль відіграє організація самостійної роботи студентів, яка потребує конкретних інструкцій, чітко сформульованих завдань і налагоджених механізмів контролю та зворотного зв'язку. Висока організаційна культура викладача виявляється також у його здатності дотримуватися академічної етики, термінів виконання завдань, а також у повазі до часу й зусиль студентів.

Окремий вимір організаційної культури проявляється у співпраці з колегами, участі в колективних проєктах, методичних і наукових заходах, розробленні освітніх програм. У цьому аспекті організаційна культура охоплює також стиль керівництва (наприклад, у ролі куратора, наукового керівника чи координатора проєкту), здатність до конструктивної взаємодії, дотримання норм внутрішнього розпорядку й правил закладу освіти.

Науково-дослідна діяльність викладача також нерозривно пов'язана з рівнем організаційної культури. Планування тем досліджень, оформлення публікацій, участь у грантових програмах, підготовка студентських наукових робіт потребують не лише фахових знань, а й високої

самодисципліни, відповідальності, вміння працювати в межах академічних стандартів. Це стосується й цифрової культури викладача – використання інформаційно-комунікаційних технологій для організації освітнього процесу, збереження електронної документації, комунікації зі здобувачами.

Отже, організаційна культура викладача вищої школи – це багатовимірне явище, яке поєднує індивідуальні навички організації праці, професійну етику, стиль взаємодії та дотримання академічних норм і вимог. Вона визначає якість освітньої взаємодії, сприяє формуванню сприятливого навчального середовища та є необхідною умовою сталого розвитку як закладу вищої освіти, так і особистості викладача вищої школи.

Висновки з даного дослідження. Проведене дослідження щодо теоретичного обґрунтування змісту і сутності поняття організаційної культури майбутнього викладача вищої школи дає можливість трактувати це поняття як складне особистісне інтегративне утворення, що охоплює систему знань, умінь, навичок і цінностей, необхідних для ефективної організації власної науково-педагогічної діяльності та навчально-пізнавальної діяльності здобувачів і передбачає ефективну взаємодію в академічному середовищі; вміння дотримуватися норм, традицій і правил закладу вищої освіти, наявність стилю поведінки, зорієнтованого на досягнення спільних освітніх цілей.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямі є визначення та теоретичне обґрунтування складників організаційної культури викладачів вищої школи як особистісного утворення.

Список використаних джерел

1. Базика Є. Л. Основи організаційної психології : курс лекцій. Одеса : ОНУ, 2023. 150 с.
2. Баранова В. А. Психологічні чинники розвитку організаційної культури закладів позашкільної освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2020. 24 с.
3. Бацмай С. А. Сучасні концептуальні підходи до розвитку організаційної культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів: гендерний аспект. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 142. С. 5–8.
4. Борейчук Д. Г. Формування організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра філософії : 011. Хмельницький, 2021. 289 с.
5. Борщенко В. В. Формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2013. 258 с.
6. Брусенцева О. А., Шолохова К. В. Проблеми розвитку організаційної культури підприємства. *Науковий вісник УМО*. 2019. URL: <http://umo.edu.ua/ekonomika>
7. Войтенко О. Організаційна культура як чинник професійного благополуччя особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. № 77 (1). С. 38–44. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2024-77-1-38-44>
8. Драгунова В. В. Організаційна культура в закладі вищої освіти. *ІСП*. 2024. С. 47–52.
9. Ішук О. В. Науково-теоретичні підходи до вивчення феномена організаційної культури. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. Вип. 28. С. 202–213. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2011_28_27
10. Карамушка Л. М. Сутність, природа та структура організаційної культури: актуальні ракурси дослідження. *Психологічні особливості розвитку організаційної культури в системі державної служби, освіти, промисловості та бізнесу* : тези IX Міжнар. конфер. з організ. та економ. психології (30–31 травня 2013 року, м. Київ). Київ: Алчевськ ДонДТУ, 2013. С. 6–9.
11. Семененко О. Організаційна культура як соціальна підсистема культури підприємства. *Економіка та суспільство*. 2020. № 22. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2020-22-41>
12. Тарасова Т. Психологічна культура особистості як актуальний виклик сьогодення. *Світогляд – Філософія – Релігія* : зб. наук. праць. Суми : ДВНЗ "УАБС НБУ", 2013. Вип. 4. С. 315–324.
13. Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія та практика : монографія. Київ, 2014. 710 с.

References

1. Bazyka, Ye. L. (2023). *Osnovy orhanizatsijnoi psykholohii [Fundamentals of organizational psychology]: kurs lektzij*. Odessa: ONU [in Ukrainian].
2. Baranova, V. A. (2020). *Psykhologichni chynnyky rozvytku orhanizatsijnoi kul'tury zakladiv pozashkil'noi osvity [Psychological factors of organizational culture development in extracurricular education institutions]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
3. Batsmaj, S. A. (2017). Suchasni kontseptual'ni pidkhody do rozvytku orhanizatsijnoi kul'tury kerivnykiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv: hendernyj aspekt [Modern conceptual approaches to the development of organizational culture among heads of general education institutions: Gender aspect]. *Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences]*, 142, 5–8 [in Ukrainian].

4. Borejchuk, D. H. (2021). *Formuvannia orhanizatsijnoi kul'tury majbutnikh ofitseriv-prykordonnykiv u protsesi profesijnoi pidhotovky* [Formation of organizational culture of future border guard officers in the process of professional training]. (D diss.). Khmel'nyts'kyj [in Ukrainian].
5. Borschenko, V. V. (2013). *Formuvannia orhanizatsijnoi kul'tury majbutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi profesijnoi pidhotovky* [Formation of organizational culture of future primary school teachers in the process of professional training]. (PhD diss.). Odesa [in Ukrainian].
6. Brusientseva, O. A., & Sholokhova, K. V. (2019). Problemy rozvytku orhanizatsijnoi kul'tury pidpriemstva [Problems of enterprise organizational culture development]. *Naukovy visnyk UMO* [Problems of enterprise organizational culture development]. Retrieved from <http://umo.edu.ua/ekonomika> [in Ukrainian].
7. Vojtenko, O. (2024). Orhanizatsijna kul'tura iak chynnyk profesijnogo blahopoluchchia osobystosti [Organizational culture as a factor of personal professional well-being]. *Visnyk Natsional'noho universytetu oborony Ukrainy* [Bulletin of the National Defence University of Ukraine], 77 (1), 38-44. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2024-77-1-38-44> [in Ukrainian].
8. Drahunova, V. V. (2024). Orhanizatsijna kul'tura v zakladi vyschoi osvity [Organizational culture in higher education institutions]. *ISP* [Information Systems and Technologies], 47-52 [in Ukrainian].
9. Ischuk, O. V. (2011). Naukovo-teoretychni pidkhody do vyvchennia fenomena orhanizatsijnoi kul'tury [Scientific and theoretical approaches to the study of the organizational culture phenomenon]. *Naukovi studii iz sotsial'noi ta politychnoi psykholohii* [Scientific Studies in Social and Political Psychology], 28, 202-213. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2011_28_27 [in Ukrainian].
10. Karamushka, L. M. (2013). Sutnist', pryroda ta struktura orhanizatsijnoi kul'tury: aktual'ni rakursy doslidzhennia [Essence, nature, and structure of organizational culture: Current research perspectives]. In *Psykholohichni osoblyvosti rozvytku orhanizatsijnoi kul'tury v systemi derzhavnoi sluzhby, osvity, promyslovosti ta biznesu* [Psychological features of organizational culture development in public service, education, industry, and business]: tezy IX Mizhnar. konfer. z orhaniz. ta ekonom. psykholohii (pp. 6-9). Kyiv; Alchevs'k: DonDTU [in Ukrainian].
11. Semenenko, O. (2020). Orhanizatsijna kul'tura iak sotsial'na pidsystema kul'tury pidpriemstva [Organizational culture as a social subsystem of enterprise culture]. *Ekonomika ta suspil'stvo* [Economics and Society], 22. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2020-22-41> [in Ukrainian].
12. Tarasova, T. (2013). Psykholohichna kul'tura osobystosti iak aktual'nyj vykyk s'ohodennia [Psychological culture of personality as a current challenge]. In *Svitohliad – Filosofia – Relihiia* [Worldview – Philosophy – Religion]: zbirnyk naukovykh prats (Is. 4, pp. 315-324). Sumy: DVNZ "UABS NBU" [in Ukrainian].
13. Tymoshko, H. M. (2014). *Orhanizatsijna kul'tura kerivnyka zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu: teoriia ta praktyka* [Organizational culture of the head of a general education institution: Theory and practice]: monohrafiia. Kyiv [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 15.08.2025

УДК 005.33:378

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-21-25](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-21-25)



ПРОСЯНИК СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА,

аспірантка кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти,
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна

Svitlana Prosianyk,

Postgraduate of the Department of Pedagogy, Administration and Special Education,
State Institution of Higher Education University
of Educational Management National Academy
of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: prosianyaksvitlana09@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-1011-7875>

МОДЕЛІ ТА СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

А Стаття присвячена аналізу моделей і стратегій управління розвитком комунікативної компетентності викладачів у сучасних закладах вищої освіти. Обґрунтовано актуальність проблеми, що зумовлена трансформацією освітнього середовища під впливом цифровізації, глобалізації та зростання вимог до якості професійної підготовки фахівців. Визначено, що комунікативна компетентність є інтегральною характеристикою особистості викладача, яка охоплює мовленнєвий, соціально-перцептивний, педагогічно-організаційний і цифровий компоненти. Підкреслено, що саме від рівня сформованості цих складників залежить ефективність педагогічної взаємодії, рівень академічної культури студентів і конкурентоспроможність університету в умовах глобалізованого суспільства.

Методологічною основою дослідження виступають системний і компетентнісний підходи, які дозволяють розглядати розвиток комунікативної компетентності як цілеспрямований і керований процес. У роботі проаналізовано три базові моделі управління: традиційну, інноваційну та інтеграційну. Встановлено, що найефективнішою є інтеграційна модель, оскільки вона поєднує класичні й сучасні методи, забезпечує гнучкість освітнього процесу та сталість результатів професійного зростання викладачів.

Особливу увагу приділено характеристиці управлінських стратегій: мотиваційної, ресурсної, рефлексивної та інноваційно-адаптивної. Показано, що лише їхня комплексна реалізація створює передумови для розвитку комунікативної культури викладачів, формування позитивної мотивації до самовдосконалення, забезпечення ресурсної підтримки, стимулювання професійної рефлексії та гнучкого реагування на виклики цифрового середовища.

Наукова новизна статті полягає у систематизації підходів до управління розвитком комунікативної компетентності та обґрунтуванні інтеграційної моделі як найперспективнішої для сучасної вищої школи. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання запропонованих моделей і стратегій у діяльності закладів вищої освіти для підвищення якості освітнього процесу та підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Ключові слова: комунікативна компетентність; викладач; вища освіта; управління розвитком; моделі управління; стратегії управління; професійний розвиток

MODELS AND STRATEGIES FOR MANAGING THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF MODERN HIGHER EDUCATION

S The article is devoted to the analysis of models and strategies for managing the development of teachers' communicative competence in modern higher education institutions. The relevance of the problem is substantiated by the transformation of the educational environment under the influence of digitalization, globalization, and growing demands for the quality of professional training of specialists. It is determined that communicative competence is an integral characteristic of a teacher's personality, which includes linguistic, socio-perceptual, pedagogical-organizational, and digital components. It is emphasized that the effectiveness of pedagogical interaction, the level of academic culture of students, and the competitiveness of the university in a globalized society depend on the level of development of these components.

The methodological basis of the study consists of systemic and competency-based approaches, which allow researchers to consider the development of communicative competence as a purposeful and controlled process. The work analyzes three basic management models: traditional, innovative, and integrative. It has been established that the integrative model is the most effective, as it combines classical and modern methods, ensures the flexibility of the educational process, and guarantees the consistency of the results of teachers' professional growth.

Particular attention is paid to the characteristics of management strategies: motivational, resource-based, reflective, and innovative-adaptive. It is shown that only their comprehensive implementation creates the prerequisites for the development of teachers' communicative culture, the formation of positive motivation for self-improvement, the provision of resource support, the stimulation of professional reflection, and a flexible response to the challenges of the digital environment.

The scientific novelty of the article lies in the systematization of approaches to managing the development of communicative competence and the justification of the integrative model as the most promising for modern higher education. The practical significance of the results obtained lies in the possibility of using the proposed models and strategies in the activities of higher education institutions to improve the quality of the educational process and the training of competitive specialists.

Keywords: *communicative competence; teacher; higher education; development management; management models; management strategies; professional development*

Вступ. Сучасна система вищої освіти переживає глибинні трансформації, зумовлені глобалізаційними процесами, цифровізацією освітнього середовища та посиленням вимог до якості підготовки майбутніх фахівців. У центрі цих змін опиняється викладач, від комунікативної компетентності якого залежить не лише ефективність освітнього процесу, а й формування професійних, ціннісних і соціокультурних орієнтирів студентів. Саме комунікація виступає основним інструментом педагогічного впливу, каналом передавання знань, досвіду й мотивації, а саме ключовим чинником успішності освітньої взаємодії.

Проблема розвитку комунікативної компетентності викладачів полягає в тому, що традиційні методики її формування дедалі менше відповідають динаміці сучасного суспільства. Стандартизовані підходи часто ігнорують індивідуальні стилі спілкування, міжкультурні особливості та цифровий контекст навчання. Як наслідок, виникає суперечність між високими вимогами до професійної діяльності викладача й недостатньою розробленістю стратегій управління розвитком його комунікативних навичок у реальних умовах університетського життя.

Актуальність дослідження зумовлена потребою у створенні моделей і стратегій управління, які б поєднували класичні педагогічні традиції з інноваційними технологіями, враховували індивідуальний потенціал викладача та забезпечували системну підтримку його професійного зростання. Особливої ваги ця проблема набуває в умовах сучасної України, де вища школа виконує не лише освітню, а й культуротворчу та націєтворчу функції. Викладач стає не просто передавачем знань, а й модератором діалогу, наставником і провідником цінностей демократичного суспільства.

Постановка проблеми полягає в необхідності створення ефективних управлінських моделей і стратегій розвитку комунікативної компетентності викладачів в умовах сучасної вищої освіти, що дозволить забезпечити високу якість освітнього процесу та гармонійний розвиток академічної культури.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідження проблем комунікативної компетентності викладачів та управління її розвитком посідають важливе місце у сучасній педагогічній науці. Адже саме комунікація є ключовим інструментом формування освітнього середовища та ефективної взаємодії між викладачем і студентом. Питання педагогічної майстерності та розвитку професійної компетентності викладачів висвітлювали українські науковці І. Зязюн, Н. Волкова, С. Архипова, П. Лузан, В. Любчак, Г. Яценко, які акцентували увагу на педагогічній культурі, мовленні та особистісних якостях викладача.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із проблемою використання сучасних освітніх технологій у формуванні комунікативної компетентності викладачів. Зокрема, Н. Морзе, О. Спірін, В. Биков, М. Кадемія, Л. Лупаренко досліджують потенціал цифрових інструментів та електронних освітніх середовищ у розвитку професійних і комунікативних навичок педагогів. Питання впровадження дистанційних і змішаних форматів навчання розглядають О. Савченко, Л. Хомич, О. Дубасенюк, які акцентують увагу на нових викликах у взаємодії викладачів і студентів, зокрема відсутності безпосереднього контакту, потреби у формуванні навичок онлайн-комунікації та трансформації ролі викладача у цифровому освітньому середовищі.

Зарубіжні науковці, серед яких Г. Гаймс, М. Кенейл та М. Свейн, розробили класичні концепції комунікативної компетентності, що стали методологічною основою для сучасних моделей її розвитку. Подальший розвиток комунікативного підходу отримав у працях Д. Нунана та Дж. Річардса, які розглядали практичні аспекти впровадження комунікативної методики у викладанні та підготовці педагогів. У сучасних дослідженнях, зокрема А. Шляйхера (OECD) та Е. Бялясток, наголошується на необхідності інтеграції цифрової грамотності викладачів, розвитку їхніх комунікативних умінь і формуванні стратегій управління професійним зростанням у контексті глобалізації та цифровізації освіти.

Однак у наукових працях усе ще бракує чітко визначених моделей управління розвитком комунікативної компетентності викладачів, які враховували б як традиційні форми навчання, так і цифрові освітні середовища. Недостатньо розробленими залишаються алгоритми управлінських дій керівників закладів вищої освіти щодо підтримки викладачів у процесі формування їхньої комунікативної майстерності. Це зумовлює потребу в подальших дослідженнях, спрямованих на створення ефективних моделей і стратегій управління розвитком комунікативної компетентності викладачів в умовах сучасної вищої освіти.

Мета статті полягає у визначенні моделей і стратегій управління розвитком комунікативної компетентності викладачів у закладах вищої освіти, а також у з'ясуванні теоретичних і практичних засад забезпечення ефективності цього процесу в умовах цифровізації та глобалізації освітнього середовища.

Викладення основного матеріалу. Комунікативна компетентність викладача має інтегративний і багатовимірний характер, оскільки поєднує кілька взаємопов'язаних складників, що забезпечують ефективність освітньої взаємодії. Вона формується як результат тривалої

професійної підготовки та постійного саморозвитку, але й водночас є динамічною системою, яка змінюється під впливом соціокультурних і технологічних умов.

Наприклад, Н. Білик визначає комунікативну компетентність керівників закладів загальної середньої освіти як якість ціннісної особистісно-професійної освіти, що допомагає налагоджувати стосунки й у сфері міжособистісної взаємодії, й у сфері ділового спілкування [2].

Саме тому необхідно акцентувати увагу на винятковій значущості цього складника у розвитку будь-якої особистості (учня, вчителя, керівника, студента, викладача та ін.).

У наукових дослідженнях комунікативна компетентність трактується як сукупність знань, умінь та особистісних якостей, які забезпечують ефективне педагогічне спілкування [6, с. 74]. Її структурні компоненти охоплюють мовленнєвий, соціально-перцептивний, педагогічно-організаційний і цифровий виміри.

Мовленнєвий компонент – базовий елемент комунікативної компетентності, що передбачає вміння викладача чітко, логічно й доступно формулювати думки, добирати адекватні мовні засоби залежно від ситуації, уникати надмірної академічності або, навпаки, спрощення термінології. Саме мовленнєва культура забезпечує зрозумілість і переконливість навчального матеріалу, створює атмосферу довіри та взаємоповаги у студентській аудиторії. Як зазначає О. Максимова, «комунікативна компетентність учителя передбачає володіння мовленнєвою культурою, вміння чітко, логічно й доступно висловлювати думки, добирати адекватні мовні засоби залежно від ситуації педагогічного спілкування» [8, с. 45]. Важливим аспектом є й володіння різними стилями мовлення – від наукового до публіцистичного, що дає змогу викладачеві варіювати комунікативні стратегії залежно від цілей заняття.

Соціально-перцептивний компонент відображає здатність викладача до емпатії, розуміння психологічних і вікових особливостей студентів, вміння «зчитувати» емоційні реакції й настрої групи. Він передбачає використання невербальних сигналів, гнучке реагування на запити аудиторії та вміння регулювати конфліктні ситуації. Без соціально-перцептивної чутливості педагогічна комунікація втрачає свою ефективність, адже перетворюється на односторонній процес замість живого діалогу. Як підкреслює О. Сипченко, «ефективність комунікації залежить від соціально-перцептивних умінь викладача: здатності розуміти внутрішній стан студентів, зчитувати їхні емоційні реакції, встановлювати довіру та попереджати конфлікти» [11, с. 112].

Педагогічно-організаційний компонент комунікативної компетентності викладача проявляється у здатності структурувати освітній процес так, щоб комунікація була його органічною частиною. Це включає не лише вміння доступно пояснювати навчальний матеріал, а й створювати умови для активної взаємодії студентів шляхом організації дискусій, мозкових штурмів, рольових ігор, проєктної діяльності. У такому контексті викладач постає не лише мовцем, а й фасилітатором, який модерує комунікативний простір і спрямовує студентів до самостійного пошуку рішень.

Як слушно зазначає О. Корніяка, «організаційний аспект комунікативної компетентності полягає в умінні викладача структурувати освітній процес, створювати умови для активної взаємодії, організовувати дискусії, роботу в групах і модерацію освітнього середовища» [6, с. 76].

Цифровий компонент набуває особливої актуальності в умовах цифровізації освіти, адже він забезпечує здатність викладача ефективно діяти у нових форматах взаємодії. Значна увага у сучасних дослідженнях приділяється проблемі формування цифрової компетентності в умовах дистанційної освіти. Зокрема, О. Білобров та Л. Гриценко у статті «Formation of informational and digital competence in distance learning» [2] наголошують, що інформаційно-цифрова компетентність стає критичним складником комунікативної майстерності викладача. Цей компонент охоплює вміння користуватися інструментами дистанційного та змішаного навчання – від платформ для онлайн-лекцій і відеоконференцій до інтерактивних чатів, форумів, електронних курсів. Важливим аспектом є розвиток цифрового етикету викладача, здатність підтримувати продуктивну взаємодію у віртуальному середовищі та формувати «соціальну присутність» у дистанційному курсі. Саме цифровий вимір нині виступає каталізатором інтеграції всіх інших складників комунікативної компетентності, забезпечуючи їхню актуалізацію в умовах цифрового освітнього простору.

Як наслідок, комунікативна компетентність викладача постає цілісною системою, у якій кожен компонент виконує специфічну функцію, але лише у взаємозв'язку з іншими забезпечує повноцінний результат. Як наголошують В. Гладкова та З. Рябова у статті «Readiness of future technology teachers for professional activity», «комунікативно-рефлексивний компонент є визначальним, оскільки він забезпечує здатність вибудовувати освітній діалог, адаптувати комунікативні стратегії та підтримувати професійні взаємини у різних контекстах» [4].

Розвиток зазначених компонентів комунікативної компетентності не може відбуватися стихійно – він вимагає цілеспрямованої організації та системного управління з боку закладу вищої освіти. Стихійний підхід здебільшого зводиться до індивідуальної самоосвіти викладача й не забезпечує узгодженості результатів на рівні університетської спільноти. Натомість управлінський підхід дозволяє не лише координувати процеси підвищення кваліфікації, а й вибудовувати довгострокові стратегії розвитку, інтегровані у політику закладу.

Аналіз наукових джерел і практичних напрацювань дає підстави виокремити три базові моделі управління розвитком комунікативної компетентності викладачів.

Перша – традиційна модель – зорієнтована на класичні форми підвищення кваліфікації: курси, семінари, тренінги [3, с. 132]. Її перевага полягає у стандартизації й системності, що забезпечує формальне підтвердження професійного зростання викладача. Водночас обмеження цієї моделі очевидні – короткотривалі програми здебільшого не змінюють усталених комунікативних практик і не завжди формують довготривалі навички.

Друга – інноваційна модель – орієнтована на впровадження інтерактивних методів навчання, використання цифрових технологій, розвиток soft skills і формування культури академічного партнерства [9, с. 73]. Вона робить акцент на активному залученні викладача до практико-орієнтованих завдань і створює умови для інтеграції нових технологічних рішень в освітній процес. Сильна сторона цієї моделі – висока адаптивність до викликів сучасності, проте її недоліком може стати фрагментарність, якщо не вибудована система моніторингу й підтримки результатів.

Третя – інтеграційна модель – поєднує елементи традиційного та інноваційного підходів, формуючи цілісну систему розвитку комунікативної компетентності [7, с. 57]. Вона включає класичні форми підвищення кваліфікації, індивідуальні траєкторії професійного зростання, наставництво, колегіальне навчання та регулярний моніторинг результатів. Інтеграційна модель вважається найперспективнішою, оскільки враховує багатовимірність педагогічної діяльності – від особистісних характеристик викладача до інституційних вимог і цифрових трансформацій освітнього середовища. Її перевага полягає в тому, що вона створює умови для сталого професійного розвитку викладачів, забезпечує неперервність процесу навчання і підтримує баланс між інноваційністю та стабільністю освітньої системи.

Отже, системне управління розвитком комунікативної компетентності потребує від закладів вищої освіти гнучкого поєднання різних моделей. Тільки за умови інтеграційного підходу можливе формування комунікативної культури викладача як стратегічного ресурсу сучасного університету.

У межах зазначених моделей визначаються й управлінські стратегії, що конкретизують напрями та механізми розвитку комунікативної компетентності викладачів. Кожна стратегія виконує власну функцію – від мотивації до адаптації, проте у сукупності вони формують цілісну систему професійного зростання.

Мотиваційна стратегія – зорієнтована на формування внутрішньої готовності викладачів до самовдосконалення, створення позитивного ставлення до підвищення рівня комунікативної майстерності [10, с. 25]. Вона включає використання морального й матеріального стимулювання, розвиток корпоративної культури університету, організацію конкурсів педагогічної майстерності та надання можливостей для академічної мобільності. Мотиваційна стратегія забезпечує сталість професійного розвитку, адже формує не лише зовнішній примус, а й внутрішню потребу в удосконаленні.

Ресурсна стратегія – спрямована на забезпечення викладачів усім необхідним для ефективного розвитку комунікативних умінь. Йдеться про доступ до навчально-методичних матеріалів, сучасних освітніх платформ, цифрових інструментів, баз даних і програм підвищення кваліфікації [7, с. 59]. Ресурсна стратегія також включає кадрову й організаційну підтримку, можливість наставництва та створення професійних спільнот. Без достатнього ресурсного забезпечення будь-яка модель управління

втрачає ефективність, адже розвиток компетентностей є неможливим у «дефіцитному середовищі».

Рефлексивна стратегія – передбачає розвиток здатності викладача до самоаналізу, самокорекції та критичної оцінки власної педагогічної діяльності. Вона реалізується через упровадження індивідуальних планів професійного розвитку, використання щоденників рефлексії, портфоліо, самооцінювальних інструментів [5, с. 87]. Така стратегія стимулює викладача до усвідомленого контролю власної комунікативної поведінки, сприяє підвищенню рівня автономії та формує основу для інноваційних підходів у викладанні.

Інноваційно-адаптивна стратегія – найдинамічніша, вона дозволяє швидко реагувати на зміни освітнього середовища й упроваджувати нові комунікативні практики. Її сутність полягає у поєднанні інноваційних технологій із здатністю викладача до гнучкої адаптації [4]. Це передбачає використання цифрових інструментів для модерації навчальних дискусій, інтеграцію елементів змішаного та дистанційного навчання, застосування інклюзивних підходів до побудови комунікації. Інноваційно-адаптивна стратегія є запорукою того, що комунікативна компетентність не залишатиметься статичною, а розвиватиметься у відповідь на сучасні виклики.

Важливо підкреслити, що управління розвитком комунікативної компетентності викладачів повинно здійснюватися на кількох рівнях – індивідуальному, інституційному та державному. На індивідуальному рівні викладач розвиває власні навички через самоосвіту, рефлексію та участь у професійних спільнотах. На інституційному рівні університети формують політику підтримки, організовують програми підвищення кваліфікації та створюють сприятливе освітнє середовище. На державному рівні важливим є формування нормативної бази, розроблення освітніх стандартів і стратегій цифровізації, що задають загальний вектор розвитку.

Підсумовуючи, можна відзначити, що розвиток комунікативної компетентності викладачів у сучасних умовах має розглядатися як керований процес, що поєднує різні моделі й стратегії управління. Лише системний підхід – із урахуванням традиційних і цифрових форматів, індивідуальних потреб і колективних завдань – здатен забезпечити якісні зміни у професійній діяльності викладачів і сприяти формуванню конкурентоспроможної системи вищої освіти.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що комунікативна компетентність викладача є інтегральною професійною характеристикою, яка охоплює мовленнєвий, соціально-перцептивний, педагогічно-організаційний і цифровий компоненти. Її розвиток забезпечує не лише ефективність педагогічної взаємодії, але й якість освітнього процесу загалом, оскільки саме комунікація визначає динаміку навчального середовища, сприяє формуванню академічної культури та професійних орієнтацій студентів.

Встановлено, що розвиток цієї компетентності не може відбуватися стихійно, адже без системної організації

він втрачає послідовність і стратегічну спрямованість. Найефективнішою у сучасних умовах є інтеграційна модель управління, що поєднує класичні й інноваційні підходи, індивідуальні траєкторії професійного зростання та систему моніторингу результатів. Її перевага полягає в комплексності та здатності забезпечувати сталість результатів.

Водночас управлінські стратегії – мотиваційна, ресурсна, рефлексивна та інноваційно-адаптивна – виконують різні функції, але лише у взаємодії створюють цілісну систему розвитку комунікативної компетентності викладачів. Мотивація формує позитивне ставлення до самовдосконалення, ресурси забезпечують умови для реалізації, рефлексія сприяє усвідомленню власного професійного поступу, а інноваційна адаптація дозволяє реагувати на виклики цифровізованого освітнього середовища.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у розробленні ефективних інструментів діагностики рівня комунікативної компетентності, створенні практико-орієнтованих методик її формування з урахуванням цифровізації, дослідженні довгострокових результатів застосування інтеграційних моделей управління, а також у з'ясуванні взаємозв'язку між рівнем комунікативної компетентності викладачів і навчальною успішністю студентів. Такий напрям наукових досліджень відкриває можливості для формування цілісної стратегії розвитку вищої освіти, у центрі якої перебуває викладач як ключовий суб'єкт освітньої взаємодії.

Отже, комунікативна компетентність постає не лише як окрема професійна якість, а як стратегічний ресурс, що визначає конкурентоспроможність університету та якість підготовки майбутніх фахівців у глобалізованому світі.

Список використаних джерел

- Білик Н. І. Комунікативна компетентність керівників закладів загальної середньої освіти в умовах Нової української школи. *Адаптивне управління: теорія і практика. Педагогіка*. 2019. Вип. 6 (11). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/146>. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-6\(11\)-04](https://doi.org/10.33296/2707-0255-6(11)-04).
- Білобров О., Гриценко Л. Формування інформаційно-цифрової компетентності в умовах дистанційного навчання. *Адаптивне управління: теорія і практика. Педагогіка*. 2025. Т. 20, вип. 41. URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/635>.
- Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 615 с.
- Гладкова В., Рябова З. Готовність майбутнього вчителя технологій до професійної діяльності. *Адаптивне управління: теорія і практика. Педагогіка*. 2025. Т. 20, вип. 41. URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/742/627>.
- Кивлюк І. О. Рефлексивна культура майбутнього педагога як чинник професійного розвитку. *Педагогічний дискурс*. 2021. Вип. 31. С. 87–94.
- Корніяка О. М. Комунікативна компетентність як професійна вимога викладача ВНЗ. *Науковий вісник Інституту педагогіки НАПН України*. 2016. № 2. С. 74–82.
- Лупаренко Л. А. Інноваційні освітні технології у формуванні професійної компетентності майбутнього викладача. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2019. № 2. С. 57–64.
- Максимова О. О. Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Збірник наукових праць Житомирського державного університету імені І. Франка*. 2019. Вип. 3. С. 45–52.
- Морзе Н. В., Спірін О. М., Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки в Україні : колект. монографія. Київ : ІІТЗН НАПН України, 2020. 384 с.
- Савченко О. Я. Професійний розвиток учителя в умовах інноваційних змін. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 3. С. 25–33.
- Сипченко О. Комунікативна компетентність викладача як важлива складова професіоналізму. *Гуманітарний вісник*. 2022. № 35. С. 112–118.

References

- Bilyk, N. I. (2019). Komunikatyvna kompetentnist kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Communicative competence of heads of general secondary education institutions in the context of the New Ukrainian School]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Pedahohika [Adaptive Management: Theory and Practice. Pedagogy]*, 6 (11). Retrieved from <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/146>. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-6\(11\)-04](https://doi.org/10.33296/2707-0255-6(11)-04). [in Ukrainian].
- Bilobrov, O., & Hrytsenko, L. (2025). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of informational and digital competence in distance learning]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Pedahohika [Adaptive Management: Theory and Practice. Pedagogics]*, 20 (41). Retrieved from <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/635> [in Ukrainian].
- Volkova, N. P. (2012). *Pedahohika [Pedagogy]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- Hladkova, V., & Riabova, Z. (2025). Hotovnist maibutnoho vchytelia tekhnolohii do profesiinoi dialnosti [Readiness of future technology teachers for professional activity]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Pedahohika [Adaptive Management: Theory and Practice. Pedagogics]*, 20 (41). Retrieved from <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/742/627> [in Ukrainian].
- Kyviuk, I. O. (2021). Refleksyivna kultura maibutnoho pedahoha yak chynnyk profesiinoho rozvytku [Reflexive culture of the future teacher as a factor of professional development]. *Pedahohichni dyskurs [Pedagogical discourse]*, 31, 87–94 [in Ukrainian].
- Korniaka, O. M. (2016). Komunikatyvna kompetentnist yak profesiina vymoha vykladacha VNZ [Communicative competence as a professional requirement of a university teacher]. *Naukovyi visnyk Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy [Scientific Bulletin of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine]*, 2, 74–82 [in Ukrainian].
- Luparenko, L. A. (2019). Innovatsiini osvitni tekhnolohii u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha [Innovative educational technologies in the formation of professional competence of a future teacher]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka [Pedagogical Sciences: Theory and Practice]*, 2, 57–64 [in Ukrainian].
- Maksymova, O. O. (2019). Komunikatyvna kompetentnist vchytelia pochatkovoi shkoly [Communicative competence of a primary school teacher]. *Zbirnyk naukovykh prats Zhytomirskoho derzhavnoho universytetu imeni I. Franka [Collection of scientific papers of Ivan Franko Zhytomyr State University]*, 3, 45–52 [in Ukrainian].
- Morze, N. V., Spirin, O. M., & Bykov, V. Yu. (2020). *Tsyfrova transformatsiia osvity i nauky v Ukraini [Digital transformation of education and science in Ukraine]: kolektyvna monohrafiia*. Kyiv: IITZN NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Savchenko, O. Ya. (2017). Profesiyni rozvytok uchytelia v umovakh innovatsiinykh zmin [Professional development of a teacher in conditions of innovative changes]. *Pedahohika i psykholohiia [Pedagogy and psychology]*, 3, 25–33 [in Ukrainian].
- Sypchenko, O. (2022). Komunikatyvna kompetentnist vykladacha yak vazhlyva skladova profesionalizmu [Communicative competence of a teacher as an important component of professionalism]. *Humanitarnyi visnyk [Humanitarian Bulletin]*, 35, 112–118 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 05.10.2025

УДК 355.233:378

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-26-30](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-26-30)



ГРИГОРЧУК СЕРГІЙ ВАСИЛЬОВИЧ,

старший науковий співробітник,
Національний університет оборони України,
м. Київ, Україна

Serhii Hryhorchuk,

Senior Researcher,
National Defence University of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

E-mail: grigorchuk79@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-0272-4638>

ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

А Досліджено портрет сучасного викладача вищого військового навчального закладу (ВВНЗ) в умовах трансформації освітнього простору та збройної агресії проти України. На основі аналізу наукових джерел, результатів анкетування слухачів і практичного досвіду визначено ключові риси, якими має володіти викладач вищого військового навчального закладу: педагогічна гнучкість, цифрова компетентність, критичне та креативне мислення, *soft skills*, здатність до неперервного саморозвитку та лідерство. Обґрунтовано, що викладач ВВНЗ є не лише носієм знань, а й наставником, стратегом й агентом змін, здатним формувати майбутніх офіцерів-лідерів.

Ключові слова: лідерство; креативність; цифрова компетентність; *soft skills*; сучасний освітній контент, критичне мислення; педагогічна гнучкість; саморозвиток

THE FIGURE OF A MODERN LECTURER AT A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

S The article explores the portrait of a modern instructor at a higher military educational institution (HMEI) in the context of the transformations in the educational environment and the ongoing armed aggression against Ukraine. Based on the analysis of scientific literature, the results of a survey conducted among cadets, and the author's practical experience, the study identifies the key traits that a contemporary HMEI instructor must possess. These include pedagogical flexibility, digital competence, critical and creative thinking, well-developed *soft skills*, continuous self-development, and leadership.

The author argues that the role of the HMEI instructor extends far beyond the traditional function of knowledge transmission. Today, the instructor is a mentor, strategist, and change agent who shapes future officer-leaders capable of making decisions in complex and uncertain conditions. The article emphasizes that the instructor must be able to adapt educational content to diverse audiences, integrate digital technologies into the learning process, and foster an environment conducive to innovation and intellectual growth.

The empirical part of the study presents the results of a survey, which revealed that 96.4% of respondents consider leadership and creativity essential traits of a modern instructor, while 100% support the use of innovative teaching methods and technologies. The findings also highlight the importance of communication skills, pedagogical adaptability, and motivation, which are often hindered by systemic challenges such as insufficient funding.

The article concludes that the modern HMEI instructor is a multifaceted professional who combines pedagogical mastery, military experience, leadership, and emotional intelligence. These qualities enable effective interaction with cadets, foster the development of strategic thinking, and contribute to the formation of resilient, responsible, and proactive military leaders. In the current realities of war, the instructor becomes a key figure in shaping the intellectual and moral potential of the officer corps, ensuring the readiness of future defenders to face hybrid threats and dynamic operational environments.

Keywords: leadership; creativity; digital competence; *soft skills*; modern educational content, critical thinking; pedagogical flexibility; self-development

Актуальність проблеми. Нині роль викладача ВВНЗ набуває особливого значення в умовах збройної агресії Російської Федерації проти України. Він стикається із численними викликами, умовами невизначеності, що потребують нових підходів, стратегій та інновацій в освітньому процесі. Адже викладач ВВНЗ готує офіцерів (майбутніх офіцерів), здатних не лише перемагати противника, а й інтелектуально домінувати на полі бою. Він готує воїнів, яких вирізняє, як зазначає О. Хміляр, особлива кмітливість,

хитрість, винахідливість дій, рішучість і нестримна жага втілити набуті теоретичні знання та навички у практичну площину [15, с. 124].

Справжніх командирів-лідерів, згідно з О. Красницькою, здатних вести за собою особовий склад і водночас слідувати за іншими, ухвалювати рішення, що впливають на життя та здоров'я військовослужбовців, ефективно діяти в умовах викликів і загроз, говорити чітко, ясно, зрозуміло, спонукати підлеглих до втілення планів, здійснення героїчних вчинків,

підтримувати їхню психічну стійкість, що на сьогодні є символом довіри, віри та перемоги [5, с. 112].

Тож, постає питання, якими ж рисами має володіти сучасний викладач ВВНЗ, щоб бути для слухачів (курсантів) наставником і зразком для наслідування, ефективно організовувати освітній процес згідно з викликами російсько-української війни.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У наукових працях останніх років постать викладача розглядається як багатогранна, динамічна. Він виконує ролі ментора, коуча, тренера, фасилітатора. В умовах збройної агресії проти України викладач ВВНЗ постає не лише як педагог, а як лідер, наставник, стратег та агент змін. О. Красницька підкреслює, що він має бути лідером не лише для інших, а й насамперед для себе [5; 6]. Його діяльність повинна мотивувати курсантів (слухачів), формувати психічну стійкість, здатність до ухвалення рішень у складних умовах. Лідерські якості викладача визнаються одним із ключових чинників, що впливають на результати навчання [3; 11].

Сучасний науково-педагогічний працівник має адаптувати освітній контент до різних аудиторій, змінювати методи подання матеріалу, враховуючи специфіку спеціалізацій і рівень підготовки слухачів [4; 7]. Н. Морзе вважає, що цифрові технології варто інтегрувати в усі аспекти освітнього процесу. Викладач повинен володіти навичками роботи з онлайн-платформами, штучним інтелектом, засобами дистанційного навчання [9, с. 164].

На думку О. Хміляра, важливу роль відіграє в освітній діяльності критичне мислення, яке дає змогу викладачу аналізувати інформацію, уникати маніпуляцій, формувати обґрунтовані рішення [16, с. 74]. Натомість О. Олійник наголошує на креативності, яка сприяє формуванню динамічного та мотивуючого освітнього середовища, у якому курсанти (слухачі) мають змогу розвивати інноваційне мислення та генерувати нестандартні ідеї [10, с. 64].

Зі свого боку М. Мирошниченко пише про універсальні навички, зокрема комунікацію, емоційний інтелект, здатність до співпраці, що є необхідними для успішної педагогічної діяльності [8, с. 186]. Вони доповнюють професійні знання і забезпечують ефективну взаємодію з аудиторією. М. Taylor вказує на лідерство, власний досвід, взаємодію з колегами, навички персонального менеджменту [18]. Водночас, на думку В. Голубко, основу все ж таки складають професійні знання, організаторські вміння, вміння здійснювати індивідуальний підхід до слухача, мотивація до освітньої діяльності, захопленість, принципівність і вимогливість до результатів навчання, комунікабельність і педагогічний такт, соціальна чутливість, високі моральні якості, рефлексія освітнього процесу, емоційна стабільність [2, с. 15].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як бачимо, широке охоплення досліджень з окресленої проблематики недостатньо розкритим залишається питання того, які саме риси має виявляти сучасний викладач ВВНЗ, щоб стати для слухачів (курсантів) авторитетним наставником, лідером і прикладом для наслідування.

Мета статті: окреслити портрет сучасного викладача ВВНЗ, з'ясувавши основні риси, що дають йому змогу ефективно функціонувати в умовах сучасного освітнього простору.

Викладення основного матеріалу дослідження. Описуючи постать справжнього викладача, О. Красницька підкреслює, що він думає й працює інакше, несе особисту відповідальність за результативність освітньо-наукової діяльності (і зі свого боку, і з боку аудиторії), мотивований на успіх, працює лише на результат. Справжній викладач – найперше лідер для себе, а потім для інших. Він відкриває для слухачів (курсантів, студентів) двері невідомого й разом із собою запрошує в майбутнє. Справжній викладач захоплюється своєю діяльністю, отримує від неї задоволення, реалізує в ній свої прагнення й тому постійно змінюється та рухається вперед, адже для нього потрібно бути тут і зараз, бути сучасним, бути «у тренді», працювати для майбутнього. В іншому разі неможливо навчити аудиторію, неможливо спонукати її до дій, неможливо показати шлях у майбутнє. Минуле – для досвіду, теперішнє – чим ми успішно сьогодні користуємося. А ось яким має бути майбутнє, як його створити або як застосувати те, що ми маємо наразі, у сучасності майбутнього? На ці запитання справжній викладач постійно шукає відповіді й знаходить їх [6, с. 14].

В умовах трансформації освітнього середовища важливо враховувати підходи, запропоновані А. Ставицьким, який розглядає викладача як лідера, здатного не лише передавати знання, а й формувати цінності, надихати та сприяти розвитку особистості слухачів. Автор наголошує на важливості студентоцентрованого підходу, викладання, заснованого на дослідженнях, а також постійного професійного самовдосконалення викладача. Лідерство, за А. Ставицьким, є ключовим чинником підвищення якості освітнього процесу, що передбачає здатність викладача адаптуватися до змін, ефективно комунікувати та поширювати власний досвід серед колег [13].

Отже, аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників дав нам змогу акцентувати на основних рисах, що характеризують викладача ХХІ століття:

1. **Педагогічна гнучкість та адаптивність.** Нині викладач має адекватно реагувати на мінливі умови функціонування суб'єктів освітнього процесу у ВВНЗ, будувати індивідуальну освітню траєкторію слухача (курсанта). Це є необхідним складником ефективної діяльності в умовах невизначеності [4, с. 37]. Гнучкість дає йому змогу працювати з різними аудиторіями, наприклад, читати лекцію на одну й ту ж тему для різних груп, спеціалізацій, адаптуючи контент під конкретну аудиторію, проводити навчальні заняття на тактичному, оперативному, стратегічному рівнях військової освіти, курсах підвищення кваліфікації. Основа залишається, а наповнення, способи комунікації та взаємодії, техніки й методи подання матеріалу, управління увагою змінюються [7, с. 143].

2. **Цифрова компетентність.** Сучасний освітній простір вимагає від викладача цифровізації освітнього контенту. Цифрова компетентність являє собою сукупність знань

і навичок, необхідних для ефективного використання цифрових технологій для навчання, комунікації та професійного розвитку [1, с. 3]. На сьогодні важливо володіти цифровими технологіями, штучним інтелектом, засобами для дистанційного навчання та інтерактивними інструментами для залучення слухачів (курсантів) до активного навчання. На думку Н. Морзе, цифрові технології мають бути вбудованими в усі сфери та галузі освіти, підготовку педагогів, освітню інфраструктуру, методологію (педагогіку) та навчально-методичні ресурси, а також лідерство, управління на всіх рівнях та у всіх секторах системи освіти [9, с. 161]. Цифрова компетентність дає змогу викладачу створювати сучасний освітній контент, робити навчальні заняття цікавими, оригінальними, використовувати цифрові інструменти [7].

3. *Критичне та креативне мислення.* Критичне мислення – це здатність об'єктивно аналізувати інформацію, ставити її під сумнів, оцінювати аргументи та факти, щоб формувати власні раціональні та обґрунтовані рішення, уникаючи маніпуляцій та упереджень. Воно допомагає викладачу ВВНЗ розвінчувати фейки в інформаційному просторі. Викладач, який володіє критичним мисленням, за свідченням О. Хмільяра, легко відшукує потрібну й важливу інформацію, здатний її перевірити; всесторонньо вивчає різні можливості; прискіпливо оцінює кожен альтернативу, перш ніж зробити остаточний, власний вибір. Критичне мислення наділяє викладача високою контекстною чутливістю. Ця властивість дає змогу йому правильно декодувати цілісні та контекстуально залежні ситуації, встановлювати схожості, відмінності й різного роду закономірності професійної діяльності [16, с. 74].

Викладач має навчати слухачів аналізувати інформацію, мислити критично та розв'язувати проблеми творчим способом. У цьому контексті особливу роль відіграє креативність – здатність генерувати нові ідеї, бачити нестандартні рішення та поєднувати знання з різних галузей. Креативність у професійній діяльності викладача є ключовим елементом успішного навчання. Вона сприяє створенню захоплюючого та стимулюючого навчального середовища, де слухачі (курсанти) можуть розвивати свої таланти та креативний потенціал. Від креативності викладача залежить не лише якість передавання знань, а й стимулювання інтелектуального зростання та інноваційного мислення слухачів [10, с. 64].

4. *Soft skills.* Це назва універсальних психологічних характеристик особистості, властивостей і вмінь, які доповнюють професійні знання та є необхідними для успішної суб'єкт-суб'єктної діяльності. У контексті ВВНЗ ці навички набувають особливого значення, адже викладач не лише передає знання, а й формує лідерські якості, моральні орієнтири та психічну стійкість офіцерів. М. Мирошниченко вбачає у soft skills особисті якості, що дають змогу бути успішним незалежно від специфіки та напрямку діяльності, ефективно й гармонійно взаємодіяти з іншими людьми, справлятися з різноманітними завданнями та швидко засвоювати нове [8, с. 185]. Вони забезпечують високий рівень взаємодії між викладачем і слухачами, сприяють

створенню довірливої атмосфери, мотивують до навчання та саморозвитку. Адже комунікативні навички, які є складником soft skills, дають змогу викладачу висловлювати контекст і взаємодію зі здобувачами, колегами, пояснювати свою думку та доступно викладати навчальний матеріал, а також зацікавлювати слухачів (курсантів) вивчати певний освітній компонент [12, с. 85].

5. *Неперервне навчання та саморозвиток.* Сучасний викладач постійно навчається, бере участь у наукових конференціях, підвищує кваліфікацію, знайомиться з новими освітніми тенденціями та адаптує їх до своєї роботи. Коли науково-педагогічний працівник «живе своєю справою», як стверджує О. Красницька, він активно працює над собою, не зволікаючи на час, готовий «вкласти душу» в неї, постійно вдосконалювати свої розробки, заняття, намагається завжди зацікавлювати аудиторію, шукає нову інформацію, оновлює власні напрацювання, активно займається методичною й науковою роботою, впроваджує її результати в освітню діяльність, турбується про результати власної діяльності та свій імідж, може працювати «і вдень, і вночі» [4, с. 84]. Лише тоді, коли викладач отримує задоволення від своєї діяльності, він може підготувати успішного фахівця, мотивувати його до успіхів в освітній діяльності, впливати на формування його особистості.

Викладач, як зазначає В. Стинська, є посередником між слухачами та навчальним матеріалом, засвоєння якого відбувається безпосередньо у процесі навчання [14, с. 21]. Саме тому сучасний викладач повинен бути готовим до виконання ролі радника, помічника, консультанта, комунікатора, партнера, фасилітатора.

6. *Лідерство.* Лідерство викладача, згідно з твердженням О. Паламарчука і Ю. Скиби визнано другим за значущістю чинником, що впливає на результати навчання слухачів. Водночас якісне навчання, зорієнтоване на формування лідерських якостей, значною мірою залежить від професійних та особистісних якостей викладача [11, с. 113]. На думку О. Красницької, лідерство – одна з основних soft skills викладача, лектора, оратора. Науково-педагогічний працівник сам має стати лідером, випромінювати лідерські властивості, лідерську поведінку, адже є прикладом для наслідування [3, с. 66].

Викладач-лідер систематично досягає успіху разом зі слухачами. Його заняття – скарбничка для них: здобуття нових знань, розвитку вмінь, відкриття потенційних можливостей, пізнання себе, самоствердження, самореалізації [7, с. 141]. Лідерське бачення надає значення та чіткості діяльності, вказує О. Хмільяр. Воно визначає пріоритети, структурує цінності, зосереджує й мобілізує [17, с. 208].

У контексті російсько-української війни роль викладача ВВНЗ набуває особливої ваги, адже саме він формує фахівців, здатних ефективно діяти в умовах високої динаміки бойових дій, гібридних загроз і трансформацій безпечного середовища. Викладач ВВНЗ має не лише передавати знання, а й впливати на формування стратегічного мислення, лідерських якостей, моральної стійкості та здатності до ухвалення рішень у складних ситуаціях. Він визначає

пріоритети навчання, окреслює бачення професійного розвитку, мотивує до самовдосконалення та спонукає слухачів (курсантів) розглядати виклики як можливості для особистісного зростання.

Отже, викладач виступає не лише як носій знань, а як наставник, стратег і приклад для майбутніх офіцерів.

З метою визначення портрету сучасного викладача ВВНЗ було проведено анкетування серед слухачів університету.

Під час опрацювання отриманих результатів виявлено, що 96,4 % опитуваних вважають, що сучасний викладач має володіти лідерськими якостями та мати креативний підхід до викладання. Водночас 89,25 % зазначають, що на заваді у нього стає брак мотивації, зокрема через недостатнє фінансування 78,5 % респондентів відмітили педагогічну гнучкість серед основних рис викладача (рис. 1):

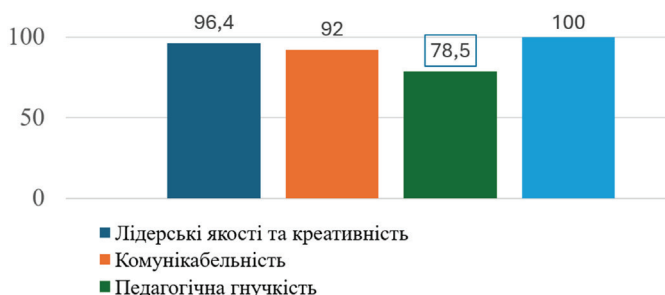


Рис. 1. Результати анкетування слухачів ВВНЗ щодо очікувань від сучасного викладача

Адже саме педагогічна гнучкість дає змогу йому працювати в умовах невизначеності, адаптувати контент до онлайн-навчання, знаходити індивідуальний підхід до слухача (курсанта). Окрім цього, 92 % опитуваних віддають належне комунікабельності, що забезпечує побудову ефективної взаємодії з аудиторією, створення відкритого комунікативного середовища.

Усі 100 % опитуваних позитивно ставляться до нових форм, методів і технологій навчання (онлайн, інтерактивних методик тощо).

Висновки. Отже, аналіз наукової літератури та результатів анкетування показав, що сучасний викладач ВВНЗ має володіти необхідними рисами, як-от: лідерські якості, вміння надихати, креативність, комунікабельність, гнучкість, адаптивність, soft skills. Водночас брак мотивації та часу заважають досягати високих результатів в освітній діяльності. Вагомій ролі в сучасному освітньому просторі набуває володіння викладачем новими формами, методами,

технологіями навчання, цифровою компетентністю.

Окрім цього, високий рівень працьовитості, наполегливості, активної розумової діяльності, вміння ставити короткострокові й довгострокові цілі в навчанні, а також досягати їх, здатність бачити і вирішувати проблеми та долати виклики дають змогу викладачу створювати сучасний освітній контент, розв'язувати освітні проблеми й завдання в умовах російсько-української війни, забезпечувати ефективність освітнього процесу.

Креативне й критичне мислення допомагають відходити від загальноприйнятих й усталених способів розв'язання проблем, відшукувати нові методи, засоби навчання, модернізації змісту навчання, аналізувати власну особистість, виявляти сильні та слабкі сторони, будувати програму професійного самовдосконалення.

Викладач ВВНЗ не лише навчає слухачів (курсантів) військовій справі, а й розвиває в них ініціативність, відповідальність, аналітичне мислення та здатність ухвалювати рішення у складних умовах. У сучасних реаліях війни та небезпеки військовий лідер повинен бути не просто виконавцем наказів, а й стратегом, агентом змін, здатним передбачати розвиток подій та ефективно керувати підлеглими. Роль викладача ВВНЗ сьогодні – це синтез військового професіонала, педагога, ментора і провідника у формуванні майбутнього офіцера-лідера. Узагальнюючи викладене, сучасний викладач ВВНЗ постає як багатофункціональна постать, яка поєднує в собі педагогічну майстерність, військовий досвід, лідерські якості та психологічну чутливість. Він має володіти педагогічною гнучкістю, цифровою компетентністю, критичним і креативним мисленням, розвиненими soft skills, професійними вміннями, прагненням до неперервного саморозвитку та здатністю бути лідером. Ці риси забезпечують ефективну взаємодію зі слухачами (курсантами), сприяють формуванню стратегічного мислення, моральної стійкості та здатності до ухвалення рішень у складних умовах.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на поглиблене вивчення впливу окремих особистісних якостей викладача ВВНЗ на формування лідерського потенціалу слухачів, а також на розроблення ефективних методик розвитку цифрової компетентності та soft skills у контексті військової освіти. Перспективним є також аналіз взаємозв'язку між педагогічною гнучкістю викладача та рівнем адаптивності курсантів до умов гібридної війни.

Список використаних джерел

- Бубній С. М. Цифрова компетентність як критичний аспект сучасної професійної освіти. *Академічні візії*. 2024. № 30. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11025005>
- Голубко В. Образ викладача вищої школи у візії студентів. *Гуманітарні аспекти формування особистості працівника МНС*. Львів: ЛДУБЖД, 2010. С. 10–16.
- Красницька О. В. Автентичність викладача-лідера. *Вища освіта України*. 2023. № 4. С. 64–70. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4\(91\).09](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4(91).09)
- Красницька О. В. Педагогічна майстерність викладача вищої військової школи: підручник. Київ: ВД «Кондор», 2020. 528 с.
- Красницька О. В. Постать справжнього командира-лідера. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2022. № 2. С. 111–120. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-PP-2-111-120>
- Красницька О. В. Постать сучасного викладача: справжність та фейковість. *Імідж сучасного педагога*. 2023. №3(210). С. 11–17. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-3\(210\)](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-3(210))
- Красницька О. В. Сучасний освітній контент у методичному вимірі: лідерство, комунікація та взаємодія з аудиторією. *Contemporary problems of pedagogy amidst the European integration of educational environment: theory and practice*: scientific monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2023. P. 139–165. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-353-8-8>
- Мирошніченко М. С., Сафаргаліна-Корнілова Н. А., Бібіченко В. О., Кучерявенко М. О. Емоційний інтелект як складова softskills та його

значимість для підготовки висококваліфікованих медичних кадрів. *Актуальні питання педагогіки вищої медичної освіти* : збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (м. Харків, 21 березня 2023 року). Харків, 2023. С. 185–187. URL: <https://repo.knmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/647362cb-40c1-4d6c-8943-745c1c4c53a9/content>

9. Морзе Н., Василенко С., Гладун М. Шляхи підвищення мотивації викладачів університетів до розвитку їх цифрової компетентності. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2018. № 5. С. 160–177. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.160177>

10. Олійник О. О. Креативність у професійній діяльності викладача: роль, виклики та стратегії розвитку. *Теорія і методика професійної освіти*. 2023. № 62, т. 2. С. 63–68. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.2.11>

11. Паламарчук О. Ф., Скиба Ю. А. Роль викладача у розвитку лідерських якостей студента. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Теорія та методика навчання природничих наук*. 2023. № 5. С. 110–118. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-5-110-118>

12. Поліщук Д. В. Softskills у структурі моделі професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в процесі підготовки аспірантів технічного університету. *Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів* : матеріали 9-ї наук.-практ. конф. 22–23

травня 2025 р. Харків : НТУ "ХПІ", 2025. С. 84–85. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/f5ac18d2-b01a-4288-8977-2a841f36a6e7/content> (дата звернення 16.09.2025)

13. Ставицький А. Роль викладача-лідера у сучасному університеті : навч. посіб. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с.

14. Стинська В. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Івано-Франківськ : Вид-во "НАІР", 2022. 180 с.

15. Хмільяр О. Ф. Психологія бойової мотивація воїна. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 2 (66). С. 121–131. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-66-2-121-131>

16. Хмільяр О. Ф. Критичне та позитивне мислення офіцера. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія*. 2018. № 7. С. 72–76.

17. Хмільяр О. Ф. Самодисципліна та бачення в бекграунді офіцера-лідера. *Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки особистості до виконання завдань в особливих умовах* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 05 грудня 2024 р.). Київ : НУОУ, 2024. С. 207–209.

18. Taylor M. Teaching capabilities and professional development and qualifications framework project: stage one : unpublished report. Melbourne : RMIT University, 2003.

References

- Bubnii, S. M. (2024). Tsyfrova kompetentnist yak krytychny aspekt suchasnoi profesiinoi osvity [Digital competence as a critical aspect of modern professional education] *Akademichni vizii [Academic visions]*, 30. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11025005> [in Ukrainian].
- Holubko, V. (2010). Obraz vykladacha vyshchoi shkoly u vizii studentiv [The image of a higher school teacher in the vision of students]. In *Humanitarni aspekty formuvannya osobystosti pratsivnyka MNS [Humanitarian aspects of the personality formation of an employee of the Ministry of Emergency Situations]* (pp. 10-16). Lviv: LDUBZhd [in Ukrainian].
- Krasnytska, O. V. (2023). Avtentychnist vykladacha-lidera [The authenticity of the teacher-leader] *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education in Ukraine]*, 4, 64-70. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4\(91\).09](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4(91).09) [in Ukrainian].
- Krasnytska, O. V. (2020). Pedagogichna maisternist vykladacha vyshchoi viiskovoi shkoly [Pedagogical skills of a teacher at a higher military school]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Kondor» [in Ukrainian].
- Krasnytska, O. V. (2022) Postat spravzhnoho komandira-lidera [The figure of a true commander-leader]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky [Scientific notes of the Mykola Gogol Nizhyn State University. Psychological and pedagogical sciences]*, 2, 111-120. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-RR-2-111-120> [in Ukrainian].
- Krasnytska, O. V. (2023) Postat suchasnoho vykladacha: spravzhnist ta feikovist [The figure of the modern teacher: authenticity and fakeness]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 3 (210), 11-17. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-3\(210\)](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-3(210)) [in Ukrainian].
- Krasnytska, O. V. (2023) Suchasnyi osvitiini kontent u metodychnomu vymiri: liderstvo, komunikatsiia ta vzaiemodiia z audytoreiieu [Modern educational content in a methodological dimension: leadership, communication and interaction with the audience]. In *Contemporary problems of pedagogy amidst the European integration of educational environment: theory and practice: scientific monograph* (pp. 139-165). Riga: Baltija Publishing. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-353-8-8> [in Ukrainian].
- Myroshnychenko, M. S., Safarhalina-Kornilova, N. A., Bibichenko, V. O., & Kucheriavchenko, M. O. (2023). Emotsiyni intelekt yak skladova softskills ta yoho znachymist dlia pidhotovky vysokokvalifikovanykh medychnykh kadrov [Emotional intelligence as a component of soft skills and its significance for the training of highly qualified medical personnel]. In *Aktualni pytannia pedahohiky vyshchoi medychnoi osvity [Current issues of pedagogy of higher medical education]: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi nauk. prakt. konf. z mizhnarodnoiu uchastiu* (pp. 185-187). Kharkiv. Retrieved from <https://repo.knmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/647362cb-40c1-4d6c-8943-745c1c4c53a9/content> (accessed 26 October 2025). [in Ukrainian].
- Morze, N., Vasylenko, S., & Hladun, M. (2018) Shliakhy pidvyshchennia motyvatsii vykladachiv universytetiv do rozvytku yikh tsyfrovoi kompetentnosti [Ways to increase the motivation of university teachers to develop their digital competence]. *Vidkryte osvitiine e-sередovyshe suchasnoho universytetu [Open educational e-environment of a modern university]*, 5, 160-177. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.160177> [in Ukrainian].
- Oliinyk, O. O. (2023) Kreatyvnist u profesiinii diialnosti vykladacha: rol, vykylyky ta stratehii rozvytku [Creativity in the professional activity of a teacher: role, challenges and development strategies]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity [Theory and methodology of vocational education]*, 62 (2), 63-68. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.2.11> [in Ukrainian].
- Palamarchuk, O. F., & Skyba, Yu. A. (2023) Rol vykladacha u rozvytku liderskykh yakosteiv studenta [The role of the teacher in developing student leadership qualities]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnych nauk [Scientific notes of the Mykhailo Kotsiubynskiy Vinnytsia State Pedagogical University. Theory and methodology of teaching natural sciences]*, 5, 110-118. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-5-110-118> [in Ukrainian].
- Polishchuk, D. V. (2025). Softskills u strukturi modeli profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly v protsesi pidhotovky aspirantiv tekhnichnoho universytetu [Softskills in the structure of the model of professional and pedagogical competence of future higher school teachers in the process of training postgraduate students of a technical university]. In *Naukova shkola akademika Ivana Ziazuna u pratsiakh yoho soratnykiv ta uchniv [The scientific school of academician Ivan Ziazun in the works of his associates and students]: materialy 9-yi nauk.-prakt. konf.* (pp. 84-85). Kharkiv. Retrieved from <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/f5ac18d2-b01a-4288-8977-2a841f36a6e7/content> [in Ukrainian].
- Stavytskyi, A. (2016). Rol vykladacha-lidera u suchasnomu universyteti [The role of a teacher leader in a modern university]. Kyiv: DP «NVTs «Priorytety» [in Ukrainian].
- Stynska, V. V. (2022). *Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli [Teaching methodology in higher education]*. Ivano-Frankivsk: Vydavnytstvo "NAIR" [in Ukrainian].
- Khmiari, O. F. (2022). Psykholohiia boiovoi motyvatsii voina [Psychology of warrior's combat motivation]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy [Bulletin of the National Defense University of Ukraine]*, 2 (66), 121-131. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-66-2-121-131> [in Ukrainian].
- Khmiari, O. F. (2018). Krytychne ta pozytyvne myslennia ofitsera [Critical and positive thinking of an officer]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Psykholohiia [Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Psychology]*, 7, 72-76 [in Ukrainian].
- Khmiari, O. F. (2024). Samodystyplina ta bachenня v bekhraundi ofitsera-lidera [Self-discipline and vision in the background of a leader officer]. In *Filosofsko-sotsiologichni ta psykholoho-pedahohichni problemy pidhotovky osobystosti do vykonannia zavdan v osoblyvykh umovakh [Philosophical, Sociological, Psychological, and Pedagogical Problems of Preparing Individuals to Perform Tasks in Special Conditions]: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (pp. 207-209). Kyiv: NUOU. Retrieved from <https://surl.li/nvkele> [in Ukrainian].
- Taylor, M. (2003). *Teaching capabilities and professional development and qualifications framework project: stage one*: unpublished report. Melbourne: RMIT University.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 24.10.2025

УДК 378:[615.851:005.336.2

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-31-39](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-31-39)



КОНОНЕНКО СЕРГІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ,

доктор філософії, доцент кафедри хірургії № 3,
Полтавський державний медичний університет,
м. Полтава, Україна

Serhii Kononenko,

PhD, Associate Professor at the Department of Surgery №3,
Poltava State Medical University,
Poltava, Ukraine

E-mail: doctorviolinist@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9423-5104>

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ЕРГОТЕРАПЕВТІВ: ІНТЕГРАЦІЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

А Розглянуто концепцію міждисциплінарного підходу в підготовці ерготерапевтів як ключового чинника інтеграції теорії та практики у вищій освіті. На основі аналізу сучасних міжнародних і вітчизняних досліджень обґрунтовано необхідність впровадження інтерпрофесійного навчання (IPE), симуляційних технологій і доказового підходу у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців. Запропоновано структурно-функціональну модель інтеграції, що охоплює когнітивний, практичний, міжпрофесійний і рефлексивний рівні підготовки. Визначено перспективи подальших досліджень, спрямованих на стандартизацію оцінювання міжпрофесійних компетентностей, розвиток цифрових технологій і створення національної системи доказової реабілітаційної освіти.

Ключові слова: ерготерапія; міждисциплінарна освіта; інтерпрофесійне навчання; симуляційні технології; інтеграція теорії та практики; доказова освіта; професійна підготовка

INTERDISCIPLINARY APPROACH IN THE EDUCATION OF OCCUPATIONAL THERAPISTS: INTEGRATION OF THEORY AND PRACTICE

С The article substantiates the interdisciplinary approach as a strategic direction for the modernization of occupational therapy education. It emphasizes the integration of theoretical and practical components in professional training through the combination of interprofessional education (IPE), simulation-based learning, evidence-based practice, and digital innovations. Based on the analysis of recent international and national studies (Coker-Bolt, Copley, Hughesdon, Mattila, Nemec, von Zweck, and others), the research identifies that interdisciplinary education promotes the development of communication, analytical, and teamwork competencies among students, enhances their professional identity, and strengthens their readiness for clinical practice in multidisciplinary environments. The paper proposes a structural-functional model of integration that includes cognitive (theoretical), practical, interprofessional, and reflective levels of learning, ensuring a holistic approach to professional formation. Simulation technologies are highlighted as an effective means of bridging the gap between theory and practice, fostering critical thinking, ethical sensitivity, and professional confidence. The study also reveals challenges related to the lack of standardized tools for assessing interprofessional competencies, insufficient training for educators, and the limited use of digital technologies in Ukrainian occupational therapy programs. Future research directions include the development of a national framework for competence evaluation, the expansion of digital and virtual learning environments, and the creation of an evidence-based system of rehabilitation education aligned with WFOT standards to enhance the quality and sustainability of professional training in Ukraine.

Keywords: occupational therapy; interdisciplinary education; interprofessional learning; simulation technologies; integration of theory and practice; evidence-based education; professional training

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

Професійна підготовка ерготерапевтів у XXI столітті зазнає глибокої трансформації, обумовленої змінами в концепції медичної та соціальної реабілітації, що поступово переходить від біомедичної до біопсихосоціальної моделі допомоги. Сучасна ерготерапія функціонує на перетині медицини, педагогіки, психології, інженерії та соціальної роботи, що зумовлює потребу у міждисциплінарному підході в освіті майбутніх фахівців. У цьому контексті актуалізується проблема інтеграції теоретичної підготовки з практичними формами навчання, що сприяють розвитку компетентностей командної взаємодії, клінічного мислення, лідерства та комунікації [1; 2].

Провідні міжнародні професійні асоціації, зокрема World Federation of Occupational Therapists (WFOT), визначають міждисциплінарну співпрацю як ключовий компонент компетентнісної моделі підготовки ерготерапевта. За даними глобального опитування WFOT, сучасні освітні програми мають бути побудовані на основі інтегрованих міжгалузевих модулів, що охоплюють не лише фундаментальні дисципліни, а й симуляційне та клінічне навчання [10]. Саме така структура забезпечує неперервність між теоретичним і практичним компонентами освіти, що дозволяє студентам ефективно адаптуватися до умов реальної клінічної практики.

Дослідження показують, що традиційні моделі підготовки, де теоретичні знання передують клінічному навчанню,

уже не відповідають потребам сучасної системи охорони здоров'я. Вони не формують достатньої готовності студентів до роботи в мультидисциплінарних командах, що включають лікарів фізичної та реабілітаційної медицини, фізичних терапевтів, логопедів, психологів і соціальних працівників [3; 4].

Тому інтерпрофесійна освіта (Interprofessional Education, IPE) розглядається як ефективна педагогічна стратегія, що формує здатність фахівців різних галузей співпрацювати в межах єдиного реабілітаційного процесу [5].

За результатами мультицентрових досліджень, упровадження спільних навчальних модулів між студентами ерготерапії, медсестринства, фізичної терапії та дієтології сприяє підвищенню рівня емпатії, комунікативної компетентності та професійної самоідентифікації [2; 4].

Особливо ефективними виявилися симуляційні сценарії, у яких моделюються реальні клінічні ситуації, що потребують колективного прийняття рішень. Під час таких занять студенти засвоюють не лише фахові навички, але й розуміють межі власної компетентності, навчаються делегувати функції та приймати спільні рішення в інтересах пацієнта [1; 6].

В умовах цифровізації освіти активного розвитку набули віртуальні симуляції та симульовані практики (simulated fieldwork), які довели свою ефективність у формуванні практичних умінь у студентів-ерготерапевтів. Такі моделі навчання дозволяють частково компенсувати дефіцит клінічних баз і зменшити навантаження на заклади охорони здоров'я, забезпечуючи при цьому високу якість підготовки [7]. Дослідження доводять, що результати студентів, які пройшли симульовану практику, є зрівняними або навіть вищими за тих, хто навчався в традиційних умовах клінічного стажування [там само; 8].

Однак ключовим викликом залишається інституційне впровадження таких підходів у систему вищої освіти України. Хоча нові державні стандарти спеціальності 227 «Терапія та реабілітація» вже передбачають міждисциплінарність і практикоорієнтованість, процес гармонізації з міжнародними вимогами ще триває. Українські заклади вищої освіти поступово адаптують свої програми, розробляючи інтегровані курси, що поєднують теорію з клінічними кейсами, симуляційними тренінгами та міжфакультетними навчальними модулями. Проте стандартизованих методів оцінювання сформованості міжпрофесійних компетентностей поки що не існує, а це утруднює моніторинг ефективності таких інновацій [9].

Особливої уваги потребує роль симуляційної освіти в підготовці до реальних клінічних практик. Як зазначають Hughesdon та ін. [5], симуляційне середовище створює безпечний простір для помилок, де студенти можуть відпрацьовувати клінічні та комунікаційні навички без ризику для пацієнта. Подібні результати демонструють дослідження Vanderzwan та ін. [9], де після участі у міждисциплінарному симуляційному модулі студенти показали статистично значуще зростання рівня самооцінки власної готовності до командної практики.

У глобальному контексті спостерігається тенденція до посилення співпраці між академічними та клінічними

установами, що дозволяє забезпечити неперервність освітнього процесу. Coker-Bolt та колеги [1] підкреслюють, що саме партнерство університетів і клінік формує основу для інтеграції наукових знань у практику, створюючи умови для розроблення спільних навчальних програм, мультидисциплінарних симуляцій і дослідницьких проєктів.

В українських реаліях актуальність цього підходу підсилюється соціальною потребою у швидкому розширенні системи реабілітації – особливо в контексті післявоєнного відновлення країни. Необхідність забезпечення висококваліфікованих фахівців, здатних діяти в мультидисциплінарних командах, диктує потребу у створенні освітніх моделей, які інтегрують теоретичні знання з практичною підготовкою та міжпрофесійною взаємодією [3; 10].

Отже, актуальність дослідження визначається не лише освітніми потребами, але й соціально-економічним запитом на формування сучасної реабілітаційної системи, що відповідає європейським стандартам. Міждисциплінарний підхід у навчанні ерготерапевтів дозволяє підготувати фахівців нового покоління – здатних мислити системно, працювати в команді, адаптуватися до швидких змін і впроваджувати інновації у практику реабілітації. Це зумовлює стратегічне значення інтеграції теорії та практики у підготовці майбутніх ерготерапевтів для України, яка вибудовує сучасну модель охорони здоров'я, зорієнтовану на відновлення функціональної незалежності людини.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій.

Проблематика міждисциплінарного підходу в підготовці ерготерапевтів, особливо в контексті інтеграції теорії та практики, протягом останнього десятиліття стала предметом численних міжнародних наукових досліджень. Аналіз літератури показує, що дослідники приділяють значну увагу інтерпрофесійній освіті (Interprofessional Education – IPE), симуляційним технологіям, інтеграції дослідницьких і клінічних компонентів, а також формуванню компетентностей спільної командної практики у майбутніх ерготерапевтів [1; 2; 4; 5].

Одним із ключових напрямів сучасних досліджень є інтерпрофесійна освіта, яка забезпечує інтеграцію фахівців різних спеціальностей у процесі навчання. За результатами Coker-Bolt та ін. [1], IPE є ефективною платформою для розвитку професійної ідентичності, формування навичок комунікації та лідерства, а також для зниження міжпрофесійних бар'єрів у клінічному середовищі. Автори підкреслюють, що саме завдяки ранній участі студентів різних напрямів (ерготерапія, фізична терапія, сестринська справа, логопедія тощо) у спільних навчальних сесіях формується готовність до командної роботи – один із базових компонентів ефективної реабілітації.

Важливим етапом розвитку цього напрямку стали дослідження Hughesdon та ін. [5] і Washington та ін. [11], які продемонстрували, що поєднання симуляційного навчання з інтерпрофесійними методами забезпечує глибшу інтеграцію теорії та практики. У їхніх експериментах брали участь студенти ерготерапії та медсестринства, які виконували спільні клінічні сценарії. Результати показали

значне підвищення рівня впевненості, взаєморозуміння між професіями, а також здатності розподіляти ролі в команді. Ці висновки співзвучні з глобальною тенденцією до розвитку симуляційно-орієнтованої освіти, яка визнається провідними університетами як ключовий складник практичної підготовки [5; 9].

J. Corpley та ін. [2] у своєму міждисциплінарному проєкті залучили студентів ерготерапії, фізичної терапії, дієтології та медсестринства до участі в симуляційних сесіях із реальними кейсами пацієнтів. Результати виявили статистично значуще зростання рівня емпатії, взаємоповаги та міжпрофесійної комунікації. Автори зазначають, що саме симуляція є ефективним містком між теоретичними знаннями та клінічною компетентністю, оскільки дозволяє створювати ситуації, максимально наближені до реальних умов лікувально-реабілітаційного процесу.

Окремий блок досліджень присвячено оцінюванню ефективності симуляційного навчання в освіті ерготерапевтів. T. Grant та ін. [3] здійснили огляд 42 наукових публікацій, у яких порівнювали традиційне клінічне навчання із симуляційними форматами. Висновки показали, що симуляційне навчання сприяє розвитку аналітичного мислення, саморефлексії, професійної етики та безпеки пацієнта. Більшість авторів наголошують, що студенти, які брали участь у симуляційних курсах, демонстрували не нижчі, а часто вищі результати за показниками комунікативних навичок, клінічних рішень і командної взаємодії.

У дослідженні K. Vanderzwan та ін. [9] підтверджено, що участь студентів ерготерапії у міждисциплінарному симуляційному модулі підвищує рівень їхньої самооцінки у спроможності до колаборативної практики. Застосована авторами модель симульованого "handoff" (передавання пацієнта між фахівцями) виявилася ефективною для формування розуміння ролі кожного члена команди. Після участі в програмі студенти повідомляли про підвищення впевненості у спільному прийнятті клінічних рішень, що підтверджує доцільність включення подібних форматів у структуру освітніх програм.

Паралельно триває обговорення інтеграції дослідницького компоненту у підготовку майбутніх фахівців [9]. K. Helgøy, T. Bonsaksen і K. Røykenes [4] наголошують, що дослідницька орієнтація в навчальних програмах ерготерапії та фізичної терапії сприяє формуванню критичного мислення та навичок доказової практики (evidence-based practice). Їхній скопінг-огляд показав, що залучення студентів до наукових проєктів й аналізу клінічних даних покращує здатність до інтеграції теоретичних знань у практичні рішення. Автори підкреслюють, що дослідницький підхід не має бути окремим курсом, а повинен наскрізно інтегруватися в усі етапи навчання.

Цікаві результати демонструє також дослідження A. Mattila [6] та ін., у якому проаналізовано ефективність віртуальної практики (simulated fieldwork) як інноваційного підходу до підготовки майбутніх ерготерапевтів. Автори доводять, що симульоване середовище дозволяє студентам закріплювати клінічні навички навіть за умов обмеженого доступу до

стаціонарних баз практики. Порівняльний аналіз показав, що академічні результати студентів, які пройшли віртуальну практику, не поступаються результатам тих, хто проходив традиційні стажування. Така модель навчання має особливе значення для країн із дефіцитом клінічних баз або в умовах воєнних і соціальних обмежень.

Von C. Zweck і R. Ledgerd [10] у глобальному опитуванні WFOT звертають увагу на дисбаланс між кількістю теоретичних курсів і годинами практичного навчання в різних регіонах світу. Вони вказують, що мінімальний стандарт WFOT (1000 годин практики) часто не виконується, а тому інтеграція симуляцій, IPE-модулів і змішаного навчання (blended learning) розглядається як реальний шлях підвищення якості освітніх програм. Отже, питання інтеграції теорії й практики стає не лише педагогічним, але й стратегічним завданням для університетів, які прагнуть міжнародної акредитації.

В українському контексті, попри активний розвиток ерготерапії як професії, наукових досліджень, що оцінюють ефективність міждисциплінарного навчання, поки що обмаль. Більшість публікацій мають описовий характер і зосереджені на адаптації міжнародних стандартів або аналізі нормативної бази. Проте окремі ініціативи – наприклад, створення міжфакультетних симуляційних центрів, участь українських викладачів у міжнародних освітніх проєктах, пілотне впровадження IPE-модулів у деяких закладах освіти – свідчать про поступове формування ґрунту для наукового осмислення теми.

Водночас дослідники, такі як E. Nemec та ін. [7], акцентують на тому, що ефективність IPE залежить не лише від форми подання матеріалу, але й від педагогічної культури викладачів, здатності забезпечити рефлексію, взаємну підтримку та конструктивний зворотний зв'язок у групах. Вони доводять, що комбінування методів активного навчання – дискусій, кейс-аналізів, рольових ігор і спільних дослідницьких завдань – сприяє глибшому засвоєнню професійних цінностей і розумінню ролі ерготерапевта у мультидисциплінарній команді.

Додатково, у дослідженні E. Yost та ін. [12] проаналізовано ефект симуляцій у модулі з інтенсивної терапії, де студенти ерготерапії взаємодіяли з майбутніми лікарями та медсестрами. Результати продемонстрували зростання усвідомлення унікальної ролі ерготерапії в реабілітаційному середовищі та формування готовності брати участь у спільному плануванні реабілітаційних втручань.

Узагальнюючи, можна виділити кілька ключових тенденцій у наукових публікаціях:

- зміщення акценту з індивідуально зорієнтованого навчання на командно-інтегроване;
- зростання ролі симуляційних технологій як інструменту безпечного формування клінічних компетентностей;
- посилення значення доказової практики та дослідницьких навичок у побудові навчальних програм;
- необхідність стандартизації критеріїв оцінювання IPE-результатів у міжнародному та національному контекстах.

Отже, попередні дослідження заклали потужне підґрунтя для розуміння того, що міждисциплінарний підхід є не просто

педагогічною інновацією, а й стратегічним інструментом модернізації підготовки ерготерапевтів. Проте у більшості країн, включно з Україною, залишається низка «білих плям»: відсутність системної оцінки ефективності ІРЕ, обмежене використання симуляцій у навчальних програмах, нестача нормативних рекомендацій щодо інтеграції теорії та практики. Саме ці аспекти становлять наукову нішу, яку має заповнити подальше дослідження.

Виділення невирішених частин загальної проблеми.

Попри значний прогрес у розвитку міждисциплінарної освіти та впровадженні інтерпрофесійного навчання (ІРЕ) в підготовку ерготерапевтів, сучасні наукові дослідження свідчать про наявність низки проблем, які залишаються невирішеними як у міжнародному, так і в українському освітньому контексті [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12]. Найочевиднішим викликом є відсутність уніфікованої моделі інтеграції теорії та практики, яка б забезпечувала послідовність і системність підготовки. Більшість університетів реалізують симуляційні та клінічні модулі за власними підходами, що призводить до значних відмінностей у структурі, тривалості та якості практичної підготовки. У деяких країнах Східної Європи теоретичний складник суттєво переважає над практичним, що знижує рівень професійної готовності випускників. Дослідження Von C. Zweck і R. Ledgerd [10] доводять, що навіть на глобальному рівні не всі освітні програми відповідають мінімальним вимогам WFOT щодо кількості практичних годин. Ця розбіжність формує системний розрив між академічними знаннями та клінічними компетентностями, а питання еквівалентності симуляційної практики реальній клінічній діяльності й досі не має чітких критеріїв і наукового підтвердження.

Ще однією проблемою є відсутність узгодженої системи оцінювання міжпрофесійних компетентностей. Як зазначають K. Hughesdon [5] і K. Vanderzwan [9], різні навчальні заклади використовують несумісні інструменти – від самооцінювання студентів до спостережень викладачів, що робить результати порівняння невалідними. У світовій практиці існують окремі шкали, такі як ICCAS або RIPLS, однак вони не враховують особливостей професії ерготерапевта й потребують адаптації до різних контекстів підготовки. Це створює труднощі для стандартизації освітнього процесу та оцінки ефективності міждисциплінарних програм.

Крім того, у сучасній науці бракує лонгітюдних досліджень, які б вивчали довгострокові ефекти міжпрофесійного навчання. Більшість наявних робіт оцінюють короткострокові результати – зміни рівня задоволеності студентів або їхню самооцінку відразу після симуляційних занять. Як наголошують E. Nemec та ін. [7], практично відсутні дані про те, як отримані під час навчання компетентності проявляються через кілька років у реальній клінічній практиці. Це ускладнює наукове обґрунтування ефективності освітніх стратегій і не дає можливості визначити, які моделі ІРЕ мають найбільшу практичну цінність.

Суттєвим недоліком залишається недостатня міжгалузева інтеграція на етапі розроблення навчальних програм. Як зазначають P. Coker-Bolt [1] і K. Helgøy [4], навчальні плани з ерготерапії часто формуються у межах окремих кафедр

без залучення фахівців із суміжних галузей – медицини, педагогіки, психології чи інженерії. Унаслідок цього освітні програми залишаються дисциплінарно обмеженими й не формують у студентів необхідного досвіду взаємодії у мультидисциплінарному середовищі. Це призводить до того, що навіть випускники з високими академічними досягненнями мають труднощі в адаптації до командної роботи в клініці.

Ще однією проблемою є обмежене використання цифрових технологій і віртуальної реальності. Незважаючи на перспективність симуляційного навчання, кількість досліджень, які комплексно оцінюють ефективність цифрових симуляцій у підготовці ерготерапевтів, залишається незначною. A. Mattila та ін. [6] свідчать, що такі технології можуть забезпечувати рівнозначні результати порівняно з традиційною клінічною практикою, проте й досі бракує методичних рекомендацій, що регламентують їхнє впровадження. Крім того, питання економічної доцільності, технічного забезпечення й педагогічної підтримки викладачів залишаються відкритими, особливо в умовах обмежених ресурсів освітніх закладів України та країн Східної Європи.

Серйозною проблемою, на яку звертають увагу E. Yost [12] і J. Copley [2], є недостатня готовність викладачів до реалізації міждисциплінарного підходу. Відсутність системи підготовки педагогічних кадрів до роботи у форматі ІРЕ призводить до того, що більшість навчальних процесів базується на традиційній ієрархічній моделі, де кожна спеціальність функціонує окремо. Це суперечить самій ідеї міжпрофесійного партнерства та знижує педагогічну ефективність спільних освітніх модулів.

В українському контексті до цих проблем додаються нормативно-методичні прогалини. Незважаючи на те, що професія ерготерапевта офіційно визнана в Україні, й досі відсутні національні стандарти міждисциплінарного навчання, методичні рекомендації щодо організації симуляційних практик і чіткі критерії оцінювання міжпрофесійних компетентностей. Окремі заклади вищої освіти запроваджують інноваційні підходи, проте їхній досвід залишається локальним і не має системного поширення. Це підкреслює необхідність створення єдиної науково-методичної бази для розвитку вітчизняної ерготерапевтичної освіти, що поєднувала б кращі міжнародні практики з урахуванням національних реалій.

Отже, невирішені частини загальної проблеми стосуються чотирьох взаємопов'язаних площин: методологічної – через відсутність цілісної моделі інтеграції теорії та практики; педагогічної – через нестачу підготовлених викладачів і стандартизованих методів оцінювання; технологічної – через недостатню цифровізацію освітнього процесу; і нормативної – через неврегульованість державних вимог до міжпрофесійної підготовки. Подолання цих бар'єрів потребує системних досліджень, координації між навчальними закладами та упровадження інноваційних освітніх стратегій, здатних забезпечити ефективну інтеграцію теорії та практики у процес підготовки ерготерапевтів нового покоління.

Мета статті: обґрунтувати та розробити концептуальну модель інтеграції теорії й практики у підготовці ерготерапевтів на засадах міждисциплінарного підходу, що забезпечує формування професійних і міжпрофесійних компетентностей відповідно до міжнародних стандартів WFOT і сучасних вимог реабілітаційної освіти України.

Викладення основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Міждисциплінарний підхід у підготовці ерготерапевтів є не лише сучасною педагогічною стратегією, а й методологічною основою формування фахівців, здатних до інтегративного мислення, співпраці та гнучкого реагування на потреби пацієнта в умовах комплексної реабілітації. Його сутність полягає у поєднанні знань і методів різних наук – медицини, психології, педагогіки, соціології, біомеханіки, інформаційних технологій – для досягнення єдиної мети: відновлення функціональної незалежності людини. В основі такої освітньої парадигми лежить ідея синергії між теоретичними знаннями та практичними навичками, що забезпечує глибше розуміння професійних процесів і формує готовність до міжпрофесійної взаємодії [1; 2; 3].

Сучасні дослідження доводять, що ефективна підготовка ерготерапевтів потребує зміщення акцентів із традиційної лекційної моделі на інтерактивні, практикоорієнтовані формати навчання. V. Washington та ін. [11] і K. Hughesdon [5] показали, що залучення студентів до інтерпрофесійних симуляцій дозволяє суттєво покращити показники командної взаємодії, впевненості у власних компетентностях і здатності ухвалювати рішення в умовах клінічної невизначеності. Симуляційні сценарії, у яких майбутні ерготерапевти працюють разом зі студентами з медсестринства, фізичної терапії, логопедії чи соціальної роботи, створюють навчальне середовище, максимально наближене до реальної клінічної практики. У таких умовах студенти не лише відпрацьовують технічні навички, а й навчаються розподіляти функції, вести міжпрофесійний діалог, аргументувати власні рішення та враховувати точку зору інших фахівців [5; 9].

Результати досліджень J. Corpley та ін. [2] доводять, що симуляційні заняття з елементами IPE формують у студентів вищий рівень емпатії, лідерських якостей і професійної саморефлексії, ніж традиційні лекційні методи. Це пояснюється тим, що активна участь у спільному вирішенні клінічних завдань сприяє глибшому усвідомленню власної ролі в мультидисциплінарній команді та важливості взаємної підтримки. Подібні результати продемонстрували і T. Grant та ін. [3], які, узагальнивши понад сорок досліджень, дійшли висновку, що симуляційні технології є не лише ефективною заміною частини клінічної практики, а й чинником, який стимулює розвиток аналітичного мислення, клінічного судження і професійної етики.

Особливої уваги заслуговує досвід застосування віртуальних симуляцій, описаний A. Mattila та ін. [6]. Автори показали, що моделі "simulated fieldwork", засновані на використанні цифрових платформ, відеореєстрації і дистанційних інтервенцій, дозволяють формувати професійні навички навіть за відсутності фізичного доступу

до клінічних баз. Такий формат став особливо актуальним у період пандемії COVID-19, коли традиційні стажування були обмежені. Віртуальні симуляції не лише підтримали освітній процес, а й продемонстрували потенціал для подальшого розвитку цифрових компонентів у навчанні ерготерапії. За результатами цього дослідження, студенти, які брали участь у віртуальній практиці, демонстрували рівнозначні або навіть вищі показники професійної готовності порівняно з тими, хто проходив звичайну клінічну практику [6].

Науковці K. Helgøy, T. Bonsaksen, K. Røykenes [4] підкреслюють важливість поєднання навчальної діяльності з науково-дослідною. Вони доводять, що навчання, побудоване на принципах дослідницької орієнтації, формує у студентів навички доказової практики (evidence-based practice), вміння інтерпретувати наукові дані та критично оцінювати ефективність реабілітаційних методів. Такий підхід сприяє інтеграції академічної та клінічної культури, підвищує мотивацію до самоосвіти та професійного розвитку. Іншими словами, міждисциплінарність у цьому контексті проявляється не лише у співпраці між різними професіями, але й у синтезі науки, практики та освіти в єдину систему.

Дослідження K. Vanderzwan та ін. [9] підтверджує, що участь у міждисциплінарних симуляційних модулях значно підвищує самооцінку студентів щодо готовності до колаборативної практики. Після проходження симуляційного тренінгу більшість учасників демонстрували зростання впевненості у прийнятті спільних рішень, навичках комунікації та координації дій у команді. Важливо, що ці ефекти спостерігалися незалежно від рівня попереднього досвіду студентів, що свідчить про універсальність методу.

Водночас дослідники наголошують на певних обмеженнях сучасних моделей IPE. Зокрема, відсутність уніфікованої системи оцінювання ефективності таких програм ускладнює порівняння результатів між різними університетами [5; 8]. У цьому контексті заслуговує на увагу позиція Von Zweck і R. Ledgerd [10], які вказують на потребу створення глобальної структури моніторингу якості підготовки ерготерапевтів відповідно до стандартів WFOT. Така структура мала б передбачати єдині критерії для вимірювання компетентностей, пов'язаних із командною роботою, комунікацією, етичними аспектами взаємодії та клінічною самостійністю.

Український освітній простір, який нині активно інтегрується у європейський, поступово впроваджує ці принципи. Хоча більшість закладів вищої освіти перебувають на етапі становлення ерготерапевтичних програм, уже спостерігається прагнення до практикоорієнтованої освіти. Викладачі створюють симуляційні лабораторії, залучають студентів до мультидисциплінарних проєктів і партнерств із клініками. Проте залишається низка проблем, серед яких – нерівномірність доступності матеріально-технічної бази, нестача підготовлених викладачів для реалізації міждисциплінарних курсів, а також обмежена кількість клінічних баз, де можна реалізувати інтегровану практику.

Синтез міжнародного досвіду та українських ініціатив дозволяє виокремити кілька ключових напрямів інтеграції

теорії та практики. По-перше, необхідно забезпечити неперервний характер навчання, де теоретичні модулі органічно поєднуються з клінічними кейсами. Як показують P. Coker-Bolt та ін. [1], ефективна інтеграція досягається тоді, коли студенти одночасно отримують теоретичні знання і мають змогу застосовувати їх під час практичних занять. По-друге, важливо впроваджувати спільні міжпрофесійні навчальні сесії, у яких беруть участь представники кількох спеціальностей, що сприяє розвитку взаєморозуміння й колективного прийняття рішень. По-третє, варто розширювати використання симуляцій, включаючи як високореалістичні (із застосуванням манекенів і VR-технологій), так і низькоресурсні (рольові ігри, відеосценарії, спільний розбір випадків).

E. Yost та ін. [12] продемонстрували ефективність такого підходу на прикладі симуляцій у відділенні інтенсивної терапії, де студенти ерготерапії працювали разом із медиками. Вони не лише розвивали технічні навички, а й навчалися оцінювати функціональний стан пацієнта із позиції різних фахівців, що є критично важливим для мультидисциплінарної практики. Подібні навчальні формати дозволяють сформувати в студентів глибше розуміння системної природи реабілітації, де кожен учасник команди відіграє специфічну, але й взаємодоповнюючу роль.

Іншим вагомим результатом досліджень стало усвідомлення того, що міждисциплінарна освіта повинна супроводжуватись формуванням рефлексивного компонента. Неможливо досягти високого рівня міжпрофесійної взаємодії без розвитку в студентів здатності аналізувати власні дії, помилки й досвід співпраці. K. Helgøy [4] і E. Nemec та ін. [7] відзначають, що регулярна рефлексія після симуляційних занять допомагає студентам не лише покращити технічні навички, а й переосмислити своє професійне «я», зміцнити відчуття відповідальності за колективний результат і розвинути етичну чутливість.

На основі проведеного аналізу запропоновано модель інтеграції теорії та практики у підготовці ерготерапевтів, що ґрунтується на чотирьох рівнях: когнітивному, практичному, міжпрофесійному та рефлексивному. На когнітивному рівні відбувається засвоєння теоретичних знань і принципів ерготерапії. Практичний рівень передбачає відпрацювання навичок у симульованому або клінічному середовищі. Міжпрофесійний рівень реалізується через IPE-модулі, де студенти взаємодіють із представниками інших спеціальностей. Нарешті, рефлексивний рівень забезпечує формування критичного мислення, самосвідомості та готовності до постійного професійного вдосконалення.

Отже, результати аналізу підтверджують, що міждисциплінарний підхід і симуляційні технології виступають ключовими чинниками підвищення якості освіти в ерготерапії. Вони дозволяють подолати розрив між теорією та практикою, створюють умови для розвитку командної компетентності, формують у студентів культуру доказового мислення та готують їх до реалій сучасної клінічної практики. Реалізація такої моделі в українській системі освіти потребує подальшої адаптації, проте вже сьогодні вона демонструє

високий потенціал у контексті євроінтеграції та побудови національної реабілітаційної системи нового покоління.

Результати дослідження. Проведене дослідження дозволило сформувати цілісне уявлення про ефективність міждисциплінарного підходу в підготовці ерготерапевтів і виявити основні механізми інтеграції теорії та практики в освітньому процесі. Аналіз сучасних публікацій і практичного досвіду провідних університетів [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12] засвідчив, що саме поєднання інтерпрофесійного навчання, симуляційних технологій і дослідницько-орієнтованого підходу створює умови для формування компетентного, гнучкого та готового до командної роботи фахівця.

Одним із ключових результатів стало обґрунтування педагогічних принципів інтегрованої підготовки, що поєднує академічні знання, практичний досвід і міжпрофесійні взаємодії. Як показали дослідження P. Coker-Bolt [1], J. Corpley [2] та K. Helgøy [4], ефективність освітнього процесу зростає тоді, коли навчальні програми будуються за логікою неперервної взаємодії між теорією та практикою. У таких моделях студенти отримують не лише знання, а й досвід їхнього застосування у клінічних умовах, що формує глибоке розуміння професійних процесів, рефлексію і відповідальність за результати своєї діяльності.

Важливим науковим результатом стало визначення найефективніших форм інтеграції теоретичного та практичного компонентів навчання. Аналіз робіт V. Washington та ін. [11], K. Hughesdon [5] і K. Vanderzwan [9] довів, що оптимальними є методи активного навчання, зокрема спільні міжпрофесійні симуляції, розбір клінічних кейсів, рольові ігри, віртуальні тренінги та командні дослідницькі завдання. Саме вони створюють умови, максимально наближені до реальної професійної практики, сприяючи розвитку клінічного мислення, комунікаційних навичок і лідерських якостей. Студенти, які брали участь у таких програмах, демонстрували підвищення впевненості, покращення командної взаємодії та здатність приймати рішення у складних клінічних ситуаціях.

Симуляційне навчання виявилось одним із центральних елементів інтеграції теорії та практики. Як довели T. Grant [3] і A. Mattila та ін. [6], симуляційні технології створюють безпечне середовище, у якому студенти можуть експериментувати, робити помилки та аналізувати їх без ризику для пацієнтів. Це середовище сприяє розвитку етичної відповідальності, клінічного судження та впевненості у власних професійних діях. Крім того, дослідження показали, що віртуальні симуляції є ефективною альтернативою традиційним клінічним практикам, особливо в умовах обмеженого доступу до стаціонарних баз. Вони забезпечують рівний доступ до практичного досвіду та дозволяють масштабувати освітній процес без втрати якості.

Аналіз освітніх практик також дозволив виокремити чинники, які визначають успішність міждисциплінарного навчання. До них належать педагогічна підготовка викладачів до реалізації IPE, готовність університетів до міжфакультетної співпраці, наявність сучасної симуляційної бази та партнерств із клінічними установами. Як підкреслюють J. Corpley [2] і E. Yost та ін. [12], навчальні колективи, у яких викладачі самі

проходять міжпрофесійні тренінги, демонструють вищу ефективність освітнього процесу, оскільки педагогічна команда стає моделлю професійної співпраці для студентів.

Результати дослідження показали, що відсутність єдиних механізмів оцінювання міжпрофесійних компетентностей залишається суттєвим бар'єром у розвитку міждисциплінарної освіти. У більшості програм оцінка здійснюється фрагментарно, через самооцінку чи індивідуальні спостереження викладачів, що не дозволяє забезпечити об'єктивність. Роботи К. Hughesdon [5] і Von Zweek [10] підкреслюють потребу у створенні національної системи оцінювання, яка б включала кількісні й якісні критерії розвитку компетентностей: комунікаційні навички, командну взаємодію, критичне мислення, етичну чутливість і здатність до доказового прийняття рішень.

У межах дослідження запропоновано структурно-функціональну модель інтеграції теорії та практики у підготовці ерготерапевтів, яка поєднує когнітивний, практичний, міжпрофесійний і рефлексивний рівні навчання. На когнітивному рівні студенти засвоюють базові знання, на практичному – відпрацьовують професійні навички у симульованому середовищі, на міжпрофесійному – взаємодіють із представниками інших спеціальностей, а на рефлексивному – аналізують власний досвід і коригують стратегії поведінки. Така модель сприяє послідовному формуванню професійної компетентності та підвищенню рівня готовності до реальної клінічної практики.

Важливим висновком стало також підтвердження впливу міждисциплінарного підходу на формування професійної ідентичності. Як показують Р. Coker-Bolt та ін. [1] і К. Hughesdon [5], спільне навчання з представниками інших спеціальностей формує у майбутніх ерготерапевтів не лише професійні навички, а й розуміння соціальної значущості своєї діяльності. Студенти, які беруть участь у міжпрофесійних програмах, демонструють вираженішу емпатію, толерантність, відкритість до нових ідей і готовність брати на себе відповідальність у команді.

Український контекст підтверджує актуальність і практичну цінність таких підходів. Попри коротку історію розвитку спеціальності «Ерготерапія» в Україні, вже відзначається зростання кількості університетів, які впроваджують інтегровані освітні програми, симуляційні лабораторії та партнерства з клініками. Такі ініціативи свідчать про прагнення освітньої системи адаптуватися до міжнародних стандартів і створювати умови для розвитку міжпрофесійних компетентностей. Проте подальший прогрес потребує державної підтримки, методичних рекомендацій і створення єдиної національної рамки стандартів підготовки.

Отримані результати підтверджують, що міждисциплінарний підхід і симуляційне навчання є ефективними засобами подолання розриву між теорією та практикою в освіті ерготерапевтів. Вони дозволяють підготувати фахівців, здатних до глибокого аналізу клінічних ситуацій, співпраці у команді, гнучкого мислення та постійного професійного вдосконалення. Така модель навчання створює основу для сталого розвитку реабілітаційної системи, формування

професійної культури партнерства й підвищення якості надання допомоги пацієнтам. В умовах реформування української медицини та інтеграції у європейський освітній простір ця модель стає необхідним складником національної стратегії розвитку реабілітаційної освіти.

Висновки з даного дослідження. Проведене дослідження підтвердило, що міждисциплінарний підхід у підготовці ерготерапевтів є фундаментальною умовою якісної професійної освіти, здатної відповідати сучасним викликам охорони здоров'я та реабілітації. Отримані результати показали, що інтеграція теоретичного та практичного компонентів навчання через симуляційні технології, інтерпрофесійні модулі й цифрові інструменти забезпечує не лише формування високого рівня професійних компетентностей, а й розвиток критичного мислення, емпатії, комунікації та командної взаємодії. Такий підхід дозволяє перейти від традиційної моделі підготовки, орієнтованої на передавання знань, до компетентнісної парадигми, у центрі якої – формування фахівця, здатного діяти в реальних клінічних і соціальних умовах.

Результати аналізу зарубіжних досліджень [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12] свідчать, що інтерпрофесійна освіта є ефективним інструментом інтеграції теорії та практики, оскільки створює простір для взаємного навчання, взаємоповаги та професійного діалогу між представниками різних спеціальностей. Завдяки участі в спільних навчальних модулях студенти ерготерапії розвивають навички колаборації, усвідомлюють роль інших фахівців у процесі реабілітації та навчаються координувати свої дії в команді. Симуляційні заняття як реальні, так і віртуальні виступають дієвим засобом поєднання теоретичних знань із практичним досвідом, формуючи у студентів упевненість у власних силах, готовність до самостійних рішень і відповідальність за результати своєї діяльності.

Особливої уваги заслуговує те, що симуляційна освіта створює безпечне середовище для набуття практичного досвіду, де студенти можуть експериментувати, аналізувати власні дії та вчитися на помилках без шкоди для пацієнтів. Це сприяє формуванню професійної саморефлексії, яка, за даними досліджень К. Helgøy [4] і Е. Nemes та ін. [7], є ключовим механізмом перетворення знань у професійну компетентність. Симуляційне навчання, інтегроване у структуру академічних курсів, забезпечує неперервний зв'язок між теорією та практикою і дозволяє системно розвивати клінічне мислення.

Важливим результатом є також переосмислення ролі викладача у процесі підготовки ерготерапевтів. Міждисциплінарна освіта потребує від педагогів не лише високого рівня предметної експертизи, але й здатності до фасилітації командної взаємодії, модерації освітнього процесу та формування у студентів культури міжпрофесійної співпраці. Як показали J. Copley [2] і E. Yost та ін. [12], викладач, який сам має досвід роботи у мультидисциплінарних командах, ефективніше створює середовище взаємопідтримки та партнерства, сприяючи глибшому засвоєнню навчального матеріалу.

Отже, підготовка педагогів до реалізації міжпрофесійних і симуляційних форматів є стратегічним завданням освітніх інституцій.

Дослідження також засвідчило, що одним із головних викликів сучасної ерготерапевтичної освіти залишається відсутність єдиної системи оцінювання міжпрофесійних компетентностей. Розроблення стандартизованих індикаторів, що охоплюють когнітивні, поведінкові й ціннісні аспекти підготовки, є необхідною умовою для підвищення об'єктивності оцінки навчальних результатів і гармонізації українських програм з міжнародними стандартами WFOT. Така стандартизація сприятиме також розбудові єдиної системи моніторингу якості освіти у сфері терапії та реабілітації, що дозволить підвищити конкурентоспроможність українських випускників на світовому ринку праці.

Окремо необхідно наголосити на ролі цифрових технологій у трансформації освітнього процесу. Використання віртуальних симуляцій, онлайн-кейсів, телереабілітаційних платформ і цифрових засобів моніторингу пацієнтів відкриває нові можливості для гнучкої, інклюзивної та доступної освіти. Цифрова інтеграція дає змогу розширити межі навчання, поєднати студентів і викладачів із різних міст і країн, підвищити якість практичної підготовки навіть у регіонах, де відсутня достатня клінічна база. Це особливо актуально для України, де відбудова реабілітаційної інфраструктури супроводжується впровадженням телемедицинських технологій і віддалених форматів співпраці між фахівцями.

Узагальнюючи отримані результати, можна констатувати, що міждисциплінарний підхід є не лише педагогічною інновацією, а й стратегічним напрямом розвитку реабілітаційної освіти. Він дозволяє створити систему, у якій знання, практика й дослідження взаємно підсилюють одне одного, формуючи фахівця нового покоління – компетентного, відповідального, критично мислячого і відкритого до співпраці. Для української системи охорони здоров'я, що перебуває на етапі глибокої модернізації, такий підхід має надзвичайно важливе значення, адже забезпечує кадровий потенціал, здатний підтримати розбудову ефективної та пацієнтоорієнтованої реабілітаційної моделі.

Отже, міждисциплінарна підготовка ерготерапевтів стає запорукою формування професійної спільноти, зорієнтованої на партнерство, інноваційність і гуманістичні цінності. Інтеграція теорії та практики в освітньому процесі забезпечує не лише підвищення якості навчання, а й сприяє трансформації всієї системи реабілітаційної допомоги, наближаючи її до міжнародних стандартів і водночас зберігаючи національну специфіку. Отримані висновки підтверджують, що подальший розвиток ерготерапевтичної освіти в Україні має базуватися на поєднанні наукової доказовості, симуляційної практики, міжпрофесійної взаємодії та цифрових інновацій – саме ці елементи формують основу стійкої, сучасної та ефективної системи підготовки фахівців у галузі реабілітації.

Перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження не лише узагальнило сучасні наукові підходи до міждисциплінарної підготовки ерготерапевтів, але й окреслило напрями, які потребують подальшого розвитку,

поглиблення та наукового обґрунтування. Перспективи подальших розвідок пов'язані насамперед із необхідністю формування національної науково-методичної бази, яка б забезпечила системну інтеграцію інтерпрофесійного навчання, симуляційних технологій і цифрових інструментів у підготовку фахівців з ерготерапії. Сучасні виклики у сфері охорони здоров'я, зокрема зростання потреби в реабілітаційних послугах унаслідок воєнних дій, урбанізації, старіння населення та збільшення кількості осіб із хронічними станами, зумовлюють потребу у фахівцях, здатних працювати у мультидисциплінарних командах і мислити комплексно. Це вимагає не лише адаптації існуючих освітніх програм, а й створення науково підтверджених педагогічних моделей, що забезпечують ефективну інтеграцію теорії та практики на всіх етапах професійного становлення.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення системи кількісних і якісних критеріїв оцінювання міжпрофесійних компетентностей, адаптованої до українського освітнього контексту. Питання стандартизації залишається відкритим, адже без єдиних індикаторів складно оцінити ефективність програм і забезпечити взаємне визнання результатів навчання між університетами в межах країни і на міжнародному рівні. Розроблення таких критеріїв потребує мультидисциплінарних досліджень, що об'єднують педагогів, клініцистів, психологів, соціологів і представників професійних асоціацій. На основі цих показників можна створити національний інструментарій для моніторингу якості освітнього процесу, який відповідатиме рекомендаціям WFOT і дозволить уніфікувати практичну підготовку в усіх закладах освіти.

Важливим напрямом подальших розвідок є емпіричне вивчення довгострокових ефектів міждисциплінарної освіти. Наявні дослідження переважно фіксують короткотермінові результати – підвищення впевненості студентів, розвиток комунікативних і аналітичних умінь, проте не дають змоги простежити, як ці компетентності трансформуються у професійну поведінку після завершення навчання. Лонгітудні дослідження, що оцінюватимуть зв'язок між типом освітньої програми та ефективністю клінічної діяльності випускників, дозволять глибше зрозуміти, які саме педагогічні стратегії мають найбільший вплив на якість реабілітаційних послуг. Такі дослідження допоможуть також визначити, які елементи ІРЕ і симуляційної освіти мають бути обов'язковими складниками навчальних планів.

Окремого наукового осмислення потребує питання підготовки викладачів до реалізації міждисциплінарного навчання. Нині спостерігається дефіцит педагогічних кадрів, які володіють методикою фасилітації командної взаємодії, організації симуляційних занять й оцінювання міжпрофесійних результатів навчання. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення системи післядипломної освіти та тренінгових програм для викладачів, які готують майбутніх ерготерапевтів. Важливим складником цієї роботи є вивчення моделей наставництва, коучингу й супервізії у міжпрофесійних командах, що забезпечують сталість професійного розвитку педагогів і підвищення якості освітнього процесу.

Перспективним напрямом є також вивчення впливу цифрових технологій і штучного інтелекту на інтеграцію теорії та практики в освіті ерготерапевтів. Віртуальні симуляції, адаптивні платформи для навчання, аналітичні системи оцінювання компетентностей, інструменти доповненої та віртуальної реальності відкривають нові можливості для створення гнучких навчальних середовищ. Подальші наукові дослідження мають зосереджуватись на тому, як саме цифрові рішення впливають на якість практичної підготовки, мотивацію студентів і розвиток професійного мислення. Важливо оцінити не лише технологічні аспекти, але й педагогічну доцільність таких інновацій, а також етичні межі їхнього використання у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Ще одним актуальним напрямом є вивчення соціально-культурних детермінант міждисциплінарної освіти. Українська система реабілітаційної освіти формується в унікальному соціальному контексті – на перетині європейських інтеграційних процесів, військових викликів і суспільного запиту на відновлення людського потенціалу. Подальші дослідження повинні враховувати специфіку національної культури, традицій освіти та медичної практики, аби адаптація міжнародних моделей не призводила до втрати ідентичності, а навпаки – сприяла розвитку української школи ерготерапії з урахуванням локальних потреб і ресурсів.

Не менш перспективним є розвиток науково-дослідних колаборацій між українськими та зарубіжними університетами, спрямованих на порівняльне вивчення

ефективності різних моделей міжпрофесійного навчання. Такі співпраці дозволять розширити емпіричну базу, забезпечити обмін досвідом, підвищити якість досліджень і сприяти міжнародній інтеграції української ерготерапевтичної освіти. Важливим завданням майбутніх проєктів є створення спільних освітніх платформ, баз даних клінічних кейсів і дослідницьких лабораторій для моделювання нових форматів підготовки фахівців.

У стратегічній перспективі результати подальших розвідок мають сприяти побудові національної системи доказової реабілітаційної освіти, де навчальні програми, практичні модулі та наукові дослідження функціонуватимуть як взаємопов'язані елементи єдиного процесу. Це дозволить створити умови для формування нового покоління фахівців – ерготерапевтів, які мислять аналітично, діють командно, використовують наукові дані у прийнятті клінічних рішень і здатні до постійного професійного розвитку.

Отже, перспективи подальших досліджень полягають у поглибленні доказової бази міждисциплінарного підходу, розробленні національних стандартів оцінювання компетентностей, створенні програм підготовки викладачів, удосконаленні цифрових освітніх інструментів і розбудові міжнародних дослідницьких мереж. Саме ці напрями забезпечать подальшу модернізацію української ерготерапевтичної освіти, її інтеграцію у світовий науково-освітній простір і становлення як невід'ємного складника системи реабілітації людини в Україні.

References

1. Coker-Bolt, P., Doherty, R. F., Doll, J., James, L., Keehn, A., Piernik-Yoder, B., & Zakrajsek, A. G. (2022). Importance of interprofessional education for occupational therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 76 (Suppl. 3), 7613410250. DOI: <https://doi.org/10.5014/ajot.2022.76S3007>
2. Copley, J., Martin, R., Dix, C., Forbes, R., Hill, A., Mandrusiak, A., ... & Collins, C. (2024). Fostering collaborative practice through interprofessional simulation for occupational therapy, physiotherapy, dietetics, and nursing students. *Journal of Interprofessional Care*, 38 (3), 534-543. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2024.2303499>
3. Grant, T., Thomas, Y., Gossman, P., & Berragan, L. (2021). Simulation in occupational therapy curricula: A literature review. *Australian Occupational Therapy Journal*, 68 (2), 129-141. DOI: <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12718>
4. Helgøy, K. V., Bonsaksen, T., & Røykenes, K. (2022). Research-based education in undergraduate occupational therapy and physiotherapy education programmes: A scoping review. *BMC Medical Education*, 22, 358. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03354-2>
5. Hughesdon, K., Zakrajsek, A., Washington, V. L., Seurynck, K., Myler, L., & Holt, S. (2023). Interprofessional simulation with nursing and occupational therapy students: Comparing a virtual and in-person event. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 32, 100660. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2023.100660>
6. Mattila, A. M., Martin, R. M., & Deiliulis, E. D. (2020). Simulated fieldwork: A virtual approach to clinical education. *Education Sciences*, 10 (10), 272. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10100272>
7. Nemec, E. C., Halperin, L., & Hegge, J. (2021). Interweaving teaching strategies in interprofessional education: A pilot study with graduate occupational therapy and physician assistant students. *Journal of Occupational Therapy Education*, 5 (1). DOI: <https://doi.org/10.26681/jote.2021.050114>
8. Raveendrakumar, R., Faroze, S., Rojas, D., & Langlois, S. (2021). Interprofessional education and collaborative competency development: A realist evaluation. *Journal of Occupational Therapy Education*, 5 (4). DOI: <https://doi.org/10.26681/jote.2021.050410>
9. Vanderzwan, K., Stephens, K., Preissner, K., & Kilroy, S. (2024). Determining students' self-efficacy for collaborative practice following a simulated interprofessional handoff between nursing and occupational therapy students. *Clinical Simulation in Nursing*, 79, 101637. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecns.2024.101637>
10. Von Zweck, C., & Ledgerd, R. (2023). A global survey on occupational therapy education: Findings and implications for diploma-level education. *WFOT Bulletin*, 79 (2), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1080/14473828.2023.2174653>
11. Washington, V. L., Zakrajsek, A., Myler, L., Seurynck, K., Holt, S., & Scazzero, J. (2022). Blending interprofessional education and simulation learning: A mixed-methods study of an interprofessional learning experience with nursing and occupational therapy students. *Journal of Interprofessional Care*, 36 (2), 276-281. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1897552>
12. Yost, E., Jacob, J., Campbell, D., Prush, N., & Smith, L. M. (2024). Enhancing student perceptions of the role of occupational therapy in the intensive care unit: An interprofessional simulation. *Journal of Occupational Therapy Education*, 8 (3). DOI: <https://doi.org/10.26681/jote.2024.080307>

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 13.10.2025



БАСЮК НАТАЛІЯ АНАТОЛІЇВНА,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри
початкової освіти та культури фахової мови,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна

Nataliia Basiuk,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Primary Education and Culture
of Professional Language, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

E-mail: natabasyuk@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5964-6098>

ЕМПАУЕРМЕНТ-ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

А Проаналізовано джерельну базу понять «емпауермент», «педагогіка емпвауерменту», «педагогіка наснаження». Розглянуто характерні особливості емпвауерменту як освітньої стратегії. Аргументовано актуальність вибору цієї стратегії у розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти. Встановлено, що емпвауермент-підхід як інструмент розвитку емоційного інтелекту узгоджується із законами емоцій Ніко Фріджа. Охарактеризовано окремі технології, форми та методи емпвауермент-педагогіки (нарративна бесіда, проекти, дискусії, дебати, диспути, рольова гра), що спрямовані на формування знань, умінь і навичок емоційного інтелекту як важливої психічної властивості, що є елементом професійних компетентностей майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: емпвауермент; емоційний інтелект; майбутній учитель початкової школи; освітнє середовище університету; нарративна бесіда; проектні технології; дискусійний метод; рольова гра

EMPOWERMENT APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

С The article substantiates the relevance of the problem of developing the emotional intelligence of future primary school teachers. Attention is drawn to the fact that institutions of higher pedagogical education lack a comprehensive vision of a practical solution to the outlined problem, which necessitates a review of traditional practices and search for new approaches to the professional training of future primary school teachers. The implementation of the empowerment approach is proposed as an innovative and effective means of solving the problem.

The conceptual foundations of "empowerment", "pedagogy of empowerment" are analyzed. It has been established that the pedagogy of empowerment originates from Paulo Freire's "pedagogy of the oppressed". In its original form, it was conceived as a means of overcoming social inequality and colonial oppression through the development of literacy and education among the population, which over time would contribute to positive social change.

The characteristic features of empowerment as an educational strategy are examined. The relevance of applying this strategy in the development of emotional intelligence of future primary school teachers within the educational environment of a higher education institution is justified. It has been established that the empowerment approach as a tool for developing emotional intelligence is consistent with Nico Frijda's laws of emotions. Various technologies, forms and methods of empowerment pedagogy (narrative conversation, projects, discussions, debates, disputes, role-playing) are characterized, which are aimed at forming knowledge, skills and abilities of emotional intelligence as an important mental property, which is an element of the professional competencies of future primary school teachers.

Keywords: empowerment; emotional intelligence; future elementary school teacher; university educational environment; narrative conversation; project technologies; discussion method; role-playing game

Актуальність проблеми у загальному вигляді. Соціокультурні зміни в українському суспільстві, спричинені глобалізаційними процесами у світі, технологічним прогресом, необхідністю швидкого реагування й адаптації до суспільних викликів, зумовлюють осмислення нової реальності, звернення до людини з її цінностями, потребами, мотивами. Пріоритетним завданням вищої школи є не продукування знань, а формування особистості майбутнього фахівця. Центрація на особистості здобувача вищої освіти, фасилітація його розвитку постають у центрі якісної підготовки на етапі становлення його як професіонала.

Сучасна початкова школа потребує педагога творчого, критично мислячого, гуманістично спрямованого, комунікативно компетентного, інформаційно грамотного, вміючого застосовувати цифрові інструменти в освітньому процесі, організувати продуктивну педагогічну взаємодію, створити комфортне освітнє середовище для розвитку учнів. Особливі вимоги ставляться до інтелектуальної та емоційно-вольової сфер учителя. Фахівець з розвиненими навичками самопізнання, самоконтролю, емпатії, соціальних навичок здатен використовувати свої емоційно-інтелектуальні ресурси для досягнення навчальних цілей, гарантувати

ефективну педагогічну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу та успішно мотивувати учнів до навчання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема формування емоційного інтелекту особистості перебуває в полі зору сучасних науковців. Теоретичні основи проблеми розробляли Д. Гоулман, С. Дерев'янка, В. Зарицька, Н. Коврига, Д. Карузо, Дж. Майєр, Е. Носенко, П. Селовей, О. Чебикін та ін. Теоретико-методологічні основи професійної освіти майбутніх учителів початкової школи, окремі технології формування їхньої професійної компетентності, окремі аспекти проблеми емоційного інтелекту у своїх працях досліджували О. Антонова, В. Андрущенко, С. Вітвицька, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Мирончук, Н. Нічкало, Н. Сейко, С. Сисоєва та ін.

Погоджуємося з думкою Н. Білик, що після закінчення закладів вищої освіти «емоційна компетентність та емоційний інтелект мають і повинні виступати аспектом спеціального тренування у закладах неперервної освіти, адже орієнтація у власному емоційному світі, а відтак, й адекватна поведінка дозволяє гармонійно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу та бути професійно ефективним [1, с. 90].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений нами аналіз існуючого стану університетської підготовки майбутніх учителів початкової школи показав, що нині у вітчизняних закладах вищої педагогічної освіти відсутня цілісна система розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів, зокрема, майбутніх фахівців початкової ланки освіти. Наряду з розумінням значущості емоційного інтелекту в педагогічній професії і розробленістю загальних теоретико-методологічних основ проблеми, можемо констатувати відсутність теоретико-практичного вирішення проблеми у сфері підготовки майбутніх учителів початкової школи. Ефективне розв'язання окресленої проблеми вимагає перегляду традиційних підходів до фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи й пошуку та осмислення нових. Одним із таких педагогічних підходів в умовах освітнього середовища університету, що сприятиме розвитку емоційного інтелекту, вважаємо емпауермент-підхід.

Мета статті: висвітлити історію виникнення та зміст педагогіки емпауерменту, проаналізувати особливості й окремі технології емпауерменту як освітнього підходу до розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища університету.

Викладення основного матеріалу. Поняття «емпауермент» усе частіше й частіше використовується в українській педагогіці. Воно бере свій початок від «педагогіки пригнічених», концептуальні засади якої у 1968 році розробив бразильський педагог, філософ і громадський діяч П. Фрейре [9]. Створена під впливом певних історичних подій, у яких брав безпосередню участь автор педагогічної концепції, «педагогіка пригнічених» розглядалась як нова освітня парадигма, впровадження якої в шкільну практику забезпечить звільнення від соціальної нерівності й колоніального гніту пригноблених бразилійців. П. Фрейре вважав, що головна місія освіти полягає не в акумулюванні

знань та їх запам'ятовуванні й відтворенні учнями, що призводить до розвитку пасивності, а в мобілізації особистісних ресурсів: критичної свідомості, прагнення до самоосвіти, мотивації, творчості. Це відбувається за рахунок розширення повноважень і сфери відповідальності учнів. В умовах, коли школярам надається свобода дій, можливість планувати і розв'язувати реальні практичні завдання, активно взаємодіяти з педагогом та іншими учасниками освітнього процесу, відбувається процес становлення особистості, трансформація її внутрішнього світу. Принцип «мислити і діяти» [6] – основний принцип «педагогіки пригнічених», який сприяє розвитку усвідомленості, критичному сприйняттю дійсності, глибоким змінам в когнітивній, емоційно-вольовій і поведінковій сферах особистості, що, у свою чергу, призводить до пробудження активної громадянської позиції та бажання брати участь в житті суспільства, що спричинить позитивні соціальні зміни і допоможе світу стати людянішим.

Термін «емпауермент» походить від англійського слова «empowerment», що в буквальному перекладі означає «розширення прав і можливостей». У науковому дискурсі поняття «емпауермент» використовується в політичних дослідженнях як конструкт, під яким розуміється соціально-політичний активізм, боротьба за права й повноваження. У галузі педагогіки й соціальної роботи поняття інтерпретується як активізація внутрішніх ресурсів (інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, вольових, фізичних, поведінкових), що допомагає людині стати самостійною, ініціативною, впевненою в собі, відповідальною, здатною досягати поставленої мети. У якості характерних ознак емпауерменту Н. Яременко і Н. Коломієць [8] розглядають вимір влади як можливість впливу на поточні події, співробітництво без ієрархічних перепон і процес навчання. Педагогіка емпауерменту трактується як створення в освітньому середовищі закладу організаційних і психолого-педагогічних умов для появи мотивації, внутрішніх сил і натхнення до активної діяльності.

У працях вітчизняних науковців поряд з терміном «педагогіка емпауерменту» можна зустріти український відповідник «педагогіка наснаження», який, на нашу думку, точніше відображає емоційно-психологічний аспект самого поняття, що важливо в контексті проблеми формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи. Колосальний вплив емпауерменту на внутрішні зміни особистості, що використовують у своїй роботі соціальні працівники, підкреслює Н. Кривоконь: «На рівні емоцій у клієнта мають з'явитися відчуття впевненості у своїх силах, насиченість енергією, певне піднесення, натхнення. На когнітивному рівні має відбутися переоцінка можливостей, формування позитивного, конвергентного мислення, розкриття потенціалу, прояв аналітичних здібностей тощо. Поведінкова сфера особистості має характеризуватися активністю, прагненням реалізації планів і конкретними діями, налагодженням взаємодії з іншими, побудовою нових стосунків, пошуком односторонніх» [2]. У педагогічній літературі дефініція «наснаження» тлумачиться як «процес, який дозволяє людям здобувати контроль над своїм життям.

Це не просто надання ресурсів чи можливостей, але й передавання відповідальності та влади» [4, с. 37].

Отже, емпауермент – це освітній підхід, суть якого полягає у наділенні вихованців владою, повноваженнями, свободою, розширенням їхніх прав і можливостей, формуванні здатності здійснювати цілеспрямований і незалежний вибір і перетворювати його в бажані дії і результати. Мова йде про можливість учитися користуватися таким ресурсом як влада, можливість самостійно вирішувати свої проблеми і вносити зміни, що впливають на якість як власного життя, так і найближчого оточення.

Емпауермент спрямовується на активізацію сильних сторін особистості, в результаті чого людина усвідомлює свої внутрішні сили й можливості, підвищує самостійність і контроль над власним життям. Ключовими характеристиками особистості, що змінилась під впливом емпауерменту, є: активна життєва позиція; високий рівень самосвідомості й емоційного інтелекту; чітке розуміння своїх прав і можливостей; отримання нової інформації та знань, їхнє критичне осмислення; впевненість у собі, своїй силі, упевненість у спроможності реалізувати бажані зміни; адекватне оцінювання всього, що відбувається довкола; готовність до діалогу й допомоги. У результаті власної активності, можливості самому планувати, приймати рішення і нести за них відповідальність, відбувається особистісне зростання. Особистість не тільки набуває внутрішньої сили, але й вчиться використовувати її для позитивних змін у своєму житті й житті навколишнього світу.

Використовуючи емпауермент-підхід як інструмент розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи, ми враховували закони емоцій, які сформулював у 2006 році професор, директор Інституту емоцій та мотивації Амстердамського університету Ніко Фріджа [10]. Їх існує дванадцять, на деяких з них зупинимось детальніше.

Закон ситуаційного значення. Його суть полягає в тому, що подія сама по собі не здатна викликати емоції. Емоції виникають як результат ставлення людини до події, тобто внаслідок оцінювання ситуації, виникнення потреб, прагнень, мотивів.

Закон очевидної реальності: чим реальніше відчувається подія та її наслідки, тим більший емоційний вплив вона здійснює на людину.

Закон причетності: кожна емоція породжується індивідуальною потребою або мотивом.

Закон звикання: афективна цінність події втрачається з часом; до сприятливих умов людина звикає набагато швидше, ніж до тривалих труднощів.

Закон збереження емоційної цінності, значущості та рушійної сили емоційного впливу. Закон говорить про те, що емоційні події зберігають властивість викликати сильні емоції впродовж невизначеного часу, якщо не з'явиться ситуація, яка поставить цю властивість під сумнів.

Закон готовності до дії: об'єкт, на який спрямована емоція, витісняє всі інші інтереси й бажання і стає пріоритетним.

Закон урахування наслідків: за первинним емоційним імпульсом слідує вторинний емоційний імпульс, який прагне скорегувати його з огляду на можливі наслідки.

Особливо цінним у межах нашої проблеми є роздуми Ніко Фріджа про те, що емоції виникають у результаті відносин між індивідом і певним об'єктом чи подією. При цьому середовищу належить ключова роль: воно сприяє взаємодії. Будь-яка взаємодія є соціальною, вона неможлива без емоційного аспекту [5].

Емпауермент-підхід у роботі над розвитком емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи передбачає використання таких технологій, форм, методів, які забезпечать інтерактивну, узгоджену взаємодію, побудовану на діалозі й партнерстві як між викладачем і студентами, так і всередині студентської групи. При цьому викладач переходить із субординізованої позиції, позиції транслятора знань і контролера в особистісно рівноправну позицію, стає союзником і консультантом. Взаємодіючи між собою, здобувачі вищої освіти вчать відкрито проявляти думки й емоції, обмінюватися ними, слухати, розуміти психоемоційний стан учасників взаємодії, проявляти терпимість, толерантність і емпатію. Вони вчать працювати в команді, домовлятися, рахуватися з поглядами інших, мотивувати оточення на дії, уникати конфліктів і, якщо ті вже з'явилися, легко розв'язувати їх, нести відповідальність за власну емоційну поведінку, оволодівають навичками емоційного контролю й емоційної саморегуляції, освоюють стратегії ухвалення рішень. Набутий під час міжособистісної взаємодії і комунікації досвід збагачує емоційно-почуттєву сферу майбутніх фахівців, створює платформу для розвитку емоційного інтелекту. Отримані під час навчання знання підвищують упевненість у собі. З боку однокласників відчувається довірливе ставлення як до фахівця або експерта, до думки якого прислухаються в процесі прийняття рішень, що, в свою чергу, підвищує самооцінку, сприятливо впливає на емоційну сферу майбутнього вчителя початкової школи.

Емпауермент-підхід до розвитку емоційної самосвідомості майбутніх учителів початкової школи передбачає використання словесних методів, які допомагають усвідомити й розпізнавати власні емоційні стани. Один із них – наративна бесіда. Слово «наратив» походить від англійського «narrative» – розповідь, історія. В етимологічному значенні наратив – «знання в розповіді». Наративні практики дуже часто використовуються у психотерапії як розповідь пацієнтом прожитої історії, ситуації, коли його увагу зосереджують на власних емоційних реакціях щодо ситуації, емоційних діях, у результаті чого він сам визначає і намагається вирішити свою проблему. У практиці вищої школи наративні бесіди набувають формату діалогу, який ґрунтується на життєвому досвіді здобувача. Розповідаючи історію про себе, про події зі свого життя, студент реконструює минулий досвід, повторно проживаючи пов'язані з ним емоції й почуття, аналізує його, але вже дистанціювавшись від проблеми. Запускаються процеси рефлексії та метамислення, що є важливою ланкою в розвитку емоційного інтелекту. У ході розповіді оповідач подумки «програє» альтернативні сценарії розвитку подій при умові зміни її когнітивної оцінки та емоційного ставлення до події або людини, яка спричинила негатив. Відтак наративні бесіди допомагають прийняти власні емоції без

оцінювання, критики й самозвинувачення, сприяють розвитку рефлексивних умінь, позитивного мислення, вчать керувати своїми емоційними реакціями й надавати самопомогу. Роль викладача та інших слухачів зводиться до постановки уточнюючих запитань і наснаження до розмови, створення емоційно сприятливої атмосфери, яка б спонукала оповідача розкритися й поговорити про сокровенне.

Активізація і розвиток емоційно-інтелектуального ресурсу майбутніх учителів початкової школи відбувається в умовах активної співпраці, яку забезпечують проєктні технології. Участь у проєкті стимулює розвиток тих якостей, психічних властивостей, навичок, яким не навчають підручники; вони мобілізуються тільки через досвід. Проєкти наснажують до отримання нових знань, зміцнюють мотивацію, залучають до взаємодії й комунікації, сприяють розвитку ініціативності та креативності. Об'єднані спільною метою і спільним прагненням, учасники стають одностудентами й рівноправними партнерами, що зближує їх між собою духовно. Під час розроблення проєктів (ознайомлювально-інформаційних, рольових, ігрових, дослідницьких, творчих, практико-орієнтованих) студенти самостійно відшуковують інформацію, розподіляють між собою ролі і завдання, складають план проєкту, працюють у командах, аналізують інформацію і презентують свої напрацювання, набувають досвіду розв'язання реальних проблем. Професійно-особистісний розвиток студентів відбувається в процесі розв'язання конкретної проблеми, коли їм для успішного досягнення бажаного результату потрібно спілкуватися, переконувати, проявляти повагу, довіру до інших, інтерес до їхніх думок, керувати взаєминами, робити усвідомлений вибір. Процес управління взаєминами ґрунтується на усвідомленні й керуванні власними емоціями, а також розумінні потреб, очікувань та емоційних станів інших учасників проєкту. Відтак перед майбутнім педагогом постає необхідність здійснювати емоційний самоконтроль, відчувати й розуміти емоції інших, виявляти емпатію.

Проєкти, групова робота, проведення міні-досліджень, організація тематичних свят, фестивалів, ярмарок, культурно-дозвілєвих заходів, соціальних акцій тощо, що побудовані на командній взаємодії, є ефективним емпатермент-засобом і дієвим інструментом розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої педагогічної освіти.

Доведено, що рівень розвитку емоційного інтелекту проявляється в емоційно насиченій ситуації. Змодельовати емоціогенні ситуації в освітньому процесі допомагають дискусії, диспути, дебати, які можна віднести до дискусійного методу. Зміст дискусії складає спірне питання, тому дискусія – це завжди зіткнення різних думок, різних точок зору. Саме в навчальних дискусіях студенти вчать логічно висловлюватись й аргументовано доводити власну позицію, асертивно слухати, терпляче ставитись до думки свого опонента, відчувати зміни в його емоційному стані, долати емоційну упередженість.

Г. Поліщук визначає чотири умови, дотримання яких забезпечить успіх проведення дискусії: 1) ретельне планування дискусії; 2) чітке дотримання правил ведення

дискусії; 3) обов'язкове дотримання регламенту; 4) педагогічне керівництво дискусією [3].

Дослідниці О. Шешукова, К. Казакова, В. Труфанова, Т. Поліщук [7] вказують на наявність трьох послідовних етапів у проведенні навчальної дискусії:

- підготовчий етап, який передбачає ознайомлення з темою дискусії, опрацювання пропонованої викладачем літератури, що підвищить власну компетентність, допоможе визначитись з позицією щодо спірного питання й озброїть логічними аргументами на відстоювання власної точки зору;

- змістовно-операційний етап – це безпосереднє проведення екскурсії, до якої залучаються всі студенти;

- оціночно-рефлексивний етап, який передбачає підбиття підсумків, аналіз проведеної дискусії, її культурного рівня.

Із метою уникнення під час дискусії конфлікту, який може перерости від зіткнення ідей і поглядів до міжособистісної сутички, важливо на роль ведучого обирати студента, якому властиві креативність, здатність до імпровізації, почуття гумору і який спроможний відчувати негативні емоційні коливання серед дискусуючих і вчасно розрядити напружену ситуацію, допоки вона не загострилася, тобто переключити їх із негативних емоцій на позитивні.

Отже, дискусія як метод педагогіки емпатерменту допомагає майбутнім учителям початкової школи набутти досвіду спілкування та розуміння емоційних реакцій інших людей. Вона сприяє розвитку емоційної гнучкості й стриманості як елементів емоційного інтелекту.

Ще один дієвий метод емоційного інтелекту, про який варто згадати в контексті нашої проблеми, – рольова гра. В її основі – навчальна або реальна життєва ситуація, що розігрується. Проведення рольової гри потребує ретельної підготовки. Спочатку студентам повідомляють тему й мету гри, озвучують зміст кожної ролі, розподіляють по групах. У рольових групах обговорюється пропонована ситуація і виробляються стратегії поведінки відповідно до ролі. Наступний етап – імпровізоване програвання ситуації. У процесі взаємодії учасники висловлюють власні судження й думки, відчують особистісну причетність до того, що відбувається, вживаються в роль, висловлюють певне емоційне ставлення до свого персонажа. Якщо рольова гра містить конфлікт персонажів, гравці імітують можливу комунікацію і поведінкові реакції свого персонажа, зображають наростання емоційної напруженості, що супроводжує конфлікт. У такий спосіб вони переймають на себе емоції, які на даний момент переживає їхній герой, що розширює їхню власну емоційну палітру й поглиблює емоційно-чуттєвий досвід. Глядачі визначають правильність чи неправильність дій персонажів, осмислюють способи управління конфліктами, узгоджують із викладачем стиль поведінки в конфліктній ситуації. Завершується рольова гра підбиття підсумків, коли аналізується набутий досвід, думки й почуття.

Результати дослідження. Нами розкрито й проаналізовано зміст та особливості емпатермент-підходу до розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища університету,

охарактеризовано методи й технології, які наснажують студентів до саморозвитку емоційного інтелекту.

Висновки з даного дослідження. Отже, педагогіка емпайерменту дозволяє створити в освітньому середовищі педагогічного закладу вищої освіти такі умови, що спонукатимуть до розкриття особистісного потенціалу майбутнього фахівця початкової школи, мотивуватимуть його до саморозвитку емоційного інтелекту. Використання емпайермент-підходу у роботі над формуванням означеної

властивості засновується на принципах гуманності, партнерства, поваги до особистості здобувача, що сприяє його наснаженню, розвитку емоційно-інтелектуальних ресурсів і соціалізації.

Перспективу подальших розвідок убачаємо у дослідженні стану сформованості емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти, які навчаються за освітньою програмою «Початкова освіта».

Список використаних джерел

- Білик Н. І. Емоційно-етична компетентність педагога як чинник позитивної взаємодії у професійному середовищі. *Готовність до інноваційної діяльності: розвинення професійної та інклюзивної компетентностей педагога-майстра* : електрон. навч.-метод. посіб. / [упоряд. : І. О. Калініченко, Н. І. Білик ; за наук. ред. Н. І. Білик]. Полтава : ПАНО ім. М. В. Остроградського, 2024. С. 86–101. URL: <https://pano.pl.ua/wp-content/uploads/2024/03/modul-2024-POSIBNYK.pdf>
- Кривоконь Н. І. Поняття наснаження в аспекті психології соціальної роботи. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2011. Т. XIII, ч. 3. С. 190–198.
- Полішук Г. Особливості дискусії та психолого-педагогічні умови її використання як засобу формування критичного мислення. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 38. С. 401–405.
- Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану : освітньо-професійна програма для короткотермінових курсів підвищення кваліфікації. Біла Церква : Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти, 2024. 39 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743958>.
- Смолік О. С. Емоційний інтелект і партнерська взаємодія. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі* / за заг. ред. О. А. Гнізділової. Полтава : Вид-цв Шевченко Р. В., 2017. Вип. 1. С. 167–174.
- Хромець В. Пауло Фрейре: педагогічна концепція. Київ : Дух і Літера, 2024. 36 с.
- Шешукова О. В., Казакова К. С., Труфанова В. П., Полішук Т. В. Дискусійний метод – ефективна форма інтерактивного навчального процесу в підготовці лікарів-інтернів на кафедрі дитячої стоматології. *Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти в Україні* : матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 21 березня 2019 р. Полтава, 2019. С. 243–245.
- Яременко Н. В., Коломієць Н. В. Емпайермент-педагогіка як модель гармонізації психокультурних складових архетипу «П'єр» крізь призму стратегії сталого розвитку. *Публічне урядування*. 2019. № 3 (18). С. 501–509.
- Freire P. *Pedagogy of Indignation*. Boulder ; London : Paradigm Publishers, 2004. 129 p.
- Frijda N. H. *The Laws of Emotion*. New York : Psychology Press, 2006. 366 p.

References

- Bilyk, N. I. (2024). Emotsiino-etychna kompetentnist pedahoha yak chynnyk pozytyvnoi vzaiemodii u profesiiynomu seredovyshchi [Emotional and ethical competence of a teacher as a factor of positive interaction in a professional environment]. In N. I. Bilyk (Ed.), *Hotovnist do innovatsiinoi diialnosti: rozvynennia profesiinoi ta inkluzyvnoi kompetentnostei pedahoha-maistra* [Readiness for innovative activity: development of professional and inclusive competencies of a master teacher] (pp. 86–101). Poltava: PANO im. M. V. Ostrohradskoho. Retrieved from <https://pano.pl.ua/wp-content/uploads/2024/03/modul-2024-POSIBNYK.pdf> [in Ukrainian].
- Kryvokon, N. I. (2011). Poniattia nasnazhennia v aspekti psykholohii sotsialnoi roboty [The concept of empowerment in the aspect of social work psychology]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii* [Problems of general and pedagogical psychology], XIII, 3, 190–198 [in Ukrainian].
- Polishchuk, H. (2013). Osoblyvosti dyskusii ta psykholoho-pedahohichni umovy yii vykorystannia yak zasobu formuvannia krytychnoho myslennia [Peculiarities of discussion and psychological and pedagogical conditions for its use as a means of forming critical thinking]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly* [Pedagogy of higher and secondary schools], 38, 401–405 [in Ukrainian].
- Psykhologichna pidtrymka uchasykyv osvithnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu: osvithno-profesiina prohrama dlia kortkoteterminovykh kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii* [Psychological support for participants in the educational process under martial law: educational and professional program for short-term advanced training courses]. (2024). Bila Tserkva: Bilotserkivskiy instytut neperervnoi profesiinoi osvity. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743958> [in Ukrainian].
- Smolik, O. S. (2017). Emotsiinyi intelekt i partnerska vzaiemodiia [Emotional intelligence and partnership interaction]. In O. A. Hnizdilova (Ed.), *Doshkilna osvita u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori* [Preschool education in the modern socio-cultural space] (Is. 1, pp. 167–174). Poltava: Vydavets Shevchenko R. V. [in Ukrainian].
- Khromets, V. (2024). Paulo Freire: pedahohichna kontseptsiiia [Paulo Freire: pedagogical concept]. Kyiv: Duh i Litera [in Ukrainian].
- Sheshukova, O. V., Kazakova, K. S., Trufanova, V. P., & Polishuk, T. V. (2019). Dyskusiinyi metod – efektyvna forma interaktyvnogo navchalnoho protsesu v pidhotovtsi likariv-interniv na kafedri dytiachoi stomatolohii [Discussion method is an effective form of interactive educational process in the training of interns at the Department of Pediatric Dentistry]. In *Aktualni problemy suchasnoi vyshchoi medychnoi osvity v Ukraini* [Current problems of modern higher medical education in Ukraine]: materialy navch.-nauk. konf. z mizhnar. Uchastii (pp. 243–245). Poltava [in Ukrainian].
- Iaromenko, N. V., & Kolomiets, N. V. (2019). Empaerment-pedahohika yak model harmonizatsii psykhokulturnykh skladovykh arkhetypu «Puer» kriz pryzmu stratehii staloho rozvytku [Empowerment pedagogy as a model for harmonizing the psychocultural components of the “Puer” archetype through the prism of a sustainable development strategy]. *Publichne uriaduvannia* [Public governance], 3 (18), 501–509 [in Ukrainian].
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder; London: Paradigm Publishers.
- Frijda, N. H. (2006). *The Laws of Emotion*. New York: Psychology Press.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 02.09.2025

УДК 37.013:39]:[378.011.3-051:373.2

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-45-51](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-45-51)



МАНЖЕЛІЙ НАТАЛІЯ МИХАЙЛІВНА,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри дошкільної освіти,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

Nataliia Manzheli,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University,
Poltava, Ukraine

E-mail: manzheliinata@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1030-764X>



ФАЗАН ТЕТЯНА ПАВЛІВНА,

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри дошкільної освіти,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

Tetyana Fazan,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer at the Department of Preschool Education,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University,
Poltava, Ukraine

E-mail: fazantp7@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9132-9394>



ВАШАК ОКСАНА ОЛЕКСІЇВНА,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри дошкільної освіти,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

Oksana Vashak,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University,
Poltava, Ukraine

E-mail: vashak1971.ua@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-5079-6555>

ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ НАРАТИВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИХОВАТЕЛІВ: ПРАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ РОБОТИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

А Детально проаналізовано можливості використання етнопедагогічного наративу як практичного інструменту професійної підготовки вихователів до роботи в умовах полікультурного середовища. Автори розглядають етнопедагогічний наратив як ефективний засіб інтеграції традиційної культурної спадщини у сучасний освітній процес, що сприяє збереженню ідентичності та формуванню здатності до діалогу культур.

Представлено практичні заходи, проведені кафедрою дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, які довели свою результативність у процесі формування професійної підготовки вихователів: етнопедагогічний форум «Діти світу – діти миру», майстер-клас «Народна казка як виховний інструмент», культурний квест «Скарби етнопедагогіки», етноекспедиція «Живі джерела традиції», майстерня «Дидактичні ігри на основі народних традицій», арттерапевтичний захід «Моя культурна ідентичність» та онлайн-марафон «Казковий міст культур». Зазначені формати спрямовані на розвиток у студентів умінь поєднувати теоретичні знання з практичними педагогічними діями, творчо інтерпретувати етнокультурні ресурси у виховному процесі та формувати навички взаємодії з дітьми різних етнічних груп.

Зауважено, що у процесі професійної підготовки вихователів етнопедагогічний наратив може бути реалізований через низку важливих векторів. По-перше, це використання народних казок, легенд, прислів'їв, приказок як навчального та виховного матеріалу, що дозволяє майбутнім педагогам осягати морально-етичні основи традиційної культури та водночас розуміти універсальні гуманістичні смисли, спільні для різних етносів. Не менш пріоритетним напрямом є активне залучення студентів до дослідницької діяльності (організація етноекспедицій, проведення форумів).

Ключові слова: етнопедагогіка; етнопедагогічний наратив; професійна підготовка вихователів; полікультурне середовище; культурна ідентичність; етноекспедиція; дидактичні ігри; арттерапія; народні традиції

ETHNO-PEDAGOGICAL NARRATIVE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATORS:
PRACTICAL GUIDELINES FOR WORKING IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

S The article provides a detailed analysis of the possibilities of using ethno-pedagogical narrative as a practical tool for training educators to work in a multicultural environment. The authors consider ethno-pedagogical narrative as an effective way of integrate traditional cultural heritage into the modern educational process, which contributes preserving identity and forming the ability to engage in intercultural dialogue.

The authors highlight practical measures taken by the Department of Preschool Education at Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, which have proven effective in developing the professional readiness of teachers: the ethno-pedagogical forum "Children of the World – Children of Peace", the workshop "Folk Education: The Art of Teaching Children", the cultural quest "Treasures of Ethno-pedagogy", the ethno-expedition "Living Sources of Tradition", the workshop "Didactic Games Based on Folk Tradition", the art therapy event "My Cultural Identity", the online marathon "Fairytale Bridge of Cultures". These formats are aimed at developing students' ability to combine theoretical knowledge with practical pedagogical actions, to creatively interpret ethno-cultural resources in the educational process, and to develop skills for interacting with children of different ethnic groups.

It is noted that in the process of professional training of educators, the ethno-pedagogical narrative can be implemented through a number of important vectors. Firstly, this involves the use of folk tales, legends, proverbs and sayings as teaching and educational material, which allows future teachers to grasp the moral and ethical foundations of traditional culture and, at the same time, understand the universal humanistic meanings common to different ethnic groups. An equally important priority is the active involvement of students in research activities (organizing ethnic expeditions, holding forums).

The results of the study show that the systematic introduction of ethno-pedagogical narrative into the professional training of future educators ensures their readiness to work in a multicultural educational environment and develops their ability to organize the educational process in the spirit of humanism, mutual respect, and cultural dialogue. The proposed practical measures can be used as a model for integrating ethno-pedagogical approaches into the modern system of preschool education.

Keywords: ethno-pedagogue; ethno-pedagogical narrative; professional training of educators; multicultural environment; cultural identity; ethno-expedition; didactic games; art therapy; folk traditions

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Освіта традиційно постає простором перетину культур, традицій і різноманітних світоглядних парадигм. У XXI столітті багатоманітність цього простору стає ще виразнішою, оскільки глобалізаційні процеси істотно розширюють горизонти комунікації та трансформують характер соціального взаємовпливу. Для вихователя закладу дошкільної освіти діяльність у полікультурному середовищі вже не є винятковим випадком, а набуває статусу повсякденної професійної практики. Саме тому здатність професіонала інтерпретувати культурні коди, коректно зчитувати їх у поведінці дитини та водночас зберігати цілісність власної педагогічної позиції перетворюється на одну із фундаментальних професійних компетентностей сучасного педагога.

У зазначеному контексті етнопедагогічний наратив виступає не лише як форма збереження традиційної спадщини, а й як своєрідна «педагогічна мова», здатна раціонально поєднувати як минуле, так і сучасність. Народні казки, пісні, прислів'я та національна символіка визнані фахівцями як дієві педагогічні інструменти, що здатні донести складні світоглядні смисли у доступній і водночас глибокій формі. На наше переконання, пропонуване дослідження є своєчасним у контексті модернізації педагогічної освіти та пошуку інноваційних підходів до роботи в умовах полікультурного середовища. До того ж, сучасна система професійної підготовки майбутніх вихователів потребує розроблення чітких практичних орієнтирів – методичних підходів, технологій, дидактичних форматів та ефективних інструментів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика етнопедагогіки як наукового напрямку та педагогічної практики посідає вагомe місце в українській

дослідницькій традиції. У монографії О. Березюк [1] докладно проаналізовано чинники становлення етнопедагогіки, визначено її роль у сучасному вихованні та підготовці педагогів, а також підкреслено значення народної педагогічної мудрості як цінного ресурсу формування національної ідентичності. У навчально-методичних посібниках В. Макарчук [2] та Л. Мафтин [3] представлено систематизований виклад теоретико-методологічних засад дисципліни, подано термінологію та окреслено практичні шляхи використання етнопедагогіки у навчально-виховному процесі.

Група науковців (Л. Маєвська [7], В. Мосіяшенко [9]) наголошують на необхідності впровадження етнокультурних цінностей в освітній процес, що значно розширює уявлення про етнопедагогіку як важливий складник професійної підготовки педагогів. У науковому доробку Л. Мафтин [8] акцентовано увагу на етнопедагогічних основах сучасного дидактичного процесу, що особливо актуально в умовах реформування початкової та дошкільної освіти. Зазначене свідчить про створення методологічного підґрунтя формування системного підходу до використання етнопедагогіки у професійній підготовці майбутніх вихователів.

Вартують уваги наукові напрацювання Т. Кочубей, Ю. Саврія [5], В. Фазана, Н. Манжелій, Т. Фазан [11], що актуалізують питання підготовки вихователів до професійної діяльності, формування їхньої готовності до роботи у різних соціокультурних контекстах. Проте аспект практичної реалізації етнопедагогічного наративу саме у професійній підготовці вихователів до роботи в умовах полікультурного середовища розроблений ще недостатньо. Сказане визначає наукову новизну та актуальність пропонуваного дослідження.

Узагальнення наукового доробку окресленої нами тематики дозволяє стверджувати: що попередні дослідження заклали міцне теоретико-методологічне підґрунтя для

розуміння етнопедагогіки як вагомого чинника формування педагогічної культури та національної ідентичності. Однак у науковій літературі все ще бракує системних розвідок, присвячених практичному використанню етнопедагогічного наративу саме у професійній підготовці вихователів, орієнтованій на роботу в умовах полікультурного середовища. Нині недостатньо розробленими залишаються конкретні методики, дидактичні ігри, інтерактивні технології, які б сприяли ефективній трансляції культурного змісту в освітню практику. На переконання авторів, вказане відкриває перспективи для подальших досліджень, спрямованих на вироблення інноваційних підходів до підготовки вихователів, здатних діяти у різноманітному соціокультурному контексті.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Попри значну кількість досліджень, присвячених теоретичним засадам етнопедагогіки та аналізу її виховного потенціалу, малодослідженим залишається практичний аспект використання етнопедагогічного наративу у професійній підготовці вихователів. Зокрема, недостатньо розроблено методики та технології, що забезпечують готовність педагогів до роботи в полікультурному середовищі, а також інтеграцію традиційних культурних ресурсів із сучасними освітніми форматами (арттерапія, квести, етноекспедиції, онлайн-марафони).

Метою статті є аналіз можливостей використання етнопедагогічного наративу як практичного інструменту професійної підготовки вихователів до роботи в умовах полікультурного середовища.

Викладення основного матеріалу. Сучасна система професійної підготовки вихователів перебуває під значним впливом глобалізаційних процесів і соціокультурних трансформацій, що актуалізує проблему формування готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах культурного різноманіття. Полікультурне середовище закладів дошкільної освіти вимагає від вихователя не лише високого рівня професійних знань і педагогічних умінь, а й розвиненої міжкультурної компетентності, здатності до діалогу та відкритості до інших культур. В означеному контексті особливого значення набуває етнопедагогічний наратив, що виступає не лише як форма збереження та трансляції традицій народної культури, а й як дієвий інструмент розвитку педагогічної майстерності та формування гуманістично орієнтованої особистості вихователя [10, с. 146].

Етнопедагогічний наратив варто розглядати як систему цінностей, знань, сюжетів, образів і виховних практик, що передаються у формі усної народної творчості, звичаїв, обрядів, а також у художніх текстах, етнографічних матеріалах і педагогічних сценаріях. Його інтеграція в освітній процес майбутніх вихователів сприяє розширенню світоглядних горизонтів, розвитку здатності до інтерпретації та адаптації культурних кодів у педагогічній діяльності [2, с. 30; 3].

У процесі професійної підготовки вихователів етнопедагогічний наратив може бути реалізований через низку важливих векторів. По-перше, це використання народних казок, легенд, прислів'їв, приказок як навчального та виховного матеріалу, що дозволяє майбутнім педагогам

осягати морально-етичні основи традиційної культури та водночас розуміти універсальні гуманістичні смисли, спільні для різних етносів. Не менш пріоритетним напрямом є активне залучення студентів до дослідницької діяльності (організація етноекспедицій, проведення форумів). Разом з тим, вагомим засобом є моделювання педагогічних ситуацій, що дозволяють опанувати практичні навички вихователя щодо організації діалогу культур у дитячому середовищі [11, с. 38].

Варто наголосити, що практичні орієнтири використання етнопедагогічного наративу у професійній підготовці вихователів полягають у застосуванні конкретних методик і педагогічних прийомів. Одним із них є інсценізація народних казок у виховній роботі, що дозволяє дітям не лише знайомитися з культурними надбаннями, а й набувати досвіду колективної творчості та комунікації. Не менш дієвим інструментом є використання прислів'їв і приказок як морально-етичних орієнтирів у ситуаціях виховних дилем. Крім того, у полікультурному середовищі особливого значення набуває метод «наративного діалогу», коли вихователь свідомо формує ситуацію для порівняння сюжетів та образів із різних культур, виявлення спільних цінностей і вміння бачити відмінності як ресурс для взаємозбагачення [8, с. 196].

Результати дослідження. У межах окресленої тематики викладачами кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка впродовж 2024–2025 років розроблено та проведено низку заходів, що довели свою результативність у процесі формування професійної підготовки вихователів (рис. 1).

Серед низки проведених заходів особливе місце посідає етнопедагогічний форум «Діти світу – діти миру». Його мета: презентувати кращі практики використання етнопедагогічних наративів, народних традицій, символів у роботі з дітьми дошкільного віку. Форум проводився дві доби та поєднував панельні дискусії, виставку дидактичних матеріалів і методичних розробок, створених вихователями та студентами педагогічних закладів. У заході брали участь студенти педагогічних університетів, викладачі та вихователі-практики з різних регіонів. Такий склад учасників забезпечив можливість діалогу між теоретиками та практиками, сприяв збагаченню педагогічного досвіду, обміну унікальними методичними напрацюваннями.

Важливим компонентом форуму була виставка дидактичних матеріалів (авторські ігри, методичні посібники, народні іграшки, інтерактивні книжки та мультимедійні ресурси), які ілюструють використання етнопедагогічних підходів у практиці. На панельних дискусіях відбулося обговорення проблеми впровадження етнокультурних елементів у сучасні освітні програми та можливих шляхів їхнього вирішення. За результатами проведення форуму створено мережу педагогів-ентузіастів, які прагнуть поширювати інноваційні практики етнопедагогічного спрямування, а також формування платформи для співпраці між освітніми закладами, національними громадами та науковцями.



Рис. 1. Заходи, проведені кафедрою дошкільної освіти ПНПУ

Особливу зацікавленість студентів викликає майстер-клас «Народна казка як виховний інструмент», що вдало демонструє майбутнім і практикуючим педагогам широкий спектр методів використання казки у виховному процесі закладів дошкільної освіти. Основна ідея полягає в тому, що народну казку не варто сприймати виключно як літературний жанр, а й як впливовий етнопедагогічний наратив, який здатен передавати дітям високі моральні цінності та культурні коди різних народів. Програма означеного заходу побудована на поетапній роботі з текстом, образами та символікою казки. Поєднання саме вказаних форматів роботи є цілком виправданим і цікавим для сприйняття учасниками пропонованого дійства [1, с. 85].

Перший етап передбачає ознайомлення з казкою у різних форматах: це може бути класичне усне читання вихователем, прослуховування аудіозапису, перегляд мультимедійної версії чи відеоінсценізації. Пропонована варіативність допомагає краще зрозуміти, яким чином змінюється сприйняття одного й того ж сюжету залежно від способу його подання.

Наступний етап орієнтований на колективне обговорення морально-ціннісного змісту казки. Учасникам пропонується детально проаналізувати характери персонажів, пояснити їх вчинки та спрогнозувати можливі наслідки. Не менш важливим напрямом роботи є співвідношення уроків казки із сучасними виховними ситуаціями. Зазначене формує широкий простір для розвитку навичок критичного мислення та розуміння власного педагогічного досвіду.

На завершення пропонується інсценізація міні-сценки, постановки лялькового театру чи створення колажу на основі сюжету казки. Означена творча робота дозволяє студентам успішно опанувати методику театралізації та візуалізації

наративів, підвищуючи тим самим ефективність виховного процесу у роботі з дітьми.

У результаті учасники отримують не лише готові сценарії занять, але й практичний досвід роботи з різними техніками інтеграції народної казки в освітній процес. Майстер-клас сприяє розширенню методичного арсеналу педагогів, формуванню їхнього креативного мислення. Окрім цього, проаналізований формат роботи допомагає майбутнім вихователям трактувати казку як універсальний виховний інструмент, що здатен комплексно розвивати мовлення, уяву, емпатію.

Не менш актуальним для студентської молоді виявився культурний квест «Скарби етнопедагогіки». Пропонований формат спрямований на залучення студентів до активного пізнання народної культури та її виховного потенціалу. Суть заходу полягає в тому, що учасники об'єднуються у команди та проходять серію «станцій». Кожна з них містить завдання, що безпосередньо пов'язане з певним елементом етнопедагогічної спадщини: легендами, прислів'ями, народними піснями, обрядами та символами різних народів. Організатори квесту створюють простір, що імітує подорож у пошуках «скарбів мудрості предків», де кожна зупинка відкриває нову сходинку культурного досвіду.

Як приклад, на «станції легенд» учасникам пропонується прослухати уривки з українських або кримськотатарських народних оповідей і мають визначити мораль чи ключовий символ оповіді. На «станції прислів'їв» студенти отримують картки з половиною прислів'їв і мають їх правильно скласти, пояснюючи при цьому їхнє виховне значення. Особливо емоційною є зупинка на «станції пісні», що передбачає відгадування мелодій народних творів у сучасному чи автентичному виконанні, після чого команди виконують

короткий фрагмент пісні або створюють власну імпровізовану версію. Вказаний етап викликає, зазвичай, найбільший інтерес серед студентської молоді. «Станція обрядів» може

містити завдання на інсценізацію фрагменту традиційного весільного чи календарного обряду, де учасники мають використати підказки у вигляді атрибутів чи описів (рис. 2):



Рис. 2. Основні етапи проведення культурного квесту «Скарби етнопедагогіки»

Усі завдання культурного квесту передбачають розвиток креативності студентів, навичок працювати в команді, знаходження нестандартних рішень. Кінцевою метою заходу є отримання «скарбу» – символічної скриньки із унікальними сувенірами, що уособлюють мудрість народу. У результаті студенти не тільки поглиблюють знання про традиції та символіку різних культур, а й отримують практичний досвід упровадження інтеграції етнопедагогічних наративів у професійну діяльність.

Особливою популярністю серед студентів користується етноекспедиція «Живі джерела традиції». Її суть – організація поїздки студентів до сільської місцевості, етнопарків, зустрічей з людьми похилого віку, які зберегли автентичні зразки народної творчості та світоглядних уявлень. Під час експедиції студенти виконують різноманітні дослідницькі завдання: збирання фольклорних матеріалів: колискових пісень, народних казок, прислів'їв і приказок, легенд, обрядових текстів. Особлива увага приділяється не лише змісту матеріалів, а й умовам їхнього виконання: інтонації, невербальним елементам, символіці предметів, які супроводжують усну творчість. У процесі збору даних застосовуються сучасні технічні засоби – аудіо- та відеозапис, що дозволяє максимально зберегти автентичність і передати атмосферу живого спілкування з культурним носієм.

Після завершення експедиції студенти опрацьовують зібраний матеріал: здійснюють транскрибування записів, аналізують педагогічний і виховний потенціал кожного отриманого зразка, розробляють рекомендації щодо можливостей упровадження отриманих матеріалів в освітній процес. За результатами проведеної роботи формується

електронний збірник «Етнопедагогічний наратив у сучасній освіті», який містить автентичні тексти, мультимедійні матеріали та коментарі методичного спрямування для вихователів і педагогів. Такий збірник, без сумніву, слугує цінним освітнім ресурсом, оскільки не лише зберігає безцінну культурну спадщину, але й забезпечує її адаптацію до потреб сучасної педагогіки.

Для студентів особливо привабливим форматом роботи є розроблення етнопедагогічних сценаріїв. Це спеціально розроблені методичні моделі занять, виховних заходів чи ігрових ситуацій, у яких автентичний народний матеріал активно впроваджується у сучасний освітній процес [5, с. 85]. У межах етноекспедиції «Живі джерела традиції» студенти можуть створювати такі сценарії на основі зібраних казок, пісень, прислів'їв та обрядів, надаючи їм педагогічної форми для роботи з дітьми дошкільного чи молодшого шкільного віку.

У межах проведеного нами дослідження, вважаємо цілком доречним навести кілька прикладів:

✓ Сценарій виховного заняття «Коліскова як мова любові». Студенти записують автентичні колискові пісні від людей похилого віку та розробляють заняття, що передбачають прослуховування їхнього виконання, розуміння окремих мотивів, обговорення значення ніжних слів. Найцікавішим моментом є пропозиція створити власну «сучасну колискову» для улюбленої іграшки. Усе перераховане допомагає формувати емоційну чутливість і розуміння родинних цінностей.

✓ Сценарій театралізованої гри «Казка оживає». На основі зібраних народних казок студенти розробляють сюжет

інсценізації з розподілом ролей, використанням простих костюмів і символічних атрибутів (віночки, рушники). Діти не лише грають ролі улюблених героїв, а й обговорюють у чому полягає мораль казки, по можливості співвідносять її із сучасними життєвими подіями.

✓ Сценарій заняття-діалогу «Мудрість у прислів'ях». Використовуючи автентичні прислів'я, записані під час експедиції, студенти розробляють заняття, де діти мають скласти «ланцюжок мудрості» – підбирають прислів'я до конкретної життєвої ситуації (дружба, праця, допомога батькам), а також роблять спроби вигадати власні «сучасні прислів'я».

Також можливе проведення заняття «Мудрість у прислів'ях» у дещо іншому форматі. На початку заняття вихователь приносить «скриньку мудрості», яка викликає цікавість у дітей. Педагог пояснює, що саме у ній зберігається особливе багатство, яке не можна купити за гроші, – народна мудрість [4, с. 13]. Відкривши скриньку, вихователь дістає картки з прислів'ями та пропонує дітям дізнатися, що вони означають. Діти слухають кілька прикладів, як-от: «Без труда нема плода»; «Друга шукай, а знайдеш – тримай»; «У злагоді й мале зростає, а без злагоди й велике пропадає». Далі присутні обговорюють зміст запропонованих прислів'їв, наводять приклади ситуацій, коли їх використання є доречним.

Після цього педагог пропонує гру «Знайди пару», під час якої діти отримують картки з половинами прислів'їв і мають скласти їх у правильному порядку [6]. Це допомагає не лише запам'ятати народні вислови, а й тренує уважність і мислення. Наступний етап заняття – вправа «Прислів'я підказує». Вихователь демонструє ілюстрації із зображенням різних життєвих ситуацій: друзі допомагають один одному, сім'я разом святкує, діти саджають дерево. Завдання полягає в тому, щоб підібрати до кожної ситуації відповідне прислів'я, яке б найточніше пояснило її зміст і мораль. Вказане завдання формує у дітей здатність поєднувати народну мудрість із конкретними життєвими ситуаціями, розвивати абстрактне мислення [9, с. 66].

Не менш цікавим є творче завдання «Склади сучасне прислів'я». Дітям пропонують вигадати власні вислови за мотивами сучасного життя. Наприклад: «Хто дружбу цінує – той завжди радіє» чи «Доброта дорожча за іграшку». Нові прислів'я педагог записує на картках і додає до «скриньки мудрості», підкреслюючи тим самим, що мудрість народжується не лише у минулому, а й у сьогоденні. У підсумку вихователь наголошує, що прислів'я – це короткі, але й дуже мудрі поради, які завжди допоможуть зробити правильний вибір у повсякденних життєвих ситуаціях.

Підвищену увагу та інтерес серед студентської молоді викликає майстерня «Дидактичні ігри на основі народних традицій». Проведення означеного заходу сприяє розвитку креативного мислення студентів, формуванню навичок проєктування навчальних ігор, активізації пізнавальної діяльності під час педагогічної практики.

Формат заходу передбачає індивідуальну або групову роботу учасників над створенням інтерактивних навчально-ігрових матеріалів, які відображають традиційні етнокультурні сюжети, фольклорні мотиви, обряди, казки та

народні пісні. Це можуть бути настільні ігри, у яких учасники розробляють ігрове поле, картки завдань, фішки та правила, що дозволяють моделювати культурні сценарії та навчальні ситуації; дидактичні картки, призначені для закріплення знань про народні традиції, звичаї, приказки чи прислів'я; інтерактивні матеріали, які можуть застосовуватися у формі настільних або цифрових вправ, рольових ігор, вікторин і квестів.

Робота в майстерні проходить у декілька етапів. Першочергово, студенти ознайомлюються з об'єктом моделювання – етнокультурними сюжетами та традиційними формами навчання, які використовувалися в народній педагогіці. На наступному етапі відбувається генерація ідей: учасники обговорюють, які казки, легенди, обряди або символи можуть бути втілені в ігровий формат, визначають тип гри (настільна, карткова, рольова) та розробляють основні правила. Третій етап передбачає творче виготовлення матеріалів: створення карток, ігрового поля, фішок, ілюстрацій і текстового супроводу до завдань. Завершальним етапом є тестування ігор, їхнє обговорення, внесення необхідних коректив за потреби. У даний спосіб створюється можливість оцінити педагогічний потенціал матеріалів, підвищити їхню практичну цінність [7]. Разом з тим, за результатами проведеної роботи студенти отримують власний комплект дидактичних ігор та інтерактивних матеріалів, який вони можуть застосовувати під час проходження педагогічної практики.

Аналіз освітньої практики свідчить про посилення зацікавленості студентів у проведенні онлайн-марафону «Казковий міст культур». Учасникам заходу пропонується впродовж тижня опублікувати у соціальних мережах короткі відеоролики з власними інтерпретаціями народних казок різних культур. Як варіант, це можуть бути театралізовані постановки, анімаційні міні-фільми, сучасні ремікси із застосуванням музики та спецефектів. Такий формат допоможе розкрити творчий потенціал студентів, адаптувати традиційний культурний контент до форматів, що є цікавими для сучасної молоді. Важливо, що кожен учасник має можливість обрати казку власного народу або звернутися до сюжетів інших культур, що створює своєрідний «міст» між різними етнічними традиціями та сприяє формуванню поваги до культурного розмаїття. Важливо зауважити, що за рахунок використання соціальних мереж формується ефект віртуальної спільноти, де учасники об'єднані спільною метою зберігати та примножувати культурну спадщину народу.

Водночас підвищену увагу серед студентів викликає арттерапевтичний захід «Моя культурна ідентичність». Його формат передбачає створення колективного муралу, де кожен з учасників заходу репрезентує символи власної культурної належності, використовуючи художні засоби – малюнки, орнаменти, текстові елементи. Символи можуть відображати традиційні форми мистецтва, елементи національного костюму, характерні природні образи, архетипи з усної народної творчості або інші маркери культурної спадщини. Представлений формат дозволяє учасникам актуалізувати власний культурний досвід, здійснити його візуалізацію та інтегрувати у спільний мистецький простір.

Зазвичай студенти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка на муралі зображають елементи традиційної полтавської вишивки з геометричними та рослинними орнаментами, що символізує духовність і зв'язок поколінь; образ полтавської галушки як знаку гостинності та родинного тепла; білий колір рушників і сорочок як уособлення чистоти й обрядовості; пейзажі з річкою Ворсклою, які відображають природну ідентичність краю; літературні постаті, зокрема Івана Котляревського, Панаса Мирного. Поруч із цими образами частина учасників зображує кримськотатарські орнаменти, гуцульські візерунки, єврейські релігійні символи чи сучасні індивідуальні знаки ідентичності. Завдяки такому поєднанню створюється полотно, яке відображає багатство культурного різноманіття, підкреслює унікальність нашого регіону. Після завершення заходу його учасники висловлюють власні думки щодо символів, які об'єднують та які демонструють відмінності, збагачуючи тим самим спільний досвід.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє констатувати наступне: етнопедагогічний наратив у професійній підготовці вихователів дозволяє ефективно поєднувати традиційні культурні надбання з актуальними освітніми завданнями. Отримані результати підтверджують, що системне впровадження етнопедагогічного наративу в освітній процес є важливим складником модернізації педагогічної освіти.

Вказане дозволяє не лише підвищити якість професійної підготовки майбутніх вихователів, але й сформувати нову генерацію фахівців, здатних ефективно діяти у багатокультурному суспільстві, поєднуючи гуманістичні цінності, національні традиції та сучасні освітні технології.

Особливий інтерес серед студентів викликали наступні заходи, що довели свою результативність у процесі формування професійної готовності вихователів: етнопедагогічний форум «Діти світу – діти миру»; майстер-клас «Народна казка як виховний інструмент»; культурний квест «Скарби етнопедагогіки»; етноекспедиція «Живі джерела традиції»; майстерня «Дидактичні ігри на основі народних традицій»; арттерапевтичний захід «Моя культурна ідентичність»; онлайн-марафон «Казковий міст культур».

Перспективним напрямом подальших наукових пошуків є порівняльний аналіз ефективності традиційних форм етнопедагогічного впливу (народні казки, прислів'я, обрядові практики) та сучасних інноваційних форматів (арттерапія, культурні квести, етноекспедиції, онлайн-проекти) у професійній підготовці вихователів. Вказаний напрям дослідження дозволить визначити оптимальне поєднання культурної спадщини й новітніх освітніх технологій для формування міжкультурної компетентності та професійної підготовки майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Березюк О. С. Чинники етнопедагогіки : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. 205 с.
2. Етнопедагогіка : навч.-метод. посіб. / уклад. В. В. Макачук. Умань : РВЦ «Софія», 2015. 205 с.
3. Етнопедагогіка – українознавство. Термінологічний словник : навч. посіб. / уклад. Л. В. Мафтин. Чернівці : Технодрук, 2015. 276 с.
4. Козацька педагогіка і навчально-виховний процес у закладах освіти : наук.-метод. зб. / уклад.: В. Є. Берека, І. К. Гіджеліцький, Н. М. Орловська. Кам'янець-Подільський : Вид-цв ПП Зволейко Д.Г., 2018. 472 с.
5. Кочубей Т. Д., Саврій Ю. Ф. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до формування основ етнокультури в дітей старшого дошкільного віку. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Вип. 22. С. 83–86.
6. Кубай Н. О. Виховуємо традиціями українського козацтва : навч. посіб. Львів : Новий Світ-2000, 2018. 254 с.
7. Маєвська Л. М. Етнопедагогіка : навч. посіб. Херсон : Олді-плюс, 2025. 288 с.
8. Мафтин Л. В. Етнопедагогічні основи дидактичного процесу сучасної початкової школи. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи* : зб. наук. праць. Івано-Франківськ : НАІП, 2021. С. 195–198.
9. Мосіяшенко В. Українська етнопедагогіка. Суми : Університетська книга, 2019. 175 с.
10. Огринчук О. Формування етнокультурної компетентності здобувачів освіти. *Україно моя вишивана: етнокультурний та освітньо-виховний потенціал української вишиванки* : зб. тез Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., 16 травня 2024 р. Київ : Педагогічна думка, 2024. С. 145–147.
11. Фазан В., Манжелій Н., Фазан Т. Формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного розвитку та самовдосконалення: акмеологічний підхід. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2024. Вип. 29. С. 33–42.

References

1. Bereziuk, O. S. (2013). *Chynnyky etnopedagogiky [Factors of Ethnopedagogy]: monohrafiia*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
2. Makarchuk, V. V. (Comp.). (2015). *Etnopedagogika [Ethnopedagogy]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Uman: RVTs «Sofia» [in Ukrainian].
3. Maftyn, L. V. (Comp.). (2015). *Etnopedagogika – ukrainoznavstvo. Terminolohichni slovnnyk [Ethnopedagogy – Ukrainian Studies. Terminological Dictionary]: navchalnyi posibnyk*. Chernivtsi: Tekhnodruk [in Ukrainian].
4. Bereka, V. Ie., Hidzhelitskyi, I. K., & Orlovskaya, N. M. (Comps.). (2018). *Kozatska pedagogika i navchalno-vykhovnyi protses u zakladykh osvity [Cossack pedagogy and the educational process in educational institutions]: naukovy-metodychnyi zbirnyk*. Kamianets-Podilskyi: Vydavets PP Zvoleiko D.H. [in Ukrainian].
5. Kochubei, T. D., & Savrii, Yu. F. (2020). *Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do formuvannia osnov etnokultury v ditei starshoho doshkilnoho viku [Pedagogical conditions of preparing of future educators to form the basis of ethnoculture in senior preschool children]. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity [Theory and Methods of Professional Education]*, 22, 83-86 [in Ukrainian].
6. Kubai, N. O. (2018). *Vykhovuemo tradytsiiami ukrainskoho kozatstva [Educating with the traditions of the Ukrainian Cossacks]: navch. posib*. Lviv: Novyi Svit-2000 [in Ukrainian].
7. Maievska, L. M. (2025). *Etnopedagogika [Ethnopedagogy]: navch. posibnyk*. Kherson: Oldi-plus [in Ukrainian].
8. Maftyn, L. V. (2021). *Etnopedagogichni osnovy dydaktychnoho protsesu suchasnoi pochatkovoi shkoly [Ethnopedagogical foundations of the didactic process in modern primary schools]*. In O. I. Poiasyk, O. V. Slypaniuk, M. P. Kovalchuk (Eds.), *Aktualni problemy pedagogiky pochatkovoi shkoly v konteksti osvithoi reformy [Current issues in primary school pedagogy in the context of educational reform]*: zb. naukovykh prats (pp. 195-198). Ivano-Frankivsk: NAIP [in Ukrainian].
9. Mosiashenko, V. (2019). *Ukrainska etnopedagogika [Ukrainian ethnopedagogy]*. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].
10. Ohrynchuk, O. (2024). *Formuvannia etnokulturnoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity [Formation of ethnocultural competence of students]*. In *Ukraino moia vyshyvana: etnokulturnyi ta osvithno-vykhovnyi potentsial ukrainskoi vyshyvanky [My embroidered Ukraine: the ethnocultural and educational potential of Ukrainian embroidery]*: zb. tez vseukrainskoi naukovy-praktychnoi onlain-konferentsii (pp. 145-147). Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
11. Fazan, V., Manzhelii, N., & Fazan, T. (2024). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do profesiinoho rozvytku ta samovdoskonalennia: akmeolohichniy pidkhid [Preparing future preschool education specialists for professional development and self-improvement: an acmeological approach]. Estetyka i etyka pedagogichnoi dii [Aesthetics and ethics of pedagogical action]*, 29, 33-42 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 22.09.2025

УДК 378.04:62/64

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-52-58](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-52-58)



ПОЛІЩУК ДМИТРО ВІКТОРОВИЧ,

аспірант кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами
ім. акад. І. А. Зязюна, Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут», м. Харків, Україна

Dmytro Polishchuk,

Graduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology of Management of Social Systems
of Academician I. Zyazyun, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute",
Kharkiv, Ukraine

E-mail: poldmytro30@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-4952-7511>

СТРУКТУРІАЛЬНО-КРИТЕРІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ВСІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

А Проведено теоретичний аналіз структурних компонентів та критеріїв професійно-педагогічної компетентності. Розкрито сутність структурних компонентів і критеріїв професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи з числа майбутніх докторів філософії, підготовку яких здійснюють за усіма спеціальностями технічного університету на основі теоретичного аналізу літературних джерел і проведеного протягом 2024/2025 навчального року опитування на базі Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Визначено структурні компоненти та критерії професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури. Зазначено необхідність розвитку власних знань, умінь і навичок, постійний їх розвиток, необхідність професійного вдосконалення. Наголошено на необхідності саморозвитку та самоаналізу, а також рефлексії з метою розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури.

Ключові слова: аспірант; компоненти; критерій; компетентність; професійно-педагогічна компетентність; майбутній викладач; мотивація; рефлексія; структурний компонент

STRUCTURAL AND CRITERIA ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY IN ALL SPECIALITIES OF TRAINING IN THE CONTEXT OF A TECHNICAL UNIVERSITY

С A theoretical analysis of the structural components and criteria of professional and pedagogical competence has been conducted. The essence of the structural components and criteria of professional and pedagogical competence of future higher education teachers in postgraduate studies was revealed based on a theoretical analysis of literary sources and a survey conducted during the 2024/2025 academic year at the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute". The structural components and criteria of professional and pedagogical competence of future higher education teachers in postgraduate studies are identified. The need for the development of one's own knowledge, skills, and abilities, their continuous improvement, the need for continuous professional development, as well as the need for self-development and self-analysis, and reflection to develop the professional and pedagogical competence of future higher education teachers in postgraduate studies are emphasized.

Keywords: graduate student, components; criterion; competence; professional and pedagogical competence; future teacher; motivation; reflection; structural component

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Нині питання розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури є досить актуальним, особливо в умовах інтеграції вищої освіти України в європейський простір і викликами, з якими стикається вища освіта в Україні впродовж останніх років (пандемія COVID-19 та повномасштабне вторгнення на територію України). З метою формування педагогічних умов професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури необхідно визначити та сформувати структурні компоненти

професійно-педагогічної компетентності майбутніх докторів філософії, яких розглядають як викладачів вищої школи та їхні критерії. Саме тому питання визначення та формування вищезазначених компонентів і критеріїв є досить важливим на сьогодні.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питанню визначення структурних компонентів і критеріїв професійно-педагогічної компетентності приділили увагу багато науковців, зокрема визначенням структурних компонентів компетентності займались: І. Холковська [11], В. Курок, Т. Кондратенко [7], Т. Пасічник [10], І. Ткачівська [14], А. Демків [3], В. Щур, Т. Гарачук [15], Г. Козаченко [5],

В. Соловйов, А. Литвин [4], І. Мося [9], О. Проценко [12], О. Темченко, Т. Жовтун [13].

Визначенню критеріїв структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності приділили увагу наступні вчені: Т. Горохівська [2], В. Білошицький [1], Г. Козаченко [6], О. Мельник [8].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.

На основі ретельного аналізу літературних джерел щодо визначення та формування структурних компонентів і критеріїв професійно-педагогічної компетентності було визначено, що досить багато досліджень сучасних науковців присвячено цим питанням. Однак питання визначення та формування структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури та їхніх критеріїв є не повністю вивчене та потребує подальших досліджень.

Мета статті: визначити, дослідити уявлення та обґрунтувати структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури та їх критеріїв на основі доробок сучасних дослідників і майбутніх докторів філософії шляхом опитування аспірантів Національного-технічного університету «Харківський політехнічний інститут» упродовж 2024/2025 н. р.

Викладення основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. 3 метою визначення та формування структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури та їхніх критеріїв звернемось до теоретичних досліджень сучасних науковців щодо визначення структурних компонентів компетентності та їхніх критеріїв. Необхідність визначення та формування структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури зумовлена тим, що дані структурні компоненти не повністю визначені та відкриті саме у питанні професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури. У своїй праці колектив авторів за редакцією І. Холковської [11, с. 15] визначають наступні структурні компоненти професійної компетентності викладача закладу вищої освіти III–IV рівня акредитації, а саме: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий*.

Також даний колектив авторів характеризує кожен компонент професійної компетентності наступним чином:

– *мотиваційний* компонент відображає ставлення особистості до професійної діяльності, що виражається в цільових установах. До складу мотиваційного компоненту входить потреба у професійній діяльності; прагнення до творчої наукової та навчально-методичної діяльності; інтерес до виховної роботи; пізнавальні, професійні і творчі мотиви, які впливають на цілепокладання в процесі професійної діяльності;

– *когнітивний* компонент включає знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: методологічні знання – знання загальних підходів, принципів, закономірностей розвитку, навчання

та виховання студентської молоді; теоретичні знання фахової наукової дисципліни; сукупність знань, необхідних викладачу для здійснення посадових обов'язків; знання, які складають основу педагогічної діяльності викладача; знання інформаційних технологій, їхніх можливостей для розв'язання завдань у предметній галузі та освітньому процесі; креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення;

– *діяльнісний* компонент включає досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі його результатів – знань у фаховій науковій галузі; досвід здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності у формі вмінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвід формування емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій;

– *ціннісно-рефлексивний* компонент містить сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до продукту і предмету діяльності у професійній сфері і сфері стосунків; розуміння професійної компетентності як однієї з провідних професійних і соціальних цінностей; адекватну самооцінку власних можливостей у професійній діяльності, наявність власної позиції щодо прийнятих рішень у професійній діяльності; прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійної роботи над собою у професійній сфері; прагнення до професійного самовдосконалення; здатність адекватно орієнтуватися в інноваціях; здатність брати на себе відповідальність за прийняті рішення професійної діяльності; здатність до рефлексії у професійній діяльності; самоаналіз і самооцінка професійної діяльності; здатність адекватно оцінювати власні досягнення у професійній сфері, власний рівень професійної компетентності; вміння визначати переваги і недоліки власної компетентності у професійній сфері; вміння визначати резерви свого подальшого професійного зростання; вміння регулювати свою професійну діяльність і ставлення до неї;

– *емоційно-вольовий* компонент включає здатність розуміти власний емоційний стан у різноманітних професійних ситуаціях; здатність достойно переживати відсутність результату, невдачі в роботі; цілеспрямованість дій у професійному середовищі; терпіння і володіння собою в ситуаціях невизначеності; наполегливість у досягненні поставленої мети у професійній сфері; впевненість у виборі та реалізації способів діяльності; наполегливість у досягненні цілей самоактуалізації та саморозвитку; прояв вольових зусиль у розв'язанні навчальних і наукових проблем; прояв ініціативності, сміливості, принциповості в розробленні й здійсненні навчальних і наукових проєктів [11, с. 15–17].

В. Курок, Т. Кондратенко [7, с. 25] відзначають наступні види структурних компонентів формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки, а саме:

– *мотиваційний* компонент відображає сформованість у майбутніх фахівців потреби в засвоєнні економічної інформації, ціннісного ставлення до економічних знань, наявність вольових якостей особистості (наполегливість в оволодінні економічними знаннями, активність і цілеспрямованість майбутніх учителів технологій на

досягнення результатів в економічній підготовці). Мотиваційний компонент є стимулом у формуванні інших компонентів економічної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів технологій у закладі вищої педагогічної освіти;

– *когнітивний* компонент охоплює комплекс економічних знань, уявлень про економічні відносини в суспільстві, державі, сім'ї, обізнаність з інформаційно-комунікаційними технологіями та їхніми можливостями щодо розв'язання завдань економічного змісту та забезпечення формування економічної компетентності школярів;

– *операційно-діяльнісний* компонент характеризується вміннями та навичками застосування набутих економічних знань, досвідом розв'язання майбутніми учителями технологій прикладних завдань економічного змісту, а також методичними вміннями щодо формування економічної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти;

– *результативно-рефлексивний* компонент відображає сформованість у майбутніх педагогів умінь здійснювати самооцінювання, рефлексію власної економічної підготовки, самоконтроль і самоаналіз її результатів і володіння засобами самокорекції.

Цінним для нашого дослідження є робота науковця Т. Пасічника, який визначає два структурних компоненти професійної компетентності викладача перекладу: *когнітивно-діяльнісний* та *особистісно-рефлексивний*. Так, до когнітивно-діялісного компоненту, науковець, відносить професійні знання, навички, вміння та здатності, що відповідають фаховим субкомпетентностям, як-от: міжкультурна, перекладацька, методична, дослідницька, психолого-педагогічна та фахово-соціальна. Особистісно-рефлексивний компонент включає якості, вміння та здатності особистості, що відповідають фаховій особистісній субкомпетентності [10, с. 43].

Також цікавими є компоненти, що виокремлені кандидатом педагогічних наук І. Ткачівською. Вона виокремлює 3 структурних компоненти предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури: *інформаційно-мотиваційний*, *когнітивно-пізнавальний* і *рефлексивно-діялісний*.

Інформаційно-мотиваційний компонент передбачає ґрунтовне вивчення та осмислення концептуальних положень нормативно-правових та інструктивно-директивних документів освіти України щодо фізичного виховання школярів, а також вимог навчальних програм шкільного курсу «Фізична культура», і на цій основі – формування у майбутніх фахівців умінь вибудовувати особистісну систему професійних цінностей і внутрішніх мотивів, переконань у необхідності успішної реалізації професійно-педагогічних функцій.

Когнітивно-пізнавальний компонент у змісті методичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури розглядається як інтегральний аспект, який складається з двох взаємопов'язаних частин: загальнопізнавальної й предметно-пізнавальної. Загальнопізнавальна частина характеризується наявністю у майбутніх педагогів загальних психолого-педагогічних знань, а також обізнаності з

основними засадами дидактики, теорії навчання та виховання з урахуванням вікових особливостей суб'єктів освітнього процесу. Предметно-пізнавальний складник передбачає оволодіння групами методів, спрямованих на отримання спеціальних знань (словесні й практичні).

Діяльнісно-творчий компонент передбачає опанування організаційно-методичними способами проведення уроків фізичної культури, оздоровчих заходів у режимі навчального дня школи, позакласних форм занять, тобто успішного й ефективного практичного забезпечення освітнього процесу з учнями різного шкільного віку [14, с. 62–63].

Ми солідарні з висновками А. Демків, який у своїй праці [3, с. 109] виділяє 4 компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача навчально-методичних центрів цивільного захисту, а саме:

– *мотиваційно-ціннісний* (орієнтація особистості у своїй діяльності на цінності забезпечує її активність, ініціативу, глибоку віру у власні сили та небайдужість до інших);

– *когнітивний* (багаторівнева система забезпечення здійснення широкого спектру когнітивних процесів, як-от: мислення, розуміння, пам'ять, увага та сприйняття);

– *діялісний* (здатність використовувати на практиці предметні і педагогічні знання та технології для підвищення кваліфікації слухачів різних категорій у сфері цивільного захисту);

– *особистісно-професійний* (комплекс властивостей особистості, що забезпечує її самоорганізацію на високому рівні професійної діяльності на рефлексивній основі та є підґрунтям удосконалення педагогічної майстерності).

Деякі автори, зокрема В. Щур, Т. Гарачук, досліджуючи методичну компетентність майбутнього вчителя початкових класів [15, с. 122–123] виокремили наступні компоненти:

– *стимуляційно-мотиваційний* (включає вміння вибудовувати систему особистісно-професійних цінностей і внутрішніх мотивів майбутнього вчителя початкових класів для успішного виконання трудових функцій);

– *пізнавально-когнітивний* (розглянуто у двох аспектах: загальнопізнавальному та власне пізнавальному).

Загальнопізнавальний аспект розкривається через наявність у майбутніх учителів початкових класів загальних психолого-педагогічних знань: знання загальної педагогіки, дидактики, теорії виховання, освітнього менеджменту, педагогічної майстерності; загальної, вікової, дитячої та педагогічної психології тощо. Власне пізнавальний аспект розглядається як система спеціальних педагогічних знань, наявність яких безпосередньо впливає на становлення вчителя-професіонала, тобто це система спеціальних (фахових) знань майбутніх учителів початкових класів, що є основою для формування і розвитку ключових компетентностей учнів початкових класів;

– *діялісно-творчий* (передбачає опанування способів ефективно організації та успішного практичного здійснення освітнього процесу в початковій школі). Це вміння налагоджувати партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу; орієнтуватися в сучасних засобах навчання та доцільно застосовувати їх для підвищення ефективності організації освітнього процесу; здатність до творчого пошуку, креативного перетворення та

впровадження кращого педагогічного досвіду; обізнаність із педагогічними інноваціями та їхнє ефективне використання в освітньому процесі початкової школи тощо;

– *особистісно-рефлексивний* (характеризується наявністю у здобувачів освіти таких специфічних рис і якостей особистості, що впливають на успішність здійснення педагогічної діяльності: гнучкість, стресостійкість, мобільність (динамічність особистості); критичне та креативне мислення; вміння правильно розставляти цілі (пріоритети) та знаходити шляхи їхнього досягнення тощо).

На думку Г. Козаченко [5, с. 216–220] педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти фармацевтичного профілю може бути представлена через 4 структурні компоненти, а саме: ціннісно-мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний, особистісний. Під *ціннісно-мотиваційним* компонентом науковець розуміє сукупність мотивів, професійно значущих потреб, інтересів, цінностей, особистісних орієнтирів, що визначають професійну спрямованість. *Пізнавальний компонент* характеризується обсягом знань викладачів закладу вищої освіти фармацевтичного профілю в предметній області. *Діяльнісний компонент* характеризується взаємопов'язаністю видів педагогічної діяльності, що реалізуються відповідними групами вмінь (гностичними, проєктувальними, конструктивними, комунікативними та організаторськими). *Особистісний компонент* включає особистісні якості, що виражаються в наявності здібностей до викладацької діяльності.

Деякі автори, зокрема кандидат педагогічних наук В. Соловйов та доктор педагогічних наук А. Литвин [4, с. 247–248] виділяють наступні компоненти ІКТ-компетентності майбутнього вчителя:

– *когнітивний* (передбачає розуміння теоретичних основ інформаційної та когнітивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, концепцій інформаційного, технологічного підходів в освіті та основ формування критичного мислення; багаторівневі міждисциплінарні, метапредметні знання в галузі освіти, використання інформаційно-освітнього середовища, інформаційної діяльності в освітньому процесі);

– *мотиваційно-ціннісний* (ставлення вчителя до знань, усвідомлення необхідності формування в учнів основи фундаментальних знань);

– *операційно-діяльнісний* (окреслює систему навчальних умінь, умінь вирішувати різні завдання, що відповідають його трудовим функціям; здатність і готовність виконувати діяльність, спираючись на предметні знання й уміння);

– *професійно-методичний* (розкриває ІКТ-компетентність майбутнього вчителя з позиції застосування здобутих знань, умінь і досвіду у викладацькій діяльності);

– *комунікативний* (є основою професійно-педагогічної взаємодії);

– *рефлексивно-оцінний* (виконує системно-аналітичну функцію). Рефлексія є невід'ємним складником педагогічної діяльності.

Заслужовує на увагу робота [9, с. 249] дослідниці І. Мосі. Авторка, досліджуючи професійну компетентність викладачів фахових коледжів, зокрема, визначає структурні компоненти:

– *мотиваційно-ціннісний компонент* – передбачає сформованість мотивів, прагнень до інноваційної інженерно-педагогічної діяльності, ціннісних орієнтацій викладача на оволодіння високими рівнями професіоналізму;

– *когнітивно-інформаційний* – включає комплекс теоретичних і техніко-технологічних (процедурних) знань (з інженерії, педагогіки, психології, методики навчання, цифрових технологій, із наукової галузі, що викладається тощо);

– *поведінково-діяльнісний* – презентує комплекс умінь і навичок, що забезпечують якісну реалізацію викладачем своїх трудових функцій;

– *особистісно-рефлексивний* – включає регулювання власної життєдіяльності, здатності до рефлексії у професійній діяльності;

– *емоційно-вольовий* – відображає здатність викладача розуміти власний емоційний стан при розв'язанні педагогічних ситуацій; наполегливість у саморозвитку, цілеспрямованість дій в інформаційно-освітньому середовищі фахового коледжу.

Дослідниця О. Проценко [12, с. 348–349] вважає, що акмеологічну компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти, можуть схарактеризувати наступні компоненти, а саме: *мотиваційно-ціннісний* (забезпечує спрямованість майбутнього викладача на особистісне та професійне самовдосконалення, досягнення власного акме у професійній діяльності), *когнітивний* (будується на основі знань, що забезпечують усвідомленість необхідності професійного та особистісного самовдосконалення та формування здатності навчання впродовж життя), *процесуально-діяльнісний* (характеризується розвитком умінь щодо неперервного навчання і професійно-педагогічних умінь), *особистісно-рефлексивний* (передбачає наявність у майбутнього викладача особистісних якостей і рефлексивних умінь, що сприяють досягненню акме).

Варто звернути увагу на визначення структурних компонентів професійної компетентності педагога запропонованих дослідниками О. Темченко, Т. Жовтун [13, с. 155]. Автори виокремлюють наступні компоненти:

– *інформаційний* (володіння ІКТ, вміння опрацьовувати різні види інформації);

– *комунікативний* (уміння налагоджувати спілкування з різними учасниками освітнього процесу);

– *автономізаційний* (здатність до самовдосконалення, конкурентоспроможності);

– *соціальний* (уміння працювати з різними категоріями дітей, їхніх батьків);

– *продуктивний* (постановка цілей, отримання результатів, прийняття рішень, відповідальність за прийняті рішення);

– *моральний* (готовність, спроможність і потреба в педагогічній діяльності, морально-етичні норми);

– *психологічний* (здібність до використання психологічних знань, умінь, навичок під час організації взаємодії в освітній діяльності);

– *предметний* (знання, вміння, навички в галузі окремого навчального предмета (спеціальність);

– особистісні якості (терпимість, доброзичливість, чуйність, урівноваженість, толерантність, витонченість, людяність, рефлексія);

– рефлексивний (володіння механізмами рефлексії).

На основі теоретико-емпіричних досліджень науковців проблеми формування й розвитку професійно-педагогічної компетентності можна зробити певний висновок: *по-перше*, проблема компетентності є однією з тих проблем, що посідає центральне місце у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях; *по-друге*, професійно-педагогічну компетентність викладача часто розглядають як інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на професійних і педагогічних знаннях, уміннях, досвіді, професійно значущих особистісних якостях і забезпечує успішність виконання викладацьких функцій у стандартних і нестандартних умовах; *по-третє*, варто відзначити, що спільною рисою більшості робіт, які присвячені характеристиці структурних компонентів компетентності, є визначення наступних компонентів, а саме: ціннісно-мотиваційного, пізнавального (когнітивного), діяльнісного, емоційно-вольового та особистісно-рефлексивного.

Розглянемо доробок учених щодо визначення критеріїв структурних компонентів компетентності. Звернемо увагу на визначення критерію особистісно-мотиваційного компоненту кандидатом педагогічних наук Т. Горохівською. Вона зазначає, що критерієм особистісно-мотиваційного компоненту є ціннісно-мотиваційний, який характеризується за такими показниками: інтерес до професійно-педагогічної діяльності, що виявляється у бажанні працювати за фахом; наявність особистісної професійної позиції відносно реалізації освітнього процесу в технічному закладі вищої освіти; ступінь сформованості професійно-особистісних якостей і мотивації до продуктивної професійно-педагогічної діяльності; усвідомлення розуміння актуальності роботи у вищій школі [2, с. 42–43].

Щодо критеріїв когнітивного компоненту професійно-педагогічної компетентності, то В. Білошицький [1, с. 22] виділяє інтелектуальний критерій когнітивного компоненту лідерської компетентності майбутніх офіцерів-фахівців фізичної культури і спорту. Даний критерій характеризується теоретичними, професійними та фаховими знаннями, а також знаннями про лідерство та лідерську поведінку.

З метою оцінювання рівня сформованості діяльнісного компоненту педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю, Г. Козаченко [6, с. 41], виокремлює організаційно-діяльнісний критерій, який характеризується вмінням викладачів фармацевтичного профілю, оволодіння сучасним інструментарієм педагогічних технологій, форм і методів організації педагогічної діяльності.

Звернемо увагу на виокремлення критерію для особистісно-рефлексивного компоненту, зокрема на працю О. Мельник [8, с. 6–7], яка виокремлює особистісно-рефлексивний критерій рефлексивно-оцінного компоненту професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції. До показників даного критерію науковиця відносить: самоорганізованість, самооцінку, самоконтроль, професійне самовдосконалення.

Протягом 2024/2025 н. р. серед аспірантів Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» було проведено опитування щодо визначення поняття «професійно-педагогічна компетентність» та її структурних компонентів. Опитування проводилось серед аспірантів 2 року навчання різних спеціальностей, зокрема: 011 Освітні, педагогічні науки; 032 Історія та археологія; 033 Філософія; 051 Економіка; 072 Фінанси, банківська справа, страхування та фондовий ринок; 073 Менеджмент; 075 Маркетинг; 076 Підприємництво та торгівля; 101 Екологія; 123 Комп'ютерна інженерія; 131 Прикладна механіка; 141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка; 142 Енергетичне машинобудування; 143 Атомна енергетика; 144 Теплоенергетика; 161 Хімічні технології та інженерія; 181 Харчові технології.

У ході проведення дослідження респондентам було запропоновано питання щодо визначення структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності.

Так, 95% респондентів зазначили, що мотиваційний та організаційно-діяльнісний компоненти професійно-педагогічної компетентності є дуже важливими та займають значне місце у формуванні структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності.

Також 88% опитуваних зазначили, що когнітивний та особистісно-рефлексивний компоненти посідають чільне місце у визначенні структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності. Дещо менше значення щодо визначення структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності, за відповідями респондентів, займає комунікативний компонент.

Аналіз даного питання дослідження свідчить про те, що більшість респондентів вважають, що мотивація до отримання знань, до передавання знань іншим, мотивація до роботи, до вдосконалення власних умінь, знань і навичок, а також здатність використовувати набуті знання, вміння та навички на практиці та їхнє вдале застосування на практиці відіграють дуже важливу роль у розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури.

Також варто звернути увагу, що 88% опитуваних зазначили, що когнітивні навички (мислення, увага, пам'ять), а також здатність майбутнього викладача до саморозвитку, самовдосконалення, постійного вдосконалення набутих знань, умінь і навичок – займають провідне місце у розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури.

Також респондентам проведеного опитування було запропоновано зазначити шляхи підвищення власної компетентності.

Серед зазначених відповідей найчастіше зустрічаються наступні шляхи підвищення власної компетентності:

- саморозвиток; самоосвіта;
- постійна практика; постійне підвищення власних знань, умінь і навичок;
- мотивація; критичне мислення;
- формування особистих цілей і постійний перегляд прогресу;

- рефлексія власного досвіду та помилок; практичне застосування знань, умінь і навичок на практиці та викладанні;
- цілеспрямованість у засвоєнні матеріалу; постійно бути в пошуках нового;

- аналіз і самоаналіз;
- адаптивність; постійний професійний розвиток;
- мотивація навчати інших; педагогічна практика;
- розвиток педагогічної культури.

На основі аналізу літературних джерел щодо визначення структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності, а також результатів проведеного у 2024/2025 н. р. опитування, ми виокремлюємо наступні структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури, а саме: мотиваційний, когнітивний, організаційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний.

Під мотиваційним компонентом, ми розуміємо, властивість особистості мати бажання отримувати нові знання, вміння та навички; постійно вдосконалювати вже набуті; мотивувати себе та інших до навчання; мати цілеспрямованість до навчання та засвоєння матеріалу; вміння мотивувати інших, зокрема до набуття та розвитку знань, умінь і навичок; мати мотивацію навчати інших. Варто зазначити, що на нашу думку, критерієм мотиваційного компоненту є *мотиваційно-особистісний*, який характеризується бажанням навчатись і навчати інших; прагненням до оволодіння новими знаннями та вміннями; формуванням внутрішнього бажання до постійного саморозвитку; сформованістю інтересу до професійно-педагогічної компетентності; ставленням до процесу самовдосконалення.

Когнітивний компонент характеризується сукупністю знань, які повинен мати майбутній викладач вищої школи для успішної професійної діяльності, зокрема критичне мислення, адаптивність, розвиток педагогічної культури, педагогічна практика, постійний розвиток власних когнітивних навичок. На нашу думку, критерієм когнітивного компоненту може виступати *когнітивно-інтегративний*, який включає в себе: професійні знання; розвиток уваги та мультизадачності; опанування ІКТ; розуміти: необхідність відповідати сучасним вимогам до викладача вищої школи; сутність понять «компетентність», «педагогічна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність», сутність понять саморозвитку, інструменти діагностики своїх знань, умінь, досвіду, особистісних якостей, шляхи підвищення рівня особистих професійно необхідних якостей і ресурсів.

Організаційно-діяльнісний компонент характеризується здатністю майбутнього викладача вищої школи здійснювати власну професійну діяльність; застосовувати на практиці набуті знання, вміння та навички, постійно вдосконалювати їх у процесі діяльності; мати постійну професійну діяльність, зокрема педагогічну; мати бажання до застосування набутих умінь, знань і навичок у своїй професійній діяльності. Вважаємо, що критерієм даного компоненту є *організаційно-діяльнісний*, який повинен бути забезпечений: сформованістю вміння розвитку самовдосконалення особистісних професійно необхідних якостей і ресурсів, постійною професійною практикою; постійним професійним розвитком;

упровадженням ІКТ в практичну діяльність; застосуванням набутих знань, умінь і навичок на практиці.

Під особистісно-рефлексивним компонентом розуміємо: здатність майбутнього викладача до рефлексії; аналіз та самоаналіз; формування особистих цілей і постійний перегляд прогресу; до рефлексії власного досвіду та помилок; до пошуку нових шляхів саморозвитку та самовдосконалення; до саморозвитку та самовдосконалення; до сприйняття конструктивної критики. Також можна визначити наступний критерій особистісно-рефлексивного компоненту професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, а саме – *оцінно-рефлексивний*, який характеризується показниками, як-от: прояв професійно значущих якостей для здійснення викладацької діяльності, здатність аналізувати особистісний рівень професійно-педагогічної компетентності та динаміку професійного зростання, а саме самоаналіз; розвиток здібностей щодо сприймання конструктивної критики; самовдосконалення; аналіз власних помилок та їхнє виправлення.

Отже, визначення структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури та їхніх критеріїв дає можливість для подальшого дослідження проблем формування й розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутніх докторів філософії, як викладачів вищої школи.

Результати дослідження. Нами розглянуто теоретичний аспект формування структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності та їхніх критеріїв, а також на основі теоретичного аналізу та результатів опитування аспірантів 2 року навчання різних спеціальностей нами було визначено структурні компоненти та критерії професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури. Результати проведеного опитування показують, що респонденти вважають важливими структурними компонентами професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи наступні: мотиваційний, організаційно-діяльнісний, когнітивний та особистісно-рефлексивний.

Висновки з даного дослідження. На підставі нашого дослідження ми дійшли висновку, що структура професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури складається з мотиваційного, когнітивного, організаційно-діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів. У процесі своєї професійної діяльності майбутній викладач вищої школи повинен постійно розвивати власні знання, вміння та навички, аналізувати їхній рівень; удосконалювати та опановувати нові знання, вміння та навички; постійно самовдосконалюватись; здійснювати самоаналіз; сприймати зауваження та критику інших; здійснювати аналіз власних помилок і бути готовим до створення кращої версії себе у майбутньому.

Перспективи подальших розвідок полягають у формуванні педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи із числа майбутніх докторів філософії, підготовку яких здійснюють за всіма спеціальностями в умовах технічного університету.

Список використаних джерел

1. Білошицький В. Критерії і показники діагностування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-фахівців фізичної культури і спорту в процесі професійно-педагогічної підготовки. *Військова освіта*. 2023. № 1. С. 18–27. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-47/18-27>
2. Горохівська Т. Критерії та показники розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2020. № 22 (3). С. 37–47.
3. Демків А. М. Професійно-педагогічна компетентність викладачів навчально-методичних центрів сфери цивільного захисту: структура і зміст. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2023. № 1 (25). С. 104–114.
4. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: монографія / за наук. ред.: М. Ковалюк, Н. Нічкало. Львів: ЛДУ БЖД, 2023. 341 с.
5. Козаченко Г. В. Змістова структура педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю. *Проблеми освіти*. 2019. Вип. 91. С. 215–222.
6. Козаченко Г. В. Критерії, показники і рівні розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. Вип. VII (76). С. 40–44. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-09>
7. Курок В., Кондратенко Т. Зміст та структура економічної компетентності майбутніх учителів технологій. *Молодь і ринок*. 2019. № 8 (175). С. 23–27.
8. Мельник О. Ф. Формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2017. 372 с.
9. Мосія І. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів. *Інноваційна професійна освіта*. 2024. № 1 (14). С. 251–256. DOI: <https://doi.org/10.32835/2786-619X.2024.1.14.248-253>
10. Пасічник Т. Д. Аналіз підходів до визначення структурних компонентів професійної компетентності викладача перекладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. Вип. VII (82). С. 41–44.
11. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навч. посіб. / за ред. І. Л. Холковської. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.
12. Проценко О. Б. Акмеологічна компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти: структура і зміст. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1/2. С. 344–354. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2019.1-2.344356>
13. Темченко О. В., Жовтун Т. С. Управління розвитком професійної компетентності педагога. *Application of knowledge for the development of science: materials the 7th international scientific and practical conference* (February 21–24, 2023). Stockholm, Sweden: Snternational science group, 2023. Р. 153–157.
14. Ткачівська І. М. Структура предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2024. № 5. С. 59–66.
15. Шур В., Гарачук Т. Методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: сутність та структура. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2022. № 1 (25). С. 115–125.

References

1. Biloshytskyi, V. (2023). Kryterii i pokaznyky diahnostuvannia liderskoi kompetentnosti maibutnykh ofitseriv-fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu v protsesi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky [Criteria and indicators for diagnosing leadership competence of future officers-specialists in physical culture and sports in the process of professional and pedagogical training]. *Viiskova osvita [Military education]*, 1, 18–27. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-47/18-27> [in Ukrainian].
2. Horokhivska, T. (2020). Kryterii ta pokaznyky rozvytku profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv fakhovykh dystsyplin tekhnichnykh zakladiv vyshchoi osvity [Criteria and indicators of the development of professional and pedagogical competence of teachers of specialized disciplines of technical institutions of higher education]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohichni nauky [Collection of scientific papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogical Sciences]*, 22 (3), 37–47 [in Ukrainian].
3. Demkiv, A. M. (2023). Profesiino-pedahohichna kompetentnist vykladachiv navchalno-metodychnykh tsentriv sfery tsyvilnoho zakhystu: struktura i zmist [Professional and pedagogical competence of teachers of educational and methodological centers in the field of civil protection: structure and content]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences]*, 1 (25), 104–114 [in Ukrainian].
4. Kovalia, M., & Nychkalo, N. (Eds.). (2023). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasnyi osviti: dosvid, problemy, perspektivy [Information and communication technologies in modern education: experience, problems, prospects]: monohrafiia*. Lviv: LDU BZHD [in Ukrainian].
5. Kozachenko, H. V. (2019). Zmistova struktura pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv farmatsevtichnoho profilu [The content structure of pedagogical competence of pharmaceutical teachers]. *Problemy osvity [Education problems]*, 91, 215–222 [in Ukrainian].
6. Kozachenko, H. V. (2019). Kryterii, pokaznyky i rivni rozvytku pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv farmatsevtichnoho profilu [Criteria, indicators and levels of development of pedagogical competence of pharmaceutical teachers]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (76), 40–44. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-09> [in Ukrainian].
7. Kurok, V., & Kondratenko, T. (2019). Zmist ta struktura ekonomichnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv tekhnolohii [Content and structure of economic competence of future technology teachers]. *Molod i rynok [Youth and the market]*, 8 (175), 23–27 [in Ukrainian].
8. Melnyk, O. F. (2017). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh tekhnichnykh vyrobnytsiv kharchovoi produktsii v protsesi vyvchennia pryrodnykh dystsyplin [Formation of professional competence of future food production technicians in the process of studying natural sciences]*. (PhD diss.). Zhytomyr [in Ukrainian].
9. Mosia, I. (2024). Pedahohichni umovy rozvytku profesiinoi kompetentnosti vykladachiv fakhovykh koledzhiv [Pedagogical conditions for the development of professional competence of teachers of professional colleges]. *Innovatsiina profesiina osvita [Innovative vocational education]*, 1 (14), 251–256. DOI: <https://doi.org/10.32835/2786-619X.2024.1.14.248-253> [in Ukrainian].
10. Pasichnyk, T. D. (2019). Analiz pidkhodiv do vyznachennia strukturnykh komponentiv profesiinoi kompetentnosti vykladacha perekladu [Analysis of approaches to determining the structural components of a translation teacher's professional competence]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (82), 41–44 [in Ukrainian].
11. Kholkovska, I. L. (Ed.). (2017). *Profesiino-pedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho nachalnoho zakladu [Professional and pedagogical competence of a teacher at a higher educational institution]: navch. posib*. Vinnytsia: TOV «Nılan LTD» [in Ukrainian].
12. Protsenko, O. B. (2019). Akmeolohichna kompetentnist maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoi osvity: struktura i zmist [Acmeological competence of a future teacher of a higher education institution: structure and content]. *Osvitolohichniy dyskurs [Educational discourse]*, 1/2, 344–354. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2019.1-2.344356>
13. Temchenko, O. V., & Zhovtun, T. S. (2023). Upravlinnia rozvytkom profesiinoi kompetentnosti pedahoha [Managing the development of a teacher's professional competence]. In *Application of knowledge for the development of science: materials the 7th international scientific and practical conference* (pp. 153–157). Stockholm, Sweden: Snternational science group [in Ukrainian].
14. Tkachivska, I. M. (2024). Struktura predmetno-metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury [Structure of subject-methodological competence of a future physical education teacher]. *Pedahohichna innovatka: suchasnist ta perspektivy [Pedagogical innovation: modernity and prospects]*, 5, 59–66 [in Ukrainian].
15. Shchur, V., & Harachuk, T. (2022). Metodychna kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: sutnist ta struktura [Methodological competence of a future primary school teacher: essence and structure]. *Problemy pidhotovky suchasnogo vchytelia [Problems of training a modern teacher]*, 1 (25), 115–125 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 05.09.2025



УДК 37.091.4(477):37.013.42

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-59-63](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-59-63)



ЦЗІНЬСУН ХОУ,

здобувач третього (освітньо-наукового рівня)
вищої освіти, Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, КНР

Hou Jinsong,

Student of the third (educational and scientific) level of higher education
of the Department of Educology and Innovation Pedagogy,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, China

E-mail: 1063002331@qq.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-4111-6091>



КОТЕЛЮХ МАРІЯ ЮРІЇВНА,

докторка медичних наук, доцентка кафедри внутрішньої медицини №2
і клінічної імунології та алергології імені академіка Л.Т. Малої,
Харківський національний медичний університет, м. Харків, Україна

Mariia Koteliukh,

Doctor of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Internal Medicine No. 2,
Clinical Immunology and Allergology named after Academician L.T. Malaya,
Kharkiv National Medical University, Kharkiv, Ukraine

E-mail: koteliukh@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6090-4835>

ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ТА КИТАЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

А Виявлена суперечність між потребами роботодавців у висококваліфікованих майбутніх фахівцях, здатних комунікувати у професійній сфері, розв'язувати інтегральні завдання в поєднанні із соціальними проблемами, й недостатньо високим рівнем сформованості їхньої соціально-емоційної компетентності.

Мета статті є з'ясування актуальних питань соціально-емоційної компетентності студентів на основі практик європейської та китайської вищої школи у сучасних освітніх вимірах.

Низький рівень організації соціальної відповідальності в майбутніх фахівців обумовлений тим, що в закладах вищої освіти: відсутні чіткі цілі формування соціально-емоційної компетентності майбутніх фахівців; бракує гарантійних заходів щодо підвищення соціальної спроможності студентів, недостатнього фінансування ініціативних проєктів і персональної матеріальної забезпеченості тих працівників, які висувають ідеї та пропозиції щодо покращення соціальних відносин у колективі, створення естетизованого соціального середовища.

Доведено, що створення соціально-психологічного портрету майбутнього фахівця є доцільним і необхідним у будь-якій виробничій сфері, що означає потреби в переосмисленні ставлення до себе та оточуючого світу.

Акцентовано увагу на залученні майбутніх фахівців до реалізації місцевих соціальних і культурних проєктів. Рекомендовано заохочувати учасників освітнього процесу до роботи в громадських радах, освітніх хабах, волонтерських ініціативах, у спільних заходах із роботодавцями, культурними закладами, молодіжними організаціями.

Зазначено про те, що соціально-емоційна компетентність є важливим аспектом освіти в обох культурах, але підходи до її розвитку та оцінки значно відрізняються через культурні, соціальні та освітні контексти. Це підкреслює необхідність адаптації навчальних програм до специфічних потреб студентів у різних країнах.

Ключові слова: компетентність; соціальні здібності; вища школа; співпраця; майбутні фахівці; соціальна відповідальність; соціальні проєкти

THE ISSUE OF STUDENTS' SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCE IN EUROPEAN AND CHINESE HIGHER EDUCATION

С The article reveals a contradiction between employers' demand for highly qualified future specialists, who are able to communicate effectively in the professional sphere and solve complex tasks involving social issues, and the insufficiently high level of development of their socio-emotional competence.

The purpose of the article is to examine current issues related to the socio-emotional competence of students based on the practices of European and Chinese higher education within modern educational dimensions.

The low level of development of social responsibility among future specialists is due to the fact that in higher education institutions, there are no clearly defined goals for forming future specialists' socio-emotional competence; no guaranteed measures to enhance students' social capacity; insufficient funding for initiative projects and personal financial support for those staff members who propose ideas and initiatives aimed at improving social relations within the team and creating an aesthetically enriched social environment.

It has been proven that creating a socio-psychological portrait of a future specialist is appropriate and necessary in any field of production, which indicates the need to rethink one's attitude towards oneself and the surrounding world.

The emphasis is placed on involving future specialists in the implementation of local social and cultural projects. It is recommended to encourage participants in the educational process to engage in public councils, educational hubs, volunteer initiatives, and joint events with employers, cultural institutions, and youth organizations.

It is noted that socio-emotional competence is an important aspect of education in both cultures; however, approaches to its development and assessment differ significantly due to cultural, social, and educational contexts. This emphasizes the need to adapt curricula to the specific needs of students in different countries.

Keywords: competence; social skills; higher education; cooperation; future professionals; social responsibility; social projects

Актуальність проблеми. Процеси інтернаціоналізації у вищій освіті змінюють акценти в підготовці майбутніх фахівців будь-якої галузі. Нині недостатньо лише фахового складника підготовки, у студентів має бути сформована соціально-емоційна компетентність як сукупність особистісно-професійних якостей, що дозволяють індивіду взаємодіяти з іншими людьми в соціальному середовищі. До соціальної компетентності майбутніх фахівців відносяться: комунікативні навички – вміння чітко висловлювати свої думки, почуття, слухати й розуміти інших; емпатія – здатність розуміти і відчувати емоції інших людей, уміння ставити себе на місце іншого; соціальна адаптація – вміння пристосовуватися до різних соціальних ситуацій і груп, здатність знаходити спільну мову з різними людьми; конфліктологічні навички – уміння вирішувати конфлікти мирним шляхом, здатність до компроєсу та співпраці; соціальна активна участь у соціальних ініціативах і спільнотах. Соціальна компетентність є важливою особистісно-професійною якістю майбутніх фахівців, що дозволяє їм успішно інтегруватися в суспільство, сприяє формуванню гармонійних міжособистісних стосунків і допомагає у здійсненні їхнього професійного розвитку. Така компетентність є основою для формування соціальної свідомості та активної громадянської позиції кожного громадянина країни.

Однак існує суперечність між потребами роботодавців у висококваліфікованих майбутніх фахівцях, здатних комунікувати у професійній сфері, розв'язувати інтегральні завдання в поєднанні із соціальними проблемами, й недостатньо високим рівнем сформованості їхньої соціально-емоційної компетентності. Зазвичай, такі здатності закладені в загальних компетентностях будь-якої освітньої програми, але їх реалізація на практиці зводиться до формування м'яких навичок відповідно до другого критерія відомостей самооцінювання. Разом з цим не проводиться детальний аналіз процесів формування таких навичок у системах вищої освіти різних країн. Формування м'яких навичок у студентів є лише частиною освітнього процесу, що має бути спрямованим на формування соціально-емоційної компетентності людини, здатної до конкуренції у професійній діяльності, самозбереження в різних ситуаціях соціальних відносин у суспільстві.

Аналіз попередніх досліджень. Як свідчать результати аналізу психоло-педагогічної вітчизняної та зарубіжної літератури [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10], дотичними до проблеми формування соціально-емоційної компетентності майбутніх фахівців будь-якої галузі є питання, що розкривають: способи розвитку м'яких навичок студентів закладів вищої освіти (ЗВО); результати комплексних досліджень соціально-емоційної компетентності особистості; зв'язки між соціально-емоційними здатностями фахівців та їхньою підприємницькою самоефективністю; шляхи включення соціального підприємництва студентів у підготовку до майбутньої професійної діяльності; пропагування корпоративної соціальної відповідальності у виробничих справах; заохочення до впровадження нових моделей посередництва між ЗВО і роботодавцями; напрями підвищення ефективності освітнього процесу в ЗВО шляхом покращення соціальних можливостей майбутніх фахівців.

Мета статті: з'ясувати актуальні питання соціально-емоційної компетентності студентів на основі практик європейської та китайської вищої школи у сучасних освітніх вимірах.

Викладення основного матеріалу. У дослідженні на трансконтинентальному рівні з'ясовано причини, що заважають формуванню соціально-емоційної компетентності студентів. Однією з причин, як зазначають учені [6; 7; 8], у ЗВО відсутні плани підготовки і розроблені механізми стимулювання майбутніх фахівців до розвитку їхніх соціально-емоційних навичок. Мають бути чіткі орієнтири професійної підготовки майбутніх фахівців щодо соціально-емоційної компетентності особистості та створення умов для її розвитку в оцифрованому середовищі. Такі пропозиції мають бути осмислені, обговорені та занесені в стратегію розвитку ЗВО, бо місії, що записані в нормативній освітній базі нерідко обмежуються фаховими знаннями та уміннями майбутніх фахівців.

Інші дослідники [9; 10] звертають увагу на організаторські здібності викладачів, які мають об'єднуватися і поліпшувати процеси формування соціально-емоційної компетентності майбутніх фахівців. Вони мають бути ініціативними, брати на себе соціальні ролі не лише наставників, але й дієвих

учасників соціальних проєктів. Відомо, що нерідко викладачі долучаються до волонтерської діяльності, проте не всі розуміють її значущість для професійної діяльності майбутніх фахівців у обраній сфері діяльності. Нині актуальними і доцільними для стійного розвитку країни є соціальні проєкти в громадах, до яких долучаються працівники різних виробничих сфер, науки, освіти.

Для того, щоб організовувати соціальну практику для майбутніх фахівців, необхідно розвивати їхні соціальні здібності. Необхідно нагадати про всеосяжну роль процесів виховання, що відбуваються в освітньому процесі ЗВО. Методи виховання активізують мотиваційні механізми особистості, здатність до контактування з іншими людьми, побудову міжособистісних відносин у педагогічному колективі. До ефективних методів розвитку соціальних здібностей студентів віднесемо переконання, приклад, доручення, заохочення, змагання. У педагогічному аспекті дотримуємося класифікації методів виховання, що діють на свідомість людини, формують її досвід поведінки, стимулюють і коригують поведінку, активізують самовиховання. Особливої значущості набувають методи самовиховання як спостереження за власними діями і поведінкою, аналізування чинників, що заважають або сприяють самовираженню в соціальному середовищі, а також самоконтроль на основі адекватної самооцінки та рефлексії як найвищий рівень саморозвитку людини.

Варто зазначити про те, що формуванню соціально-емоційної компетентності майбутніх фахівців заважають стереотипи копіювання та репродуктивної діяльності в будь-якій галузі. Працівниками не вистачає креативності, сформованого критичного мислення, планування кар'єрного зростання і шляхів постійного самовдосконалення. В умовах цифровізації суспільства та освіти актуальною є неформальна освіта, завдяки якій працівники будь-якої галузі мають змогу підвищувати рівень професійної і педагогічної майстерності. Відкриті освітні платформи запрошують до співпраці на різних рівнях спілкування, зокрема й на міжнародному рівні. Для такої співпраці важливою є соціально-емоційна компетентність фахівців, які вміють вести перемовини, мають сформовану цифрову компетентність, спілкуються іноземними мовами.

Китайські вчені [7; 8] соціально-емоційну компетентність пов'язують із ідейними переконаннями фахівців, моральним станом людини, етичними нормами поведінки. На думку цитованих учених, розвитку соціальної компетентності в майбутніх фахівців заважають утилітарні ідеї та відсутність «духу» наполегливої праці та відданості. На наш погляд, переважними факторами є відсутність мотивації майбутніх фахівців до занять соціальними справами. Соціальна робота вимагає турботи за іншу людину, розуміння її потреб, «входження» в її ситуацію для того, щоб зрозуміти себе, власну «Я»-концепцію.

До інших причин недостатньо високої організації соціальної відповідальності в майбутніх фахівців, зокрема відносимо:

- відсутність чітких цілей навчання і виховання, які включають соціальний аспект діяльності майбутніх фахівців;
- недостатня усвідомленість і розуміння ролі і значущості соціально-емоційної компетентності особистості для її професійного розвитку та конкурентоздатності на ринку праці;

- відсутність гарантійних заходів щодо підвищення соціальної спроможності студентів, недостатнє фінансування ініціативних проєктів і персональної матеріальної забезпеченості тих працівників, які висувують ідеї та пропозиції щодо покращення соціальних відносин у колективі, створення естетизованого соціального середовища в ЗВО;

- низький рівень саморегуляції в учасників освітнього процесу, які відчують труднощі адаптації до нових обставин і реформуваль в освіті та виробничих процесах, їм бракує вміння упереджувати та долати конфліктні ситуації, підтримувати ініціативи інших людей;

- у соціальній роботі має місце оцінювання результатів роботи, але й таке оцінювання має бути іншим, аніж те, що відбувається в навчанні. Механізми оцінювання поваги і толерантності до іншої людини є специфічними.

Створення соціально-психологічного портрету майбутнього фахівця є доцільним і необхідним у будь-якій виробничій сфері, що означає потреби в переосмисленні ставлення до себе та оточуючого світу. Як зазначає О. Пуліч [3], соціально-психологічний портрет майбутніх фахівців є необхідним для вивчення їхніх індивідуальних характеристик. Безумовно, такий портрет відбиває професійні характеристики, бо працівники будь-якої галузі спілкуються, вибудовують ділові відносини, розширюють сферу співпраці на партнерських засадах. У соціальному середовищі мають бути розвинені поведінкові та психологічні характеристики співробітників, що дає змогу налагоджувати взаємодію між суспільством і культурним оточенням. На наш погляд, доповненням до такої інформації слугує думка про акмеологічні здібності майбутніх фахівців, які допомагають створенню зразкового соціально-психологічного портрету фахівців. У цьому вбачаємо подвійний ефект: з одного боку, фахівці збагачують соціальне середовище своїми ідеями, бо прагнуть досягати нових вершин саморозвитку, а з іншого – таке гармонійне середовище є сприятливим для відкриття ресурсів соціальної взаємодії та колективної відповідальності.

Адаптація до соціальних ситуацій та інших аспектів є основою соціальної здатності. Специфічним проявом соціальної здібності особистості є досягнення поставлених цілей. Соціальна компетентність проявляється в залежності від ситуації, коли людина вміє розпізнавати правила та норми соціальної поведінки свого оточення і використовувати їх для взаємодії з іншими. Підвищення соціальної здатності студентів базується на теорії всебічного розвитку особистості, теорії практичної освіти та теорії навчання у співпраці. На наш погляд, підвищення соціальної здібності студентів є важливою характеристикою процесу їхньої соціалізації, що закладає міцний фундамент для якісного розвитку та успішної кар'єри.

Практика довела, що розвинена освіта може стати міцною платформою для стійкого розвитку економіки та суспільства країни. Особливо в сучасну епоху економіки знань, людський капітал став найважливішим капіталом у більшості країн. Вища освіта несе відповідальність за місію навчання людей, а також відповідає за культивування талантів високого та високого рівня зі знаннями та здібностями для країни. Навчити «бути людиною» – це мета та напрям підготовки талантів у закладах вищої освіти в нову еру.

Статус будь-якої професії в суспільстві, наявність дієвих механізмів морального та матеріального заохочення, публічне висвітлення професійних досягнень є ключовими чинниками формування внутрішньої мотивації та стійкого професійного самовизначення майбутніх фахівців. Реалізувати цю умову можливо шляхом запровадження системи публічного визнання (професійні премії, конкурси, почесні звання), медіапідтримки позитивного іміджу в суспільстві через соціальні мережі, телебачення, освітні платформи та державної й регіональної підтримки у вигляді стипендій, нагород, пільг. Партнерська взаємодія у професійному середовищі, наявність розвиненої культури професійної співпраці, атмосфери взаємопідтримки та горизонтальної комунікації сприяють зростанню професійної суб'єктності, розвитку наставництва та колективної відповідальності за якість освітнього процесу. Створення професійних команд, творчих груп, освітніх спільнот, підтримуючи самонавчання викладачів ЗВО (педагогічні майстерні, тренінги, обмін досвідом), сприяє формуванню колективної відповідальності майбутніх фахівців.

Актуальним є забезпечення академічної свободи та професійної автономії в ЗВО. Можливість реалізовувати власні педагогічні ідеї, обирати методи й засоби навчання, брати участь у створенні авторських освітніх продуктів забезпечує умови для творчої самореалізації та інноваційної активності майбутніх фахівців. Механізмами реалізації такої умови є: надання студентам можливості самостійно обирати освітні ресурси, методики, форми оцінювання; підтримка авторських програм і курсів, проєктів з інтегрованим і міждисциплінарним підходом; упровадження інструментів управління на основі довіри (делегування повноважень, інституційна підтримка ініціатив); розвиток інноваційного середовища в ЗВО (хакатони, конкурси ідей, експериментальні програми). Соціально-економічна стабільність і безпека професійного середовища є невід'ємними складниками сталого розвитку суспільства.

Адекватне матеріальне забезпечення, доступ до соціальних гарантій, зниження рівня професійного вигорання, підтримка психологічного добробуту особистості – критично важливі чинники сталого професійного розвитку. Досягнути цього можна завдяки комфортним і безпечним умовам праці (фізичне середовище, психологічний клімат), доступу до якісних медичних, психологічних і юридичних послуг, попереджаючи професійне вигорання через системи внутрішньої підтримки (коучинг, супервізія,

психологічний супровід). Участь у культурних, громадських, науково-просвітницьких ініціативах розширює соціальні ролі майбутніх фахівців, сприяє формуванню особистісної реалізації поза межами суто професійної сфери. Доцільно залучати майбутніх фахівців до реалізації місцевих соціальних і культурних проєктів, сприяючи участі у роботі громадських рад, освітніх хабів, волонтерських ініціатив, організації спільних заходів із роботодавцями, культурними закладами, молодіжними організаціями. Доступ до сучасних програм академічної мобільності, участь у професійних спільнотах, залучення до грантових проєктів, підтримка з боку інституцій громадянського суспільства забезпечують сталі умови для динамічного розвитку професійної компетентності.

Розглянемо схожості та відмінності в європейській і китайській вищій школі щодо соціально-емоційної компетентності студентів [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. Схожість полягає в наступному. В обох культурах визнається важливість соціально-емоційного навчання, той факт, що соціально-емоційна компетентність є критично важливою для розвитку особистості студента. Відзначається позитивний вплив соціально-емоційних навичок на академічні досягнення та загальне благополуччя. Акцентовано на використанні інтерактивних методів навчання, як-от: групові проєкти та рольові ігри, необхідні для розвитку соціально-емоційних навичок. Надається перевага співпраці та комунікації між студентами. Як у європейській, так і в китайській вищій школі підкреслюється, що соціально-емоційна компетентність впливає на кар'єрні можливості та міжособистісні стосунки в майбутньому.

Відмітимо відмінності, як-от: у культурних контекстах – європейська вища школа акцентує увагу на індивідуалізмі та особистісному розвитку, що відображає цінності західних суспільств, а китайська вища школа зосереджена на колективізмі і соціальних зв'язках, що відбиваються в конфуціанських принципах; у підходах до навчання – в європейських країнах надається перевага критичному мисленню та самовираженню, а в Китаї – дисципліні, повазі до педагогів, традиційним методам навчання, що можуть обмежувати вільне вираження емоцій; в оцінюванні соціально-емоційної компетентності – в європейських країнах існують різноманітні інструменти для оцінки соціально-емоційних навичок, включаючи анкети і самооцінювання, а в китайській вищій школі – оцінка базується на успішності в навчанні та поведінці в аудиторії, що може неповністю відображати емоційний інтелект.

Висновок. Отже, соціально-емоційна компетентність є важливим аспектом освіти в обох культурах, але підходи до її розвитку та оцінки значно відрізняються через культурні, соціальні та освітні контексти. Це підкреслює необхідність адаптації навчальних програм до специфічних потреб студентів у різних країнах.

Перспективами подальших досліджень є вивчення емоційного інтелекту та шляхів його розвитку в майбутніх фахівців в оцифрованому суспільстві та освіті.

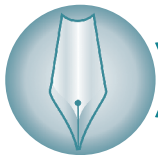
Список використаних джерел

1. Бараннікова І. Ю. Соціально-педагогічні умови професійної самореалізації вчителів. *Розвиток системи управління організацією: європейська практика та досвід України*: матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. з міжнарод. участю (14 трав. 2025 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. С. 17–22.
2. Ван Чжо, Майнаєв Ф. Я. Використання педагогічної спадщини Г. Сковороди у вивченні питань соціальної компетентності особистості. *Розвиток гуманістичних ідей у неперервній освіті: від Григорія Сковороди до сучасного педагога-новатора*: колект. наук. монографія / за заг. та наук. ред. д-ра пед. наук Н. І. Білик; редколегія: В. В. Зелюк, М. О. Кириченко, В. В. Пилипенко, З. В. Рябова та ін. Полтава; Київ: ПАНО ім. М. В. Остроградського, 2023. С. 191–203. DOI: <https://doi.org/10.33272/M2023-1>
3. Пуліч О. Соціальна компетентність як складник професійно-психологічного портрета лікаря. *Науковий вісник академії безперервної освіти. Педагогіка. Психологія*. 2024. Вип. 1. С. 141–146.
4. Рибалко Л. С., Ван Чжо. Розвиток ідей соціального партнерства в умовах забезпечення якості вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 1 (202). С. 26–31. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-1\(202\)-26-30](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-1(202)-26-30)
5. Chen Sizhuo & Lee Say Wah. Enhancing university students' soft skills: a quantitative study on problem-solving and social competence [Підвищення рівня м'яких навичок студентів університетів: кількісне дослідження вирішення проблем та соціальної компетентності]. *Journal of Ecohumanism*. 2024. Vol. 3 (7). P. 4440–4454. DOI: <https://doi.org/10.62754/joe.v3i7.4554>
6. Chien-Chi C., Sun B., Yang H., Zheng M., Li B. Emotional competence, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial intention: a study based on china college students' social entrepreneurship project [Емоційна компетентність, підприємницька самоефективність та підприємницький намір: дослідження, засноване на проєкті соціального підприємництва студентів китайського коледжу]. *Front Psychol*. 2020. Vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.547627>
7. Collie R. J. The development of social and emotional competence at school: An integrated model [Розвиток соціальної та емоційної компетентності в школі: інтегрована модель]. *International Journal of Behavioral Development*. 2019. Vol. 44 (1). DOI: <https://doi.org/10.1177/0165025419851864>
8. Guo Y., Xu B., Lyu B., Chen C. How social and emotional skills affect Chinese college student engagement in high-impact educational practices: a moderated mediation model [Як соціальні та емоційні навички впливають на залученість китайських студентів коледжів до високоефективних освітніх практик: модель модереного посередництва]. *Studies in Higher Education*. 2024. Vol. 50 (1). P. 27–46. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2328828>
9. Zhang D., Morse S., Kambhamptati U., Li B. Evolving Corporate Social Responsibility in China [Розвиток корпоративної соціальної відповідальності в Китаї]. *Sustainability*. 2014. № 6 (11). С. 7646–7665.
10. 朱凡傳. 大學生幹部社會能力提升模式建構與實踐途徑研究. 藝術教育研究. 2022. 第01期. 第7-10頁. Чжу Фанчжуань. Дослідження побудови моделі та практичний шлях покращення соціальних можливостей студентських кадрів університету. *Дослідження мистецької освіти*. 2022. № 01. С. 7–10.

References

1. Barannikova, I. Yu. (2025). Sotsialno-pedahohichni umovy profesiinoi samorealizatsii vchyteliv [Socio-pedagogical conditions for teachers' professional self-realization]. In *Rozvytok systemy upravlinnia orhanizatsiiei: yevropeiska praktyka ta dosvid Ukrainy [Development of an organization's management system: European practice and Ukrainian experience]*: materialy Vseukr. nauk.-prakt. onlain-konf. z mizhnarod. uchastiu (pp. 17-22). Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody [in Ukrainian].
2. Van, Chzho, & Mainaiev, F. Ya. (2023). Vykorystannia pedahohichnoi spadshchyny H. Skovorody u vyvchenni pytan sotsialnoi kompetentnosti osobystosti [Using the pedagogical heritage of G. Skovoroda in the study of issues of social competence of the individual]. In N. I. Bilyk (Ed.), *Rozvytok humanistychnykh idei u neperervnii osviti: vid Hryhoriia Skovorody do suchasnoho pedahoha-novatora [The development of humanistic ideas in continuing education: from Hryhoriy Skovoroda to the modern innovative educator]*: kolekt. nauk. monohrafiia (pp. 191-203). Poltava; Kyiv: PANO im. M. V. Ostrohradskoho. DOI: <https://doi.org/10.33272/M2023-1> [in Ukrainian].
3. Pulich, O. (2024). Sotsialna kompetentnist yak skladnyk profesiino-psykholohichnoho portreta likaria [Social competence as a component of a doctor's professional and psychological portrait]. *Naukovyi visnyk akademii bezperervnoyi osvity. Pedahohika. Psykholohiia [Scientific Bulletin of the Academy of Continuing Education. Pedagogy. Psychology]*, 1, 141-146 [in Ukrainian].
4. Rybalko, L. S., & Van, Chzho. (2022). Rozvytok idei sotsialnoho partnerstva v umovakh zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Development of ideas of social partnership in the context of ensuring the quality of higher education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 1 (202), 26-31. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-1\(202\)-26-30](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-1(202)-26-30) [in Ukrainian].
5. Chen, Sizhuo, & Lee, Say Wah. (2024). Enhancing university students' soft skills: a quantitative study on problem-solving and social competence. *Journal of Ecohumanism*, 3 (7), 4440-4454. DOI: <https://doi.org/10.62754/joe.v3i7.4554>
6. Chien-Chi, C., Sun, B., Yang, H., Zheng, M., & Li, B. (2020). Emotional competence, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial intention: a study based on china college students' social entrepreneurship project. *Front Psychol*, 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.547627>
7. Collie, R. J. (2019). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44 (1). DOI: <https://doi.org/10.1177/0165025419851864>
8. Guo, Y., Xu, B., Lyu, B., & Chen, C. (2024). How social and emotional skills affect Chinese college student engagement in high-impact educational practices: a moderated mediation model. *Studies in Higher Education*, 50 (1), 27-46. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2328828>
9. Zhang, D., Morse, S., Kambhamptati, U., & Li, B. (2014). Evolving Corporate Social Responsibility in China. *Sustainability*, 6 (11), 7646-7665.
10. 朱凡傳. 大學生幹部社會能力提升模式建構與實踐途徑研究. 藝術教育研究. 2022. 第01期. 第7-10頁. Chzhu, Fanchzhuan. (2022). Doslidzhennia pobudovy modeli ta praktychnyi shliakh pokrashchennia sotsialnykh mozhlyvostei studentskykh kadriv universytetu [Research on the construction of a model and a practical way to improve the social capabilities of university student staff]. *Doslidzhennia mystetskoï osvity [Research on art education]*, 01, 7-10.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 23.10.2025



УДК 159.923.2:351.74

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-64-71](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-64-71)



ТАНЬКО АНДРІЙ ВАЛЕРІЙОВИЧ,

кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання суспільно-правових дисциплін, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна

Andrii Tanko,

PhD in Law, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Teaching Social and Legal Disciplines, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

E-mail: Tanko0300@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8425-2202>

РОЛЬ ОСОБИСТІСНОЇ МОТИВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СПІВРОБІТНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

А Досліджено значення особистісної мотивації як ключового чинника, що визначає ефективність процесу самовдосконалення працівників Національної поліції України. Наголошено, що сучасна професійна діяльність поліцейських потребує не лише компетентності, а й внутрішньої готовності до розвитку, самоконтролю, вдосконалення морально-вольових якостей.

Розкрито сутність поняття «особистісна мотивація» та її місце в структурі професійного становлення правоохоронців. Проаналізовано наукові підходи до розуміння мотиваційних процесів, визначено чинники, що формують потребу в саморозвитку. Самовдосконалення розглянуто як неперервний динамічний процес пошуку ефективних стратегій розвитку професійних і особистісних ресурсів.

Запропоновано практичні рекомендації щодо підвищення мотиваційного потенціалу поліцейських через психологічні тренінги, програми саморефлексії, створення сприятливого професійного середовища для ініціативності й розвитку.

Ключові слова: внутрішня мотивація; мотиваційні чинники; саморозвиток; самовдосконалення; професійний розвиток; працівники поліції; правоохоронці

THE ROLE OF PERSONAL MOTIVATION IN THE PROCESS OF SELF-IMPROVEMENT OF NATIONAL POLICE OFFICERS

S The article examines the role of personal motivation as a fundamental determinant that influences the effectiveness of the self-improvement process among officers of the National Police of Ukraine. The research emphasizes that the modern professional environment of law enforcement officers requires not only a high level of professional competence but also a deep internal readiness for continuous development, self-reflection, self-regulation, and the cultivation of personal, moral, and volitional qualities.

The study clarifies the essence of the concept of "personal motivation" and defines its place within the structure of the professional formation of law enforcement personnel. Theoretical approaches to understanding motivational processes in the psychology of labour and professional development are analyzed. The study identifies key motivational determinants that shape the need for self-development, such as moral values, professional identity, a sense of duty, social responsibility, and an aspiration for self-actualization.

Self-improvement is interpreted as a continuous, dynamic, and multidimensional process involving awareness of one's professional and personal resources, goal-setting, searching for effective developmental strategies, and the formation of psychological resilience to professional challenges. The findings indicate that motivation for self-improvement has a multilevel structure, encompassing both external (organizational, material, and regulatory) and internal (value-semantic, emotional-volitional, and cognitive) components. The study demonstrates that a balanced interaction between these components ensures the establishment of a stable motivational orientation toward personal and professional growth.

The research provides evidence that the self-improvement of police officers functions not only as a mechanism for enhancing individual professional efficiency but also as a significant factor in strengthening the moral and psychological potential of the police force, fostering a culture of professional responsibility, and maintaining a positive institutional image of law enforcement agencies. Practical recommendations are proposed to enhance the motivational potential of police personnel through the implementation of psychological training programs, self-reflection practices, moral incentive systems, and the creation of a supportive professional environment that fosters initiative, creativity, and self-development.

Keywords: intrinsic motivation; motivational factors; self-development; self-improvement; professional advancement; police personnel; law enforcement officers

Актуальність проблеми. У сучасних умовах політичної нестабільності, воєнних загроз, зростання цифрових злочинів і психологічного навантаження, що постали перед українським суспільством, удосконалення діяльності працівників Національної поліції України набуває особливого значення для забезпечення правопорядку, захисту прав і свобод громадян, а також утвердження демократичних цінностей у державі. Ефективність роботи поліцейських безпосередньо залежить від їхньої професійної компетентності, моральної стійкості, здатності діяти в межах закону справедливо та неупереджено. Водночас основою цих якостей є прагнення до постійного професійного й особистісного самовдосконалення.

Процес самовдосконалення працівників поліції є дієвим лише за умов наявності високого рівня внутрішньої особистісної мотивації, що спонукає до розвитку, самореалізації та підвищення ефективності службової діяльності. Саме внутрішні стимули – почуття обов'язку, професійна честь, моральна відповідальність, прагнення до самоповаги та суспільного визнання – визначають здатність поліцейських адаптуватися до нових викликів, опановувати сучасні підходи до роботи та удосконалювати професійні компетентності.

На нормативному рівні важливість постійного розвитку особового складу Національної поліції України закріплена в чинному законодавстві. Зокрема, у Законі України «Про Національну поліцію» (2015 р.) визначено обов'язок поліцейських систематично оновлювати знання й навички відповідно до вимог часу. Комплексний стратегічний план реформування органів правопорядку на 2023–2027 роки (Указ Президента України № 273/2023) акцентує увагу на необхідності розвитку нових компетентностей, професійного зростання та удосконалення кадрового потенціалу. Аналогічні положення містить і Стратегія розвитку Національної поліції України (Указ Президента № 189/2021), у якій наголошено на формуванні сучасного професійного корпусу поліцейських, розвитку їхніх управлінських і комунікативних навичок, а також на впровадженні інноваційних підходів до навчання персоналу. Неперервне професійне зростання та особистісне самовдосконалення поліцейських проаналізовано не лише як елемент їхнього індивідуального розвитку, але й як державний стандарт професійної діяльності та обов'язкова умова ефективного функціонування системи Національної поліції України.

З огляду на зазначене, питання особистісної мотивації як основи професійного та особистісного самовдосконалення працівників Національної поліції України набуває особливої уваги в сучасному науковому дискурсі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема особистісної мотивації, професійного самовдосконалення, розвитку професійної культури правоохоронців посідає важливе місце в сучасних психолого-педагогічних, соціологічних і управлінських дослідженнях, що свідчить про актуальність і багатовимірність цієї проблеми. У наукових працях вітчизняних і зарубіжних авторів (О. Бондаренко, Л. Карамушка, А. Маслоу, С. Максименко, К. Роджерс,

В. Франкл та ін.) увага приділяється вивченню мотиваційних чинників, які визначають ефективність професійної діяльності, рівень відповідальності, дисциплінованість і здатність до саморозвитку особистості у професійній сфері.

Досліджуються питання професійної ідентичності представників правоохоронних структур, ролі та структури мотиваційної сфери у формуванні їхньої професійної компетентності, взаємозв'язку мотивації з ефективністю службової діяльності (О. Бандурка, В. Барко, Д. Кобзін, О. Колесніченко, А. Кравченко, Н. Небітова, Г. Попова, Ю. Приходько, С. Яковенко та ін.). У працях науковців тема мотивації працівників правоохоронних органів розглядається в контексті управління персоналом, підвищення службової дисципліни, профілактики професійного вигорання та удосконалення системи професійної підготовки. Значна увага приділяється психологічним аспектам формування внутрішньої мотивації, розвитку морально-вольових якостей фахівців.

Проблему самовдосконалення, саморозвитку, самотворення людини як фактору розвитку особистості, механізми і засоби самовиховання вивчали науковці Ю. Бережний, І. Бех, Л. Божович, Ю. Бугаєвська, В. Вишківська, О. Голікова, М. Євтух, Н. Ковальчук, О. Пехота.

У наукових дослідженнях питання професійного самовдосконалення працівників поліції часто порушується в контексті проблеми емоційного та професійного вигорання. Так, З. Кісіль, Р. Кісіль та А. Перепелиця (2018) [7] зазначають, що специфіка діяльності працівників Національної поліції, зокрема постійна психоемоційна напруженість, високий рівень стресу, ризикові ситуації та вплив численних негативних детермінант, неминуче призводять до виснаження особистісних і професійних ресурсів. Це так само спричиняє зниження рівня внутрішньої мотивації, втрату інтересу до професійної діяльності та зменшення ефективності виконання службових обов'язків. Саме тому дослідження механізмів професійного самовдосконалення в контексті запобігання емоційному вигоранню є надзвичайно важливим. Воно дає змогу не лише зберегти психологічне здоров'я працівників, а й підтримати позитивний мотиваційний клімат у колективі. Адже емоційний стан і рівень професійної залученості одного поліцейського безпосередньо впливають на морально-психологічну атмосферу підрозділу, формуючи загальний потенціал ефективності правоохоронної діяльності.

В. Вишківська, О. Голікова, В. Мирошниченко (2023) [6] вивчають проблему підвищення рівня професійної компетентності сучасного фахівця в умовах трансформації освітнього середовища через активізацію процесів професійного самовдосконалення. Автори зазначають, що професійне самовдосконалення є комплексним динамічним процесом, який охоплює вдосконалення професійного мислення і практичної діяльності, тайм-менеджменту й інноваційності, а також професійно-особистісних якостей. Наголошують, що професійне зростання відбувається не лише через накопичення знань і практичних навичок, а й завдяки усвідомленому особистісному розвитку, переосмисленню власних цінностей і професійних орієнтирів. Саме такий

підхід сприяє переходу фахівця від позиції пасивного споживача знань до ролі активного суб'єкта професійного й особистісного становлення.

В. Барко, О. Смірнова (2025) [1] аналізують кореляцію особистісних властивостей правоохоронців, їх внутрішніх ресурсів і здібностей із професійною придатністю, можливістю ефективно здійснювати службові обов'язки. О. Колесніченко і Н. Небітова (2025) [14], досліджуючи структуру мотиваційної сфери працівників правоохоронних органів, визначають мотиваційні компоненти, які впливають на поведінку і ефективність діяльності фахівців цієї галузі.

Н. Юдіна і А. Харченко (2023) [12] надають системний огляд різних підходів до класифікації мотиваційної сфери особистості й визначають структуру зовнішніх і внутрішніх мотивів працівників органів внутрішніх справ. Автори обґрунтовують, що знання структури мотивів є важливою передумовою для розроблення питань підвищення працездатності працівників і усунення негативних явищ низької мотивації та плинності кадрів. Ю. Бугаєвська (2023) [4], вивчаючи засоби професійного самовиховання і самовдосконалення, у своєму дослідженні доводить, що важливою передумовою професійного самовдосконалення фахівця, зокрема формування його професійної культури, є здатність до саморефлексії та самоаналізу, тому цим аспектам важливо приділяти увагу ще в період підготовки майбутніх спеціалістів будь-якої галузі. Причому О. Орлова, І. Новіцька (2024) [11] запроваджують ідею про те, що самовдосконалення – це не просто набір професійних навичок і постійне їх оновлення, це творчий процес самоусвідомлення й ініціативи впродовж життя. Авторки визначають структурні компоненти самовдосконалення – цільовий, змістовий, інструментальний, практичний і корекційний і наголошують, що задля ефективності такого процесу мають бути розроблені механізми оцінки, аналізу корекції помилок, постійного зворотного зв'язку.

Попри наявність певних теоретичних і практичних напрацювань, питання взаємозв'язку між особистісною мотивацією та процесом самовдосконалення працівників правоохоронних органів в умовах динамічних безпекових і суспільних змін залишаються недостатньо розробленими. Сучасні виклики, пов'язані з воєнним станом, зростанням рівня соціальної напруги, необхідністю адаптації правоохоронців до нових стандартів професійної етики та комунікації, потребують оновленого наукового підходу до розуміння мотиваційних механізмів саморозвитку.

Мета статті: комплексно дослідити вплив особистісної мотивації на процес самовдосконалення й ефективність професійної діяльності працівників правоохоронних органів України в умовах сучасних безпекових і суспільних викликів.

Викладення основного матеріалу. Ефективність діяльності правоохоронних органів значною мірою визначається рівнем професіоналізму та самовідданості кожного співробітника. Сучасні виклики для працівників правоохоронної сфери охоплюють не лише традиційні завдання із забезпечення громадської безпеки, а й нові виміри суспільного життя, що потребує від поліцейських

підвищеної відповідальності, стійкості та готовності діяти в інтересах громадян.

Подолання таких викликів неможливе без високого рівня мотивації та постійного самовдосконалення, спрямованих на розвиток професійних компетентностей й особистісних якостей. Суспільство очікує від поліції відкритості, ефективності та орієнтації на захист прав людини. Тому успішна службова діяльність передбачає не лише сумлінне виконання обов'язків, а й внутрішню готовність до служіння, що ґрунтується на особистій мотивації. Мотивація є ключовим чинником професійного зростання поліцейського, вона спонукає до вдосконалення знань, умінь, пошуку ефективних рішень відповідно до сучасних вимог. Від рівня мотивації залежать відповідальність, дисципліна, ініціативність і моральна стійкість співробітників. Мотивований працівник поліції здатен швидко адаптуватися до стресових ситуацій, ухвалювати виважені рішення та дотримуватися високих етичних стандартів у своїй діяльності.

Специфіка професії співробітників правоохоронної сфери полягає в тому, що високий рівень ефективності їхньої праці може бути досягнутий лише за умови неперервного самовдосконалення, що охоплює фізичний, моральний та інтелектуальний аспекти розвитку.

Р. Ляшенко, розглядаючи мотиваційний базис особистості в ракурсі професійної самоактуалізації, зазначає, що кожному етапу життя людини притаманна особлива мотиваційна основа. І з вибором професійної спрямованості виникають і діють певні смислові орієнтири й домінанти, що стають стрижнем поведінки людини і визначають вектор її життєвої позиції і ціннісних орієнтацій [9, с. 219]. На думку Н. Юдіна і А. Харченко, знання мотивів не тільки вибору професії, а й подальшої діяльності, особливостей їх трансформації в процесі службової діяльності допоможе запобігати соціально-економічним і моральним втратам у суспільстві [12, с. 68].

У психолого-педагогічній науці мотивація визначається як система мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, намірів, які наverkaють людину на певні вчинки. Зі свого боку професійна мотивація майбутнього фахівця розглядається як сукупність мотивів поведінки та діяльності, що зумовлюють прагнення до оволодіння майбутньою професією, бажання досягати високих результатів, змагальність, наполегливість і відкритість до професійного саморозвитку. Її провідним агентом є ціннісно-мотиваційна сфера, яка охоплює кар'єрні та смисложиттєві орієнтації, мотивацію досягнень, а також задоволеність професійною діяльністю [8, с. 108].

Важливими для розуміння професійної мотивації є й характерологічні особливості – сфера узагальнених, генералізованих спонукань особистості, що визначають типові способи її поведінки, – та спрямованість як система потреб і мотивів, яка задає вектор активності людини.

За результатами досліджень В. Барко, О. Смірнкової [1, с. 28], професійна мотивація може виявлятися в сприятливому або несприятливому типі, що значною мірою позначається на рівні особистісної та професійної самореалізації, здійсненні на високому рівні професійних обов'язків.

Т. Матієнко, узагальнивши результати аналізу наукових джерел, виокремлює дві основні групи професійних мотивів працівників правоохоронних органів – особистісні та ситуаційні. До особистісної групи належать соціально-ціннісні мотиви, зокрема усвідомлення цінності й важливості діяльності, авторитетність професії, суспільні та моральні орієнтири. Сюди також відносяться мотиви співпраці (орієнтація на колективні цілі), психологічного комфорту, колективного визнання, самоствердження, згуртованості та взаємодопомоги. Важливе місце посідають мотиви досягнення – інтерес до професії, прагнення до творчості та ініціативи, розширення кругозору, задоволеність обраною професією, зацікавленість у вдосконаленні професійної майстерності, прагнення до лідерства й розширення сфери впливу. До другої групи – ситуаційних мотивів – Т. Матієнко відносить прості (на фізіологічному рівні), складні (пов'язані з усвідомленням мети дії), усвідомлені та неусвідомлені, актуалізовані й неактуалізовані мотиви. У складі як особистісних, так і ситуаційних мотивів також виділено утилітарні мотиви: зацікавленість в оплаті праці, прагнення до поліпшення умов служби, задоволеність побутовими умовами, орієнтація на кар'єрне зростання тощо [10, с. 28]. Розподіл мотивів, запропонований Т. Матієнко, дозволяє краще зрозуміти, якими мотивами керується працівник у професійній діяльності.

Особистісна мотивація має багатокомпонентну структуру. Так, В. Васюта виокремлює основні її складники: потреби, мотиви, цілі, емоції та почуття, а також ціннісні орієнтації. Потреби розглядаються як внутрішні спонуки, що відображають нестачу чогось і зумовлюють активність людини. Мотиви – це усвідомлені причини, які знаходяться в основі вибору дій і вчинків. Цілі визначають бажані результати, на досягнення яких спрямована діяльність. Емоції та почуття супроводжують мотиваційні процеси, а ціннісні орієнтації виступають стійкими переконаннями, що визначають загальну спрямованість особистості [5, с. 60]. Тож особистісна мотивація віддзеркалює стійкість і контекст її професійних дій, визначаючи, наскільки стабільна мотивація і чи залежить вона від обставин. На відміну від ситуаційної – особистісна мотивація діє завжди, у будь-яких ситуаціях, бо її персональні потреби, цілі, цінності людини.

Розглядаючи мотивацію у професійній діяльності працівників правоохоронної сфери як внутрішній стан, який спонукає фахівця діяти, визначає спрямованість, інтенсивність і стійкість його поведінки, будемо розуміти особистісну мотивацію таких працівників як складне психологічне утворення, яке вміщує сукупність внутрішніх і зовнішніх мотивів, що спонукають особистість до активності, надають їй цілеспрямованості та забезпечують її стійкість. Вона є індивідуальною, суб'єктивною характеристикою, що відображає індивідуальність і специфічність мотиваційної сфери конкретної людини, визначає, чому людина обирає певний вид діяльності, докладає зусилля для її виконання та наполегливо прагне досягти поставлених цілей.

Необхідно згадати, що існує також й інша – структурна класифікація мотивації за її джерелом, у межах якої дослідники

[1; 12] виділяють два види мотивації: внутрішню (пов'язану з інтересом до самого процесу навчання) і зовнішню (орієнтовану на результат – оцінку, диплом, схвалення).

Особистісна мотивація найчастіше містить внутрішню мотивацію – це стійке прагнення діяти згідно з власними цінностями і потребами. Ситуаційна ж частіше спирається на зовнішні стимули – короточасні фактори, що актуалізують дію. Водночас внутрішня мотивація теж може бути ситуаційною, коли певна ситуація пробуджує інтерес або натхнення (наприклад, новий цікавий проєкт), особистісну мотивацію можуть підживлювати зовнішні мотиви. Так, до прикладу, експериментальні дані (Choo Lin & Zhao, 2025) підтверджують, що навчання і розвиток, як джерела посилення особистісної мотивації, спонукають співробітників докласти додаткових понаднормових зусиль для виконання своїх професійних обов'язків [13].

Водночас науковці відзначають, що ефективна професійна діяльність базується на домінуванні внутрішньої мотивації, адже саме вона сприяє розвитку самостійності, відповідальності й творчості фахівців. На відміну від мотивації, що ґрунтується на системі винагород і покарань, внутрішня мотивація є стійкішою та довготривалішою, адже живиться внутрішніми потребами й переконаннями людини. Як показують дослідження, працівники з високим рівнем внутрішньої мотивації значно більше інвестують час і зусилля у виконання роботи, що проявляється у важкій праці й високому рівні залучення до роботи [15]. Тож внутрішня мотивація працівників визначає спрямованість їхньої активності, забезпечує стійкість і наполегливість у досягненні професійних цілей і підтримує їхню особистісну мотивацію. У той же час, гармонійне поєднання внутрішнього і зовнішнього аспектів мотивації забезпечує стабільність професійної поведінки й високий рівень службової відданості.

Зауважимо, що особистісна мотивація відіграє ключову роль у процесі самовдосконалення працівника будь-якої галузі, а особливо в діяльності працівників правоохоронних органів. Співробітники Національної поліції, які мають високий рівень особистої мотивації до самовдосконалення, будуть схильнішими до постійного навчання, опанування нових знань і навичок, підвищення кваліфікації, розвитку культури спілкування, досягнення високого рівня професійної культури, готовими докласти додаткових зусиль для підвищення власної компетентності.

Особиста мотивація співробітників Національної поліції України до самовдосконалення може проявлятися в різноманітних формах, які відображають їхні внутрішні спонуки та прагнення (бажання підвищити свій професійний рівень, прагнення до кар'єрного зростання, почуття відповідальності перед суспільством, потреба в самореалізації та визнанні). Саме ці внутрішні спонуки, що виникають із глибинних потреб особистості, є запорукою ефективного самовдосконалення. Так, бажання підвищити свій професійний рівень є одним із ключових проявів особистісної мотивації. Багаторічний досвід роботи у Національній поліції України, переконує, що ті співробітники поліції, які мають

високу особистісну мотивацію, частіше виявляють ініціативу щодо проходження додаткового навчання, підвищення кваліфікації, опанування нових методів і технологій роботи. Така мотивація насамперед зумовлена глибоким внутрішнім усвідомленням важливості професійної компетентності для забезпечення високої якості правоохоронної діяльності.

Іншою формою прояву особистої мотивації є прагнення до кар'єрного зростання. Співробітники поліції, які мають виражену мотивацію до самовдосконалення, зазвичай демонструють амбітність, цілеспрямованість і готовність докладати додаткових зусиль для досягнення професійних успіхів. Вони прагнуть підвищувати свій статус, обіймати відповідальні посади, отримувати визнання з боку керівництва та колег. Така мотивація зумовлена бажанням реалізувати свій потенціал, отримати заслужену оцінку своєї праці та забезпечити кращі умови для професійної самореалізації.

Важливою формою особистісної мотивації співробітників Національної поліції є почуття відповідальності перед суспільством. Поліцейські, які мають високу внутрішню мотивацію, усвідомлюють важливість своєї ролі в забезпеченні правопорядку, захисті прав і свобод громадян. Вони прагнуть постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, щоб надавати якісні послуги населенню та ефективно протидіяти злочинності. Така мотивація ґрунтується на почутті громадянського обов'язку та прагненні бути корисним для суспільства.

Ще одним проявом особистісної мотивації співробітників Національної поліції є потреба в самореалізації та визнанні. Саме вмотивовані поліцейські прагнуть розкрити свій потенціал, досягти значущих результатів у професійній діяльності та отримати схвалення з боку керівництва та колег. Вони виявляють ініціативність, креативність і готовність брати на себе додаткову відповідальність, щоб реалізувати свої здібності та отримати визнання.

Розуміння чинників і механізмів формування та розвитку особистої мотивації дозволяє розробити ефективні стратегії стимулювання самовдосконалення співробітників поліції, що сприятиме підвищенню ефективності їхньої професійної діяльності.

О. Колесніченко і Н. Небітова зазначають, що мотивація – це мультифакторне явище, яке містить соціальні, внутрішні і зовнішні чинники. Автори поділяють ключові чинники, що впливають на мотиваційну сферу працівників, як-от: вплив соціальних завдань, особистісного розвитку та професійного вдосконалення; переконання в правильності вибору професії; важливість усвідомлення власної професійної діяльності, якщо професія обрана під впливом, не за самостійними переконаннями; прагнення зворотного зв'язку; вирішення складних цілей, що значно більше, ніж матеріальні стимули. Важливим чинником виокремлено потребу в соціальному визнанні, важливість зовнішніх оцінок, і наявність організаційної структури [14, с. 29–31].

Отже, зважаючи на результати досліджень проблеми формування мотивації, до визначення чинників особистісної мотивації будемо підходити доволі широко, враховуючи

як індивідуально-психологічні характеристики працівника (темперамент, характер, здібності працівника), так і соціальні (атмосфера в колективі, сім'ї, суспільстві, рівень довіри між співробітниками, корпоративна культура, почуття приналежності до спільної справи); професійно-організаційні (умови праці, перспективи кар'єрного зростання, підтримка керівництва); систему стимулів і заохочень (матеріальні, моральні, соціальні).

Розглядаючи зазначені чинники у зв'язку з діяльністю правоохоронців, зазначимо, що здібності, ціннісні орієнтації, моральні вибори, прагнення до самореалізації співробітника значною мірою й визначають його внутрішню спрямованість на самовдосконалення. Досвід показує, що поліцейські, які відчують значущість своєї діяльності для суспільства, демонструють вищий рівень професійної відповідальності, стійкості до стресу та ініціативності.

Не можемо лишити осторонь той факт, що мотивація співробітників правоохоронної сфери підживлюється низкою специфічних чинників, зумовлених особливістю їхньої професійної діяльності. По-перше, для поліцейських характерна підвищена відповідальність за результати своєї роботи, адже від їхніх дій і рішень часто залежить безпека громадян, захист їхніх прав і свобод. Це формує у співробітників поліції почуття громадянського обов'язку, прагнення бути корисними для суспільства, що є важливим мотивувальним чинником.

По-друге, специфіка правоохоронної діяльності вимагає від поліцейських високого рівня професійної компетентності. Тому для співробітників Національної поліції характерна виражена мотивація до професійного розвитку, підвищення кваліфікації, опанування нових методів роботи. Працівники з вираженими пізнавальними потребами, прагненням до досягнень і самореалізації будуть мотивованішими до постійного професійного розвитку. Важливим чинником професійного розвитку правоохоронців є також рівень самосвідомості та адекватної самооцінки: співробітники поліції, які об'єктивно оцінюють свої сильні та слабкі сторони та здатні критично аналізувати власні професійні компетенції, демонструють вищий рівень мотивації до самовдосконалення з метою усунення виявлених недоліків у службовій діяльності.

По-третє, робота в Національній поліції пов'язана з ризиком, стресовими ситуаціями, необхідністю ухвалювати швидкі та відповідальні рішення. Це зумовлює в поліцейських потребу в автономії, самостійності, можливості самостійно контролювати свою діяльність: поліцейські, які прагнуть самостійно ухвалювати рішення та нести за них відповідальність, проявляють більшу ініціативність у професійному розвитку, активно вдосконалюють свої навички та компетенції, що сприяє підвищенню ефективності їхньої службової діяльності та готовності до розв'язання складних завдань правоохоронної практики. Задоволення цієї потреби є важливим мотивувальним чинником.

Крім того, специфіка правоохоронної діяльності передбачає наявність чіткої ієрархічної структури, системи субординації та контролю. Це впливає на мотивацію

співробітників поліції, які прагнуть до кар'єрного зростання, підвищення свого статусу та отримання визнання з боку керівництва.

Наголосимо, що результатом розвитку мотиваційної сфери є самовдосконалення працівників поліції. Поліцейському в сучасних умовах потрібен достатній рівень як зовнішньої, так і внутрішньої мотивації, щоб прагнути до самовдосконалення. Без мотивації процес розвитку працівника, набуття ним нових компетентностей у змінюваному світі стає неможливим. Самовдосконалення так само впливає на подальшу мотивацію працівників поліції, створюючи позитивний зворотний зв'язок між набутим досвідом і компетентностями, що мають формуватися в умовах нових безпекових викликів.

Зазначимо, що самовдосконалення має індивідуальний вимір, оскільки стосується особистісного росту. Разом із цим, самовдосконалення є важливим аспектом професійного розвитку та діяльності фахівців усіх галузей, насамперед працівників правоохоронних органів, оскільки забезпечує підвищення ефективності виконання службових завдань.

Під самовдосконаленням науковці (В. Бондаренко, В. Сягровець, С. Русанівський) розуміють свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своїх знань, умінь, навичок та особистісних якостей з метою ефективнішого виконання службових обов'язків і досягнення високих результатів у професійній сфері [3, с. 83]. Цей процес передбачає постійну роботу над собою, прагнення до саморозвитку та самореалізації. На підтвердження цієї думки, О. Орлова та І. Новіцька наголошують, що самовдосконалення є неперервним процесом, який дозволяє людині адаптуватися до нових викликів і прагнути до особистісного зростання [11, с. 159].

Згідно з дослідженням Ю. Бережного [2, с. 153], оптимізації процесу формування готовності майбутніх фахівців правоохоронних органів до професійного самовдосконалення сприяє впровадження належних педагогічних умов, серед яких: забезпечення позитивної мотивації та потреби у професійному самовдосконаленні, конструювання змісту навчального матеріалу, який орієнтує майбутніх фахівців на самовдосконалення, створення розвивального, освітнього, соціально-психологічного простору з використанням сучасних інноваційних технологій та інтегративний підхід до організації й проведення практики.

Для ефективного стимулювання та підтримки особистісної мотивації співробітників Національної поліції України до самовдосконалення важливо впроваджувати комплекс організаційних та управлінських заходів.

Одним із ключових напрямів є вдосконалення системи професійного навчання та підвищення кваліфікації поліцейських. Необхідно забезпечити широкі можливості для проходження додаткового навчання, опанування нових методів роботи, підвищення рівня компетентності. Такі заходи сприятимуть розвитку внутрішньої мотивації співробітників до постійного професійного вдосконалення.

Важливим є також запровадження справедливої та прозорої системи оцінювання та кар'єрного зростання. Співробітники поліції мають бути впевнені, що їхні зусилля щодо самовдосконалення будуть належним чином оцінені

та винагороджені. Це може передбачати як матеріальне заохочення (премії, надбавки), так і нематеріальне (відзнаки, підвищення в посаді, делегування додаткових повноважень). Важливо забезпечити атмосферу взаємної підтримки, довіри та визнання. Це сприятиме розвитку почуття приналежності до організації та підвищуватиме внутрішню мотивацію поліцейських.

Ефективним інструментом стимулювання самовдосконалення може стати запровадження наставництва та коучингу. Досвідчені співробітники, які є наставниками, можуть надавати молодим поліцейським підтримку, зворотний зв'язок і рекомендації щодо професійного розвитку. Це сприятиме формуванню в них стійкої мотивації до самовдосконалення.

Крім того, важливо забезпечити гнучкість та автономію в роботі поліцейських. На індивідуальному рівні необхідно приділяти увагу розвитку самосвідомості та адекватної самооцінки поліцейських. Надання їм можливості самостійно планувати свою діяльність, ухвалювати рішення та нести за них відповідальність задовольнятиме їхню потребу в автономії та сприятиме розвитку внутрішньої мотивації.

Важливим є формування у поліцейських почуття професійної ідентичності та гордості за свою роботу. На рівні колективу необхідно створювати атмосферу взаємної підтримки, обміну досвідом і визнання досягнень. Схвалення з боку колег, обмін кращими практиками, спільне вирішення професійних завдань можуть стати потужними мотивувальними чинниками. Важливо також приділяти увагу психологічному супроводу та підтримці поліцейських. Надання консультативної допомоги, проведення тренінгів із розвитку особистісних якостей, управління стресом тощо можуть сприяти зміцненню внутрішньої мотивації до самовдосконалення.

Не менш важливим є соціальне визнання та підтримка діяльності поліцейських з боку суспільства. Позитивний імідж Національної поліції, довіра громадян, відповідне матеріальне та нематеріальне заохочення (відзнаки, пільги тощо) сприятимуть підвищенню мотивації співробітників до самовдосконалення.

Вважаємо, що комплексне застосування організаційних, управлінських, психологічних і соціальних заходів дозволить ефективно стимулювати та підтримувати особистісну мотивацію співробітників Національної поліції України до постійного професійного самовдосконалення.

Особливо наголосимо на важливості підтримувати високу мотивацію до самовдосконалення працівникам правоохоронних органів, які вже завершили своє навчання та перейшли до практичної діяльності. Злочинність і правопорушення постійно еволюціонують, тому правоохоронці повинні бути готовими до нових викликів і методів протидії. Регулярно змінюються законодавство, технології та методи роботи, тому необхідно постійно оновлювати свої знання та навички.

Правоохоронці є гарантами безпеки та правопорядку в суспільстві, тому їхня діяльність має велике значення для добробуту громадян. Підтримання високого рівня

професіоналізму та компетентності є запорукою ефективного виконання службових обов'язків. Самовдосконалення дозволяє правоохоронцям розвивати свої навички, підвищувати ефективність роботи та досягати кар'єрного росту. Постійне навчання та саморозвиток сприяють підвищенню рівня задоволеності від роботи та професійної самореалізації.

Для підтримання й розвитку високої внутрішньої мотивації до постійного вдосконалення серед працівників правоохоронних органів можна застосовувати форми щодо регулярного підвищення кваліфікації. Забезпечити широкі можливості для професійного навчання, підвищення кваліфікації та опанування нових методів роботи. Це організація тренінгів, семінарів і курсів з актуальних питань правоохоронної діяльності.

Важливо заохочувати працівників до участі в професійних конференціях, форумах та обміні досвідом. Організовувати зустрічі з успішними лідерами правоохоронної сфери для обміну досвідом.

Важливим аспектом є розроблення чітких критеріїв і можливостей для професійного розвитку та підвищення рівня мотивації до самовдосконалення фахівців. Упровадження системи матеріальних і нематеріальних стимулів за досягнення в самовдосконаленні. І не менш значущим у таких заходах є створення сприятливого організаційного клімату, формування культури, що заохочує до постійного навчання та самовдосконалення, забезпечення доступу до актуальної професійної інформації, ресурсів та експертної підтримки.

Висновок. Проведене дослідження дозволило всебічно розкрити роль особистісної мотивації в процесі самовдосконалення співробітників Національної поліції України та запропонувати практичні рекомендації щодо її стимулювання. Встановлено, що особистісна мотивація є ключовим чинником, який визначає спрямованість,

інтенсивність і наполегливість поліцейських у досягненні професійних цілей. Вона є рушійною силою, що спонукає співробітників до постійного вдосконалення знань, умінь і навичок. Внутрішні спонуки проявляються в різних формах: прагнення підвищити професійний рівень, розвиток компетенцій, кар'єрне зростання, самореалізація, почуття відповідальності перед суспільством. Саме така внутрішня мотивація є запорукою ефективного самовдосконалення та підвищення якості правоохоронної діяльності.

Дослідження підтверджує, що особистісна мотивація є ключовим фактором професійного самовдосконалення співробітників поліції. Вона забезпечує не лише підвищення рівня компетентності та якості виконання службових обов'язків, а й сприяє розвитку внутрішніх орієнтирів працівників, які прагнуть до особистісного зростання, самореалізації та ефективного виконання завдань правоохоронної діяльності.

Аналіз теоретичних підходів до вивчення мотивації показав, що на формування та розвиток особистісної мотивації впливають як індивідуально-психологічні характеристики, так і організаційні, управлінські, психологічні та соціальні чинники. Розуміння цих впливів дозволяє розробляти практичні механізми стимулювання персоналу, підтримувати активну позицію співробітників і підвищувати їхню готовність до самовдосконалення.

Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення гендерних особливостей мотивації поліцейських, порівняльний аналіз мотивації співробітників різних підрозділів і розроблення комплексних програм розвитку мотивації персоналу Національної поліції України. Реалізація таких досліджень сприятиме підвищенню ефективності системи професійної підготовки та управління персоналом правоохоронних органів.

Список використаних джерел

- Барко В. І., Барко В., Смірнова О. Теоретико-психологічна модель дослідження індивідуально-особистісних властивостей правоохоронців та її ефективність. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. № 83 (1). С. 26–40. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-83-1-26-40>
- Бережний Ю. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх фахівців правоохоронних органів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 7 (91). С. 153–162. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2019.07/153-162>
- Бондаренко В., Сягровець В., Русанівський С. Професійне самовдосконалення правоохоронців у контексті реформування освіти системи МВС України. *Педагогічні науки*. 2020. № 2. С. 83–90. DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2\(25\)-83-90](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2(25)-83-90)
- Бугаєвська Ю. Засоби професійного самовиховання і самовдосконалення. *InterConf*. 2023. № 39 (179). С. 170–175. DOI: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.11.2023.018>
- Васюта В. Б. Мотивування персоналу : навч. посіб. Полтава : Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2020. 140 с. URL: https://reposit.nupr.edu.ua/bitstream/PolNTU/8508/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D1%83%D0%B2_07%D0%20%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%83%D0%BB%D0%29%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BE.pdf
- Вишківська В., Голюкова О., Мирошніченко В. Професійне самовдосконалення фахівця в умовах трансформації освітнього середовища. *Молодь і ринок*. 2023. № 2/210. С. 89–94. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.275469>
- Кісіль З. Р., Кісіль Р.-В. В., Перепелиця А. В. Особливості синдрому емоційного вигорання у працівників Національної поліції України. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2018. № 2. С. 57–70. URL: <http://journals.lvduvs.lviv.ua/index.php/psychology/article/view/59/56>
- Купчак М., Самило А. Професійна мотивація як внутрішній чинник розвитку професіоналізму майбутнього менеджера. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2020. Вип. 21. С. 107–112. DOI: <https://doi.org/10.32447/20784643.21.2020.13>
- Ляшенко Р. О. Розвиток мотивації особистості майбутнього фахівця в процесі професійної самоактуалізації. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2022. Вип. 207. С. 217–221. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/67593/4/Liashenko_Formuvannia_profesii_motyvatcii.pdf
- Матієнко Т. Особливості мотивації професійної діяльності правоохоронців. *Jurnalul Juridic Național: Teorie și Practică*. 2019. № 2 (1). С. 109–112. URL: http://www.jurnaluljuridic.in.ua/archive/2019/2/part_1/25.pdf
- Орлова О., Новицька І. Особистісне самовдосконалення як один з основних творчих чинників освіти впродовж життя. *Нові технології навчання*. 2024. № 98. С. 157–165. URL: <https://www.journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/409>
- Юдіна Н., Харченко А. Класифікація та структура мотивів працівників органів внутрішніх справ. *Молодий вчений*. 2023. № 4 (116). С. 68–71. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-4-116-13>

13. Choo J., Lin, J., Zhao, B. General training and worker motivation: Experimental evidence on discretionary effort. 2025. arXiv preprint arXiv:2503.20560. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.20560>
14. Kolesnichenko O., Niebytova N. The structure of the motivational sphere of Ukrainian law enforcement officers. *Scientific Journal of the National*

Academy of Internal Affairs. 2025. Vol. 30, no. 2. P. 21–31. DOI: 10.63341/naia-herald/2.2025.21

15. Shkoler O., Kimura T. How does work motivation impact employees' investment at work and their job engagement? A moderated-moderation perspective through an international lens. *Frontiers in Psychology*. 2020. No. 11. P. 38. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00038>

References

1. Barko, V., Barko, V., & Smirnova, O. (2025). Teoretyko-psykholohichna model doslidzhennia individualno-osobystisnykh vlastyvostei pravookhorontsiv ta yii efektyvnist [Theoretical and psychological model for studying the individual and personal characteristics of law enforcement officers and its effectiveness]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy [Bulletin of the National University of Defence of Ukraine]*, 83 (1), 26-40. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-83-1-26-40> [in Ukrainian].
2. Berezhnyi, Yu. (2019). Pedahohichni umovy profesiinoho samovdoskonalennia maibutnykh fakhivtsiv pravookhorontsiv orhaniv [Pedagogical conditions for the professional self-improvement of future law enforcement specialists]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]*, 7 (91), 153-162. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2019.07/153-162> [in Ukrainian].
3. Bondarenko, V., Siahrovets, V., & Rusanivskyi, S. (2020). Profesiine samovdoskonalennia pravookhorontsiv u konteksti reformuvannia osvity systemy MVS Ukrainy [Professional self-improvement of law enforcement officers in the context of reforming the education system of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical sciences]*, 2, 83-90. DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2\(25\)-83-90](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2(25)-83-90) [in Ukrainian].
4. Buhaievska, Yu. (2023). Zasoby profesiinoho samovychovannia i samovdoskonalennia [Means of professional self-education and self-improvement]. *InterConf*, 39 (179), 170-175. DOI: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.11.2023.018> [in Ukrainian].
5. Vasiuta, V. B. (2020). *Motyvuвання персоналу [Staff motivation]: navchalnyi posibnyk*. Poltava: Natsionalnyi universytet imeni Yurii Kondratiuka. Retrieved from <http://reposit.nupp.edu.ua/bitstream/PolNTU/8508/2/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BE.pdf> [in Ukrainian].
6. Vyshkivska, V., Holikova, O., & Myroshnychenko, V. (2023). Profesiine samovdoskonalennia fakhivtsia v umovakh transformatsii ostvinoho seredovyshcha [Professional self-improvement of specialists in the context of a changing environment]. *Molod i rynek [Young people and the market]*, 2/210, 89-94. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.275469> [in Ukrainian].
7. Kisil, Z. R., Kisil, R. V., & Perepelytsia, A. V. (2018). Osoblyvosti syndromu emotsiinoho vyhorannia u pratsivnykiv Natsionalnoi politsii Ukrainy [Features of emotional burnout syndrome among employees of the National Police of Ukraine]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav [Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs]*, 2, 57-70. Retrieved from <http://journals.lvduvs.lviv.ua/index.php/psychology/article/view/59/56>
8. Kupchak, M. & Samylo, A. (2020). Profesiina motyvatsiia yak vnutrishnii chynnyk rozvytku profesionalizmu maibutnoho menedzhera [Professional motivation as an internal factor in the development of professionalism in future managers]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti [Bulletin of Lviv State University of Life Safety]*, 21, 107-112. DOI: <https://doi.org/10.32447/20784643.21.2020.13> [in Ukrainian].
9. Liashenko, R. O. (2020). Rozvytok motyvatsii osobystosti maibutnoho fakhivtsia v protsesi profesiinoy samo aktualizatsii [Development of motivation in future specialists in the process of professional self-actualisation]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky [Scientific notes. Pedagogical Sciences]*, 207, 217-221. Retrieved from <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1453/1406> [in Ukrainian].
10. Matiienko, T. (2019). Osoblyvosti motyvatsii profesiinoy diialnosti pravookhorontsiv [Features of motivation in the professional activities of law enforcement officers]. *Jurnalul Juridic Național: Teorie și Practică*, 2 (1), 109-112. Retrieved from http://www.jurnaluljuridic.in.ua/archive/2019/2/part_1/25.pdf [in Ukrainian].
11. Orlova, O., & Novitska, I. (2024). Osobystisne samovdoskonalennia yakodyn z osnovnykh tvorchykh chynnykiv osvity vprodovzh zhyttia [Personal self-improvement as one of the main creative factors in lifelong education]. *Novi tekhnolohii navchannia [New learning technologies]*, 98, 157-165. Retrieved from <https://www.journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/409> [in Ukrainian].
12. Yudina, N., & Kharchenko, A. (2023). Kласифікація та структура мотивів пратсвничих орханів внутршних справ [Classification and structure of motives of internal affairs officers]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 4 (116), 68-71. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-4-116-13> Retrieved from <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5812/5683> [in Ukrainian].
13. Choo, J., Lin, J., & Zhao, B. (2025). *General training and worker motivation: Experimental evidence on discretionary effort*. arXiv preprint arXiv:2503.20560. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2503.20560>
14. Kolesnichenko, O., & Niebytova, N. (2025). The structure of the motivational sphere of Ukrainian law enforcement officers. *Scientific Journal of the National Academy of Internal Affairs*, 30, 2, 21-31 DOI: 10.63341/naia-herald/2.2025.2
15. Shkoler, O., & Kimura, T. (2020). How does work motivation impact employees' investment at work and their job engagement? A moderated-moderation perspective through an international lens. *Frontiers in Psychology*, 11, 38. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00038>

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 14.10.2025



УДК 376:37.013

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-72-77](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-72-77)



КАСЬЯНОВА ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА,

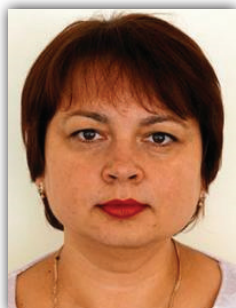
докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук факультету педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Olena Kasianova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Educology and Psychological and Pedagogical Sciences Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

E-mail: kasyanova1367@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3165-5440>



ВЕНГЛОВСЬКА ОЛЕНА АНАТОЛІЇВНА,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Olena Venhlovska,

PhD in Pedagogics, Assistant Professor at the Department of Educology and Psychological and Pedagogical Sciences, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

E-mail: o.venhlovska@kubg.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0456-7667>



ДЕМ'ЯНЕНКО ВАЛЕНТИНА ІВАНІВНА,

викладачка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Valentyna Demianenko,

Lecturer at the Department of Educology and Psychological and Pedagogical Sciences, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

E-mail: v.demianenko@kubg.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3974-9663>

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: ТЕОРІЯ ТА СТРАТЕГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

А Акцентується увага на особливостях супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у реальному освітньому процесі. Обґрунтовані стратегії педагогічної підтримки здобувачів з ОПП в освітньому процесі для успішної реалізації інклюзивних освітніх практик, а саме: скаффолдинг як активне залучення та максимізація спроможностей дитини з ООП через покрокову підтримку в освітньому процесі; тьюторинг як підтримка індивідуальної траєкторії навчання та виховання учня з ООП. Презентовано необхідність опановування цими стратегіями вчителями у контексті професійного стандарту.

Ключові слова: здобувач з особливими освітніми потребами; супровід; педагогічний супровід; наукові підходи; мета інклюзивної освіти; стратегія педагогічної підтримки; скаффолдинг; тьюторинг

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: THEORY AND IMPLEMENTATION STRATEGIES

С The article is devoted to the problem of inclusive education, particularly, to the strategies for implementing pedagogical support for children with special educational needs in the actual educational process. It is emphasized that, depending on the specialty and scientific interests of researchers, scientific sources represent psychological, psychological-pedagogical, physical education and sports, medical and rehabilitation, educational and rehabilitation, social, socio-psychological support for students with special educational needs, which differ their content, structure, conditions and methods of implementation in certain contexts. It is found that the concept of «support» has entered

pedagogical science and practice based on ideas about the uniqueness of each child (person), their ability to self-development and personal growth, the realization of their internal potential, and the understanding of a person as the creator of their own life. The authors of the article define pedagogical support as the optimization of teaching and adapting the content of education to students with special educational needs in the most convenient form for them with appropriate educational and didactic processing. It is proven that pedagogical support is based on scientifically recognized approaches (systemic, holistic, team-based, conductive, axiological, personal, individual, environmental) in the paradigm of which technologies, methods, and teaching aids are determined. The need to master strategies aimed at pedagogical support of students with SEN in the educational process for the successful implementation of inclusive educational practices is substantiated. Among such strategies, scaffolding is defined as the active involvement of a child with SEN in the educational process, their socialization and maximization of their capabilities through step-by-step support and structuring of educational tasks, and tutoring as a system of pedagogical support in the process of supporting the individual trajectory of learning and upbringing of a student with SEN.

Keywords: student with special educational needs; support; pedagogical support; scientific approaches; goal of inclusive education; pedagogical support strategy; scaffolding; tutoring

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

Розгортання процесу впровадження інклюзивного навчання в освітній простір України уособлює в собі рівні можливості для кожної дитини незалежно від особливостей розвитку й освітніх потреб отримати якісну освіту. У контексті реалізації зазначеного положення актуальності набувають питання, що спрямовані на побудову інклюзивного освітнього середовища, формування інклюзивної компетентності педагогів, створення концепцій, модернізацію технологій, методів навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Це обумовлено низкою чинників, а саме:

- прагненням України сформувати інклюзивне суспільство, де кожна дитина матиме змогу повноцінно реалізувати свій потенціал за рахунок створення у закладах освіти умов для її гармонійного розвитку, самореалізації та формування навичок для життя у толерантному суспільстві;

- удосконаленням освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, що ґрунтується на міжнародних і національних правових ініціативах, і знайшли своє відображення у Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року [10];

- репрезентується результатами дослідження, яке констатує, що за останніх п'ять років чисельність учнів з ООП в інклюзивних класах ЗЗСО збільшилась у 2,2 рази – з 18 643 осіб у 2019/2020 н. р. до 40 147 осіб у 2023/2024 н. р. Дослідники зазначають, що батьки дітей з ООП обирають заклад загальної середньої освіти замість спеціальних ЗЗСО, визнаючи перевагу інклюзивної освіти [3, с. 39]. Якщо на початок 2017/2018 н. р. інклюзивне навчання було організовано в 16,31% ЗЗСО, то у 2023/2024 н. р. інклюзивні класи мали вже більш ніж половина ЗЗСО (57,95 %). Кількість інклюзивних класів за досліджуваний період зросла майже в 6 разів, а чисельність асистентів учителів у них – у 7,3 рази зі зменшенням чисельності учнів на одного асистента вчителя (з 2 учнів до 1,48 учня відповідно) [там само, с. 40].

Окреслені чинники актуалізують проблематику реалізації права кожної дитини на повноцінний розвиток, підґрунтям якого є супровід як утілення особистісно зорієнтованого, гуманістичного, інклюзивних підходів із метою максимізації особистісного потенціалу людини незалежно від фізичних, особистісних, ментальних та інших особливостей.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій.

Проблема супроводу дітей з особливими освітніми потребами достатньо широко висвітлена у психолого-педагогічній і медичній літературі. У залежності від фаху і наукових інтересів дослідники виокремлюють напрями супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, як-от: психологічний, психолого-педагогічний, фізкультурно-спортивний, медико-реабілітаційний, навчально-реабілітаційний, соціальний, соціально-психологічний, які, з поміж-іншого, вирізняються змістом, структурою, умовами і методами здійснення у визначених контекстах.

Психологічний супровід передбачає, перш за все, виокремлення психологічних особливостей кожної дитини, і на цій основі побудову системи дій і заходів, спрямованих на її особистісний розвиток, зміцнення і збереження психологічного здоров'я, надання допомоги з адаптації в освітньому середовищі закладу освіти (О. Зінченко, Т. Ілляшенко, Т. Каменчук, А. Обухівська, І. Овчаренко, Р. Попелюшко та інші науковці).

Питання психолого-педагогічного супроводу знайшли своє відображення у дослідженнях Т. Жук, В. Кобильченка, С. Миронової, І. Омельченко, Г. Якимчук та в інших наукових працях. На думку дослідників, психолого-педагогічний супровід забезпечує взаємоузгоджену діяльність команди фахівців і батьків дитини, спрямовану на створення необхідних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації дитини з особливими освітніми потребами, розвитку її особистості.

Фізкультурно-спортивний супровід формує у здобувачів з ООП потребу у здоровому способі життя, передбачає поліпшення психофізичного стану і підвищення інтелектуальної працездатності шляхом їх залучення до активних занять фізичною культурою та окремими видами спорту, параолімпійського руху (С. Адирхаєв, Л. Адирхаєва).

Навчально-реабілітаційний, медико-реабілітаційний супровід поєднує у собі медичну допомогу, консультативно-профілактичні та реабілітаційно-відновлювальні заходи, що спрямованих на підтримку, збереження, відновлення фізичного здоров'я здобувачів з ООП (О. Безлюдний, А. Войтовська, О. Кравченко).

Основним завданням соціального, соціально-психологічного супроводу є подолання соціальної ізоляції дітей з ООП, сприяння підвищення їх соціального статусу,

соціально-побутова, соціально-культурна та соціально-трудова адаптації, що зумовить залучення до всіх сфер суспільного життя (С. Бадер, В. Галкіна, О. Лещенко, Н. Сайно, Г. Слозанська, В. Шиян).

Отже, супровід уможливорює розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами відповідно до її потенційних можливостей у реальних умовах існування, створює умови для становлення особистості дитини, забезпечує захист прав на отримання якісної освіти.

Виділення невіришених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Аналіз публікацій у контексті нашого дослідження засвідчує, що у психолого-педагогічній літературі змістовно висвітлені питання організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, командної роботи фахівців із такими дітьми, здійснення корекційно-розвиткової роботи, адаптації й модифікації навчальних програм тощо. Але залишається недостатньо висвітленим питання педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами безпосередньо у процесі навчання, який визначається як сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій учителя і учнів, спрямованих на забезпечення свідомого і міцного засвоєння знань, формування вмінь і навичок, на розвиток самостійності й пізнавальних здібностей учнів.

Мета статті: висвітлити у теоретичній площині сутність педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та практичних кейсів щодо її здійснення в процесі навчання.

Викладення основного матеріалу. Поняття «супровід» (від англ. *Guideness*) увійшло у педагогічну науку і практику на ґрунті гуманістичної філософії та психології, які визначали ідеї щодо унікальності кожної дитини (людини), її здатності до саморозвитку й особистісного зростання, реалізації внутрішнього потенціалу, розуміння людини як творця власного життя. Педагогічна наука і практика збагатилась поняттями, як-от: «психологічна допомога», «соціальна допомога», «психологічна підтримка», «соціально-психологічна підтримка» тощо.

Сучасний тлумачний словник української мови визначає супровід, з-поміж іншого, як: 1) те, що супроводить будь-яку дію, явище; 2) групу людей, яка супроводжує кого-небудь [18].

Цілком слушно у психолого-педагогічних дослідженнях супровід розглядається як:

- супроводження природного розвитку дитини, що зумовлює вирішення завдань, пов'язаних із навчанням, вихованням і розвитком;
- система послідовних дій, що дозволяють дитині максимально ефективно навчатися й виховуватися;
- об'єднання фахівців різного профілю, які його здійснюють;
- створення умов для прийняття учасниками освітнього простору оптимальних рішень у ситуаціях особистісної взаємодії.

Розмірковуючи над поняттям «супровід», В. Шиян, В. Галкіна зазначають, якщо «супровід» – це «забезпечення», тоді під супроводом розуміють метод, що забезпечує

створення умов для прийняття оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Якщо уявити, що «супровід» – це допомога, то тоді під ним розуміють процес – сукупність послідовних дій, що дають змогу визначитися з прийняттям рішення і нести відповідальність за реалізацію рішення [21]. З огляду на те, між методом супроводу і процесом супроводу наявний певний зв'язок, метод супроводу розуміють як спосіб практичного здійснення процесу супроводу, в основу якого покладено єдність чотирьох функцій, а саме: діагностика проблеми, інформування про неї, консультування, первинна допомога [там само].

Формування і розвиток парадигми педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами відбувається завдяки утвердженню в українській психолого-педагогічній науці особистісно-орієнтованої моделі освіти. Сучасні вчені (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Лутай, Д. Майєрс, Н. Ничкало, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалко, К. Роджерс, С. Яценко) визначають особистісно зорієнтовану освіту як концептуальну основу, методологічний інструментарій, системоутворювальний принцип, що забезпечує глибоке цілісне пізнання особистості дитини, її становлення як індивідуальності шляхом диференційованого підходу до навчання та створення умов для вибору власної траєкторії розвитку.

Відтак, особистісно зорієнтована освіта має забезпечити суб'єктність дитини, її інтелектуальний, моральний, фізичний, духовний розвиток, формування у неї цілісної картини світу. За таких умов, на думку Н. Алєндарь, І. Бєха, Т. Марчук, Н. Ничкало, О. Пехоти, С. Подмазіна, М. Полані, О. Поясик, О. Савченко, важливим завданням педагогічного керівництва в особистісно зорієнтованій парадигмі освіти є допомога, підтримка, соціально-педагогічний захист, що, у свою чергу, передбачає концентрацію уваги на своєрідних особливостях дитини, які мають бути враховані в освітньому процесі.

Отже, педагогічний супровід розуміємо як оптимізацію викладання змісту освіти її здобувачам з особливими освітніми потребами у максимально зручній для них формі із використанням відповідних дидактичних матеріалів методично доцільними сучасними педагогічними технологіями та методами навчання.

Педагогічний супровід, що забезпечує формування цілісної картини світу учня з ООП, його інтелектуальний, моральний, духовний розвиток у процесі навчання, ґрунтується на науково визнаних підходах, у парадигмі яких визначаються технології, методи, засоби навчання, зокрема:

- системний підхід, який на теоретико-методологічному та практичному рівнях забезпечує осмислення процесу поетапного залучення дітей з особливими освітніми потребами у соціум; вироблення спільних діяльностей усіх суб'єктів освітнього процесу; враховує наступність і послідовність як умову інклюзивної освітньої системи;
- цілісний підхід забезпечує єдність, взаємозв'язок, взаємозалежність компонентів педагогічної системи: мети, змісту, методів, засобів, форм навчання і виховання, суб'єктів освітнього процесу, їх міжособистісної взаємодії, що, у свою чергу, сприяє цілісності супроводу, успішній адаптації та гармонізації розвитку особистості дитини;

– командний підхід як динамічна система перетину фахових компетентностей спеціалістів забезпечує успішність інклюзивних процесів шляхом урахування варіативних тактик співробітництва між усіма суб'єктами інклюзивної освіти задля досягнення максимально можливого результату навчання, виховання, розвитку дітей з особливими освітніми потребами;

– кондуктивний підхід ґрунтується на ключовій ролі сім'ї у процесі формування інклюзивних освітніх стратегій, розробленні освітнього маршруту, наданні підтримки дитині з особливими освітніми потребами у процесі її залучення до загальноосвітнього простору;

– аксіологічний підхід спирається на морально-ціннісні норми як основу створення гуманістичного і толерантного освітнього середовища, в якому зберігається автономність кожного учасника інклюзивного освітнього процесу;

– особистісний підхід реалізується через співробітництво, пріоритетність індивідуальності, визнання унікальності суб'єктного досвіду, орієнтацію на саморозвиток, самоствердження особистості;

– індивідуальний підхід передбачає диверсифікацію з урахуванням комплексу індивідуальних відмінностей дитини, форм, методів, прийомів навчання, характеру допомоги, що надаватиметься їй для активізації навчально-пізнавальної діяльності;

– середовищний підхід передбачає оптимальний баланс організації фізичного, соціального і структурного середовища для задоволення особливих освітніх потреб дитини.

Урахування теоретичних засад і взаємовпливу вказаних підходів забезпечує ефективну реалізацію інклюзивних освітніх практик, надає їм цілісності, послідовності та неперервності, що сприяє досягненню головної мети інклюзивної освіти – створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації та утвердження людської гідності дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Успішна реалізація інклюзивних освітніх практик зумовлює необхідність опанування стратегіями, які спрямовані на педагогічну підтримку здобувачів з ООП в освітньому процесі. Серед таких стратегій варто відзначити скаффолдинг як активне залучення дитини з ООП до освітнього процесу, соціалізації та максимізації її спроможностей шляхом покрокової підтримки і структурування навчальних завдань із метою покращення успішності.

Скаффолдинг ґрунтується на таких принципах:

1) навчання у «зоні найближчого розвитку», яка позначає, що здобувачі мають виконувати завдання, які їм цікаві, проте складно вирішуються самостійно, без допомоги, і, отже, мотивують до навчання;

2) завдання повинне мати чітку мету, яка дає усвідомлення учню, чого від нього очікують;

3) процес виконання завдання має бути структурованим так, щоб спрямовувати учнів до правильного рішення;

4) діти повинні сприймати педагога як помічника;

5) під час виконання завдання діти поступово опановують нові знання, вміння і навички, що зменшує допомогу вчителя.

Отже, скаффолдинг – це тимчасова підтримка дитини в освітньому процесі, ступінь якої поступово зменшується. Вона реалізується у наступних видах:

– вербальна – взаємообмін інформацією здійснюється за допомогою усної чи писемної мови, який відбувається за своїми внутрішніми законами, ґрунтується на системі узвичаєних норм і вимагає активної розумової діяльності вихованця;

– невербальна, спрямована на вираження позитивних емоцій за допомогою жестів схвалення та доброзичливості;

– фізична, як безпосередня взаємодія з учнем, наприклад, у процесі малювання, креслення, конструювання тощо;

– демонстраційна, як дослідження спільно із учнями різноманітних об'єктів, явищ, процесів шляхом моделювання, імітації, створення макетів, іграшок тощо;

– диференційна, як підтримка у залежності від рівня знань, навченості учнів через використання різноманітних дидактичних матеріалів;

– візуалізаційна, як застосування візуальних стимулів (зображень, символів, піктограм), які дозволяють упорядкувати навчальний матеріал і краще його запам'ятати;

– інструктивна, як створення чітких і зрозумілих інструкцій, які логічно відображають послідовність та алгоритми виконання завдань;

– когнітивна, як опертя на когнітивні процеси (увага, пам'ять, мислення) з метою кращого засвоєння знань, формування вмінь і навичок для використання у щоденній практичній діяльності.

У реальній освітній практиці для реалізації описаної вище стратегії використовуються прийоми спрощення завдання, надання прикладу його вирішення, розділення навчального завдання на кілька міні-завдань і виконання їх у певній послідовності, що в результаті дозволяє здобувачеві з ООП зрозуміти матеріал у цілому. Новий зміст освіти у стратегії скаффолдингу подається у певній послідовності: спочатку пояснення, потім демонстрація нового матеріалу за допомогою інфографіки, малюнків, схем, відео, далі обговорення з учнем і виконання практичних завдань, за необхідності – додаткові пояснення.

Отже, стратегія скаффолдингу визначає такий педагогічний супровід здобувачів з ООП, який уможливить поступове опанування знаннями, вміннями й навичками самостійної навчально-пізнавальної діяльності, послідовний перехід до виконання складніших завдань, що, у свою чергу, призведе до зменшення опіки здобувача з ООП в освітньому процесі.

В аспекті педагогічної підтримки дітей з ООП важливою є стратегія тьюторингу. В Енциклопедії освіти тьюторинг (від англ. tutoring – репетиторство, наставництво) визначається як: педагогічна система, технологія індивідуального супроводу; форма або спосіб педагогічної діяльності в процесі підтримки індивідуальної траєкторії навчання та виховання учня (слухача) [9, с. 1029–1030].

Відтак, як стратегія педагогічної підтримки здобувачів з ООП, тьюторинг має наступні характеристики:

– навчання в межах зони найближчої розвитку дитини з ООП для актуалізації попереднього досвіду, його розширення,

поліпшення когнітивного й особистісного зростання шляхом взаємодії з педагогом;

- створення сприятливого відкритого варіативного освітнього середовища як соціального простору, в якому широкий спектр можливостей дозволяє дитині з ООП здійснити вибір, задовольнити потреби, інтереси, уподобання, що визначає його як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності та забезпечує гуманізацію освітнього процесу;

- індивідуалізація навчання, що ґрунтується на систематичній особистісно зорієнтованій взаємодії педагога й учня, поєднує дидактичні та виховні процеси та спрямована на саморозвиток і самореалізацію особистості дитини з ООП;

- розвиток особистості дитини з ООП на основі оцінювання, розкриття та ефективного використання її можливостей, розуміння слабких і сильних сторін, невикористаного потенціалу;

- визначення не лише мети, а й способів її досягнення, що дозволяє ефективно спрямувати й мотивувати вихованця на усвідомлене опанування змістом освіти і соціальними навичками;

- рефлексія як знаряддя тьюторингу, що стимулює процес самосвідомості, аналітичної діяльності щодо власних дій і вчинків та є фактором саморозвитку, самовдосконалення особистості учня з ООП, у якій роль тьютора є непересічною;

- характер взаємовідносин тьютора та учня з ООП, які будуються на повазі, довірі, співпраці та вірі тьютора в учня.

Отже, в інклюзивній практиці тьюторинг уможливорює формування активної позиції дитини з ООП шляхом стимулювання її самостійності, ініціативності, персоналізації та індивідуалізації навчання в інклюзивному освітньому середовищі.

Вибір стратегії підтримки та ефективність її здійснення залежить від рівня сформованості у педагогічних працівників компетентностей, визначених у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [12], особистісних якостей (емпатія, толерантність, комунікабельність, стресостійкість, прагнення до професійного зростання,

здатність до рефлексії тощо), системи цінностей (кожна дитина – особистість, дитиноцентризм, виховання в душі толерантності, терпимість, створення ситуації успіху тощо), рольового функціоналу (наставник, тьютор, консультант, експерт). Зазначені положення формують профіль педагога, який забезпечує освітній процес в інклюзивному класі та здійснює педагогічну підтримку учнів з ООП.

Володіння педагогами знаннями, вміннями, навичками, способами діяльності, що лежать у площині інклюзивної, психологічної, емоційно-етичної компетентності, компетентності педагогічного партнерства сприяють організації безпечного інклюзивного середовища згідно з принципами універсального дизайну, вибору дієвих інструментів для інклюзивного навчання, адаптації та модифікації середовища, змісту, форм, засобів навчання з урахуванням особливих освітніх потреб здобувачів освіти, їхніх інтересів, здібностей, визначенню способів ефективної взаємодії з командою супроводу задля розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учнів з ООП. Важливо, аби педагоги у перебігу скафолдингу та тьюторингу вибудовували підтримку з опорою на зазначені вище компетентності.

Значущим у контексті надання педагогічної підтримки учням з ООП є здатність педагогів до самооцінювання сформованості власних компетентностей. Це необхідно для того, щоб розуміти свої сильні та слабкі сторони у професійній діяльності, вміти визначати траєкторію власного професійного розвитку з урахуванням результатів самооцінки.

Висновки та перспективи подальших розвідок.

Вивчення проблематики дослідження нині не є вичерпним і потребує подальших розробок у визначенні та обґрунтуванні стратегій педагогічної підтримки здобувачів освіти з особливими потребами. Окремий ракурс розгляду цієї проблеми лежить у площині визначення найефективнішої стратегії та технологій, методів, прийомів її реалізації в інклюзивному освітньому процесі, підготовки майбутніх педагогів до здійснення педагогічного супроводу учнів з ООП.

Список використаних джерел

1. Бадер С. О. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодшого школяра: змістовний аспект. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 1 (38). С. 23–26.
2. Безлюдний О. І., Кравченко О. О., Войтовська А. І. Навчально-реабілітаційний та соціально-виховний супровід студентів з обмеженнями життєдіяльності. *Народна освіта*. 2019. № 2 (38). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5681
3. Гапон В. В., Шараєвська М. І. Тенденції розвитку інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти України. *Інтеграція системи освіти України в європейський освітній простір*: зб. тез доп. VI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25 жовт. 2024 р.). Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2024. С. 38–41.
4. Зінченко О. О. Психологічний супровід становлення особистості в освітньому процесі. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferentsii>
5. Ілляшенко Т. Д. Дитина з гіперактивним розладом у навчальному закладі. Психологічний супровід. Київ : Редакція загальнопед. газет, 2017. 70 с.
6. Коваль О., Мудрак М. А. Інклюзивна освіта як гарантія права на освіту дітей з інвалідністю. Protection of children's rights from a legal, pedagogical and psychological perspective : monograph / ped.: Jacek Mrozek, Oksana Homotuk, Oksana Koval. Olsztyn : Centre for Eastern Europe Research UWM in Olsztyn, 2021. С. 107–117.
7. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : посіб. / за ред. А. Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.
8. Лещенко О. Г. Соціально-педагогічний супровід дитини з інвалідністю в інклюзивному закладі освіти. URL: <http://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/1469/14117>.
9. Лукаш Т. О. Тьюторство. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов та ін.]. 2-ге вид, допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 1029–1030.
10. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 7 червня 2024 р. № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>.
11. Нижник Т. Досвід впровадження тьюторингу в інклюзивній освіті у вищих навчальних закладах Європи та США. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12, № 7. С. 57–62.
12. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2025 року № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinohostandartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

13. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. реком.] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
14. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : монографія. Київ : Міленіум, 2009. 400 с.
15. Сайно Н. О. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в закладах позашкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2022. Вип. 5. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.ua/index.php/psy/article/view/244/327>.
16. Сайно Н. О. Соціальна реабілітація молодших підлітків у роботі соціального педагога загальноосвітніх навчальних закладів : монографія. Полтава : Сімон, 2017. 335 с.
17. Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2007. 44 с.
18. Сучасний тлумачний словник української мови : 60000 слів / уклад.: Н. Кусайкіна, Ю. Цибульник ; за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубининського. Харків : ВД «ШКОЛА», 2011. 784 с.
19. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ : Соцінформ, 2004. 128 с.
20. Швець Т. Е. Організаційно-педагогічні умови реалізації тьюторингу в закладі загальної середньої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 95. С. 115–120. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.95.23>.
21. Шиян В. М., Галкіна В. М. Технологія соціального супроводу людей з особливими потребами в освітньому середовищі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2007. № 3 (5). URL: <https://ap.uu.edu.ua/contents/5>.

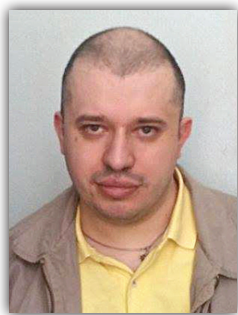
References

1. Bader, S. O. (2016). Sotsialno-pedahohichniy suprovod sotsializatsii molodshoho shkoliara: zmistovnyi aspekt [Socio-pedagogical support of the socialization of a junior high school student: content aspect]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Pedahohika. Sotsialna robota [Scientific bulletin of the Uzhhorod National University. Pedagogy. Social work]*, 1 (38), 23-26 [in Ukrainian].
2. Bezliudnyi, O. I., Kravchenko, O. O., & Voitovska, A. I. (2019). Navchalno-reabilitatsiyni ta sotsialno-vykhovnyi suprovod studentiv z obmezheniamy zhyttiediialnosti [Educational-rehabilitation and social-educational support of students with limitations in life activities]. *Narodna osvita [Public education]*, 2 (38). Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5681 [in Ukrainian].
3. Hapon, V. V., & Sharaievska, M. I. (2024). Tendentsii rozvytku inkluzyvnogo navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity Ukrainy [Trends in the development of inclusive education in general secondary education institutions of Ukraine]. In *Intehratsiia systemy osvity Ukrainy v yevropeyskyi osvittii prostir [Integration of the education system of Ukraine into the European educational space]* VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 38-41). Kyiv: DNU «Instytut osvittnoi analityky» [in Ukrainian].
4. Zinchenko, O. O. *Psychologichnyi suprovod stanovlennia osobystosti v osvitnomu protsesi [Psychological support of personality formation in the educational process]*. Retrieved from <https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferentsii> [in Ukrainian].
5. Illiashenko, T. D. (2017). Dytna z hiperaktyvnym rozladom u navchalnomu zakladi Psychologichnyi suprovod [A child with hyperactive disorder in an educational institution. Psychological support]. Kyiv: Redaktsiia zahalnope. hazet [in Ukrainian].
6. Koval, O., & Mudrak, M. A. (2021). Inkluzyвна osvita yak harantiia prava na osvitu ditei z invalidnistiu [Inclusive education as a guarantee of the right to education of children with disabilities]. In J. Mrozek, O. Homotuk, O. Koval (Eds.), *Protection of children's rights from a legal, pedagogical and psychological perspective: monograph* (pp. 107-117). Olsztyn: Centre for Eastern Europe Research UWM in Olsztyn [in Ukrainian].
7. Zhuk, T. V., Illiashenko, T. D., & Lutsenko, I. V. et. al. (2016). Konsultatyvno-diahnostychnyi suprovod ditei : osoblyvyi osvittimyi potrebamy v diialnosti psykhologo-mediko-pedahohichnykh konsultatsii [Consultative and diagnostic support of children with special educational needs in the activities of psychological, medical and pedagogical consultations]. posib. Kyiv [in Ukrainian].
8. Leshchenko, O. H. *Sotsialno-pedahohichnyi suprovod dytny z invalidnistiu v inkluzyvnomu zakladi osvity [Social and pedagogical support of a child with a disability in an inclusive educational institution]*. Retrieved from <http://journals.ofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/1469/14117> [in Ukrainian].
9. Lukina, T. O. (2021). Tutorsstvo [Tutoring]. In V. H. Kremen (Ed.), *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]* (pp. 1029-1030). Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
10. *Natsionalna stratehiia rozvytku inkluzyvnogo navchannia na period do 2029 roku [National strategy for the development of inclusive education for the period until 2029]: skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 7 chervnia 2024 r. № 527-r*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
11. Nyzhnyk, T. (2024). Dosvid vprovadzhennia tiutornyhu v inkluzyvnii osviti u vyshchykh navchalnykh zakladakh Yevropy ta SSHA [Experience of implementing tutoring in inclusive education in higher educational institutions in Europe and the USA]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka [Education. Innovation. Practice]*, 7, 57-62 [in Ukrainian].
12. *Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vychytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [On the approval of the professional standard "Teacher of a general secondary education institution"]*: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.08.2025 roku № 1225. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/prozatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vychytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian].
13. Obukhivska, A. H. (Ed.). (2017). *Psychologichnyi suprovod inkluzyvnoi osvity [Psychological support of inclusive education]*. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykhologii i sotsialnoi roboty [in Ukrainian].
14. Rohalska, I. P. (2009). *Sotsializatsiia osobystosti u doshkilnomu dytnstvi: sutnist, spetsyfika, suprovod [Personality socialization in preschool childhood: essence, specificity, support]*: monohrafiia. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
15. Saino, N. O. (2025). Sotsialno-pedahohichnyi suprovod ditei z osoblyvyi potrebamy v zakladakh pozashkilnoi osvity [Social and pedagogical support of children with special needs in out-of-school education institutions]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu [Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University]*, 5. Retrieved from <http://psy-visnyk.uzhnu.ua/index.php/psy/article/view/244/327> [in Ukrainian].
16. Saino, N. O. (2017). *Sotsialna reabilitatsiia molodshykh pidlitkiv u roboti sotsialnoho pedahoha zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Social rehabilitation of younger adolescents in the work of a social teacher of general educational institutions]*. Poltava: Simon [in Ukrainian].
17. Strelnikov, V. Yu. (2007). *Teoretychni zasady proektuvannia profesiino orientovanoi dydaktychnoi systemy pidhotovky baka-lavriv ekonomiky [Theoretical principles of designing a professionally oriented didactic system for training bachelors of economics]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv: In-t ped. osvity i osvity doroslykh APN Ukrainy [in Ukrainian].
18. Kusaikina, N., Tsybulnyk, Yu., & Dubynynskoho, V. V. (Comps.). (2011). *Suchasnyi tлумачnyi slovnyk ukrainskoi movy [Modern Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language]*: 60 000 sliv. Kharkiv: VD «ShKOLA» [in Ukrainian].
19. Talanchuk, P. M., Kolchenko, K. O., & Nikulina, H. F. (2004). *Suprovod navchannia studentiv z osoblyvyi potrebamy v intehrovanomu osvitnomu seredovyschi [Support for the education of students with special needs in an integrated educational environment]*. Kyiv: Socinform [in Ukrainian].
20. Shvets, T. E. (2023). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy realizatsii tiutornyhu v zakladi zahalnoi serednoi osvity [Organizational and pedagogical conditions for the implementation of tutoring in a general secondary education institution]*. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy [Scientific journal of the NPU named after M. P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects]*, 95, 115-120. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.95.23> [in Ukrainian].
21. Shyian, V. M., & Halkina, V. M. (2007). *Tekhnolohiia sotsialnoho suprovodu liudei z osoblyvyi potrebamy v osvitnomu seredovyschi [Technology of social support for people with special needs in the educational environment]*. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvyi potrebamy [Current problems of teaching and educating people with special needs]*, 3 (5). Retrieved from <https://ap.uu.edu.ua/contents/5> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 20.10.2025

UDC 930.1(477):[159.9:316.46:355.09

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-78-86](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-78-86)



YAROSLAV PYLYPCHUK,

Dr.Sci. (in History), Senior Researcher Fellow of the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Пилипчук Ярослав Валентинович,

доктор історичних наук, старший науковий співробітник відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського НАПН України, м. Київ, Україна

E-mail: pylypchuk.yaroslav@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9809-3166>

PSYCHOLOGY OF MILITARY TEAMS AND THE PROBLEM OF LEADERSHIP IN UKRAINIAN HISTORIOGRAPHY

A This article is devoted to the problem of military collectives and military leadership. The purpose of this study is to investigate the psychology of military teams in Ukrainian pedagogical and psychological sciences. During the investigation, the method of content-analysis was used. The novelty of this article lies in the content-analysis of articles, books, and collective monographs on the problem of military collectives and military leadership. Ukraine is now a belligerent state. The full-scale Russian invasion of Ukraine has actualized the issue of military pedagogy. It is important to establish a favorable psychological climate in the military team. Ukraine's desire for integration into the European Union and NATO is stated in official documents. It is important for Ukraine to adapt the activities of the military psychological service to NATO standards. Israel's experience is also useful for Ukraine. Ukrainian scientists have made progress in promoting the management of military personnel in practice. The army consists of groups of people. The article analyzes the works of Ukrainian psychologists from 2013 to 2022. The purpose of the article is to reveal the managerial activities of a military leader in modern conditions. The army consists of groups of people. The lowest level of military teams is a company (platoon). It is important for officers to establish communication with subordinates. The officer must be prepared to interact with formal and informal leaders of service member groups. A military leader must have the authority to motivate subordinates to take action. Important features of direct action leaders are the ability to manage a team using a number of psychological techniques and formal acts. The ability to ensure discipline among subordinates is important for a leader. It is necessary to be able to resolve conflicts, most of which arise between officers and their subordinates. The commander must have high moral qualities and competence.

Keywords: army; company; military teams; leadership; conflicts; authority; discipline

ПСИХОЛОГІЯ ВІЙСЬКОВИХ КОЛЕКТИВІВ І ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА В УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ

S Стаття присвячена проблемі військових колективів і військового керівництва. Метою цього дослідження є дослідження проблем психології військових колективів в українських педагогічних і психологічних науках. Під час дослідження було використано метод контент-аналізу. Новизна цієї статті полягає в контент-аналізі статей, книг і колективних монографій із проблеми військових колективів і військового керівництва. Україна зараз є воюючою державою. Повномасштабне вторгнення Росії в Україну актуалізувало питання військової педагогіки. Важливо створити сприятливий психологічний клімат у військовому колективі. Прагнення України до інтеграції до Європейського Союзу та НАТО зафіксовано в офіційних документах. Для України важливо адаптувати діяльність військово-психологічної служби до стандартів НАТО. Досвід Ізраїлю також корисний для України. Українські вчені досягли прогресу у просуванні управління військовим складом на практиці. У статті аналізуються праці українських психологів у період з 2013 по 2022 рік. Метою статті є розкриття управлінської діяльності військового керівника в сучасних умовах. Армія складається з груп людей. Найнижчим рівнем військових команд є рота (взвод). Для офіцерів важливо встановити комунікацію з підлеглими. Офіцер повинен бути готовий взаємодіяти з формальними та неформальними лідерами груп військовослужбовців. Військовий керівник повинен мати повноваження мотивувати підлеглих до дій. Важливими рисами лідерів прямої дії є здатність керувати командою, використовуючи низку психологічних прийомів і формальних актів. Для лідера важливо вміти забезпечувати дисципліну серед підлеглих. Необхідно вміти вирішувати конфлікти, більшість із яких виникають між офіцерами та їхніми підлеглими. Командир повинен мати високі моральні якості та компетентність.

Ключові слова: армія; рота; військові команди; лідерство; конфлікти; авторитет; дисципліна

The relevance of the problem in general and its connection with important practical tasks. Ukraine is a participant in an imposed military conflict with a belligerent state, which has the status of a high-intensity conflict. This poses greater challenges to society than the regional conflict in Eastern Ukraine, known as the ATO. In wartime, Ukraine faces the problem of replenishing the psychological potential and restoring the human resource of

military personnel, primarily those who are fighting. Also, issues focused on the future are becoming more relevant - the issues of rehabilitation and adaptation to peaceful life of many veterans in the post-war period will arise. In this regard, the experience of military psychology, which studies many aspects of the training and rehabilitation of military personnel, will be in great demand, as well as the experience of pedagogical science, which is designed

to provide the competence component of those who must prepare such specialists as military psychologists. An important aspect of studying the training system of military psychologists in Ukraine is the problem of military teams. The army is divided into military groups - armies, divisions, brigades, companies, platoons. Of particular importance is the role of officers as leaders of the military team. The full-scale Russian invasion of Ukraine actualized the issue of military pedagogy. It is important to establish a favorable psychological climate in the military team. Ukraine's desire for integration into the European Union and NATO is recorded in official documents. It is important for Ukraine to adapt the activities of the military psychological service to NATO standards. Israel's experience is also useful for Ukraine. Among officers, the issue of military leadership is important.

An analysis of previous research and publications has shown that recently, given the full-scale invasion of the Russian Federation and active hostilities, research aimed at studying the problems of training military psychologists has intensified. S. Balashova, S. Vasiliev, G. Dubrovynskyi, P. Lisovskyi are the authors of general manuals on military psychology [2; 7]. V. Moroz and O. Skrypkin developed a manual for the company (platoon) commander [8]. I. Burlakova, I. Ostapenko, O. Gerasimchuk, O. Shevlyakov, O. Cherednichenko dedicated a book to the psychology of military leadership [3]. V. Aleschenko, S. Vasylenko, D. Hachak-Velychko, I. Syvovs devoted their articles to the problems of the military team [1; 4; 5]. We would like to note the same achievements of us and our colleagues from V. Sukhomlynskyi State Scientific-Pedagogical Library in military psychology, military pedagogy, and their historiography [9; 10; 11].

The purpose of this study is to investigate the problems of psychology of military teams in Ukrainian pedagogical and psychological science. During the investigation, the **method of content-analysis** was used. **The novelty of this article** lies in the content-analysis of articles, books, and collective monographs to the problem of military collectives and military leadership.

Presentation of the main material. The psychology of the military team consists of various socio-psychological phenomena that reveal the content and dynamics of its life activities. Understanding the psychology of the military team as a whole phenomenon and its general characteristics is possible only within the framework of a systemic approach. Various criteria can be used to classify the phenomena of collective psychology. Within the framework of the system-functional approach, three groups of social-psychological phenomena can be distinguished, which have different effects on the life of the military team: a) social-psychological phenomena and processes that contribute to the integration of the team (cohesion of the team, its value-oriented unity, social opinion, group mood, collectivist traditions, etc.). Integration is manifested in the cohesion of the team, the unity of collectivist trends; b) socio-psychological phenomena and processes contributing to the differentiation and disunity of the military team (leadership, conflicts, etc.); c) socio-psychological phenomena contributing to both integration and differentiation of a military unit (persuasion, suggestion, imitation, etc.)

The sociometric direction of studying small groups is associated with the name of Jacob (Jacob) Levi Moreno. Sociometry, as a research method, is a socio-psychological test

that is used to identify and evaluate interpersonal relationships at the level of emotional preferences. In the process of its application, the subject is asked a series of questions, answering which, he makes a consistent choice of group members that he prefers over others in a certain situation. According to the results of his selection, a sociometric matrix and a sociogram are built, sociometric coefficients of group cohesion are calculated. The method of sociometry belongs to the effective tools of socio-psychological research of small groups and collectives. In general, a psychologist can use sociometric methods for the purpose of: diagnosing interpersonal and intergroup relations with the aim of changing, improving and perfecting them; studying the typology of social behavior of people in the conditions of group activity; assessment of social and psychological compatibility of team members; determination of the status of the members of this team; study of informal relationships and structures in the team. Along with the official structure, a system of unofficial relations is established in the mutual relations between team members, which are based on the emotional nature of the communication of individuals. The need of each of them for communication, mutual sympathy and other relations with comrades serves as the basis on which informal small groups are formed in a small social group. As a rule, several informal structures arise in primary collectives that number 20-30 people. For example, structures of mutual support, mutual influence, popularity, prestige, leadership, etc. The informal structure of the team depends on its formal structure to the extent that individuals subordinate their behavior to the goals and tasks of joint activity, the rules of role interaction. Of course, such small informal groups number 2-3, sometimes up to 7-8 people. Members of such informal groups strive for close relationships not only in matters related to work, but also outside of work. Such informal groups can have both positive and negative orientation [2, p. 3-5].

Leadership is usually understood as one of the processes of organizing a small social group and managing it, which contributes to the achievement of a group goal in the optimal time and with the optimal effect, determined by the prevailing social relations in society. A leader is a member of a group who spontaneously takes the role of an unofficial leader in a certain, specific and significant situation in order to ensure the organization of joint activities of people for the fastest and most successful achievement of a common goal. Characterizing the concept of "leader", several points should be highlighted. First, the leader is not nominated by the group for the relevant position, but spontaneously takes the leadership position with the open or hidden consent of the group. Secondly, he is promoted to the role of an unofficial leader, and therefore, a specific system of group norms and values is identified with his personality, which is not exhausted by the system of officially recognized values. Thirdly, the leader is nominated for the appropriate role in the conditions of not only a specific situation, but also one that is always quite significant for the life of the group. In order to become a group leader, a person must have a certain set of personal social and psychological qualities – a high level of initiative and activity, experience and skills in organizational activities, interest in achieving the group goal, be informed about the affairs of the group, sufficiently sociable and personally attractive, as well as to be distinguished by a high level

of prestige and authority in the group. Leadership by its nature is the result of both objective (interests, goals, needs and tasks of the group in a specific situation) and subjective (individual-personal characteristics of the individual) factors. Advice for an officer on working with an informal leader: conducting an individual conversation with an emphasis on his positive traits; involvement of an informal leader in social work, where he could show his organizational and communication skills; require him to fulfill statutory requirements; when conducting individual educational work, the main attention should be focused on the activities of the informal leader, his actions, and not on his personal qualities.

Macro-environmental factors are the general background on which human relations as a whole are built and developed. Macro-environmental factors include: 1. Socio-political situation in the country - transparency and clarity of political and economic programs, trust in the government, etc.; 2. The economic state of society - the balance between the levels of technical and social development; 3. Standard of living of the population - balance between wages and price level, consumer capacity of the population; 4. Organization of the life of the population - the system of household and medical services; 5. Socio-demographic factors - meeting the needs of society and production in labor resources; 6. Regional factors - presence or absence of inter-ethnic conflicts. Micro-environmental factors are the material and spiritual environment of an individual in a military team. Micro-factors include: 1. Objective - a complex of technical, sanitary and hygienic, management elements in each individual military team; 2. Subjective (social and psychological factors): a) formal structure - the nature of official and organizational ties between members of the military team, official roles and relationships of group members; b) informal structure - the presence of friendly relations, cooperation, mutual assistance, leadership style, personal psychological characteristics of each member of the military team (group), and their psychological compatibility.

In general, the psychological climate can differ in its content and direction, that is how psychology defines the types of psychological climate: by positive, negative and neutral direction. A climate that has a positive orientation is called favorable or healthy. With a negative orientation - unfavorable or not healthy. Orientation that is not clearly defined is neutral. Each of the mentioned types of climate has characteristic features - both subjective (internal) and objective (external). The socio-psychological climate, as an integral state of the group, includes a whole complex of various characteristics. Therefore, it cannot be measured by any single indicator. A certain system of indicators has been developed, on the basis of which it is possible to assess the level and state of the socio-psychological climate. For example, when studying the socio-psychological climate of military personnel using a questionnaire, the main indicators are the satisfaction of members of the military staff with the nature and content of the service; satisfaction with relations with co-workers and commanders; relation to the performance of assigned tasks, co-workers, commanders; satisfaction with the system of moral and material stimulation; management style; instructions and values of the orientation of military personnel; official and public activity of military personnel; level of conflict - causes of conflicts, their intensity, orientation, types, speed and

quality of their resolution; real and potential staff turnover; professional training [2, p. 25-29].

Managing a military team is organizational work, the purpose of which is to achieve a rational use of the moral and physical strength of subordinates, to direct them to the performance of specific training and combat tasks. It is also the solution of pedagogical problems, the unity of subordinates, the development and strengthening of collective consciousness, the restoration of spent reserves and the increase of its combat capabilities. The first stage of organizational activity is the preparation and decision-making about the purpose, content and methods of action of the entire team and each individual subordinate performer; the core of the solution is the method of performing the task received, due to which its development acts as a theoretical performance of the task.

The second stage in the structure of organizational activity is the setting of tasks (giving orders, orders) to executors, as a result of which the commander's decision becomes the subordinate's own decision and, accordingly, the overall collective decision of the personnel. The commander actually manages the process of making this executive decision, helps subordinates to understand the task, to approach it with a sense of responsibility, to show initiative, to find the most effective way to fulfill the boss's requirements. The goal will be achieved if: subordinates understand what, where and how, in what time frame they should do (goal and method of action); active and morally mature motives for future activity were formed in their minds (a sense of responsibility, pride for the assigned task, determination to fulfill the order at all costs); subordinates are confident in the performance of the task, in success, in their strengths and in the strengths of their comrades, they do not feel fear, confusion and other negative experiences (psychological readiness).

The third stage is the operational management of the actions of subordinates in the performance of the task assigned to them. At this time, inaccuracies of the previously adopted decision and once-hidden errors in clarifying it by subordinates may be revealed. The solution may be partially outdated due to changes in the environment. Success can suddenly appear where its probability was insignificant before. All this is taken into account in the process of operational management, and in this way, the coordinated work of subordinates, their interaction, and their timely receipt of help and support are ensured.

The fourth stage in the structure of organizational activity has an evaluation and pedagogical nature. After the task is completed, it is necessary to understand what has been done, identify the reasons for successes and shortcomings, evaluate the real contribution of each of the subordinates to the overall result, encourage those who excelled, and draw conclusions for the future (carry out "flight review") [4, p. 51-52].

The main task is to achieve consistent implementation of the statutory norms of communication between subordinates and the principles of collectivism. General collective interests, the task of maintaining constant combat readiness, improving the quality of training should become the guiding principles in relations between subordinates, add a business spirit to camaraderie and friendship. The improvement of relations is carried out through the development of collectivist consciousness in each person,

through learning how to relate to each other in the conditions of military service. The commander's personal example is instructive, as always. The following rule applies here: as the commander relates to subordinates, so they relate to each other. There are a number of socio-psychological problems, the solution of which constitutes the second side of managerial activity, in which commanders interact especially closely. The main direction of this work is uniting the collective on the basis of patriotic ideals, moral principles, goals and tasks of military activity, maintaining it in a state of high combat readiness. The socio-psychological aspect of this work is the formation of a morally healthier system of socio-psychological phenomena in the military team - social opinion, relationships, traditions and norms of behavior, maintaining a high morale and strengthening military discipline, educating subordinates in the spirit of combat collectivism. In the process of forming and consolidating traditions by the commander, the following stages are distinguished: Purposeful search or accidental discovery of a socially significant action; Explaining this significance to subordinates and developing a positive attitude towards it; Supporting the initiative and enthusiasm of those subordinates who accepted the idea of a new tradition and became its supporters; Creating a positive emotional mood among subordinates in cases where a new tradition is followed; Ensuring highly effective actions, positive results of activities as a consequence of the new tradition. The effectiveness of the commander's managerial activities and the quality of his interaction with the subordinate military team are largely related to his healthy moral authority. Authority is manifested in high quality relationships with subordinates and strengthens the commander's influence on the performance of assigned tasks. It is connected with the military-professional and personal qualities of the leader, with the attitude of subordinates towards him, with their evaluative judgments, the general moral and psychological atmosphere in the team, the degree of cohesion and indicators of the level of combat capability, discipline, combat training of personnel. The leader's authority is based on the real positive qualities of the individual and the business he is engaged in [4, p. 52-54].

A significant role in the structure of the commander's authority belongs to emotional relationships and sympathies. They also depend on the real qualities of the manager, on their understanding by subordinates. It is clear that some part of people in the team, for example, newcomers, initially relate to the commander, based on the relations with these leaders that have already been formed. The psychological influence of a commander on a subordinate (military team) is an active purposeful activity, the purpose of which is to obtain the necessary information or change the thoughts or behavior of the object of influence. Purposefulness assumes that the commander has and is aware of a certain goal, and his actions are guided by the knowledge of what the object of influence should become, how his behavior should change. It is appropriate to exert psychological influence on the commander quite often, because not always a serviceman or a military team is fully prepared to fulfill the given order, the assigned task, change their behavior. The influence can be carried out openly or covertly, depending on the existing service situation,

individual psychological characteristics of the subordinate or certain indicators of the socio-psychological characteristics of the military team. In this case, the commander has two options: to try to force him to perform the action imposed by him, that is, to break the addressee's resistance (open management); to disguise the action so that it does not cause the addressee to object (hidden control). It is advisable to resort to the second method when resistance is expected, and therefore it is worth immediately betting on hidden influence. The main methods of psychological influence, which are appropriate for the commander to use in his managerial activities, are: persuasion (argumentation); customization; suggestion; imitation; request; coercion; informing; infection; manipulation. Speaking about influence, it would be appropriate to compare the very concepts of "influence" and "power" (the latter is personified by the commander of the unit) [8, p. 5-10].

The authority of the commander is a form of exercise of power by the commander, the phenomenon of his influence on others, based on his position, knowledge, moral qualities, professional experience, recognition of his right to make a responsible decision in the conditions of joint activities. The psychological basis of the commander's authority is his professional competence and personal qualities. A significant role in this is played by the importance of his position and the opportunities it provides. The main components of a commander's authority are his professional knowledge, moral and psychological qualities, and management style. At the same time, recognition of the commander's authority by his subordinates is largely ensured by his personal capabilities and qualities. The ability to adapt to the management situation, reliability, determination, perseverance, self-confidence, resistance to stress, readiness to take responsibility, diplomacy, organization, ingenuity, practical-psychological intelligence, psychological tact, energy, forward thinking, contribute to establishing the authority of the commander. the ability to make creative decisions in risky situations, a tendency to intuitive prediction, concentration of attention on solving problems, not on identifying the culprits, etc.

For the successful implementation of management functions, the commander does not necessarily have to have all these qualities at the same time, but a certain set of them is necessary. First of all, they include energy, readiness to take responsibility, as well as attention to social and psychological situations in the subordinate military team. An effective commander must feel the need to influence people and achieve the chosen goals. The decisive factor in the formation of the commander's authority is not only the objective value of his qualities and properties, but also the subjective perception of them by subordinates. The commander, who has just been appointed to this position, often has no personal authority, and the power guaranteed by the position gives him power only at the beginning of his activity. Further, the formation of authority should continue, the basis for which can be the attributes and qualities of the commander, which by their level of development prevail over the same qualities of other people. That is, the basis of authority is the recognition by subordinates of the personality of the commander, the assessment of his qualities by the subordinate military team, their correspondence to the objective situation in the management process. Under such circumstances, the

moral, formal (official) and functional (business, professional) foundations of power are combined. However, it is impossible to reduce power only to authority, since the methods of exercising power are outside the boundaries of authority. For example, obedience is optional for authority, but absolutely necessary for power. Among the important components of authority are trust, respect of other people for the commander, the prerequisite of which is the conviction that the commander has merit, the confidence that he acts professionally, is endowed with a sense of empathy for subordinates, shows sincerity, decency and, at the same time, demandingness in solving the chosen tasks.

In modern conditions, formal (official) authority is very common - the power of the commander, supported by law. Official authority is determined by the system of subordination in management structures, given the authority to make management decisions and their execution by subordinates, in particular, with the use of the coercion method. Real authority (personal prestige) from the point of view of strength of power is higher than formal. The subordinates perceive the commander assigned to him without the slightest doubt, his orders have great persuasive power, which relieves subordinates of the need to consider the correctness of the commander's decision, the fidelity of his words, the success of resolving a conflict situation, etc. This becomes especially important in extreme (combat) conditions. The influence of authority, which does not require formal reinforcement (a forced reminder that the commander's orders must be carried out), is the most perfect basis for the implementation of personnel management [8, p. 11-12].

Techniques for creating (forming) authority must correspond to the norms of morality and ethics in force in society. Artificial, manipulative techniques do not guarantee success, as a result, imaginary or false authority (pseudo-authority) may appear. Scientists distinguish the following types of pseudo-authority (which are characteristic of many modern commanders): 1. Distance authority. It seems to the commander that the "further" he is from his subordinates, the more officially he behaves with them, the less often he sees them - the stronger his influence on them will be. The commander is specially fenced off from subordinates in order to create the appearance of importance, significance and inaccessibility of his person. 2. The authority of kindness. "Always be kind" is the motto of such a commander. This type of pseudo-authority is formed due to the commander's misunderstanding of the essence of a sensitive attitude towards subordinates and is characterized by his low demands. Hence the negative consequences: weakening of the will of the commander, disorganization of the military team, etc. Easing tasks (sometimes refusing them) spoils even good subordinates, so the commander in this case does himself a disservice. 3. The authority of pedantry. Means the tendency of the commander to resort to guardianship and strict definition of all stages of task performance by subordinates, thereby "shattering" their creativity and initiative. 4. The authority of bribery (flows from the authority of reward). The commander adheres to the rule: "I promise you something if you do it." Under this approach, official activities are carried out only through a system of non-standard incentives, and the reward is given depending on the personal whims of the commander. 5. Authority of reasoning.

The commander bores his subordinates with endless, boring and meaningless, meaningless instructions. 6. The authority of swagger is built on arrogance. 7. The authority of suppression. It is the most terrible and wild from a psychological point of view. And there is still a type of commanders who think that authority can be built on the fear of subordinates, and because of this they constantly intimidate with punishments. Such commanders constantly resort to threats and punish subordinates. They mistakenly believe that such techniques will strengthen their authority. In the end, it deprives subordinates of confidence, initiative, creates reinsurance and even dishonesty in order to avoid intimidation and punishment. But people cannot respect, let alone love, those who constantly perpetrate any kind of violence against them, including psychological and material. In addition, research by psychologists shows that in people who work in conditions of constant nervous tension caused by fear, work productivity decreases by 40-60%, they develop cardiovascular and other diseases.

The main types of formal management influence include: order; order; indication; briefing; recommendation; call; conversation. There are the following variants of giving orders and orders, which are characterized in different ways, some of them should be accompanied by certain methods and techniques of psychological influence: 1. "Unintelligible order". It is characterized by vagueness, imprecision, blurring of requirements and, as a rule, has almost no chance to lead to positive results, that is, its implementation. 2. "Order-agreement" (combined with the use of methods of psychological influence "Persuasion"). The commander calls for logic, a sense of personal interest or loyalty of the subordinate. This method can be effective if it is successfully applied, and the subordinate understands why he needs to change his behavior, to do something. However, it is useful only when the subordinate shares the beliefs and values of the commander and the military organization as a whole. 3. "Order-threat" (combined with the use of methods of psychological influence "Compulsion"). This method is based on the assumption that fear is sometimes sufficient motivation and is effective in the short term. However, the feeling of resentment can increase and affect the well-being of both the commander and the subordinate, and can lead to conflicts. It is effective only in extreme situations that require quick action. 4. "Order-request" (combined with the use of the method of psychological influence "Request"). The commander tries to appeal to the subordinate's better feelings and secure sympathy for himself. This option is justified and effective, provided that there is a special trust in the relationship between the commander and the subordinate. 5. "Order-bribery" (can be combined with the use of the method of psychological influence "Manipulation"). The commander promises the subordinate some advantages, rewards, if he will change his behavior, his actions or perform tasks in a certain way. In some situations, bribery as a method works, but its use has undesirable consequences for the Commander. This method divides and opposes subordinates, makes them expect even greater concessions in the future. 6. "An order is a categorical demand" (can be combined with the application of the method of psychological influence "Information"). A commander uses the rules and requirements of normal subordination to force

a subordinate to perform a certain task. He gives orders in a categorical and concise form, which does not cause any objections or ambiguities. This approach is not too original, but its advantages are simplicity, clarity, lack of many interpretations. Any of the options for issuing orders and orders (except for the "unintelligible order") is effective only in a specific situation, for solving specific tasks and in relation to a specific subordinate [8, p. 13-15].

Structurally, relationships are divided into: official and non-official (social and domestic). Service personnel, in addition, are divided vertically (superiors and subordinates) and horizontally (equals by military rank and job assignment). Non-service (social and everyday) are more democratic, relying mainly on the collegiality of leadership and other democratic principles. The relationship between sergeants and soldiers deserves special attention. Those commanders who attach importance to this factor act wisely. That is, they carefully evaluate the relationship between sergeants and privates, using concrete examples to emphasize the danger of false relationships, increase the authority of junior commanders and instill in them the correct idea of military friendship between a commander and a subordinate [1, p. 8].

An important element of the psychology of the military team is collective thought. This is a set of evaluative judgments, apparent views of military personnel, reflecting the general attitude of team members to events, situations, and phenomena that are important to them. Management of collective opinion is achieved if the following conditions are met: 1) permanent and reliable communication with personnel; regular information about current events; preliminary work on preparing the team for a certain influence of public opinion; development of openness and discussion culture; skillful selection of the most expedient forms of influence on the consciousness and feelings of soldiers - meetings, press, group and individual conversations; 2) bringing true information to the personnel, who and how serves, performs his duties, relates to comrades and commanders; 3) conveying to the team his own opinion on the most important issues of service and everyday life, its significance for strengthening discipline and increasing combat capability; 4) ensuring pedagogic tact and sensitivity in working with servicemen who have a poor knowledge of the Russian language and blindly follow national customs; 5) maintenance of statutory relations and active struggle against deviations from moral standards. An important component of the structure of the psychology of the military team is the collective mood. These are common experiences of certain events, facts, as well as similar emotional states, which for some time were possessed by the entire military team or part of it, and which affect its life and activity. The collective mood has great impulsive power and dynamism. It mobilizes or restrains the collective consciousness, determines the nature of common thought and interpersonal relations, influences the style of leadership of the collective. All this emphasizes the need to carefully study various forms of collective mood, to know the reasons when it changes from one form to another: from positive to negative, from unconscious to conscious, from hidden to open.

The next structural element of the psychology of the military team is motives - these are the forces that drive a person to actions, deeds. Motives are related to the satisfaction of certain

needs, motivation for activity. They differ from each other in the type of need that manifests in them, the forms they take, the breadth or narrowness, the specific content of the activity in which they are realized. Thanks to them, his mind, feelings, will and all other mental properties and qualities are activated in a certain way. Therefore, knowing the motives of a person's behavior makes it possible to correctly assess him as a person. The main motives include: needs, desires, inclinations, feelings and habits. Therefore, at the basis of any action is a need, which psychologically manifests itself as a motive that can be realized in a number of psychological variables: interests, aspirations, beliefs and attitudes. Interests are understood as motives in which the emotionally colored cognitive needs of an individual are embodied. Interest is nothing but emotionally colored intellectual selectivity, interest arises when its object causes an emotional response. Interest combines emotional and rational. In connection with the fact that motives occupy an exceptional place in the orientation of the personality of each serviceman, commanders need to study them and direct them in the appropriate direction. An individual approach plays a huge role in this, because every soldier begins his service with already developed motives for his future activity. Interests are a variety of motives, this is a selective relationship to an object due to its vital importance and emotional appeal for most members of the military team. Interest can motivate a person to solve the most important and significant task. By direction, interests are divided into socio-political, military-professional, cognitive, aesthetic and material. Another important structural element of the psychology of the military team is collective goals. These are ideal, imaginary objects for predicting the results of collective activity, ways and means of achieving them. The team's purpose determines its viability, its movement forward. And, on the contrary, the lack of goals leads to stagnation in the team and even to its disintegration. However, to strengthen the educational power of the collective, it was necessary to determine only the direction of its activity. The ability of managers to specify the team's goal is important here, that is, to break them down along the lines and determine the contribution of each member of the team. It is necessary to take care of subordinates, starting with their legal protection and ending with the so-called trifles. There are no trifles, people notice everything and evaluate it properly. A caring commander will always have authority if that concern is genuine.

The psychology of the military team is also characterized by a certain inconsistency. When analyzing the collective thought and mood, one can find cases of aggravation of contradictions, which significantly affect the well-being of individual soldiers and the activities of the collective as a whole. Such contradictions are called conflicts. Conflicts in military teams, as a rule, can be caused by a whole set of reasons, among which there are objective and subjective ones. Unfortunately, conflicts cannot always be prevented. Therefore, it is very important to know how to solve them. An analysis of 250 conflicts in the Ground Forces and Air Defense Forces showed that 48% of conflicts between officers of units occur in the subordinate-superior chain. Another 30% of conflicts take place in the link between subordinate and direct superior. 19% of the total number of conflicts occur between officers who are not subordinate, and 3% - between

temporary subordinates. It follows that a typical conflict for unit officers is with their subordinates or superiors. In intergroup conflicts, the opposing parties are not individual servicemen, but their groups. A typical intergroup conflict in a unit is a conflict between two groups of soldiers of different conscriptions or arose on an international basis. As a result of the study of 130 conflicts by military psychologists, it was established that almost every one of them carries both constructive and destructive functions. It turned out that during the conflict, the quality of activity of its participants deteriorates to one degree or another. Moreover, it has a stronger effect on the results of the opponent who is wrong. Service conflicts are conflicts between superiors and subordinates, between subordinates and superiors, between servicemen in equal ranks and positions. Non-service conflicts relate to different aspects of the team's activities. These are mainly interpersonal conflicts, in which the inability of soldiers to interact and communicate with each other, character flaws and low social and psychological culture are primarily manifested [1, p. 9-11].

Military leadership is implemented at the direct, organizational and strategic levels. These levels are characterized by the presence of intermediate links between the military leader and the immediate executor, the sphere of influence - the number of personnel over which the influence of the military leader extends, and the level of the unit. Each of the levels has its own specifics of leadership, training and requirements for military leaders. The direct level of military leadership - "first-line leadership" - implies constant direct contact of the military leader with subordinates, intermediate links are usually absent. It is carried out at the level from the department (group) to the company. The sphere of influence is from several to several dozen subordinates. Direct military leadership is exercised by the vast majority of sergeants, as well as platoon and company officers. Direct military leaders see their soldiers on a daily basis, communicate with them, give direct orders and directly monitor their execution. They also directly carry out individual and unit training activities. They educate their subordinates through personal interviews and collective communication. It is at this level that the personal example of a military leader, his personality, character and psychological competence have the greatest impact on subordinates. A direct military leader shares with his subordinates all the difficulties in combat conditions and during everyday activities. At the same time, his work is simplified by the small number of subordinates and the opportunity to personally and directly influence them. At the direct level of military leadership, the most important qualities are the ability to understand and comprehend the order of the senior commander, to clearly and unambiguously give instructions to the soldiers for its implementation, to quickly navigate the situation and achieve the fulfillment of the assigned tasks. Direct military leaders must know the moral and business qualities and individual and psychological characteristics of subordinates, be experts in the material part of all types of weapons, armaments and military equipment of the unit, tactics of its actions in various types of combat.

The organizational level of military leadership is carried out at the level from the battalion to the territorial command and indirectly through subordinate military leaders. The sphere of influence ranges from several hundred to several

thousand subordinates. At this level, leadership is exercised by chief sergeants of battalions and military units, officers at the headquarters level of battalions, military units, chief sergeants of territorial administrations, and officers at the level of territorial administration. Also, military leaders at the organizational level may have advisors at the level of subordinate military leaders and military chaplains who help them influence personnel to achieve a defined goal and manage existing resources. Organizational leaders carry out the military decision-making process, solve complex combat and organizational tasks. For this, they must possess the appropriate skills of critical (analytical) and creative (synthetic) thinking, be able to comprehend and summarize large amounts of information. At the time of transition to the organizational level of military leadership, servicemen must have significant experience in performing assigned tasks and be able to use it in the decision-making processes.

Strategic-level military leaders operate in an uncertain environment with extremely complex challenges. They focus their attention on planning activities and accomplishing tasks that can be implemented or accomplished five to ten years in the future (medium- and long-term planning horizons). Decisions and activities of strategic level leaders are related to the allocation of resources, testing and acquisition of new weapons systems, civilian projects (programs), research, implementation of combat experience and interagency cooperation with other state authorities and structures of national security and defense. Military leaders develop, grow in their careers, and take on more and more responsibility as they serve. At the organizational and strategic levels, they build and develop their qualities and competencies acquired at the direct level, expand them due to the acquisition of new knowledge, mastery of new professional skills and the ability to act in more complex conditions, lead larger teams. Exercising leadership under the influence of constant stressful situations, changing conditions, and the environment of mission performance, military leaders deepen their leadership competencies and acquire new ones. Military leaders at the organizational and strategic level continue to exercise direct leadership over their subordinates.

Military leadership at all levels is based on the personal actions of the military leader within the subordinate military structure. Organizational leaders apply leadership competencies in their day-to-day work with their subordinate commanders and staffs, and through authoritative direct military leaders (officers and noncommissioned officers), they influence the entire personnel. At the strategic level, imperatives (mandatory norms, cardinal directions of activity) are defined for the security and defense forces of Ukraine: quality of personnel and leadership, acquisition of combat capabilities, provision of modern weapons and military equipment, etc. In the military administration bodies that have military units under their command, institutions, imperatives are transformed into concepts, doctrines, standards, instructions, orders, systems (processes) of training, etc. Together with the ethos of the guard warrior (a set of values and combat traditions), these guiding documents and systems form the basis of influencing the personnel at all levels, conducting combat operations (fulfilling the task) and constantly improving the troops (forces), acquiring capabilities [6, p. 22-24].

The main task of commanders of all categories is to ensure the level of combat readiness necessary for reliable defense of the Motherland. Accomplishing this honorable task is possible only if the team will meet the high requirements that are placed on them. This is especially true of young officers and their future junior commanders. Because their leadership journey is just beginning, and their formation as a commander is still ongoing [3, p. 33].

The mission of a serviceman of any category of the Armed Forces of Ukraine is to protect the Ukrainian nation from an aggressor. The mission of the commander-in-chief: morally, psychologically, professionally to prepare himself and the subordinate personnel to perform tasks as assigned, rally them and lead them to the specified goal. The ability to perform specific tasks in difficult conditions, to be result-oriented and to act purposefully in chaos, overcoming stress, to be able to organize and influence an entire unit, is primarily the result of the development of the officer's command qualities by one's own example. Leadership and management qualities form a leader officer, who today is a lever in maintaining high combat readiness of associations, formations, military units and units, achieving victory during the battle. The relationship between commanders and subordinates must be developed to the point of readiness to go into battle at any moment. This is a general responsibility that requires extremely high standards of behavior and activity and involves the creation of an atmosphere of trust and mutual assistance. An officer is a role model both in observing moral standards of behavior, in appearance, and in the performance of tasks directly related to his professional duty. He avoids vulgarity, debauchery, excessive alcohol consumption. The officer conscientiously and persistently collects and develops high professional qualities and norms of behavior. Each of the servicemen wants honest and sincere treatment from the officer. An officer's authority among subordinates is the result of his leadership qualities, human dignity, knowledge and balanced decisions. Team qualities (or qualities necessary for effective work in a team) are the product of special training of the subjects of activity; in a certain sense, a person's command qualities are situational, that is, the effectiveness of their activity depends not only on their presence, but also on an adequate understanding of the situation, the problems and needs dictated by it; the leading mental basis of a person's success as a team member is his activity at every moment of team cooperation, which is manifested both directly in the performance of certain functions in a joint business, and in intellectual and emotional involvement in the activities of others; one of the most difficult moments of a person's activity in a team is his simultaneous subordination at different levels - to the general goals of the activity, to the goals of group coherence, to the individual's own goals. At the same time, it is necessary that the tasks dictated by these levels are as consistent as possible. Based on the characteristics of the officer's team interaction with the unit and analyzing the problem of preparing the commander for effective team work, the officer's team qualities play a big role in this process, which become the basis for his personal growth [3, p. 94-95].

Personal qualities are considered in this spectrum as psychological innate, in relation to personality temperament, and acquired, in the process of military experience. The officer's

command qualities, due to work on them, develop with the acquisition of certain experience in the course of his activities as a commander, manager, leader. Characteristics that an officer should pay attention to in order to develop his personal command qualities: Self-understanding. A good manager must understand what he does, what his style is. Consciousness. He must understand the meaning and consequences of his actions, including how his behavior affects others. Balance. Is the manager capable of fulfilling all roles? The difference between an effective and ineffective manager is the flexibility of the former and the inflexibility of the latter. The inflexibility of the latter is related to his inability to perform (note: I did not say "perform perfectly") all the tasks assigned to him - and, therefore, to value and take them seriously. Knowledge of one's own strengths and weaknesses, awareness of one's uniqueness. In order to create an effective team, the manager must objectively evaluate himself. Accepting your strengths and weaknesses, your uniqueness. Accepting your weaknesses is a prerequisite for personal growth. Our energy reserves are exhaustible, so if the commander spends them on self-loathing, then he has little or no energy left to become better. The ability to recognize the strengths and weaknesses of others. And especially - the strengths of subordinates in certain areas. The ability to accept and appreciate the differences of others. Does he see the good in differences? Can he accept, respect and nurture these differences? Does he understand that because he cannot be the best at all of his management roles, his subordinates will outperform him in certain areas? Is he willing to work with it without feeling threatened? Knows how to slow down and relax in difficult situations. In essence, being a good manager means being able to disagree without causing irritation. In a humorous way, it can be formulated as follows: a good manager can be recognized by the depth of the scars on the tongue. Creates an environment that promotes learning and where conflicts are resolved through both leadership and mutual trust and respect. How does the manager perceive the conflict, does he know it and how does he deal with it? A leader who cannot lead and inspire trust and respect will not be able to resolve the conflicts that are inevitable in a complementary team [3, p. 95-96].

A commander of any level must combine high moral and political qualities with excellent professional and combat training. He needs this combination to maintain the unit's combat readiness at an indispensable level and ensure military-technical superiority over the enemy. For this, he must have a large stock of knowledge, skills, and be competent within his powers. What is meant by competence? Competence is the ability to apply acquired knowledge, abilities and skills in practice, as well as the ability to independently acquire new knowledge and practice new skills and abilities, the need for which is caused by life. The commander's competence also determines his ability to organize and ensure the combat operations of the unit and control it during combat. A competent commander is distinguished by developed tactical thinking, deep knowledge of the laws of armed struggle; the ability to deeply analyze and consider all possible options for combat use of the unit; the ability to find, support and implement everything new and advanced into management practice; knowledge and strict compliance with the requirements of statutes, instructions, orders, directives and other governing

documents; ability to use weapons and equipment as much as possible. It is necessary to take into account that modern war will expand the scale of combat use of forces and means, will increase the scale of combat operations, which will be accompanied by special tension and rapidity. All this leaves its mark on the forms and methods of managing units in battle. Undoubtedly, the central place in the management of troops belongs to the commander. He must quickly navigate under any circumstances, think logically, clearly express his decisions, and this is possible only if the commander is a competent specialist. A competent commander must have a high level of general culture and a well-developed commander's language: clear, concise, concise, energetic and convincing [3, p. 105-106].

Military discipline is impeccable and consistent observance by all military personnel of the order and rules established by military statutes and other legislative acts of Ukraine. It is based on the servicemen's awareness of their military duty, responsibility for the protection of the Motherland, independence and territorial integrity of Ukraine, and their loyalty to the Military Oath. Discipline is a complex quality of a soldier's personality, the role of which consists in self-organization and self-regulation of his behavior in accordance with statutory norms, rules, requirements, conscious observance of norms and rules of military etiquette. It reflects the depth of a soldier's conscious perception of the norms and rules of statutes, military etiquette, generally accepted rules of polite behavior. It reflects the subjective side of military discipline (the objective side is a set of rules and norms of personnel behavior defined by statutes, the Military Oath, orders and orders of commanders (chiefs), military etiquette, general rules of conduct).

According to their content and form, the psychological foundations of military discipline are divided into two groups - individual and collective-group. Collective discipline is based

on the following psychological principles: a) personal qualities, authority and professional training of commanders (supervisors); b) a set of special collective views, opinions, attitudes, instructions, the subject and content of which are certain aspects of military discipline, including norms of personnel behavior; c) a number of collective traditions that establish specific rules and stereotypes of the behavior of servicemen in the unit; d) the content of socio-psychological phenomena of the military team, which allows its disciplined members to effectively influence the behavior of the insufficiently disciplined. Given the presence of such a mechanism, the commander's task is to rely on it, improve it, but in no case replace or ignore its actions. Psychological foundations of individual military discipline: a) personal discipline of a soldier; b) ensuring the subordinate's discipline by the commander; c) collective-group, social-psychological support of individual discipline of servicemen in general and each specific act of theirs in particular [3, p. 117-118].

Conclusions. After conducting research, we reached the following conclusions. This article analyzes the Ukrainian evidence on the current management of military teams in military minds. Ukrainian scientists have made progress in promoting the management of the military staff in practice. The army consists of groups of people. The lowest level of military teams is a company (platoon). It is important for officers to establish communication with subordinates. The officer must be prepared to interact with formal and informal leaders of servicemember groups. A military leader must have the authority to motivate subordinates to action. Important features of direct action leaders are the ability to manage a team using a number of psychological techniques and formal acts. The ability to ensure discipline among subordinates is important for a leader. It is necessary to be able to resolve conflicts, most of which arise between officers and their subordinates. The commander must have high moral qualities and competence.

References

1. Aleshchenko, V. I. (2015). *Psyholohiya viskovoho kolektyvu: socialno-psyholohichni procesy ta yavyssha* [Psychology of the military team: socio-psychological processes and phenomena] *Visnyk Nacionalnoho universytetu oborony Ukrainy* [Bulletin of the National Defense University of Ukraine], 3 (45), 7-13 [in Ukrainian].
2. Balashova, S. P., Vasylyev, S. P., & Dubrovynskyi, H. R. (2013). *Praktychnyi kurs viskovoyi psyholohii* [Practical course of military psychology]: navchalnyi posibnyk (Vol. 2). Kyiv: Kyivskyi nacionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].
3. Burlakova, I. A., Ostapenko, I. S., Herasymchuk, O. A., Shevlyakov, O. V., & Cherednichenko, O. M. (2023). *Psyholohiya viskovoho liderstva* [Psychology of military leadership]: navchalnyi posibnyk. Zhytomyr: Zhytomyrska politehnika [in Ukrainian].
4. Vasylenko, S. V. (2013). *Psyholohichni osnovy upravlinskoyi vzayemodiyi komandrya (nachal'nyka) z viskovym kolektyvom* [Psychological basis of managerial interaction of the commander (chief) with the military team]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoyi psyholohii* [Problems of extreme and crisis psychology], 14, 1, 48-56 [in Ukrainian].
5. Hachak-Velychko, D. A., & Syvovs, I. V. (2022). *Psyholohiya viskovoho kolektyvu ta viskovoyi sluzhby* [Psychology of the military team and military service]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Psyholohiya* [Scientific notes of TNU named after V.I. Vernadsky. Psychology], 33 (72), 38-42 [in Ukrainian].
6. *Doktryna z viskovoho liderstva v Nacionalnii hvardiyi Ukrainy* [Doctrine of military leadership in the National Guard of Ukraine]. (2022). Kyiv: Departament profesijnoyi pidhotovky holovnoho upravlinnya Nacionalnoyi Hvardiyi Ukrainy [in Ukrainian].
7. Lisovskyi, P. M. (2017). *Viskova psyholohiya: metodolohichnyj analiz* [Military psychology: methodological analysis]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
8. Moroz, V. M., & Skrypkin, O. H., 2020. *Kerivni psyholohichni tephniki* [Management psychological techniques]: posibnyk dlya komandrya roty (vzvodu). Kyiv: NDC HP ZS Ukrainy [in Ukrainian].
9. Pylypchuk, Ya. V. (2025). *Istoriografiya viskovoyi psyholohiyi yak nauky u konteksti informacino-analitychnoho suprovodu pidhotovky viskovyph psyholohiv* [Historiography of military psychology as a science in the context of information and analytical support for the training of military psychologists]. In *Psyholohichniy suprovod voyennoho ta povoyennoho periodiv Ukrainy* [Psychological support of the war and post-war periods of Ukraine]: informacino-analitychnyi dovidnyk (pp. 99-150). Vinnycya: TVORY [in Ukrainian].
10. Pylypchuk, Ya. V., Ponomarenko, L. O., & Rostoka, M. L. (2025). *Zarubizhna anhlomovna periodyka z psyholohichnyx nauk* [Foreign English-language periodicals on psychological sciences]. In *Dadzhest providnyph specializovanyx vydan z psyholohichnyph nauk* [Digest of leading specialized publications on psychological sciences]: dovidkovyi byuleten (pp. 80-123). Vinnycya: TVORY [in Ukrainian].
11. Pylypchuk, Ya. V., & Uhlova, O. V. (2025). *Informacyniy analiz prohramnoho kontentu pidhotovky viskovyph psyholohiv u zakladax vyshhoji osvity Ukrainy (na prykladi dyscypliny «Viskova psyholohiya»)* [Information analysis of the program content of the training of military psychologists in higher education institutions of Ukraine (on the example of the discipline "Military Psychology")]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [Image of the Modern Pedagogue], 1, 76-81 [in Ukrainian].

The date of receipt of the author's material by the editorial office: 28.08.2025

УДК: 376.3:004

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-87-92](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-87-92)



БОНДАР ВІКТОРІЯ ГРИГОРІВНА,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри дошкільної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна

Viktoriia Bondar,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
at the Department of Preschool Education,
The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

E-mail: bondarvikusy2017@vu.cdu.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8874-4319>



ТКАЧ ТЕТЯНА ЮРІЇВНА,

здобувачка ОС «магістр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта»,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна

Tetiana Tkach,

Master's degree candidate, specialty 012 "Preschool Education",
The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy,
Cherkasy, Ukraine

E-mail: tkach/tetiana522@vu.cdu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-8405-9993>

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ У НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ

А Зазначено, що сучасні інноваційні технології відкривають нові можливості для корекційної педагогіки, зокрема у сфері розвитку комунікативної активності у дітей із порушенням мовлення. Розглядається роль інноваційних методик і цифрових інструментів у стимулюванні мовленнєвої діяльності немовленнєвих дітей. Закцентовано увагу на використанні мультимедійних програм, інтерактивних платформ, доповненої та віртуальної реальності, а також спеціальних мобільних застосунків для альтернативної та додаткової комунікації.

Проаналізовано ефективність інтеграції цих технологій у корекційно-розвиткові заняття, а також їхній вплив на когнітивну, емоційну та соціальну сфери дитини. Особливу увагу приділено методикам, які сприяють мотивації та залученню дитини до активної взаємодії з оточенням. Наведено результати досліджень і практичного досвіду використання інноваційних технологій у роботі з немовленнєвими дітьми, що підтверджують їхню ефективність у формуванні передумов мовлення та розвитку комунікативних навичок.

Ключові слова: інноваційні технології; немовленнєві діти; корекційна робота; мультимедійні засоби; комунікативна активність

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ACTIVATING COMMUNICATIVE ACTIVITY IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

С Modern innovative technologies open up new opportunities for correctional pedagogy, in particular in the field of developing communicative activity in children with speech disorders. The article examines the role of innovative methods and digital tools in stimulating the speech activity of children with speech disorders. The focus is on the use of multimedia programs, interactive platforms, augmented and virtual reality, as well as special mobile applications for alternative and augmentative communication.

The effectiveness of integrating these technologies into correctional and developmental classes, as well as their impact on the cognitive, emotional, and social spheres of the child, is analyzed. Particular attention is paid to methods that promote motivation and involvement of the child's involvement in active interaction with the environment. The results of research studies and practical experience in using innovative technologies in working with children with speech disorders are presented, which confirm their effectiveness in forming the prerequisites for speech and developing communicative skills.

Keywords: innovative technologies; children with speech disorders; correctional work; multimedia tools; communicative activity

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та світі зумовлюють необхідність переосмислення підходів до організації корекційної роботи з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення. Проблема розвитку мовленнєвої діяльності у немовленнєвих

дітей залишається однією з найскладніших у логопедії, оскільки від рівня сформованості мовлення залежить не лише успішність навчання, а й соціалізація, становлення особистості та подальша інтеграція дитини в суспільство.

Незважаючи на наявність значної кількості традиційних методик логопедичної корекції, практика показує, що вони

не завжди забезпечують достатній рівень ефективності для дітей з комплексними порушеннями розвитку. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває впровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема цифрових, мультимедійних, інтерактивних, арттерапевтичних і сенсомоторних методів, які створюють нові можливості для стимуляції мовленнєвої активності та розвитку комунікативних навичок.

Інформаційні технології, засоби доповненої реальності, психогімнастика, арттерапія, сенсорне виховання та активна участь сім'ї у корекційному процесі сприяють підвищенню мотивації до спілкування, покращенню емоційного стану та розвитку когнітивних процесів у дітей. Комплексне поєднання традиційних і сучасних технологій відкриває перспективи для створення індивідуалізованих програм мовленнєвої реабілітації, що відповідають потребам кожної дитини.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання активізації комунікативної активності у немовленнєвих дітей (тобто дітей із затримкою мовленнєвого розвитку, розладами мовлення чи відсутністю мовлення) досліджується низкою науковців і практиків, зокрема логопедів, психологів, дефектологів, педагогів і нейропсихологів. Зокрема, проблематика мовленнєвого недорозвитку є об'єктом уваги науковців, серед яких Ю. Рібцун, О. Гопіченко, Л. Трофименко, Н. Голуб, І. Мартиненко, В. Тищенко, Г. Гедз, Г. Чиркіна, М. Шеремет [3, с. 135–141; 4, с. 106–111; 7, с. 94–100]; логопсихологічні аспекти розвитку мовлення у дітей із ЗПР і немовленнєвих форм аутизму згадують у своїх працях І. Марченко, І. Луценко; питання інклюзивної освіти, розвиток комунікації у дітей із особливими освітніми потребами розкрито у працях Н. Гаврилової, О. Колупаєвої; педагогічні умови активізації мовленнєвої активності у дітей дошкільного віку розкривають А. Богуш, О. Савченко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність наукових праць, присвячених проблемі розвитку комунікативної діяльності дітей із мовленнєвими порушеннями, питання використання інноваційних технологій як ефективного засобу активізації комунікативної активності немовленнєвих дітей залишається недостатньо дослідженим. У науковому дискурсі переважає увага до традиційних методів логопедичної та корекційно-розвивальної роботи, тоді як потенціал сучасних цифрових, мультимедійних та інтерактивних технологій у стимулюванні мовленнєвих ініціацій, формуванні комунікативних намірів і розвитку соціальної взаємодії дітей із порушеннями мовлення ще не отримав належного теоретичного обґрунтування й практичної апробації.

Мета статті: теоретично обґрунтувати роль інноваційних технологій у процесі активізації комунікативної активності немовленнєвих дітей.

Викладення основного матеріалу. Тяжке недорозвитання мови призводить до порушень саморегуляції, поведінки, довільної уваги, різних типів мислення, психічної активності загалом, що викликає порушення соціалізації дитини.

Достовірних статистичних відомостей про поширеність важких мовних порушень дитячої популяції немає. Відповідно до даних, наведених у статистичних збірниках «Захист

дітей, які потребують особливої уваги суспільства» за 2015–2023 навчальні роки можливо простежити динаміку кількості дітей із тяжкими порушеннями мовлення (рис. 1):

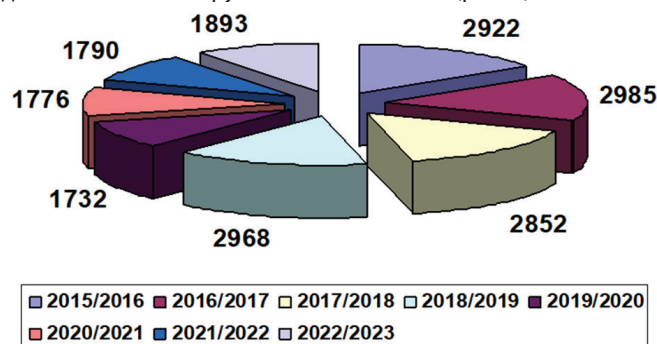


Рис. 1. Динаміка кількості дітей із тяжкими порушеннями мовлення за 2015–2023 навчальні роки

Група немовленнєвих дітей за складом може бути неоднорідною, до неї можуть входити діти, які мають ранній дитячий аутизм, дитячий церебральний параліч, порушення слуху, моторну та сенсорну алалію, тяжкий ступінь дизартрії [7]. Цих дітей поєднує відсутність мотивації до мовленнєвого спілкування, невміння орієнтуватися в ситуації, розладженість поведінки, негнучкість у контактах, підвищена емоційна виснаженість. Усе це заважає дитині контактувати із соціумом і благополучно розвиватися.

Зміна парадигми освіти викликає необхідність перегляду змісту і технологій навчання та виховання, у зв'язку з чим особливої актуальності набуває питання використання інновацій в освітньому процесі, саме того сучасного, що буде ефективно впливати на розвиток дітей.

Останні кілька років увага суспільства спрямована на інноваційні освітні технології. Науковці по-різному трактують поняття «технологія» стосовно освітньої сфери. Одні виходять із розуміння технології як певного прийому, методу, методики [15, с. 5], інші вкладають у цей термін значення змістовної техніки, за допомогою якої реалізуються освітні чи інші педагогічні завдання, розглядають технологію як опис процесу досягнення результатів [7, с. 27].

Інноваційні освітні технології завжди відповідають пріоритетним напрямкам науки, визначеним державою, хоча спочатку поняття «інновація» належало до сфери економіки [11, с. 181]. Прагнення всіх педагогів, зокрема, логопедів, дефектологів, надати своїй професійній діяльності інноваційний характер, насамперед, зумовлено переходом української освіти на позиції особистісно-орієнтованої педагогіки. Логопеди, які використовують інновації в корекційно-педагогічній роботі, прагнуть розвивати у дітей із порушеннями мови їхні індивідуальні здібності, зокрема мовну здатність, не обмежуючись формуванням «програмних» знань, умінь і навичок.

Отже, інноваційною логопедичною технологією можна вважати продуману в усіх деталях технологію, засновану на впровадженні сучасних, нових методів і прийомів корекційної роботи, спрямованої на підвищення її якості.

Логопедична робота з немовленнєвими дітьми вимагає постійного педагогічного пошуку, гнучкості у застосуванні освітніх технологій.

Розглянемо інноваційні логопедичні технології, які вважаємо за доцільне використовувати в роботі з немовленими дітьми.

Зупинимось детальніше на інформаційних технологіях у логопедичній роботі з немовленими дітьми. У сучасному розумінні інформаційна технологія навчання (далі – ІТН) – це педагогічна технологія, що використовує спеціальні способи, програмні та технічні засоби (кіно, аудіо- та відеозасоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією [4, с. 36].

Використання інформаційних технологій (далі – ІТ) у спеціальній педагогіці полягає у розробленні спеціальних, адекватних можливостям дітей технологій, що дозволяють їм вивчати закономірності навколишнього світу за допомогою моделювання знайомих фрагментів дійсності за вказаними правилами.

У процесі дослідження спектру цифрових технологій, що можуть бути використані у логопедичній практиці, цифрові засоби такого плану умовно поділяють на основні й допоміжні (рис. 2):

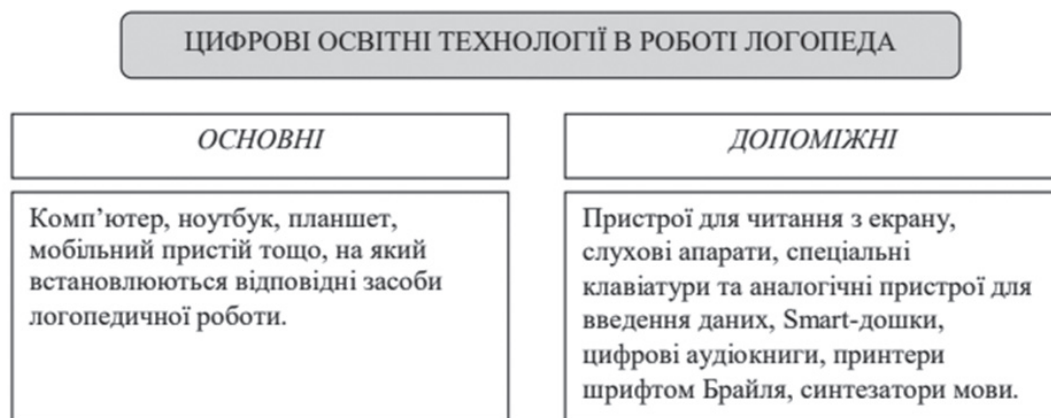


Рис. 2. Цифрові освітні технології в роботі логопеда

Інформаційні технології вносять нові ігрові моменти у процес корекції мовленнєвих порушень, дозволяють багаторазово дублювати необхідний тип вправ і мовний матеріал, не пригнічуючи цим інтерес дитини до занять; використовувати різний стимулюючий матеріал; одночасно з логопедичною роботою здійснювати корекцію сприйняття, уваги, пам'яті, мислення дитини; створювати власний дидактичний матеріал з огляду на вимоги корекційної програми, рівень підготовки дітей і структуру порушення.

Використання комп'ютерних технологій у корекційній роботі дозволяє раціонально поєднувати традиційні, сучасні засоби та методи навчання, збільшуючи тим самим інтерес до матеріалу, що вивчається.

Для того, щоб уникнути негативного впливу на емоційно-вольову сферу дитини, не спровокувати її невротизацію, розробники спеціалізованих логопедичних комп'ютерних програм повинні враховувати вікові та психологічні особливості дітей. Особливості ігрової діяльності немовлених дітей повинні враховуватися при виборі комп'ютерних ігор для них. При використанні комп'ютерних програм у роботі з немовленими дітьми, необхідно підкріплювати словесну інструкцію наочним прикладом виконання завдання, передбачати повторення інструкції залежно від різних дій дитини, чітко формулювати вербальні інструкції.

Мовні звороти, використовувані героями комп'ютерних ігор, досить швидко входять у мову дитини, діти копіюють інтонацію героя. Отже, використання комп'ютерних ігор може послужити цілям стимуляції комунікативної активності.

Граючи в комп'ютерні ігри, дитина вчиться планувати,

передбачати ланцюг подій, у неї розвивається здатність прогнозувати результати дій – усе це має значення для розвитку у дітей логічного мислення. У немовлених дітей відзначаються бідність логічних операцій, зниження здатності до символізації, узагальнення та абстракції. Використання комп'ютера у роботі з дітьми є додатковим стимулом подолання цих порушень.

Формування мотивації до мовного спілкування у немовлених дітей – одне з основних завдань логопедичної роботи з ними. Спеціалізовані комп'ютерні технології дозволяють значно підвищити мотиваційну готовність дітей до корекційних занять шляхом моделювання комп'ютерного середовища. Спілкування з комп'ютером викликає у дітей дошкільного віку живий інтерес як ігрова та навчальна діяльності, що сприяють формуванню пізнавальної мотивації.

Не менш важливим, на нашу думку, є використання психосоматичної гімнастики та ритміки в логопедичній роботі з немовленими дітьми [13]. Більшість немовлених дітей мають особливості емоційно-особистісної сфери: надмірна стомлюваність, що поєднується з підвищеною збудливістю; непосидючість, запальність, замкнутість, схильність до неврозів. Одним із методів корекційної роботи з метою психофізичної розрядки є психосоматична гімнастика або психогімнастика, яка опосередковано сприяє мовленнєвому розвитку дитини. Психогімнастика допомагає дітям вивчати різні емоції, вчить ними управляти, вдосконалює комунікативні навички, сприяє розвитку емоційної лексики дітей, що, у свою чергу, забезпечує моральний розвиток дитини [10, с. 836; 12, с. 201].

Дорослому доцільно експресивно виділяти під час психогімнастичних вправ характеристики рухів дітей,

збагачуючи їхній внутрішній лексикон: «напруга – розслаблення»; «різкі – плавні»; «швидкі – повільні»; «крутитися», «стрибати», «ворушитися», «застигати». Пояснюючи значення слів, одночасно реалізуючи їх на рівні психофізіології, логопед закріплює за ними чуттєві концепти, що сприяє їхній подальшій актуалізації.

Надзвичайно цікавими та ефективними на теперішній час вважаються арттерапевтичні технології у роботі з немовленнєвими дітьми, адже арттерапія – сукупність методик, побудованих на застосуванні різних видів мистецтва у своєрідній символічній формі, що дозволяють за допомогою стимулювання креативних проявів дитини здійснити корекцію порушень психосоматичних і психоемоційних процесів [6, с. 14].

Одним із напрямів арттерапії є лялькотерапія. Лялька на руці логопеда допомагає подоланню комунікативних бар'єрів, мовного негативізму, стимулює мовну активність немовленнєвої дитини. Опосередковане спілкування логопеда з дитиною через ляльку дозволяє запобігти негативній реакції дитини на зауваження логопеда, використання ляльки дозволяє «замаскувати» допомогу логопеда [1, с. 16; 15, с. 1463].

Варто також згадати і казкотерапію, саме її використання дозволяє зняти емоційну напругу, подолати негативізм [3, с. 5]. Казка розвиває мислення дитини, готує її до сприйняття символічних образів, представляє дитині зразок зв'язної мови [11, с. 294]. Казкові образи відіграють основну роль у поступовому переході дитини від реалістичних образів до символічних. Казки, які розповідають немовленнєвій дитині, повинні мати гарне закінчення, це дає дитині почуття психологічної захищеності. Доцільно частину логопедичних занять проводити у формі казки (наприклад, подорожі тощо), використовувати маски, театральні костюми, відповідні атрибути. Використання казкотерапії та казкової атрибутики на заняттях сприяють встановленню контакту [14, с. 59].

Фізіологічною основою мовлення та сприйняття є умовно-рефлекторна діяльність міжаналізаторних (асоціативних) комплексів нервових зв'язків [6, с. 96]. Відповідно до цього, логопедичні заняття, що інтегрують інноваційні технології з елементами сенсорного виховання, забезпечують активне залучення всіх збережених аналізаторів і створюють сприятливі умови для формування комунікативних навичок немовленнєвих дітей.

У процесі нормального розвитку цілісний сенсомоторний образ предмета формується завдяки поєднанню зорових, слухових, тактильних, кінетичних, кінестетичних, смакових та інших відчуттів. Використання сучасних цифрових і мультимедійних технологій (інтерактивні панелі, сенсорні столи, доповнена реальність, спеціалізовані логопедичні застосунки) сприяє створенню віртуального полісенсорного середовища, у якому дитина може одночасно задіювати кілька каналів сприйняття. Це забезпечує глибше усвідомлення об'єктів і явищ, сприяє формуванню чуттєвих концептів, необхідних для появи слова та активізації мовлення.

Сенсорне виховання, реалізоване засобами інноваційних технологій, стає важливим складником лексичної роботи та особистісного розвитку. Полісенсорний підхід, що

ґрунтується на використанні цифрових інструментів, дозволяє ефективніше актуалізувати мовленнєві реакції дитини, стимулює її інтерес до комунікації та створює позитивний емоційний фон занять.

Інтерактивні сенсорні ігри та мультимедійні вправи забезпечують насичене чуттєво-емоційне середовище, сприяють подоланню мовленнєвого негативізму й формують позитивну мотивацію до спілкування. Вони не лише полегшують засвоєння тематичної лексики, а й стимулюють спонтанне формування мовлення через власний досвід дитини [9].

Як згадується у науковій літературі, що сучасна логопедична практика зорієнтована на впровадження інноваційних технологій, що поєднують ігрову, сенсомоторну та комунікативну діяльність, сприяючи комплексному розвитку дитини з порушеннями мовлення. Одним із таких ефективних інструментів є технологія «Камінці (Marbles)», яка базується на полісенсорному підході до формування мовлення та стимулюванні пізнавальної активності дитини [2].

Технологія передбачає використання набору кольорових, різнофактурних і різнорозмірних камінців, що застосовуються у спеціально організованих ігрових вправах. Її інноваційність полягає у поєднанні сенсорного досвіду з мовленнєвими, когнітивними й емоційними стимуляторами, а також у можливості інтеграції з цифровими ресурсами – інтерактивними панелями, сенсорними екранами, логопедичними додатками.

Фізіологічною основою ефективності даної технології є взаємозв'язок між розвитком дрібної моторики та мовлення, який підтверджено дослідженнями Т. Філічевої та ін. [8, с. 345].

Маніпулювання камінцями активізує діяльність міжаналізаторних зв'язків мозку, що стимулює мовленнєві зони кори, сприяючи формуванню артикуляційних, слухових і зорово-просторових координацій. Під час виконання вправ із використанням камінців логопед супроводжує дії дитини словесними інструкціями, коментарями, описами кольорів, форм і розмірів предметів. Така організація діяльності створює умови для природного засвоєння мовних одиниць, переходу від пасивного сприймання до активного використання слів. Водночас відбувається формування комунікативних намірів – дитина навчається звертатися до дорослого, висловлювати вибір, просити про допомогу чи реагувати на запитання.

Особливого значення технологія «Камінці (Marbles)» набуває в роботі з дітьми, які проявляють мовленнєвий негативізм або емоційну закритість. Завдяки привабливому ігровому формату створюється позитивне емоційне тло, що знижує рівень тривожності та сприяє комунікативному розкріпаченню дитини. Елементи гри з камінцями можуть поєднуватися з музичним супроводом, світловими ефектами, аудіопідказками, що підсилює полісенсорний вплив і активізує мовні реакції.

Інтеграція технології «Камінці (Marbles)» із цифровими засобами навчання – наприклад, із використанням віртуальних ігор, мобільних додатків, мультимедійних дошок – дозволяє розширити її функціональні можливості. У таких умовах діти не лише виконують сенсомоторні завдання, а й сприймають мовлення в різних форматах – аудіо,

візуальному, кінетичному. Це забезпечує багатоканальне сприйняття інформації та стимулює спонтанне виникнення мовних реакцій.

Практичне застосування технології «Камінці (Marbles)» у логопедичній роботі доводить її ефективність за відповідними напрямками, а саме: розвиток дрібної моторики та артикуляційної рухливості; збагачення активного та пасивного словника; формування навичок розуміння мовних інструкцій; розвиток комунікативних ініціатив і подолання мовленнєвого негативізму; підвищення емоційної залученості у мовленнєвий процес.

Отже, інноваційна технологія «Камінці (Marbles)» є ефективним засобом активізації комунікативної активності у немовленнєвих дітей. Її використання поєднує елементи сенсорного виховання, ігрової терапії та цифрових технологій, що забезпечує цілісний розвиток мовлення, формування базових комунікативних навичок і позитивного ставлення до процесу спілкування.

Не викликає сумніву, що немовленнєві діти потребують комплексної кваліфікованої допомоги фахівців різного профілю – логопедів, психологів, лікарів, нейропсихологів, дефектологів. Проте в реальних умовах така допомога не завжди є доступною: часто діти отримують її лише епізодично або консультативно через віддаленість логопедичних центрів чи дефіцит фахівців. У цьому контексті інноваційні технології відкривають нові можливості для організації ефективної дистанційної та інтерактивної логопедичної підтримки, що дозволяє забезпечити неперервність корекційно-розвивального процесу.

Навіть за наявності систематичної допомоги з боку спеціалістів важливим чинником успішності розвитку мовлення є активна участь сім'ї. Залучення батьків до корекційного процесу за допомогою цифрових технологій (відеозв'язок, онлайн-консультації, мобільні додатки, навчальні платформи) сприяє підвищенню результативності логопедичної роботи. У таких умовах логопед не лише здійснює професійний супровід, а й стає координатором сімейного мовного виховання.

Інноваційні технології дозволяють організувати ефективну взаємодію логопеда з батьками за визначеними напрямками та формами: створення мотиваційного середовища для активного залучення батьків через вебінари, інтерактивні тренінги, відеоінструкції та онлайн-консультації, спрямовані на роз'яснення цілей і завдань логопедичної роботи; використання цифрових опитувальників й онлайн-анкетування, що дозволяє з'ясувати очікування батьків, рівень розвитку мовних і комунікативних навичок дитини; індивідуальні онлайн-консультації та відеозворотний зв'язок, під час яких логопед надає рекомендації щодо виконання домашніх завдань, аналізує досягнення та труднощі дитини; організація дистанційної присутності батьків на заняттях за допомогою відеотрансляцій, що сприяє засвоєнню ефективних прийомів мовного стимулювання; застосування домашніх відеозаписів як інструменту спостереження за динамікою розвитку мовлення дитини та засобу аналізу ефективності вправ; розвиток творчої активності батьків через створення інтерактивних дидактичних матеріалів,

спільне виготовлення мультимедійних посібників, цифрових казок або відеоісторій; проведення онлайн-психокорекційних і арттерапевтичних занять, спрямованих на емоційне розвантаження, подолання мовленнєвого негативізму та зміцнення комунікативного зв'язку між дитиною та батьками; рекомендація електронних освітніх ресурсів і спеціальної літератури, що містить сучасні підходи до мовного виховання дітей із порушеннями мовлення [5].

Результати дослідження. У ході дослідження з'ясовано, що використання інноваційних технологій у роботі з немовленнєвими дітьми істотно підвищує їхню комунікативну активність. Застосування інформаційних, психосоматичних, арттерапевтичних і сенсорних технологій створює сприятливе емоційне середовище, сприяє розвитку пізнавальних процесів, формуванню мотивації до мовлення та зниженню рівня мовленнєвого негативізму.

Ефективність підтверджено на прикладі технології «Камінці (Marbles)», яка поєднує сенсомоторний, ігровий і цифровий підходи, забезпечуючи формування мовленнєвих реакцій, розвиток дрібної моторики та збагачення словника.

Встановлено, що залучення батьків до корекційного процесу через цифрові засоби комунікації підвищує результативність занять, сприяє неперервності мовного розвитку та формує партнерську взаємодію між логопедом і родиною.

Висновки. Отже, застосування інноваційних технологій у взаємодії логопеда та родини забезпечує неперервність корекційно-розвивального процесу, сприяє активізації комунікативної активності немовленнєвих дітей, а також формує партнерську модель співпраці між фахівцем і батьками, засновану на спільній відповідальності та взаємній підтримці.

Важливо розуміти, що використання лише одного напрямку інноваційних технологій не вирішить проблем корекційної педагогіки і головне, не замінить живого спілкування із педагогом. Використання інноваційних технологій у якості засобу активізації комунікативної активності у немовленнєвих дітей вимагає серйозної тривалої підготовки: самоосвіти, підвищення кваліфікації, багато часу йде на підготовку до кожного заняття, але й отриманий бажаний результат виправдовує всі витрачені зусилля.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення та апробація комплексних програм корекційно-розвивальної роботи з немовленнєвими дітьми з використанням інноваційних технологій різних типів – інформаційних, сенсорних, арттерапевтичних та ігрових.

Доцільним є поглиблене вивчення ефективності цифрових логопедичних ресурсів і мобільних застосунків, спрямованих на стимулювання мовленнєвої активності та формування комунікативних навичок. Подальші розвідки також мають бути спрямовані на вдосконалення моделей партнерської взаємодії фахівця й родини в умовах дистанційної підтримки, створення електронних платформ для батьківської просвіти та обміну досвідом. Не менш важливим є дослідження психолого-педагогічних умов безпечного й ефективного використання інноваційних технологій, що забезпечують гармонійний розвиток немовленнєвих дітей та їхню успішну соціалізацію.

Список використаних джерел

- Бойчук Ю. Д. Лялькотерапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 61. С. 10–18.
- Бондаренко Р. Камінці Марблс як сучасний освітній інструмент. *Магістерські студії*. 2023. Вип. 23. С. 187–190.
- Гедз Г. І. Казкотерапія. Структура роботи з дітьми. *Психолог дошкілля*. 2018. № 3. С. 4–7.
- Гичка В. П. Педагогічні технології в закладі дошкільної освіти: реальність чи вимисел учених? *Науковий вісник ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. Вип. 1 (46). С. 148–152.
- Єріна О. Активізація мовлення мовчазних дітей. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Запоріжжя, 20–21 квітня 2023 р.). Запоріжжя, 2023. С. 137–141. URL: <https://dspace.bdpu.org.ua/server/api/core/bitstreams/b6f8748b-edf3-4ab8-a43b-39096f40121a/content>
- Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.
- Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
- Мартиненко І. Проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з системними мовленнєвими порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 342–349. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7faee431-e70c-4356-b116-cc833f07e526/content>
- Обрізанова А. О. Сенсорні ігри як інструмент пізнання навколишнього світу дітьми дошкільного віку з затримкою психічного розвитку. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє* : до 85-річчя акад. В. І. Бондаря : зб. наук. пр. Харків, 2023. С. 240–245. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14489>
- Рібцун Ю. В. Психогімнастика. *Енциклопедія освіти* : довідково-аналітичне вид. / Нац. акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 836–837.
- Садова І. Казкотерапія – сучасний метод роботи з дітьми, які мають особливі потреби. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. С. 293–298.
- Смоліук С. В. Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 58, т. 2. С. 179–182.
- Табачник І. Г. Психогімнастика як один із засобів соціалізації особистості дошкільника в умовах закладу дошкільної освіти. *Сучасні методи та форми організації освітнього процесу у закладах вищої освіти* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. (15 червня 2022 року) / оргком.: Н. М. Черненко, О. М. Соловейчук. Одеса : Університет Ушинського, 2022. С. 198–201.
- Хараджи М. В. Казкотерапія як один з методів корекційно-розвивальної роботи. *Інноваційні арт-терапевтичні технології* : зб. статей І Всеукр. наук. інтернет-конф. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я. М., 2019. С. 56–61.
- Яковичина Т. В. Лялькотерапія як напрям артпедагогіки у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 2 (30). С. 1459–1469.

References

- Boichuk, Yu. D. (2019). *Lialkoterapiia v roboti z ditmy z osoblyvymy osvitynymi potrebamy* [Puppet therapy in working with children with special educational needs]. *Pedahohika ta psykhohihiia* [Pedagogy and psychology], 61, 10-18 [in Ukrainian].
- Bondarenko, R. (2023). *Kamintsi Marbls yak suchasnyi osvittii instrument* [Marbles as a modern educational tool]. *Mahisterski studii* [Master's studies], 23, 187-190 [in Ukrainian].
- Hedz, H. I. (2018). *Kazkoterapiia. Struktura roboty z ditmy* [Fairy tale therapy. The structure of work with children]. *Psykholog doshkillia* [Preschool psychologist], 3, 4-7 [in Ukrainian].
- Hychka, V. P. (2020). *Pedahohichni tekhnologii v zakladi doshkillnoi osvity: realnist chy vymysel uchenykh?* [Pedagogical technologies in preschool education: reality or scientists' invention?]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Pedahohika. Sotsialna robota* [Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Pedagogy. Social Work], 1 (46), 148-152 [in Ukrainian].
- Yerina, O. (2023). *Aktyvizatsiia movlennia movchaznykh ditei* [Activation of speech in silent children]. In *Nauka III tysiacholittia: poshuky, problemy, perspektivy rozvytku* [Science of the 3rd millennium: searches, problems, development prospects]: VI Mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferentsiia (pp. 137-141). Zaporizhzhia. Retrieved from <https://dspace.bdpu.org.ua/server/api/core/bitstreams/b6f8748b-edf3-4ab8-a43b-39096f40121a/content> [in Ukrainian].
- Rebukha, L. Z. (Ed.). (2022). *Innovatsiini tekhnologii navchannia v umovakh modernizatsii sushchynoi osvity* [Innovative learning technologies in the modernization of modern education]. Ternopil: ZUNU [in Ukrainian].
- Kalka, N., & Kovalchuk, Z. (2020). *Praktykum z art-terapii* [Art therapy workshop] (Part 1). Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].
- Martynenko, I. (2014). *Problema komunikativno-movlennievoho rozvytku ditei doshkillnoho viku z systemnymy movlennievymy porushenniamy* [The problem of communicative and speech development of preschool children with systemic speech disorders]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohihiia* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Correctional pedagogy and special psychology], 26, 342-349. Retrieved from <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7faee431-e70c-4356-b116-cc833f07e526/content> [in Ukrainian].
- Obrizanova, A. O. (2023). *Sensorni ihry yak instrument piznannia navkolyshnoho svitu ditmy doshkillnoho viku z zatrymkoiu psykichnoho rozvytku* [Sensory games as a tool for understanding the world by preschoolers with delayed mental development]. In *Systema osvity i vykhovannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy: dosvid mynuloho – pohliad u maibutnie* [The system of education and upbringing of children with special educational needs: past experience - a look into the future]: do 85-richchia akad. V. I. Bondaria: zb. nauk. pr. (pp. 240-245). Kharkiv. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14489> [in Ukrainian].
- Ribtsun, Yu. V. (2021). *Psykhohimnastyka* [Psychogymnastics]. In *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education] (pp. 836-837). Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Sadova, I. (2015). *Kazkoterapiia – suchasnyi metod roboty z ditmy, yaki maiut osoblyvi potreby* [Fairy tale therapy as a modern method of working with children with special needs]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Current issues in the humanities], 11, 293-298 [in Ukrainian].
- Smoliuk, S. V. (2023). *Innovatsiini pedahohichni tekhnologii v doshkillni osviti* [Innovative pedagogical technologies in preschool education]. *Innovatsiina pedahohika* [Innovative pedagogy], 58 (2), 179-182 [in Ukrainian].
- Tabachnyk, I. H. (2022). *Psykhohimnastyka yak odyn iz zasobiv sotsializatsii osobystosti doshkillnyka v umovakh zakladu doshkillnoi osvity* [Psychogymnastics as a means of preschoolers' socialization in preschool institutions]. In N. M. Chernenko, O. M. Soloveichuk (Comps.), *Suchasni metody ta formy orhanizatsii osvithnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity* [Modern methods and forms of organizing the educational process in higher education institutions]: materialy vseukr. nauk.-metod. konf. (pp. 98-201). Odesa: Universytet Ushynskoho [in Ukrainian].
- Kharadzhi, M. V. (2019). *Kazkoterapiia yak odyn z metodiv korektsiino-rozvyvalnoi roboty* [Fairy tale therapy as one of the methods of correctional and developmental work]. In *Innovatsiini art-terapevtychni tekhnologii* [Innovative art therapy technologies]: zb. statei I Vseukr. nauk. internet-konf. (pp. 56-61). Pereiaslav-Khmelnitskyi: Dombrovska Ya. M. [in Ukrainian].
- Yakovyshyna, T. V. (2024). *Lialkoterapiia yak napriam artpedahohiky u roboti z ditmy z osoblyvymy osvitynymi potrebamy* [Puppet therapy as a branch of art pedagogy in working with children with special educational needs]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii* [Scientific innovations and advanced technologies], 2 (30), 1459-1469 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 23.10.2025

УДК 37.018.1:316.624-053.6

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-93-97](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-93-97)



САЙКО НАТАЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА,

докторка педагогічних наук, завідувачка кафедри соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Nataliia Saiko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Social Work, Rehabilitation and Post-War Adaptation, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

E-mail: natsayko@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8459-6301>



БАЦМАН ОЛЬГА СЕРГІЙВНА,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри соціальної роботи та спеціальної освіти, Полтавський інститут економіки і права Університету «Україна», м. Полтава, Україна

Olha Batsman,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Work and Special Education, Poltava Institute of Economics and Law of the "Ukraine" University, Poltava, Ukraine

E-mail: olgapisnya2203@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9358-4513>

СЕСУАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК МЕТОД ПРОФІЛАКТИКИ СЕСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА

А Розглянуто сексуальне виховання як ефективний метод соціально-педагогічної профілактики сексуального насильства. Підкреслено, що сексуальне насильство є серйозним порушенням прав людини та чинником, який негативно впливає на фізичне, психічне й соціальне здоров'я особистості. На основі аналізу міжнародних документів (UNESCO, WHO, UNICEF) обґрунтовано важливість комплексного сексуального виховання, спрямованого на формування у дітей і молоді знань про особисті межі, згоду, відповідальність і безпечну поведінку. Визначено завдання сексуального виховання на первинному, вторинному та третинному рівнях профілактики, що охоплюють просвітницьку діяльність, роботу з групами ризику та психосоціальну підтримку постраждалих. Зроблено висновок, що сексуальне виховання є важливим інструментом формування культури взаємин, попередження насильства та розвитку соціально зрілої, відповідальної особистості.

Ключові слова: сексуальне виховання; сексуальне насильство; соціально-педагогічна профілактика; рівні соціально-педагогічної профілактики; завдання профілактики

SEXUAL EDUCATION AS A METHOD OF PREVENTING SEXUAL VIOLENCE

S The article examines sexual education as an effective method of socio-pedagogical prevention of sexual violence. Sexual violence is identified as a serious violation of human rights and one of the most destructive social phenomena that causes profound harm to a person's physical, psychological, and social well-being. Based on the analysis of international documents and guidelines developed by UNESCO (2018), WHO (2021), and UNICEF (2024), the study substantiates the importance of comprehensive sexual education as a preventive measure aimed at ensuring personal safety, raising awareness of individual boundaries, promoting understanding the concept of consent and responsibility, and developing safe patterns of communication and behavior. It emphasizes that sexual education plays a key role in reducing tolerance towards violent models of behavior, strengthening self-protection skills, and fostering respect and empathy in interpersonal relationships.

The purpose of the article is to characterize sexual education as a method of socio-pedagogical prevention of sexual violence and to define its main directions at different levels of preventive work. Within the three-level model of prevention (primary, secondary, and tertiary), the study highlights the main tasks of sexual education: at the primary level, it focuses on developing awareness, promoting safe behavior, and fostering self-worth; at the secondary level, it involves targeted work with at-risk groups and early identification of behavioral and emotional risk factors; and at the tertiary level, it provides psychological rehabilitation, social support, and reintegration of individuals who have experienced violence.

The article concludes that sexual education should be considered not merely as an informative process but as a complex and multidimensional socio-pedagogical tool that ensures personal protection, promotes responsible behavior, enhances social resilience, and contributes to the development of a healthy and respectful sexual culture within society.

Keywords: sexual education; sexual violence; socio-pedagogical prevention; levels of socio-pedagogical prevention; prevention tasks

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

Проблема організації ефективної профілактики сексуального насильства є однією з найактуальніших у сучасному суспільстві. Сексуальне насильство є серйозним порушенням прав людини та одним із найтравмативнішим соціальним явищем, яке завдає непоправної шкоди фізичному, психічному і соціальному здоров'ю людини. За даними Ради Європи, кожна п'ята дитина у світі хоча б раз у житті зазнає сексуального насильства [17].

Дослідження UNICEF свідчать, що під час війни, воєнних конфліктів ризик сексуального насильства щодо дітей зростає у кілька разів через втрату батьківського нагляду, порушення соціальних зв'язків і погіршення безпекової ситуації [4; 12; 15].

У таких умовах особливої значущості набуває впровадження підсилених превентивних заходів, серед яких є сексуальне виховання особистості. Як стверджує міжнародна практика, що відображена у рекомендаціях UNESCO(2018), WHO (2021) та IPPF, сексуальне виховання займає провідне місце і включає формування знань про особисті межі, поняття згоди та відповідальності, безпечні форми спілкування та поведінки, механізми звернення про допомогу. Організація такого сексуального виховання дозволяє запобігти сексуальному насильству, зменшити його психологічні наслідки через розвиток у дітей і молоді впевненості, критичного мислення, соціальної відповідальності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях, у яких розглядається актуальність і зміст сексуального виховання молоді, підкреслюється особлива його роль у запобіганні насильству, у збереженні фізичного та морального здоров'я особистості.

Наприклад, у дослідженнях Н.Лещук, Ж.Савич, О.Лотоцька [9], С. Мамиченко, К. Каліка М. Алізіер [10], А. Слободянюк, М. Білецька [13] доводиться необхідність організації систематичного сексуального виховання, що буде мати вплив на зниження толерантності до насильницьких моделей поведінки, розвитку навичок захисту від потенційних загроз.

Правові механізми запобігання насильству розглядаються у роботах В. Брижик, О. Журавель, Т. Кочемировської, О. Нікітіна, Г. Хрислової [2].

Особливе місце відведено вивченню профілактичних заходів у соціально-педагогічному контексті. У працях С. Архипової, Л. Завацької, А. Капської, зокрема у В. Нестерчук [11] та інших дослідників описано методики й технології взаємодії як із постраждалими від насильства, так і з кривдниками.

У міжнародних документах, зокрема в рекомендаціях ЮНІСЕФ (2024) та ВООЗ (2010) щодо організації сексуального виховання, всеохоплююча сексуальна освіта визначається як інструмент формування знань, цінностей і навичок, що сприяють безпечній поведінці, усвідомленню власних прав і повазі до меж іншої людини [14]. Саме за такого підходу до розуміння ролі сексуального виховання у формуванні соціально-здорової особистості простежуються спільні завдання із

соціально-педагогічною профілактикою негативних проявів поведінки.

Отже, сексуальне виховання важливо розглядати не лише як інформаційний процес, а й метод соціально-педагогічної профілактики, який забезпечує захист особистості, формування відповідальної поведінки та культури взаємин.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В Україні основною проблемою реалізації завдань сексуального виховання є недостатня інтеграція теми сексуальної безпеки в освітні програми, низький рівень підготовки соціальних працівників, педагогів до використання методів сексуального виховання в профілактичній роботі, а також відсутністю єдиної державної стратегії у сфері сексуальної освіти.

Мета статті: схарактеризувати сексуальне виховання як метод соціально-педагогічної профілактики сексуального насильства та визначити основні напрями соціально-педагогічної профілактичної роботи.

Викладення основного матеріалу. Досліджуючи проблему організації сексуального виховання дітей і підлітків як складника соціально-педагогічної профілактики сексуального насильства, можемо говорити про багатоаспектність і різноплновість наукових поглядів щодо зазначеного питання.

Низка науковців Ю. Асєєва, Н. Захарченко [1], М. Вовканич [3], О. Кікінеджи [8], Р. Чубук [16] підкреслюють особливий вплив розвитку комунікативних, інтелектуальних здібностей на рівень сексуальної культури особистості.

Австралійські учені Д. Волкер і Дж. Мілтон розглядають процес сексуального виховання молоді як поєднання трьох рівнів функціонування особистості, а саме: макрорівня (рівень держави, соціальної політики), мезорівня (організаційного) та мікрорівня (особистісного). Це те, що створить умови для тісної взаємодії між індивідом і соціумом у процесі сексуального виховання [18].

З особистісними кордонами, свободою, формуванням гідності та безпечного життєвого простору пов'язує поняття сексуального виховання науковиця О. Кислова, підкреслюючи його обов'язковість у шкільній програмі [7].

Вивчаючи поняття «сексуальність», науковці Т. Журавель, Ю. Капшур, О. Кочемировська, Ю. Удовенко зазначають, що сексуальність передбачає формування почуттів, думок, поведінки, підґрунтям яких є любов, взаємоповага, позитивна налаштованість на об'єкт сексуальності [6].

Профілактика, відповідно до Державного стандарту соціальної послуги профілактики, – це комплекс заходів, спрямованих на попередження, обмеження та зупинення негативних соціальних і особистісних явищ та їхніх наслідків у соціальному середовищі, що реалізується за допомогою різних інструментів впливу соціального, юридичного, педагогічного, психологічного характеру та поділяється на первинну, вторинну і третинну [4].

Розглядаючи сексуальне виховання як метод соціально-педагогічної профілактики сексуального насильства, можемо говорити про те, що це систематичний процес формування

знань, цінностей, навичок, спрямованих на усвідомлення власних і чужих меж, розвиток гендерної рівності та відповідальної поведінки. Тобто сексуальне виховання є методом соціально-педагогічної профілактики шляхом підвищення обізнаності, розвитку критичного мислення та формування безпечних моделей поведінки.

Спираючись на трирівневу модель соціально-педагогічної профілактики (первинна, вторинна, третинна), можемо охарактеризувати завдання сексуального виховання на первинному, вторинному і третинному рівнях.

Метою сексуального виховання на первинному рівні профілактики сексуального насильства є запобігання виникненню ризикованих ситуацій шляхом формування у дітей і молоді базових знань, установок, навичок, що сприяють безпечній поведінці. Це включає такі напрями соціально-педагогічної роботи: формування усвідомлення власної ідентичності та самоцінності, розвиток позитивного ставлення до себе; правова просвіта дітей у сфері гендерної рівності й недоторканості особистості; розвиток навичок комунікації та відстоювання власних кордонів, а також повага до кордонів інших; просвіта щодо безпечних міжособистісних стосунків, статевого дозрівання та репродуктивного здоров'я; формування негативного ставлення до насильства і дискримінації як до соціально неприйнятних явищ; створення умов для відкритого діалогу між дітьми та дорослими з питань статевого виховання.

Отже, на цьому рівні сексуальне виховання виконує превентивну функцію, спрямовану на зниження ризиків сексуального насильства через виховання інформованої, впевненої у собі та відповідальної особистості.

Сексуальне виховання як метод вторинної профілактики сексуального насильства передбачає роботу з групою ризику, тобто з дітьми та молоддю, які перебувають у вразливому становищі (низька самооцінка, зазнають браку батьківської любові, мають попередній досвід насильства або демонструють поведінкові відхилення тощо).

Першим завданням на зазначеному рівні профілактики сексуального насильства є раннє виявлення ознак ризикованої чи девіантної поведінки. Йдеться про сигнали у формі агресії, замкненості, уникнення контактів, підвищений інтерес до теми сексуальності у неприйнятній формі, занижену самооцінку, віктимність. Варто звертати увагу на емоційно-поведінкові прояви (різкі зміни настрою, підвищена тривожність, замкненість, відмова від спілкування, агресивність, ворожість, занижена самооцінка, готовність підкорюватися та небажання відстоювати власні межі); соціальні ознаки (ізоляція в колективі, відсутність друзів, тяжіння до асоціальних груп, уникнення спілкування з батьками, проблеми з відвідуванням школи); наявність нав'язливих сексуально-забарвлених проявів (підвищений інтерес або занадто ранній до сексуальних тем, використання ненормативної лексики сексуального характеру, сексуалізована поведінка, відсутність розуміння кордонів, некритичне ставлення до небезпечних контактів); поява сигналів із боку оточення (повідомлення від однолітків

чи батьків про підозрілі ситуації, часті конфлікти, булінг, авторитарний стиль сімейного виховання, девіантна поведінка батьків).

Наступним кроком варто назвати проведення корекційно-виховної роботи з дітьми та підлітками, які знаходяться під дією негативних чинників. Основною метою корекційно-виховної роботи є формування стійких навичок безпечної поведінки, навчання механізмам захисту, відновлення власних прав і звернення за допомогою, залучення батьків до корекційної роботи задля демократизації стилю сімейного виховання. Особливу увагу необхідно приділити формуванню свідомого ставлення до гендерної рівності, неприпустимості дискримінації та насильства.

Отже, сексуальне виховання на вторинному рівні соціально-педагогічної профілактики сексуального насильства виконує функцію цільової превенції, мінімізації ймовірного потрапляння у ситуацію сексуального насильства.

Сексуальне виховання на третинному рівні профілактики сексуального насильства включає роботу з особами, які вже зазнали насильства та передбачає запобігання повторним випадкам, відновлення психосоціального благополуччя та адаптація до повноцінного життя.

Аналізуючи світовий і вітчизняний досвід профілактики насильства, науковиця В. Нестерчук робить висновок, що орієнтація на каральну функцію закону не забезпечує безпеки сім'ям, необхідно створювати комплекси заходів екстреної та довготривалої допомоги жертвам насильства та їхнім родинам, спеціальні програми консультування та психологічної корекції [11].

На цьому рівні передбачена робота комплексної команди фахівців і різнопланова робота з постраждалими:

- психологічна реабілітація (підвищення самооцінки, формування навичок самозахисту, безпечної поведінки, здорових міжособистісних стосунків і комунікації);
- соціально-педагогічна підтримка та супровід (підвищення педагогічної культури батьків, створення безпечного оточення);
- включення постраждалого у навчальні, соціально-культурні практики, що сприяють нормалізації соціальної активності й підвищенню якості життя;
- інформування про ресурси підтримки, правові механізми та можливості професійної допомоги.

Отже, третинний рівень сексуального виховання виконує реабілітаційну, превентивну функції, забезпечуючи відновлення особистості та мінімізацію ризику повторного насильства.

Нами узагальнено завдання сексуального виховання на кожному рівні профілактики сексуального насильства (табл. 1).

Висновки з даного дослідження. Сексуальне виховання потрібно розглядати як комплексний метод профілактики сексуального насильства, який забезпечує захист особистості, формує відповідальну поведінку та сприяє формуванню високого рівня сексуальної культури.

Завдання сексуального виховання на первинному, вторинному, третинному рівнях профілактики сексуального насильства

Рівень профілактики	Мета	Основні напрями роботи
Первинний	Запобігання ризиковим ситуаціям, формування базових знань і навичок безпечної поведінки	Усвідомлення власної ідентичності та самоцінності, правова просвіта, розвиток комунікаційних навичок, повага до кордонів інших, просвіта щодо здорових стосунків, формування негативного ставлення до насильства, створення умов для відкритого діалогу
Вторинний	Робота з групами ризику, мінімізація ймовірності сексуального насильства	Раннє виявлення ризикової чи девіантної поведінки, корекційно-виховна робота, формування навичок самозахисту та безпечної поведінки, залучення батьків, формування свідомого ставлення до гендерної рівності
Третинний	Підтримка постраждалих, запобігання повторним випадкам, відновлення психосоціального благополуччя	Психологічна реабілітація, соціально-педагогічна підтримка, включення у навчальні та соціально-культурні практики, інформування про ресурси підтримки та правові механізми

Вчасно організоване та спеціально сплановане сексуальне виховання молоді сприяє формуванню таких особистісних рис людини, які допомагають правильно розуміти взаємостосунки з протилежною статтю, реалізовувати їх на основі принципів гуманності, естетизму, любові і взаємоповаги.

Сексуальне виховання передбачає використання методів не лише інформаційного характеру, а й реабілітаційного та корекційного. Для ефективної реалізації завдань сексуального виховання на кожному рівні профілактики (первинному, вторинному, третинному) необхідно посилити інтеграцію тем сексуального виховання в освітні програми закладів загальної середньої освіти, підвищити рівень готовності соціальних педагогів, учителів, батьків до

реалізації напрямів сексуального виховання та створити єдину державну стратегію у сфері сексуальної освіти.

Подальші наукові дослідження у сфері сексуального виховання як методу профілактики сексуального насильства можуть зосередитися на вдосконаленні методик упровадження в освітній простір, розробленні адаптованих програм для різних вікових груп населення. Перспективним є також дослідження інтеграції сексуальної освіти в професійну підготовку педагогів, соціальних працівників, а також розроблення державних стратегій і програм сексуального виховання, спрямованих на комплексну профілактику сексуального насильства та мінімізації його наслідків.

Список використаних джерел

- Асеева Ю., Захарченко Н. Вплив чинників на психосексуальне виховання та формування культури молоді. *Ментальне здоров'я*. 2024. № 3. С. 3–9.
- Брижик В. О., Журавель Т. В., Кочемировська О. О., Нікітіна О. М., Христова Г. О. Інформаційно-методичні матеріали та аналіз нормативно-правової бази з питань попередження насильства над дітьми в сім'ї та поза нею. Київ: ТОВ «К.І.С.», 2010. 239 с.
- Вовканич М. Проблеми розвитку сексуальної самосвідомості підлітків у сучасному суспільстві. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. № 27. С. 25–27.
- Державний стандарт соціальної послуги профілактика: наказ МСПОУ № 912 від 10.09.2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-15#Text>
- Доповідь про руйнівний вплив бойових дій на дітей в Україні. ООН. 2024. URL: <https://ukraine.ohchr.org/uk/UN-report-details-devastating-impact-of-hostilities-on-children-in-ukraine>
- Журавель Т., Капшур Ю., Кочемировська О., Удовенко Ю. Сексуальність у житті особистості. *Підвищення виховного потенціалу прийомних батьків та батьків-вихователів: навч.-метод. посіб.* / за заг. ред. І. Д. Звереві. Київ, 2011. С. 195–225.
- Кислова О. М., Ніколаєвська А. М. Підліткова сексуальність та проблеми сексуальної освіти в Україні. *Український соціум*. 2023. № 2. С. 190–206.
- Кікінеджі О. В. Сексуальне виховання як чинник соціалізації підлітків. *Наукові праці. Педагогіка*. 2017. № 298 (286). С. 55–59.
- Лещук Н. О., Савич Ж. В., Лотоцька О. А. Статеве виховання і репродуктивне здоров'я підлітків та молоді. Київ: Центр учб. літ., 2014. 232 с.
- Мамиченко С., Каліка К., Алізієр М. Психолого-педагогічні засади розвитку сексуальної культури здобувачів вищої освіти. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. 2025. № 7. С. 138–144.
- Нестерчук В. Домашнє насильство як феномен соціальної роботи. *Social Work and Education*. 2020. Vol. 7, no. 3, С. 254–262.
- Основи сексуальної просвіти: посібник-помічник для фахівців і фахівчинь, які працюють із дітьми та родинами / ГО «Дівчата» у співпраці з ЮНІСЕФ. 2024. URL: <https://drive.google.com/file/d/1aP9hXSSzq7BzFADZFJ-NCOWbWUFian9/view>
- Слободянюк А., Білецька М. Стан сексуальної культури молоді. *Габітус*. 2025. № 71. С. 25–30.
- Стандарти сексуальної освіти в Європі. Кельн: Європейське регіональне бюро ВООЗ / ФЦМО, 2010.
- Цюман Т. П., Малієнко Ю. М. Сексуальне насильство над дітьми: Причини, наслідки, профілактика. Київ: ФОП Пономаренко Я. М., 2011. 76 с.
- Чубук Р. Підготовка соціальних працівників до формування сексуальної культури молоді як засобу профілактики статевої деморалізації. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Педагогічні науки*. 2020. № 2. С. 85–92.
- Council of Europe. (n.d.). At a glance. URL: <https://www.coe.int/en/web/children/underwear-rule>
- Walker J., Milton J. Teachers' and parents' roles in the sexuality education of primary school children: A comparison of experiences in Leeds, UK and in Sydney, Australia. *Sex Education*. 2006. No. 6 (4). P. 418.

References

- Asieieva, Yu., & Zakharchenko, N. (2024). Vplyv chynnykiv na psykhoseksualne vykhovannia ta formuvannia kultury molodi [The influence of factors on psychosexual education and the formation of youth culture]. *Mentalne zdorovia [Mental health]*, 3, 3-9 [in Ukrainian].
- Bryzhyk, V. O., Zhuravel, T. V., Kochemyrovska, O. O., Nikitina, O. M., & Khrystova, H. O. (2010). *Informatsiino-metodychni materialy ta analiz normatyvno-pravovoi bazy z pytan poperedzhennia nasystva nad ditmy v simi ta poza neiu [Information and methodological materials and analysis of the regulatory framework on the*

- prevention of violence against children in the family and outside it]. Kyiv: TOV «K.I.S.» [in Ukrainian].
3. Vovkanych, M. (2013). Problemy rozvytku seksualnoi samosvidomosti pidlitkiv u suchasnomu suspilstvi [Problems of developing sexual self-awareness in adolescents in modern society]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Pedahohika. Sotsialna robota [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Pedagogy. Social Work]*, 27, 25-27 [in Ukrainian].
 4. Derzhavnyi standart sotsialnoi posluhy profilaktyka [State standard of social services prevention]: nakaz MSPOU № 912 vid 10.09.2015. (2015). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-15#Text> [in Ukrainian].
 5. Dopovid pro ruivnyi vplyv boiovykh dii na ditei v Ukraini [Report on the devastating impact of hostilities on children in Ukraine]. OON. (2024). Retrieved from <https://ukraine.ohchr.org/uk/UN-report-details-devastating-impact-of-hostilities-on-children-in-Ukraine> [in Ukrainian].
 6. Zhuravel, T., Kapshur, Yu., Kochemyrovska, O., & Udovenko, Yu. (2011). Seksualnist u zhytti osobystosti [Sexuality in the life of an individual]. In I. D. Zvierieva (Ed.), *Pidvyshchennia vykhovnoho potentsialu pryiomnykh batkiv ta batkiv-vykhovateliv [Increasing the educational potential of adoptive parents and foster parents]: navchalno-metodychnyi posibnyk* (pp. 195-225). Kyiv [in Ukrainian].
 7. Kyslova, O. M., & Nikolaievska, A. M. (2023). Pidlitkova seksualnist ta problemy seksualnoi osvity v Ukraini [Adolescent sexuality and problems of sexual education in Ukraine]. *Ukrainskyi sotsium [Ukrainian society]*, 2, 190-206 [in Ukrainian].
 8. Kikinedzhi, O. V. (2017). Seksualne vykhovannia yak chynnyk sotsializatsii pidlitkiv [Sexual education as a factor in the socialization of adolescents]. *Naukovi pratsi. Pedahohika [Scientific works. Pedagogy]*, 298 (286), 55-59 [in Ukrainian].
 9. Leshchuk, N. O., Savych, Zh. V., & Lototska, O. A. (2014). *Stateve vykhovannia i reproduktyvne zdorovia pidlitkiv ta molodi [Sexual education and reproductive health of adolescents and young people]*. Kyiv: Tsentr uchb. lit. [in Ukrainian].
 10. Mamychenko, S., Kalika, K., & Alizier, M. (2025). Psykholoho-pedahohichni zasady rozvytku seksualnoi kultury zdobuvachiv vyshchoi osvity [Psychological and pedagogical principles of developing sexual culture of higher education students]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity [Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education]*, 7, 138-144 [in Ukrainian].
 11. Nesterchuk, V. (2020). Domashnie nasylstvo yak fenomen sotsialnoi roboty [Domestic violence as a social work phenomenon]. *Social Work and Education*, 7, 3, 254-262 [in Ukrainian].
 12. *Osnovy seksualnoi prosvity [Basics of sex education]: posibnyk-pomichnyk dlia fakhivtsiv i fakhivchyn, yaki pratsiuut iz ditmy ta rodynamy. HO «Divchata» u spivpratsi z YuNISEF.* (2024). Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1aP9hXSSzq7BzFADZFJ-NCOWbWUFIan9/view> [in Ukrainian].
 13. Slobodianiuk, A., & Biletska, M. (2025). Stan seksualnoi kultury molodi [The state of sexual culture of young people]. *Habitus [Habitus]*, 71, 25-30 [in Ukrainian].
 14. *Standarty seksualnoi osvity v Yevropi [Sex education standards in Europe]*. (2010). Keln: Yevropeiske rehionalne biuro VOOZ / FTsMO [in Ukrainian].
 15. Tsiuman, T. P., & Maliienko, Yu. M. (2011). *Seksualne nasylstvo nad ditmy: Prychyny, naslidky, profilaktyka [Child Sexual Abuse: Causes, Consequences, Prevention]*. Kyiv: FOP Ponomarenko Ya. M. [in Ukrainian].
 16. Chubuk, R. (2020). Pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv do formuvannia seksualnoi kultury molodi yak zasobu profilaktyky statevoi demoralizatsii [Training social workers to form a sexual culture of youth as a means of preventing sexual demoralization]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Pedahohichni nauky [Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy. Pedagogical Sciences]*, 2, 85-92 [in Ukrainian].
 17. *The Council of Europe at a glance*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/children/underwear-rule>
 18. Walker, J., & Milton, J. (2006). Teachers' and parents' roles in the sexuality education of primary school children: A comparison of experiences in Leeds, UK and in Sydney, Australia. *Sex Education*, 6 (4), 418.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 06.10.2025

УДК 376.42:616.89-008.485:81'374-053.4

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-98-104](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-98-104)



ПАВЛЮК РОМАН ОЛЕКСАНДРОВИЧ,

кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з науково-методичної роботи факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Roman Pavliuk,

PhD in Education, Associate Professor, Deputy Dean on Academic Affairs of the Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

E-mail: r.pavliuk@kubg.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8957-6158>



КУШНАРЬОВА ВІКТОРІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальність 016 Спеціальна освіта. Спеціалізація 016.01 Логопедія, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Viktoriia Kushnariova,

Master Student in Major 016 Special Education, Specialization 016.01 Speech Therapy, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

E-mail: vokushnarova.fpsrso24m@kubg.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-9297-533X>

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ РАС У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

A Висвітлено особливості логопедичної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС). Проаналізовано основні мовленнєві порушення, визначено ефективні методи і прийоми корекційної допомоги, зокрема візуальні підказки, альтернативну комунікацію, сенсорну інтеграцію. Подано результати анкетування логопедів, що працюють у закладах дошкільної освіти з інклюзивними та спеціалізованими групами. Встановлено труднощі у роботі з дітьми з РАС, а також окреслено потреби фахівців у методичному забезпеченні. Акцент зроблено на необхідності комплексного підходу до формування мовлення та подальшої соціалізації дитини.

Ключові слова: логопедична робота; розлади аутистичного спектра; молодший дошкільний вік; порушення мовлення; інклюзивна освіта

SPEECH THERAPY SUPPORT FOR CHILDREN WITH ASD IN PRESCHOOL INSTITUTIONS: EXPERIENCE, CHALLENGES AND PROSPECTS

S The article explores the specifics of speech therapy for young children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of inclusive and special preschool education. The study outlines the main speech disorders typical of children with ASD, such as echolalia, limited vocabulary, absence of communicative intent, and articulation difficulties. Emphasis is placed on the importance of early intervention and a structured, multi-stage approach to speech development. The article presents empirical data obtained from a survey conducted among 13 practicing speech therapists working in Ukrainian preschool institutions with inclusive or specialized groups for children with ASD.

The analysis revealed the most common methods used by practitioners, including visual prompts, sensory integration, speech modeling, and alternative communication systems such as PECS. The challenges encountered by speech therapists are also discussed – a lack of contact with the child, low motivation, emotional outbursts, and limited access to specialized methodological materials. Despite these challenges, a positive trend has been observed towards the integration of innovative technologies and the individualization of therapy strategies.

The study emphasizes the necessity of a comprehensive approach that combines psychological, pedagogical, and medical interventions. It advocates for the development of methodological recommendations that would support both specialists and parents in optimizing speech therapy for children with ASD. Future research should focus on improving educational resources, expanding the use of assistive communication technologies, and strengthening interprofessional collaboration within the early intervention framework.

Keywords: speech therapy support; autism spectrum disorder; early preschool age; speech disorders; inclusive education

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Розлади аутистичного спектра (РАС) нині є серйозною проблемою серед дітей через труднощі, які вони створюють не тільки для них, а й для їхніх родин. Збільшення кількості дітей з РАС пов'язане

з порушеннями центральної нервової системи, що часто виникають ще під час внутрішньоутробного розвитку, під час пологів або у перші місяці життя. Ці фактори значно впливають на пізнавальні процеси та емоційний розвиток, що, у свою чергу, призводить до аутистичних проявів та інших порушень особистості.

У тяжких випадках РАС спостерігається не сформованість комунікативних навичок: діти не встановлюють зорового контакту з дорослими, не реагують на присутність інших людей. Порухення охоплюють психофізіологічні компоненти, такі як слуховий і мовленнєвий гнозис, фонематичний слух, а також моторні передумови артикуляції. Труднощі в розумінні ситуацій спілкування та використанні доступних комунікативних засобів пояснюються зниженою потребою у взаємодії, прагненням уникати контактів або небажанням спілкуватися через невідповідність вимог навколишнього середовища можливостям дитини.

В останні десятиліття в Україні спостерігається зростаючий інтерес до вивчення аутизму та проявів аутистичних розладів. Це знайшло відображення в багатьох наукових працях у царині спеціальної педагогіки, психології, психіатрії, медицини та генетики. Важливий внесок у розроблення цієї теми зробили дослідники Н. Базима, В. Башина, С. Конопляста, Л. Нурієв, М. Ліблінг, М. Рождественська, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

У своїх дослідженнях учені звертали увагу на аналіз причин аутизму, вдосконалення методик його діагностики та відмінності від інших порушень. Загалом, визначено, що основним бар'єром для ефективної соціальної адаптації дітей із розладами аутистичного спектра є мовленнєві порушення. Ці порушення проявляються у відставанні мовленнєвого розвитку, обмеженості або відсутності виразного мовлення, недостатній цілеспрямованості мовленнєвої діяльності та низькій мотивації до комунікації з іншими людьми.

Оскільки мовлення є основним інструментом пізнання, мислення та передавання досвіду, зростає необхідність у пошуку ефективних методів стимуляції та корекції мовленнєвого розвитку у дітей з РАС.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема аутизму висвітлюється та вивчається і в науковій, і в медичній, і в психологічній, і педагогічній літературі. Більшість – це зарубіжні дослідження (Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, B. Hermelin, L. Kanner etc.). В останні десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленість цією проблемою як науковцями, так і практиками (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Рождественська, Т. Скрипник, М. Химко, Д. Шульженко) [1, с. 19].

Важливий внесок у дослідження аутизму зробив французький психіатр Жан Ітар [9]. Він вивчав здатність дітей з аутизмом до концентрації уваги, запам'ятовування та наслідування. Ж. Ітар дійшов висновку, що такі діти мають значні труднощі в соціалізації, демонструють інтелектуальний мутизм, мають труднощі в встановленні дружніх зв'язків і використовують дорослих тільки для задоволення своїх потреб [9].

Учений наголошував на необхідності відокремлення дітей із розумовою відсталістю від дітей з аутизмом. Проте його роботи не отримали належної підтримки серед науковців того часу. Тільки в 1911 році швейцарський психіатр Юджин Блейєр, вивчаючи шизофренію, ввів термін «аутизм» як один із симптомів цього захворювання [8].

Актуальність вивчення мовленнєвого розвитку дітей із розладами аутистичного спектра підтверджується

численними міжнародними та вітчизняними дослідженнями. Зокрема, Гелен Тагер-Флюсберг (Helen Tager-Flusberg) у своїх роботах описує мовленнєві фенотипи у дітей з аутизмом, підкреслюючи роль предикторів мовленнєвого розвитку, таких як жести, моторика та нейрофізіологічні показники [14, с. 75]. У співпраці з М. К'ельгард (Margaret Kjelgaard) вона також досліджувала мовленнєві підтипи та лексико-граматичні дефіцити, що важливо для формування індивідуалізованих програм логопедичної допомоги [11, с. 287].

Б. Прізант (Barry Prizant) одним із перших звернув увагу на феномен ехології у дітей із РАС, інтерпретуючи його не як патологічний симптом, а як потенційний комунікативний засіб, що має значення для розвитку мовлення [13]. Подібний функціональний підхід до розуміння мовленнєвих порушень став підґрунтям для подальших досліджень.

Системний огляд логопедичних втручань, проведений А. Норрелген (Anna Norrelgen) та співавторами, довів ефективність різних методик стимуляції експресивної та рецептивної мови, що підтверджує доцільність раннього та цілеспрямованого логопедичного супроводу дітей із РАС [12, с. 934].

В українському науковому контексті К. Островська досліджує закономірності мовленнєвого розвитку у дітей раннього дошкільного віку з аутизмом, акцентуючи увагу на зв'язках між тяжкістю симптомів, невербальним інтелектом і рівнем мовлення, що дозволяє адаптувати міжнародні підходи до вітчизняних умов [5, с. 7]. Одним із перших і найґрунтовніших досліджень в Україні на сьогодні є роботи Т. Скрипник [7]. Авторкою систематизовано світовий досвід вивчення аутизму як у теоретичному, так і в експериментальному аспектах і здійснено змістовний виклад дієвих корекційних стратегій, які застосовують у роботі з такими дітьми [7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Не зважаючи на значну розробленість питань дослідження навчання і розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, на сьогодні бракує систематизованих підходів до логопедичної роботи з дітьми раннього дошкільного віку. Зважаючи на особливості цього віку у процесі розвитку мовлення вважаємо доцільним визначити особливості системи логопедичної роботи з дітьми раннього дошкільного віку з РАС.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). На основі теоретичних підходів до розроблення проблеми та практичних аспектів такої діяльності метою дослідження вбачаємо визначення особливостей системи логопедичної роботи з розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Викладення основного матеріалу дослідження. Логопедична робота з дітьми з розладами аутистичного спектра займає центральне місце в системі корекційно-розвиткової допомоги, оскільки саме мовлення є провідним засобом соціалізації та інтеграції дитини у суспільство. Ефективність корекційної роботи з дітьми з РАС значною мірою залежить від створення спеціальних умов, де поєднуються психолого-педагогічний, медичний і соціальний впливи [2].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що мовлення дітей з аутизмом має свої особливості. Однією з них є порушення модуляції голосу: вона може бути дуже бідною, або ж дитина вимовляє окремі звуки або склади особливо голосно і виразно. Мовлення таких дітей часто складається з набору штапованих фраз. Іноді спостерігається прагнення повторювати слова, які були почуті від інших об'єктів комунікації, хоча вони можуть бути малозрозумілими. Окремою рисою мовлення дітей з аутизмом є використання самих себе в іншій або третій особі [3, с. 36].

Логопедична робота з дітьми з РАС проводиться поступово і включає як індивідуальні заняття, так і групові. Виділяють кілька етапів цієї роботи. Перший етап полягає в адаптації дитини до нових умов, де важливим є створення емоційного зв'язку і позитивної емоційної атмосфери. Основними принципами на цьому етапі є тепла, чуттєва атмосфера, спокійний голос логопеда та неквапливі рухи, що відповідають емоційному рівню дитини [4, с. 59].

Другий етап фокусується на створенні умов для розвитку мовлення, наслідування звуків, мовленнєвої уваги, а також на розвитку артикуляційних навичок. Важливою метою цього етапу є встановлення зв'язку «символ-предмет», що дозволяє дитині почати використовувати мову в соціальних взаємодіях. На цьому етапі активно працюють над формуванням у дитини ініціативності та інтересу до спілкування [там само].

На третьому етапі основна увага спрямована на розширення словникового запасу. Тут також акцентується розвиток структури слова, артикуляційних навичок і фонетичного мовлення. У процесі роботи використовуються спеціалізовані ігри, зокрема рухливі та спортивні, а також активні дії з дієсловами в наказовій формі. Для кожної дитини можна створювати індивідуальні логопедичні альбоми, що включають графічні звукові позначення, профілі вимови та візуальні діалоги [там само].

Четвертий етап фокусується на розвитку комунікативних навичок і покращенні якості фонетичного мовлення. Основним завданням на цьому етапі є формування спонтанного мовлення під час гри, з урахуванням індивідуальних можливостей дитини [там само, с. 60].

На сучасному етапі наукові дослідження доводять, що використання засобів візуалізації мови може значно прискорити розвиток мовлення у дітей з аутизмом. Однак важливо зазначити, що для деяких дітей з аутизмом, які ніколи не матимуть повноцінного мовлення, методи альтернативного спілкування стають фактично єдиним шансом на досягнення змістовної комунікації.

Одним із найефективніших засобів альтернативної комунікації є система PECS (Picture Exchange Communication System), що включає обмін картинками для спілкування. Це полягає в тому, що дитині пропонують вибирати картки із зображенням предметів, які їй необхідні, й одразу після цього їй дають те, що вона вибрала. Цей метод допомагає дитині вибирати предмети та передавати свої бажання через зображення, що супроводжується вербальним називанням об'єкта. Із часом кількість картинок може збільшуватися, і дитина поступово переходить до вербальних взаємодій [10, с. 178].

Іншою схожою методикою є система Макатон, що також передбачає використання жестів для комунікації. Існують також різні системи альтернативного спілкування за допомогою картинок, як-от: Бліса, Макатон, Ребус, які можна використовувати у вигляді книжок або навіть у комп'ютерних версіях (Boardmaker, Picture Communication System). Важливо, що ці методи альтернативного спілкування мають поєднуватися з озвученням слів і фраз, із поступовим переходом до традиційного мовленнєвого середовища. Однак для деяких дітей, особливо тих, хто має проблеми з обробленням аудіовізуальної інформації, повний перехід до вербальних комунікацій може бути важким через ураження мовленнєвих центрів [10, с. 178].

Ю. Скринник вважає, що мовленнєві порушення в дітей з РАС є різноманітними: від повної відсутності мовлення або вираженого мутизму до наявності окремих слів і фраз, які часто не виконують комунікативної функції. Характерними труднощами є недостатня ініціативність у спілкуванні, обмеженість активного словника, труднощі в розумінні зверненого мовлення та низька здатність підтримувати контакт із дорослими чи однолітками [6]. Також авторка наголошує, що ефективна корекційна робота має спиратися на комплексний підхід, який передбачає поєднання логопедичних, психологічних і педагогічних методів [там само].

Отже, мовленнєві порушення при РАС потребують комплексної діагностики та індивідуалізованого логопедичного супроводу. Раннє втручання, орієнтоване на формування комунікативної функції, розвиток спільної уваги, активного словника й коротких фраз, є ключовою умовою соціальної адаптації та подальшого мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом.

Із метою узагальнення підходів до логопедичної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку з РАС нами було проведено опитування фахівців-логопедів закладів дошкільної освіти, що мають інклюзивні та спеціалізовані групи для дітей із розладами аутистичного спектра. Участь у дослідженні брали 13 практикуючих логопедів різних закладів освіти.

Логопеди працювали з дітьми вікової категорії від 3 до 4 років, які відвідують інклюзивні або спеціальні групи. Під час дослідження використовувався комплексний метод анкетування, що дозволив отримати інформацію про:

- характер мовленнєвих порушень у дітей з РАС;
- частоту застосування різних логопедичних методів;
- труднощі в організації корекційних занять;
- забезпечення фахівців навчально-методичною базою;
- рівень готовності логопедів до впровадження інноваційних технологій (АВА-терапії, альтернативної комунікації, візуального супроводу тощо).

Для збору емпіричних даних було розроблено анкету «Система логопедичної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку з РАС», спрямовану на виявлення особливостей організації та змісту логопедичної допомоги дітям із розладами аутистичного спектра.

Анкета містила дев'ять тематичних блоків, які охоплювали основні напрями логопедичної діяльності:

1. Досвід роботи з дітьми з РАС – наявність практичного досвіду, тривалість роботи із цією категорією дітей.

2. Особливості мовленнєвих порушень – типові прояви порушень (відсутність мовлення, ехололії, обмежений словниковий запас, порушення артикуляції, граматичного оформлення тощо).

3. Методи та прийоми роботи – використання традиційних і сучасних методик: АВА-терапії, сенсорної інтеграції, візуальних підказок, моделювання мовлення, логопедичного масажу.

4. Труднощі у роботі з дітьми з РАС – відсутність контакту з дитиною, емоційні спалахи, відмова від виконання завдань, низька мотивація, нестача методичних матеріалів.

5. Організаційні аспекти – частота занять, середня тривалість логопедичних сесій.

6. Потреби у методичному забезпеченні – оцінка наявності дидактичних матеріалів і технічних засобів.

7. Ефективні ресурси – пріоритетні засоби й технології (альтернативна комунікація, дидактичні посібники, цифрові платформи, сенсорні методики).

8. Додаткові пропозиції – відкриті відповіді щодо вдосконалення логопедичної допомоги.

9. Загальні відомості про респондентів – освіта, посада, стаж логопедичної роботи.

Запитання були переважно закритого типу з можливістю обрати кілька варіантів відповіді або дати короткий коментар. Така форма дозволила виявити найпоширеніші тенденції у практиці логопедів і систематизувати дані для подальшого кількісного та якісного аналізу. У дослідженні брали участь 13 логопедів, які працюють у спеціальних та інклюзивних закладах дошкільної освіти. Учасники мали різний стаж педагогічної діяльності – від 1 до понад 7 років, що дало змогу порівняти підходи логопедів різних рівнів досвіду. Розподіл респондентів за рівнем освіти представлено на рис. 1:

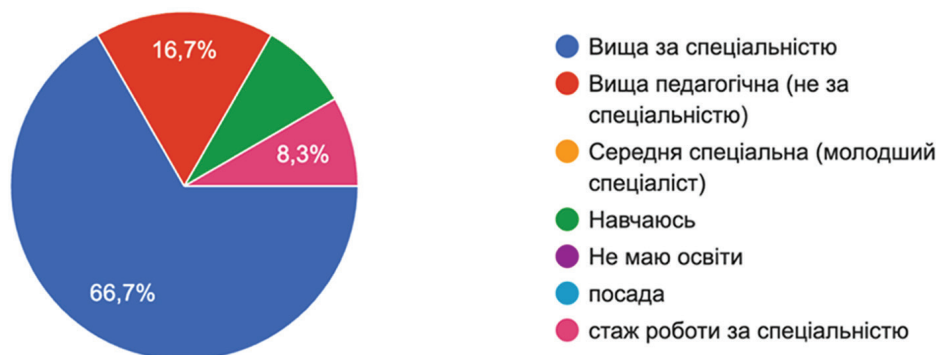


Рис. 1. Розподіл респондентів за рівнем освіти

Розглянемо детальніше відповіді логопедів за основними напрямками дослідження.

Досвід роботи з дітьми з РАС – наявність практичного досвіду, тривалість роботи з цією категорією дітей.

Більшість респондентів (46,2%) мають досвід роботи протягом одного року. Це свідчить про те, що більшість спеціалістів лише починають практику у царині інклюзивної освіти. Близько 23,1% опитуваних працюють 5 років, а лише 7,7% – понад 7 років (табл. 1):

Таблиця 1

Досвід роботи з дітьми з РАС

Варіант відповіді	Кількість	%
Так (без уточнення стажу)	3	23,1%
1 рік	6	46,2%
5 років	3	23,1%
7 років	1	7,7 %
Всього	13	100%

Отже, результати свідчать, що більшість учасників дослідження мають практичний досвід з інклюзивної освіти, проте переважає відносно короткий термін роботи (до одного року).

Особливості мовленнєвих порушень – типові прояви порушень (відсутність мовлення, ехололії, обмежений

словниковий запас, порушення артикуляції, граматичного оформлення тощо).

Як бачимо за рис. 2, найпоширенішими труднощами у дітей з РАС логопеди назвали обмежений словниковий запас (84,6 %) і відсутність мовлення (76,9 %). Це свідчить про те, що більшість дітей із РАС мають низький рівень вербальної активності або зовсім не користуються мовленням як засобом комунікації.

На другому місці за частотою згадується відсутність комунікативного наміру (69,2 %). Логопеди зазначають, що навіть у дітей із наявним мовленням часто відсутня потреба у спілкуванні з дорослими та однолітками, що ускладнює побудову логопедичного процесу.

Ехололії (61,5 %) є типовим симптомом для дітей з аутизмом, що підтверджується й сучасними дослідженнями. Повторення почутих слів або фраз без розуміння змісту розглядається як спроба самоорганізації мовлення, але й потребує спеціальних корекційних методів. Дещо менше фахівців відзначили порушення граматичного оформлення мовлення (53,8 %) та порушення артикуляції (46,1 %), що свідчить про те, що у дітей з РАС порушення мають не лише змістовий, а й структурний характер.

Категорія «інше» (15,3 %) охоплювала індивідуальні спостереження логопедів – труднощі у звуковому сприйманні, порушення інтонаційного малюнка мовлення та відсутність емоційного забарвлення висловлювань.

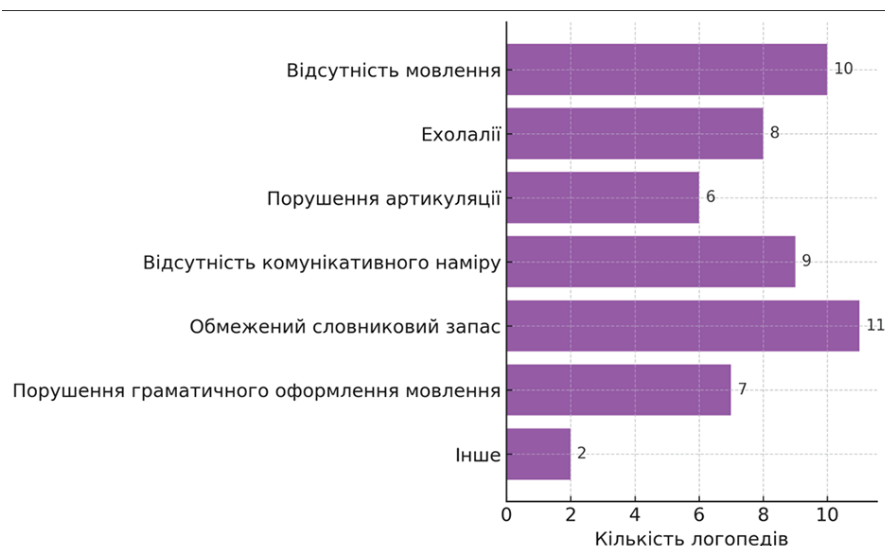


Рис. 2. Основні мовленнєві порушення у дітей з РАС

Отримані результати дають підстави стверджувати, що логопедична робота з дітьми з РАС повинна бути комплексною й поєднувати формування мовлення з розвитком комунікативних намірів, емоційного реагування та сенсорної взаємодії.

Методи та прийоми роботи – використання традиційних і сучасних методик: АВА-терапії, сенсорної інтеграції, візуальних підказок, моделювання мовлення, логопедичного масажу.

Найпоширенішим методом є використання візуальних підказок і картинок (100%), що свідчить про їхнє вибіркове застосування залежно від індивідуальних особливостей дітей, що пояснюється ефективністю цього інструменту у формуванні комунікативних навичок дітей із РАС. Досить популярною є також сенсорна інтеграція (76,9%), яка сприяє розвитку уваги, сприймання та поведінкової регуляції. Менш поширеними методами виявились моделювання мовлення (38,5%) та логопедичний масаж (30,8%); АВА-терапія використовується лише 15,4% респондентів, що може бути пов'язано з браком підготовки або обмеженими ресурсами (табл. 2).

Труднощі у роботі з дітьми з РАС – відсутність контакту з дитиною, емоційні спалахи, відмова від виконання завдань, низька мотивація, нестача методичних матеріалів.

Таблиця 2

Методи логопедичної роботи з дітьми з РАС

Метод	Кількість	%
Використання візуальних підказок та картинок	13	100%
Сенсорна інтеграція	10	76,9%
Метод моделювання мовлення	5	38,5%
Логопедичний масаж та артикуляційна гімнастика	4	30,8%
АВА-терапія	2	15,4%

За рис. 3 спостерігаємо, що найпоширенішою проблемою виявилася відмова дітей від виконання завдань – про неї зазначили 12 спеціалістів (92,3%). Досить високим є показник емоційних спалахів та агресивної поведінки – 11 відповідей (84,6%). Більш ніж половина логопедів (7 відповідей, 53,8%) відзначають недостатню кількість спеціалізованих методичних матеріалів, що ускладнює роботу. У 46,2% випадків (6 відповідей) спостерігається відсутність контакту з дитиною. Низька мотивація до занять зафіксована у 4 випадках (30,8%), тоді як відсутність підтримки з боку батьків відзначили лише 2 фахівці (15,4%).

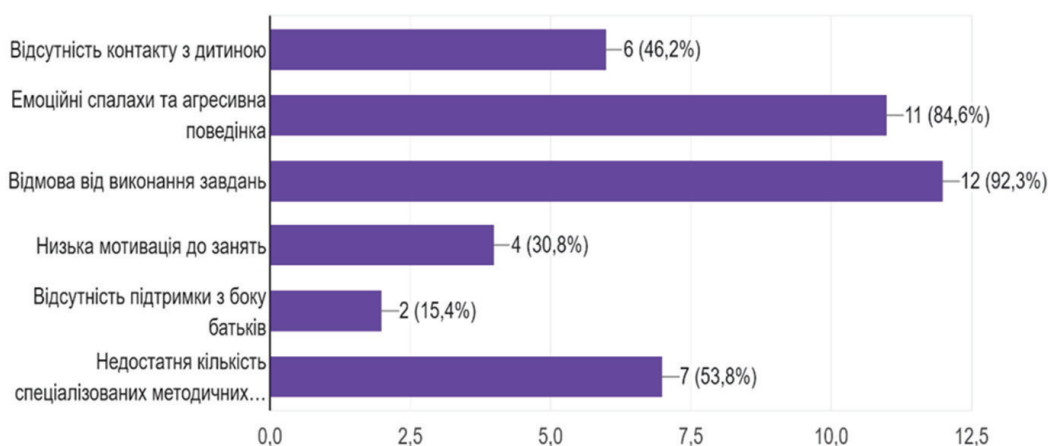


Рис. 3. Результати відповідей на питання «Які основні мовленнєві порушення Ви спостерігаєте у дітей з РАС?»

Отже, найактуальнішими проблемами у роботі логопеда є небажання дітей виконувати завдання та їхня емоційно-агресивна поведінка. Водночас суттєвим чинником, що впливає на результативність корекційної роботи, є налагодження контакту з дитиною та забезпечення фахівця необхідними методичними матеріалами.

Організаційні аспекти – частота занять, середня тривалість логопедичних сесій. Частина опитуваних (69,2% – 9 відповідей) зазначили, що заняття відбуваються 2–3 рази на тиждень. Дещо менша кількість (30,8% – 4 відповіді) проводять заняття щоденно. Жоден із фахівців не обрав варіанти «1 раз на тиждень» або «рідше», що свідчить про достатню інтенсивність корекційної роботи (табл. 3):

Таблиця 3

Як часто проводяться заняття з дитиною з РАС

Заняття	кількість	%
щоденно	4	30,8%
2-3 рази на тиждень	9	69,2%
1 раз на тиждень	0	
рідше	0	

Отже, отримані результати демонструють, що переважна більшість занять із дітьми проходить регулярно та з оптимальною частотою (щоденно або кілька разів на тиждень), що є важливою умовою ефективності корекційного процесу.

Потреби у методичному забезпеченні – це оцінка наявності дидактичних матеріалів і технічних засобів.

Більшість респондентів (53,8% – 7 відповідей) вказали

на відсутність необхідних матеріалів, що суттєво ускладнює корекційну роботу. Частково забезпеченими себе вважають 4 логопеди (30,8%), тоді як лише 2 фахівці (15,4%) підтвердили наявність достатньої кількості методичних матеріалів (рис. 4):

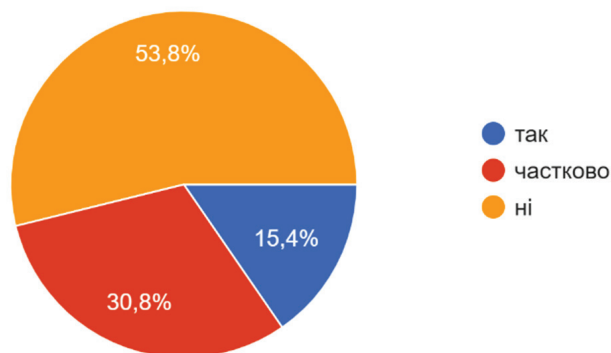


Рис. 4. Потреби та ресурси. Чи достатньо методичних матеріалів для роботи з дітьми з РАС? (n=13)

Результати свідчать про те, що проблема забезпечення спеціалізованими методичними матеріалами є актуальною для більшості логопедів. Це вказує на потребу розроблення та поширення якісних дидактичних ресурсів, які б підтримували ефективність корекційної роботи.

Ефективні ресурси – пріоритетні засоби й технології (альтернативна комунікація, дидактичні посібники, цифрові платформи, сенсорні методики). Аналіз відповідей респондентів демонструє тенденцію до активного використання інноваційних і сучасних методик у корекційній практиці, що свідчить про поступове оновлення підходів та інтеграцію цифрових і альтернативних засобів комунікації (рис. 5):

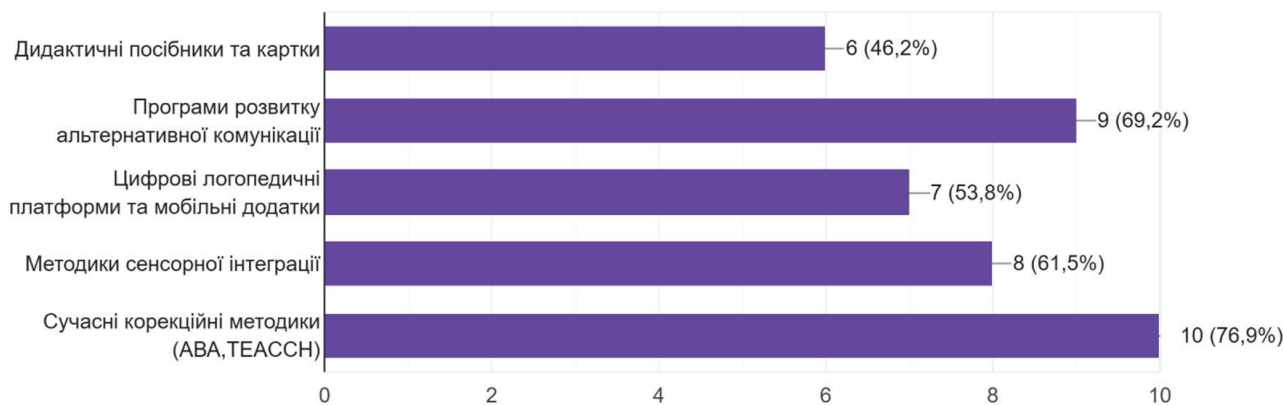


Рис. 5. Які ресурси та методики, на Вашу думку, були б найефективнішими у роботі з дітьми РАС?

Додаткові пропозиції – це відкриті відповіді щодо вдосконалення логопедичної допомоги. З-поміж додаткових пропозицій респондентами було виділено потребу в тісній взаємодії логопедів, психологів, педагогів і батьків; підвищення кваліфікації логопедів у сфері роботи з дітьми з РАС.

Підсумовуючи результати проведеного аналізу, можна зробити висновок, що логопедична робота з дітьми молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра характеризується багатовекторністю та потребує комплексного підходу. Опитувані фахівці вказують на значну варіативність мовленнєвих порушень – від повної відсутності

мовлення до виражених труднощів у комунікації, артикуляції та граматичному оформленні висловлювань. При цьому більшість логопедів намагаються поєднувати традиційні корекційні методи з інноваційними технологіями, такими як АВА-терапія, методи сенсорної інтеграції, візуальна підтримка, альтернативна комунікація.

Водночас результати свідчать про існування певних труднощів – недостатність методичних матеріалів, обмеженість часу занять, труднощі встановлення емоційного контакту з дитиною та низьку мотивацію до мовленнєвої діяльності. Ці чинники підтверджують актуальність потреби

у створенні системи методичної підтримки логопедів і розробленні ефективних рекомендацій, спрямованих на підвищення якості логопедичного супроводу дітей із РАС.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отримані результати дослідження вказують, що більшість фахівців усвідомлюють важливість раннього початку корекційної допомоги, однак стикаються з низкою труднощів – нестачею спеціальних методичних матеріалів, обмеженістю часу на заняття, труднощами встановлення контакту та низькою мовленнєвою мотивацією дітей. Водночас відзначено тенденцію до впровадження інноваційних технологій – АВА-терапії, методів сенсорної інтеграції, альтернативної комунікації (PECS), що засвідчує

поступовий перехід логопедичної практики до комплексного та індивідуалізованого підходу.

Перспективами подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні методичних рекомендацій для логопедів і батьків, які будуть спрямовані на оптимізацію логопедичної роботи з дітьми з РАС. Такі методичні рекомендації мають враховувати провідні напрями корекційно-розвиткової діяльності: створення структурованого освітнього середовища, використання візуальної підтримки та альтернативної комунікації, поетапне формування мовленнєвих навичок, розвиток соціально-емоційної взаємодії, співпрацю з родиною та систематичне оцінювання результатів.

Список використаних джерел

- Белова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2021. Вип. 40. С. 19–27.
- Ліущенко І. О., Хоменко Н. В. Логопедична робота із дітьми з розладами аутистичного спектру. *Сучасні дослідження в науці та освіті*: тези доповідей на конференції. Житомир: Житомирський держ. ун-т, 2024. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/39203/1/ліущенко.pdf> (дата звернення: 25.10.2025).
- Кукуруза Г. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Харків: Точка, 2013. 244 с.
- Логвінова І. П. Формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у невербальній взаємодії. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2009. Вип. XII. С. 400–404.
- Островська К. О., Качмарик Х. В., Дробіт Л. Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра: навч. посіб. Львів: ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 124 с.
- Скринник Ю. О. Особливості корекційної роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектру. Суми: СумДПУ ім. А. Макаренка, 2021. 94 с.
- Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Фенікс, 2010. 320 с.
- Bleuler E. *Dementia Praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. Leipzig. Wien: Deuticke, 1911. URL: <https://philarchive.org/rec/BLEDPO-2> (дата звернення: 25.10.2025).
- Bondy A., Frost L. The picture exchange communication system. *Behavior Modification*. 2001. No. 25 (5). P. 725–744.
- Flippin M. et al. Effectiveness of PECS on communication and speech for children with ASD: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2010. No. 19 (2). P. 178–195.
- Kjelgaard, M. M., Tager-Flusberg H. An investigation of language impairment in autism: implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*. 2001. No. 16 (2/3). P. 287–308. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1460015/>
- Norrelgen F., Fernell E., Eriksson M., Hedvall Å., Persson C., Sjölin M., Gillberg C., Kjellmer L. Children with autism spectrum disorders who do not develop phrase speech in the preschool years. *Autism*. 2015. No. 19 (8). P. 934–943. DOI:10.1177/1362361314556782.
- Prizant B. et al. *The SCERTS Model: A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders*. Publisher: Brookes Publishing, 2007.
- Rapin I., Dunn M. A., Allen D. A., Stevens M. C., Fein D. Subtypes of language disorders in school-age children with autism. *Developmental Neuropsychology*. 2009. No. 34 (1). P. 66–84. DOI: <https://doi.org/10.1080/87565640802564648>

Reference

- Bielova, O. B. (2021). Osoblyvosti rozvytku movlennia u ditei z rozladamy autystychnoho spektru [Peculiarities of speech development in children with autism spectrum disorders]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psikhohihiia* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology], 40, 19–27 [in Ukrainian].
- Liushchenko, I. O., & Khomenko, N. V. (2024). [Speech therapy work with children with autism spectrum disorders]. In *Suchasni doslidzhennia v nauksi ta osviti: Modern research in science and education*: tezy dopovidei na konferentsii Zhytomyr: Zhytomyr State University. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/39203/1/liushchenko.pdf> [in Ukrainian].
- Kukuruza, H. (2013). *Psyhologichna model rannoho vtruchannia: dopomoha sim'iam, shchovykhovuiut ditei rannoho viku z porushenniamy rozvytku* [Psychological model of early intervention: assistance to families raising young children with developmental disorders]: monograph. Kharkiv: Tochka [in Ukrainian].
- Logvinova, I. P. (2008). Formuvannia komunikativnoi potreby ditei z autyzmom u neverbalnii vzaiemodii [Formation of communicative needs of children with autism in non-verbal interaction]. *Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka* [Collection of scientific papers of Ivan Ohienko Kamyanyets-Podilsky National University], 12, 400–404 [in Ukrainian].
- Ostrovskaya, K. O., Kachmaryk, H. V., & Drobit, L. R. (2017). *Osnovy diahnozyky ditei z rozladamy autystychnoho spektra* [Fundamentals of diagnostics of children with autism spectrum disorders]: navchalnyi posibnyk. Lviv: Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv [in Ukrainian].
- Skrynnik, Yu. O. (2021). *Osoblyvosti korektsiinoi roboty z rozvytku movlennia ditei doshkilnoho viku z rozladamy autychnoho spektru* [Peculiarities of correctional work on the development of speech in preschool children with autism spectrum disorders]. Sumy: Sumy State University of Education named after A. Makarenko [in Ukrainian].
- Skrynnik, T. V. (2010). *Fenomenohihiia autyzmu* [Phenomenology of autism]: monograph. Kyiv: Phoenix Publishing House [in Ukrainian].
- Bleuler, E. (1911). *Dementia Praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. Leipzig. Wien: Deuticke. Retrieved from <https://philarchive.org/rec/BLEDPO-2>
- Bondy, A., & Frost, L. (2001). The picture exchange communication system. *Behavior Modification*, 25 (5), 725–744.
- Flippin, M. et al. (2010). Effectiveness of PECS on communication and speech for children with ASD: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19 (2), 178–195.
- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16 (2/3), 287–308. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1460015/>
- Norrelgen, F., Fernell, E., Eriksson, M., Hedvall, Å., Persson, C., Sjölin, M., Gillberg, C., & Kjellmer, L. (2015). Children with autism spectrum disorders who do not develop phrase speech in the preschool years. *Autism*, 19 (8), 934–943. DOI:10.1177/1362361314556782.
- Prizant, B. et al. (2007). *The SCERTS Model: A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders*. Publisher: Brookes Publishing
- Rapin, I., Dunn, M. A., Allen, D. A., Stevens, M. C., & Fein, D. (2009). Subtypes of language disorders in school-age children with autism. *Developmental Neuropsychology*, 34 (1), 66–84. DOI: <https://doi.org/10.1080/87565640802564648>

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 05.11.2025

UDC 378.011.3-051:373.5.091.33-027.22

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-105-109](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-105-109)



MARYNA SHLENOVA,

PhD in Philology, Associate Professor, Acting Head of the Department of Ukrainian Language and Language Communication, National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute", Kharkiv, Ukraine

Шленьова Марина Геннадіївна,

кандидатка філологічних наук, доцентка, в. о. завідувача кафедри української мови та мовної комунікації, Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут», м. Харків, Україна

E-mail: m.shlenova@khai.edu

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4297-6872>



DANA TURCHANINOVA,

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Language and Language Communication, National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute", Kharkiv, Ukraine

Турчанінова Дана Павлівна,

старша викладачка кафедри української мови та мовної комунікації, Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут», м. Харків, Україна

E-mail: d.turchaninova@khai.edu

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0201-7688>

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THE EXPERIENCE OF USING DIALOGIC-INTERACTIVE MEDIA

A The article addresses the issue of developing communicative competence among international students of technical universities in the context of digitalization. It emphasizes that traditional methods of teaching Ukrainian as a foreign language do not provide sufficient interactivity and student engagement. At the same time, the modern labor market requires future specialists to possess not only professional knowledge but also the ability to engage in effective intercultural communication in Ukrainian. The study substantiates the relevance of dialogic-interactive media as an innovative tool for enhancing language skills, critical thinking, and teamwork. The pedagogical potential of digital platforms such as Padlet, Mentimeter, Quizizz, and Jamboard is analyzed, as they allow the modeling of professional and sociocultural situations, stimulate dialogic speech, and increase students' motivation to learn Ukrainian. The article presents the results of an experiment involving international students of technical specialties. In the group where interactive platforms were applied, the level of communicative competence increased significantly compared to the control group, which studied traditionally. This confirms the effectiveness of the interactive approach, which contributes to vocabulary enrichment, the development of speech activity, and professional self-expression. It is concluded that dialogic-interactive media represent an important factor in modernizing language training for international students of technical universities, as they integrate linguistic and interdisciplinary competences necessary for successful academic and professional integration. A promising direction is the creation of adaptive online courses and the implementation of augmented and virtual reality elements, which will bring the process of learning Ukrainian as a foreign language closer to real-life professional communication.

Keywords: dialogic-interactive media; Ukrainian as a foreign language; communicative competence; international students; technical universities; online learning; digital platforms; professional communication

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ТЕХНІЧНИХ ЗВО: ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГІЧНО-ІНТЕРАКТИВНИХ МЕДІА

S Розглядається проблема формування комунікативної компетентності іноземних студентів технічних закладів вищої освіти в умовах цифровізації. Підкреслено, що традиційні методи викладання української мови як іноземної не забезпечують достатньої інтерактивності та залучення студентів. Водночас сучасний ринок праці вимагає від майбутніх фахівців не лише професійних знань, а й здатності до ефективної міжкультурної комунікації українською мовою.

Обґрунтовано доцільність використання діалогічно-інтерактивних медіа як інноваційного засобу розвитку мовленнєвих навичок, критичного мислення та командної взаємодії. Проаналізовано можливості цифрових платформ Padlet, Mentimeter, Quizizz, Jamboard, які дозволяють моделювати професійні й соціокультурні ситуації, стимулювати діалогічне мовлення та формувати мотивацію до вивчення української мови.

Подано результати експерименту за участі іноземних студентів технічних спеціальностей. У групі, де застосовували інтерактивні платформи, рівень комунікативної компетентності зріс істотно вище, ніж у контрольній групі, яка навчалася традиційно. Це підтвердило ефективність інтерактивного підходу, що сприяло збагаченню словникового запасу, розвитку мовленнєвої активності та професійного самовираження.

Зроблено висновок, що діалогічно-інтерактивні медіа є важливим чинником модернізації мовної підготовки іноземних студентів технічних ЗВО, оскільки поєднують мовні та міждисциплінарні компетентності, необхідні для успішної інтеграції в академічне й професійне середовище. Перспективним напрямом є створення адаптивних онлайн-курсів і впровадження елементів доповненої й віртуальної реальності, що дозволить наблизити навчання української мови до умов реальної професійної комунікації.

Ключові слова: діалогічно-інтерактивні медіа; українська мова як іноземна; комунікативна компетентність; іноземні студенти; технічні заклади вищої освіти; онлайн-навчання; цифрові платформи; професійна комунікація

Statement of the problem. The current stage of educational development is marked by rapid digitalization, which is fundamentally transforming the ways in which the learning process is organized. For international students at technical universities, the development of communicative competence in Ukrainian acquires particular significance, as the language serves not only as a tool of academic interaction but also as a key factor in professional and sociocultural integration. At the same time, traditional teaching methods prove to be insufficiently effective in the context of online education: they fail to provide the necessary level of interactivity, dialogicity, and student engagement in active language practice. This creates a tension between the need to prepare competitive specialists with a high level of communicative competence and the limited possibilities of conventional instructional approaches. Consequently, a pressing scholarly and practical challenge lies in identifying and implementing innovative didactic tools, specifically, dialogic-interactive media, that can enhance the effectiveness of teaching Ukrainian as a foreign language in technical institutions of higher education.

Analysis of previous studies and publications. Dialogic-interactive media in online instruction of Ukrainian as a foreign language for students of technical universities represent an innovative pedagogical tool grounded in the integration of a dialogic approach to organizing the learning process with the use of modern interactive technologies. The conceptual foundations of the dialogic approach are linked to recognizing the central role of learner interaction, fostering mutual understanding, and enabling the collective construction of knowledge within educational communication. Dialogic teaching entails the active involvement of participants in the joint analysis, interpretation, and discussion of learning materials, which stimulates cognitive engagement, develops critical thinking, and cultivates skills in reasoned expression. In the context of distance education, this approach becomes particularly significant, as it helps to partially offset the limitations associated with the absence of direct personal interaction between teachers and students, thereby creating the conditions for a productive communicative environment.

In the works of S. Yu. Nikolaieva [6], it is emphasized that dialogic learning serves as a means to overcome the monologic nature of traditional education, which persists even in digital

environments. The use of dialogic-interactive media facilitates student engagement in the learning process, the development of critical thinking, oral communication skills, and intercultural competence. These aspects are particularly relevant for international students in technical higher education institutions who study Ukrainian as a foreign language not only for academic purposes but also for socio-cultural needs.

As noted by Means & Neisler [5], online education during the COVID-19 pandemic transformed distance learning into the dominant form of educational delivery, requiring instructors to explore new approaches to organizing instruction. In this context, digital platforms and services that enable interactive engagement, such as Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Moodle, Classtime, Padlet, Mentimeter, and others, have become especially significant. However, as Sun & Chen [9] emphasize, the key factor in the effectiveness of online learning is not so much the technology itself as the quality of pedagogical interaction, which is grounded in dialogue.

International students in technical higher education institutions have specific needs in learning Ukrainian, related to the necessity of mastering the language for communication in academic settings, everyday situations, and intercultural interactions. According to Ye. Zozulia et al. [11], speaking is one of the most challenging language skills, as it requires the simultaneous engagement of lexical-grammatical knowledge, phonetic abilities, and communicative strategies. Dialogic-interactive media make it possible to create conditions for the active use of Ukrainian in a safe online environment, where students can practice speaking through role-plays, debates, discussions, and collaborative projects.

The experience of implementing dialogic-interactive media in instruction demonstrates their effectiveness in developing speaking skills. In particular, research by O. Kozachenko [4] shows an increase in students' motivation, their engagement in the learning process, and the formation of sustainable skills in both independent and group speech production. In technical higher education institutions, where a significant portion of disciplines is professionally oriented, it is important to integrate language practice into the context of professional communication: project defense, technical presentations, business correspondence, and so on.

Considering the above, the development of dialogic-interactive online courses in Ukrainian as a foreign language

involves designing learning situations that simulate real communicative contexts characteristic of the academic and professional activities of future engineers, IT specialists, and similar professionals. As F. Batsevykh [2] emphasizes, an effective dialogic environment requires the equality of communication participants and their openness to the joint search for meanings and interpretations.

It should be noted that dialogic-interactive media have become the foundation of modern online courses in Ukrainian as a foreign language, tailored to the needs of technical specialties. Their use allows the learning process to become more dynamic, meaningful, and engaging, fostering not only students' linguistic competencies but also interpersonal skills necessary for their future professional activities in a globalized world.

The development of dialogic-interactive media in teaching Ukrainian as a foreign language requires a deeper elaboration of methodological approaches to organizing dialogue in digital environments. Worku & Alemu [10] highlight the importance of creating a dialogic space based on mutual trust, equality among participants, and the collaborative construction of knowledge.

In this context, particular attention should be given to the adaptation of methods such as situational dialogue, collaborative learning, debates, case study analysis, and joint problem-solving of communicative tasks that simulate real-life professional and social situations.

The aim of this article is the theoretical substantiation and experimental verification of the effectiveness of using dialogic-interactive media in the online teaching of Ukrainian as a foreign language for students in technical universities. The focus is on developing their communicative competence, fostering professionally oriented language skills, and facilitating integration into academic and multicultural environments.

Presentation of the main material. An important aspect of developing speaking skills is the use of multimedia resources, interactive exercises, virtual whiteboards, quests, and simulation games that stimulate student language activity. For example, Padlet can be used to create collaborative thematic boards, Mentimeter for interactive polls, Quizlet for vocabulary training, Google Docs for joint work on texts, and Edpuzzle for commenting on video materials in Ukrainian. These tools help develop not only language skills but also information literacy, teamwork, and critical thinking.

The practical implementation of online Ukrainian language instruction should be carried out through specially designed learning modules that include interactive tasks, chat discussions, video conferences with role-plays, virtual tours, as well as blogs and forums for discussing cultural aspects of Ukraine. For instance, the use of an interactive case study such as "Job Interview at a Ukrainian IT Company" allows students to simulate dialogic situations characteristic of their future profession.

At the same time, despite the considerable potential of dialogic-interactive media, there are certain challenges to their effective implementation in technical higher education institutions. Among the main issues during the period of full-scale invasion are technical difficulties (unstable internet connections, lack of access to quality equipment), psychological barriers (fear of public speaking, low self-confidence), linguistic challenges (limited vocabulary, complex Ukrainian grammar), and cultural

differences (lack of knowledge of Ukraine's socio-cultural context).

To overcome these challenges, it is necessary to provide systematic methodological training for instructors, which should include not only mastery of digital tools but also the development of a dialogic culture in pedagogical interaction. As Alexander [1] notes, a dialogic approach requires instructors to be able to pose open-ended questions, support student initiative, and create an atmosphere of trust and equitable discussion.

Based on the experience of technical higher education institutions in Ukraine, particularly the National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute", the implementation of dialogic-interactive online language courses not only enhances students' language competence but also develops their interdisciplinary skills: the ability to present technical information, justify their own positions, and engage in reasoned discussions with specialists from other fields.

Moreover, integrating dialogic-interactive approaches into the teaching of Ukrainian as a foreign language for technical disciplines contributes to the development of students' academic mobility and prepares them to participate in international educational projects, where skills in intercultural communication, collaborative problem-solving in multilingual environments, and presenting results to international partners in Ukrainian are essential.

Given current trends in digital education and the globalization of the educational space, dialogic-interactive media should become a key component of online courses in Ukrainian as a foreign language in technical higher education institutions. Their use ensures the integration of students' language training into the context of professional activity and fosters 21st-century skills (soft skills), including critical thinking, communicative competence, teamwork, creativity, and digital literacy.

Further research in this area requires a thorough elaboration of practical aspects of integrating dialogic-interactive technologies into the teaching of Ukrainian as a foreign language in technical higher education institutions. At the National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute", the implementation of such approaches takes place within the course "Professional Ukrainian Language" using a suite of digital educational resources [7; 8]. The primary platform is Mentor, which provides organization of learning content and communication opportunities for discussing terminological aspects of aviation and technical vocabulary in forums, as well as conducting interactive tests to assess mastery of specialized terminology.

This is complemented by the use of Zoom to conduct role-plays and simulate professional communicative situations in a synchronous format. In addition, interactive platforms such as Padlet (creating collaborative virtual boards for exchanging ideas and terminology), Quizlet (terminology training through flashcards and quizzes), Mentimeter (organizing polls and interactive discussions in real time), and Kahoot! (gamified quizzes to reinforce lexical and grammatical skills) are actively employed. The use of this set of tools contributes to fostering sustained motivation for learning, developing foreign students' language competence, improving professional discourse, and enhancing the effectiveness of communicative interaction within a technical educational environment.

The university's experience demonstrates the effectiveness of game-based technologies in stimulating language activity: for example, interactive Ukrainian-language quests, in which students search for "virtual parts" of an imaginary technical device, promote not only lexical activation but also the development of logical teamwork interaction.

For instructors, it is important to focus on adaptive course design, which involves the gradual complication of communicative tasks, the use of various interaction formats (pairs, small groups, large discussions), and alternating between synchronous and asynchronous learning. According to Gander & Wintle [3], it is essential to take into account students' cultural characteristics and create an inclusive environment that supports every learner.

In summary, it can be stated that dialogic-interactive media not only enhance the effectiveness of teaching Ukrainian as a foreign language but also develop competencies in students that are essential for their professional and social integration into the multicultural environment of technical higher education institutions. A promising direction for further research is the development of integrated interdisciplinary courses, where Ukrainian as a foreign language becomes part of learning projects in technical disciplines, allowing students to apply language skills in real professional contexts.

Practical experience in implementing interactive services in the learning process shows that each platform has its own features and methodological possibilities. For example, Padlet functions as a digital board where students can post texts, images, and videos, creating collective content. In the first-year course "Ukrainian as a Foreign Language" for full-time students, Padlet was used for the task "My Specialty in Ukrainian", where each student created a post with a brief description of their future professional activity using technical terminology. This type of work not only expanded vocabulary but also developed skills in structured presentation of material in a visual-communicative format.

Another example is the use of Mentimeter, which allows rapid collection of responses in real time and enables the creation of word clouds, charts, or rankings. During a lesson on "Technical Processes", students were asked to record associations with the word "innovation". The results were displayed as an interactive cloud, which was then discussed by the entire group. This task not only developed active vocabulary but also stimulated collective discussion and the ability to formulate individual judgments.

Quizizz serves as a vivid example of gamification in the educational process. Interactive tests, designed based on game principles, allow for the assessment of vocabulary knowledge in an engaging and non-intrusive format. Students competed in real time, completing tasks that involved translating and explaining technical terms in Ukrainian. The element of competition created additional motivation for active learning and material retention.

For the development of concept visualization skills, Google Jamboard was integrated. This tool enables the creation of collaborative interactive diagrams, which is particularly relevant for future engineers. For example, during a discussion on "Energy Systems," students worked in groups to model the process of electricity production, adding elements to the diagram and labeling them in Ukrainian. This activity combined both communicative and professional components, simultaneously

stimulating linguistic and professional development.

In our view, the integration of platforms such as Padlet, Mentimeter, Quizizz, and Google Jamboard into the teaching of Ukrainian as a foreign language creates a new educational space characterized by interactivity, collaboration, and personalization. Practical experience shows that combining these platforms with traditional teaching methods significantly enhances the effectiveness of language training for international students in technical disciplines. This approach not only expands communicative capabilities but also promotes the development of interdisciplinary competencies that meet the requirements of modern engineering education.

The experience of instructors at the National Aerospace University demonstrates the positive impact of interactive tools on students' motivation and cognitive activity; however, their effect on the quality of language training remains insufficiently studied. In this regard, we conducted an experimental study aimed at identifying the relationship between the use of digital services (Padlet, Mentimeter, Quizizz, Google Jamboard) and the level of communicative competence of international students.

Objective of the experiment: To investigate the impact of using interactive platforms (Padlet, Mentimeter, Quizizz, Jamboard) on the development of communicative competence in international students of technical specialties while learning Ukrainian.

Research hypothesis: The use of interactive platforms in the learning process contributes to a significant increase in the level of communicative skills compared to traditional teaching methods.

Participants: 60 first-year international students in technical specialties (academic year 2024–2025).

Distribution:

- Control group (30 students) – traditional teaching methods.
- Experimental group (30 students) – use of interactive platforms.

Duration of the experiment: One autumn semester (4 months).

Stages of the experiment:

- *Initial stage* – baseline testing of communicative competence.
- *Formative stage* – implementation of interactive platforms in the instruction of the experimental group.
- *Control and final stage* – summative testing and student surveys.

Design of the experiment:

1. Initial Stage (Baseline Testing)

Objective: To determine the initial level of communicative competence of international students.

Methodology: Completion of tasks assessing understanding of professional vocabulary, construction of simple dialogues, and written responses to questions on the topic "My Specialty."

Assessment: Based on four criteria – phonetic accuracy, lexical precision, grammatical correctness, and pragmatic appropriateness to the situation.

Results: The majority of students in both groups were at levels A1–A2, with a limited vocabulary and difficulties in constructing dialogic speech.

2. Formative Stage (Implementation of Interactive Platforms)

Duration: One semester.

The control group followed traditional methods: textbooks, classroom exercises, role-plays without digital technologies.

The experimental group integrated Padlet, Mentimeter, Quizizz, and Jamboard.

– *Padlet*: Creation of virtual boards with technical vocabulary, project discussions.

– *Mentimeter*: Instant polls during lectures, brainstorming sessions.

– *Quizizz*: Vocabulary assessment in a gamified format.

– *Jamboard*: Collaborative diagrams and schematics.

Tasks were aimed at developing dialogic speech and professional communication in Ukrainian.

3. Control and Final Stage (Summative Testing and Survey)

Methodology: Repetition of similar tasks, analysis of student activity on the platforms, and surveys regarding the convenience and effectiveness of the teaching methods.

4. *Results* are presented in table 1:

Table 1

Level of students' communicative competence (in percentage)

Group	Before the experiment (A1-A2)	After the experiment (B1 and above)
Control group (30 students)	83%	27%
Experimental group (30 students)	80%	63%

At the final stage, a control test was conducted, which revealed significant differences in the results between the two groups. Only 27% of students in the control group were able to reach level B1 or higher, indicating moderate improvement resulting from traditional teaching methods. In contrast, 63% of students in the experimental group achieved this level, a substantially higher indicator that confirms the effectiveness of the interactive approach.

The positive progress in the experimental group is associated with several factors, including increased motivation from the gamified elements of Quizizz and the competitive aspects of the tasks, the development of dialogic speech skills through interactive discussions in Padlet and Jamboard, the stimulation

of cognitive processes during Mentimeter polls which facilitated better consolidation of lexical and grammatical material, and enhanced student autonomy due to the ability to access learning materials at any time.

It should be noted that the implementation of innovative platforms and the carefully designed tasks enable effective development of communicative skills in international students, fostering their ability to engage in professional communication in Ukrainian within real technical contexts.

Conclusions. Dialogic-interactive media have proven to be an effective tool for developing the communicative competence of international students in technical higher education institutions. Their use not only facilitates the acquisition of the Ukrainian language but also creates conditions for active intercultural interaction, professional self-expression, and successful integration of students into academic and professional environments.

The combination of such media with modern pedagogical technologies, along with a focus on the specific needs of technical disciplines, opens opportunities for modernizing the educational process, making it more dynamic, practice-oriented, and interdisciplinary. This approach prepares students for the challenges of the contemporary professional world, where not only language skills but also cognitive, social, and cultural competencies are essential.

At the same time, the issue requires further research. It is necessary to conduct a deeper analysis of the impact of specific types of dialogic-interactive media on different components of communicative competence, including phonetic, lexical, grammatical, and pragmatic aspects. Psychological and cultural factors influencing the effectiveness of learning in virtual environments should also be considered.

A promising direction for development is the creation of adaptive online courses with personalized learning processes and the integration of augmented and virtual reality technologies. Such innovations will bring the teaching of Ukrainian as a foreign language closer to real professional communication conditions, ensuring the practical orientation of students' language training.

References

- Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. (1st ed.). London, UK: Routledge.
- Batsevych, F. (2004). *Osnovy komunikativnoi linhvistyky [Fundamentals of communicative linguistics]*: pidruchnyk. Kyiv: Akademia [in Ukrainian].
- Gander, T., & Wintle, P. (2020). Dialogic reflection for social justice – He Anga Huritao. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 17 (1), 38-55.
- Kozachenko, O. (2019). Dialoh yak predmet navchannia ta yoho rol u protsesi spilkuvannia [Dialogue as a subject of teaching and its role in the communication process]. *Naukovyi visnyk Pivdennoукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Pedagogika [Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Pedagogy]*, 2 (127). 21-25. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-2-3> [in Ukrainian].
- Means, B., & Neisler, J. (2020). *Suddenly online: A national survey of undergraduates during the COVID-19 pandemic*. San Mateo, CA: Digital Promise.
- Nikolaieva, S. Iu. (2008). *Osnovy suchasnoi metodyky vykladannia inozemnykh mov (skhemy i tablytsi) [Fundamentals of modern methods of teaching foreign languages (diagrams and tables)]*: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Shlenova, M. (2024). Movni vebkvesty na zaniattiakh z ukrainskoi movy yak inozemnoi [Language webquests in the classes of ukrainian as a foreign language]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [Image of the Modern Pedagogue]*, 2 (215), 130-136. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2\(215\)-130-136](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-130-136) [in Ukrainian].
- Shlenova, M., & Firsova, I. (2025). Mastering Ukrainian texts by foreign students of non-philological specialties. *Imidzh suchasnoho pedahoha [Image of the Modern Pedagogue]*, 3 (222), 61-66. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3\(222\)-61-66](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-61-66)
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online Education and its effective practice: a research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157-190.
- Worku, H., & Alemu, M. (2021). Supportiveness of existing classroom culture to the implementation of dialogic teaching: Analysis of teacher-student interaction in physics teaching and learning. *Pedagogical Research*, 6 (3), 1-13. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.29333/pr/11062>
- Zozulia, Ye. E., Pozdran, Y. V., & Slobodianiuk, A. A. (2020). Rozvytok navychok hovornia v inozemnykh studentiv [Development of foreign students' speaking skills]. *Innovative pedagogy [Innovative Pedagogy]*, 21 (1), 128-132. Retrieved from http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_1/29.pdf [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 25.09.2025

УДК 37.091.33: [028:316.628]

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-110-114](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-110-114)**ШУЛЯР ВАСИЛЬ ІВАНОВИЧ,**

доктор педагогічних наук, професор,
заслужений учитель України, директор,
Інституту прикладної педагогіки, м. Київ, Україна

Vasyl Shuliar,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Honored Teacher of Ukraine, Director,
Institute of Applied Pedagogy, Kyiv, Ukraine

E-mail: vshuliar@ipp.org.ua**ORCID iD:** <https://orcid.org/0000-0001-8643-0105>**ГЛАДИШЕВ ВОЛОДИМИР ВОЛОДИМИРОВИЧ,**

доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту, Інститут педагогіки Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, Україна

Volodymyr Gladyshev,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Head of the Department of Pedagogy
and Educational Management, Institute of Pedagogy of the Admiral Makarov
National Shipbuilding University, Mykolaiv, Ukraine

E-mail: prospect.ter@gmail.com**ORCID iD:** <https://orcid.org/0000-0001-7232-4184>

«ІМЕРСІЙНИЙ СКЛАДНИК» БІБЛІОТЕРАПЕВТИЧНОГО ЧИТАННЯ

А Розкрито специфіку та роль імерсійного складника в бібліотерапевтичному читанні. Він є інструментом психологічної самодопомоги вчителя. Обґрунтовано актуальність проблеми з огляду на зростання емоційно-психологічного навантаження на педагогів, особливо в умовах війни та реалізації концепції Нової української школи. Проаналізовано попередні дослідження з теорії та практики бібліотерапевтичного читання. Виокремлено сучасні підходи до використання імерсійних технологій в освіті. Визначено структуру бібліотерапевтичного читання, підкреслено значення бібліотерапевтичного потенціалу літературних творів, його об'єктивно-суб'єктивну природу та вплив на задоволення особистісних запитів учителя-читача. Доведено, що імерсія як процес глибокого занурення у художню реальність забезпечує привласнення читачем емоційно-ціннісного досвіду. Таке читання сприяє підвищенню психологічної стійкості та емоційно-психологічному відновленню. Запропоновано визначення поняття «імерсійний складник бібліотерапевтичного читання» та окреслено його функції на всіх етапах читання. Виокремлено перспективи подальших досліджень, які пов'язані з удосконаленням методики бібліотерапевтичного читання шляхом посилення імерсійного компонента.

Ключові слова: бібліотерапевтичне читання; імерсія; імерсійний складник; імерсійні технології; психологічна самодопомога; літературний твір; емоційний досвід; особистісний запит; художня реальність

“THE IMMERSIVE COMPONENT” OF BIBLIOTHERAPEUTIC READING

S The article explores the specificity and functional significance of the immersive component within bibliotherapeutic reading, which is considered as an effective tool for teachers' psychological self-help. The relevance of this issue is justified by the intensification of emotional and psychological workloads experienced by educators, especially in the context of war and the implementation of the New Ukrainian School reform, which places the teacher at the center of educational transformation. The paper presents an overview of previous research on bibliotherapeutic reading and contemporary studies on immersive technologies in education. It outlines the structure of bibliotherapeutic reading and emphasizes the importance of the bibliotherapeutic potential of literary works, understood as the combination of subjective and objective features that allow a text to meet the reader's personal needs and support emotional resilience. Particular attention is given to immersion as a state of deep engagement with the artistic reality created by the author. This immersion enables readers to internalize emotionally meaningful experiences, perceive fictional situations as existentially significant, and apply these experience to real-life psychological challenges. The article introduces the concept of the “immersive component of bibliotherapeutic reading”, defines its essence, and demonstrates how immersion manifests at each stage of the bibliotherapeutic process – ranging from the formation of the personal request to selecting, reading, and interpreting a literary work. The results indicate that the immersive component enhances the effectiveness of bibliotherapeutic reading by deepening emotional involvement and supporting psychological recovery. Prospects for further research include optimizing the application of immersive mechanisms within bibliotherapeutic practice and strengthening the coherence among reading stages through intentional immersive engagement.

Keywords: bibliotherapeutic reading; immersion; immersive component; psychological self-help; emotional resilience; artistic reality; personal request; literary experience

Актуальність проблеми. Питання про бібліотерапевтичне читання як інструмент психологічної самопомоги вчителя на сучасному етапі життя нашого суспільства є надзвичайно важливим: професія вчителів передбачає, що він витрачає багато енергії, а також психологічне навантаження на педагогів значно підсилюється за часів війни. Оскільки саме від вчителя залежить успішність реалізації Концепції Нової української школи, саме він є ключовою постаттю освітнього процесу, «головним людським ресурсом» [13]. Застосування інструментів підвищення психологічної стійкості педагогів, їхнього емоційно-психологічного відновлення є важливим чинником успішності шкільної освіти.

Актуальність теми статті зумовлена наступними чинниками:

- необхідністю подальшої розробки теорії й практики бібліотерапевтичного читання, яке останнім часом зарекомендувало себе як ефективний інструмент психологічної самопомоги вчителя;
- потребою виявлення ролі імєрсії в процесі бібліотерапевтичного читання, з'ясуванням специфіки імєрсійного складника цього специфічного виду читання;
- необхідністю підвищення ефективності бібліотерапевтичного читання за рахунок усебічного використання його імєрсійного складника.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Зважаючи на специфіку теми дослідження, потрібно проаналізувати:

- а) дослідження з теорії й практики бібліотерапевтичного читання як інструменту психологічної самопомоги вчителя;
- б) дослідження в галузі імєрсійних технологій, їхнього використання в освітньому процесі загальноосвітньої та вищої шкіл.

Концепцію бібліотерапевтичного читання як засобу психологічної самопомоги вчителя викладено у 2020 році. Посібник було видано Миколаївським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти [2]. Модуль з бібліотерапевтичного читання впроваджений у навчальний процес МОППО [3], аналіз його ефективності було подано в доповіді на Всеукраїнській науково-практичній конференції [там само].

Під час удосконалення теорії й практики бібліотерапевтичного читання як інструменту психологічної самопомоги вчителю виникла потреба дослідження специфіки бібліотерапевтичного потенціалу літературних творів, які залучаються до процесу бібліотерапевтичного читання. Специфіку бібліотерапевтичного потенціалу літературних творів та його зв'язок із родовою специфікою цих творів визначено в окремій статті [5]. Продовженням дослідження стало створення навчально-методичного посібника, який надає приклади виявлення бібліотерапевтичного потенціалу класичних творів української та зарубіжної літератури [6].

У той же час, питання про імєрсійний складник бібліотерапевтичного читання поки що не досліджувалося.

Проблема застосування імєрсійних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої та вищих шкіл останнім часом набула великого значення у вітчизняній

(В. П. Боса, 2020; В. І. Горбаченко, 2024; Імєрсивні технології..., 2022; Імєрсивні технології..., 2024) та закордонній педагогіці (Cami Rincon, Jorge Perez, 2025). Також питання про імєрсію «як особливий стан свідомості, який супроводжується відчуттям глибокого занурення в реальність» [10] має велике значення для мистецтва, тому що воно апелює переважно до почуттів людини.

Вчені Інституту цифровізації освіти НАПН України розглядають питання про використання імєрсійних технологій у навчанні предметів природничо-математичного циклу (Імєрсив., 2024, 25–34), у STEM-освіті (Імєрсив., 2024, 35–39), вивченні іноземних мов (Імєрсив., 2024, 40–42), змішаному та дистанційному навчанні (Імєрсив., 2024, 43–49), розглядають загальні аспекти використання цих технологій в освіті (Імєрсив., 2024, 4–24). Зазначені вище проблеми досліджують Ю. М. Богачков, В. П. Боса, О. Ю. Буров, В. І. Горбаченко, О. О. Гриб'юк, І. А. Коркішко, С. Г. Литвинова, Л. А. Лупаренко, М. М. Мінтій, Ю. Г. Носенко, О. П. Пінчук, І. М. Поляченко, Н. В. Рашевська, С. С. Семеріков, О. В. Слободяник, О. М. Соколюк, О. О. Сороко, А. С. Сухіх, В. А. Ткаченко, П. С. Ухань [8; 9].

У той же час, питання про роль імєрсійного складника в бібліотерапевтичному читанні не досліджується.

Зважаючи на актуальність і водночас практичну нерозробленість проблеми імєрсійного складника бібліотерапевтичного читання потрібно розкрити його специфіку та роль у процесі цього читання.

Мета статті: визначити специфіку імєрсійного складника бібліотерапевтичного читання, розкрити роль у підвищенні його ефективності.

Завданнями статті:

- схарактеризувати бібліотерапевтичне читання як інструмент психологічної самопомоги, визначити його етапи, специфіку бібліотерапевтичного потенціалу літературних творів;
- з'ясувати специфіку імєрсії та імєрсійних технологій;
- довести виправданість використання поняття «імєрсійний складник бібліотерапевтичного читання» та дати його визначення;
- визначити можливості підвищення ефективності використання бібліотерапевтичного читання як інструменту психологічної самопомоги шляхом використання його імєрсійного складника.

Викладення основного матеріалу. Бібліотерапевтичне читання здійснюється в межах бібліотерапії, методика якої «являє собою складне сполучення книгознавства, психології, психотерапії, психокорекції» [6, с. 11]. Проте зауважимо: нами розроблено концепцію психологічної самопомоги вчителю шляхом бібліотерапевтичного читання, яка передбачає, що педагог буде, образно кажучи, сам собі терапевтом [4].

Людина сама визначає свої проблеми, свій «особистісний запит» із метою задоволення якого звертається до читання відповідних книг. За цих умов звернення до книги передбачає його «цілеспрямований характер» [6, с. 20], і це необхідно вважати провідною відміною бібліотерапевтичного читання від інших видів читання. Не «здобуття знань», не

«естетична насолода», не інші пояснення мотивів читання, а саме задоволення «особистісних запитів» забезпечує бібліотерапевтичне читання.

Організація бібліотерапевтичного читання передбачає, що воно є цілісним процесом, який складається з чотирьох взаємопов'язаних етапів: визначення «особистісного запиту»; вибір твору для читання; безпосереднє читання твору; зіставлення «особистісного запиту» та результатів читання [2, с. 23–28].

Специфіка діяльності вчителя-читача на кожному з цих етапів передбачає «присутність» (у прямому або опосередкованому вигляді) літературного твору як основи забезпечення психологічної самопомогі. Але, безумовно, провідну роль твір відіграє саме на етапі його читання.

Важливою є проблема бібліотерапевтичного потенціалу літературних творів. Саме завдяки наявності цього потенціалу твір стає важливим для вчителя-читача та обирається ним для читання з метою задоволення «особистісного запиту». Для будь-якої людини будь-який літературний твір, незалежно від його естетичної цінності, може мати бібліотерапевтичний потенціал, тому що це явище має насамперед особистісний характер. Тому «під бібліотерапевтичним потенціалом літературного твору потрібно розуміти об'єктивно та суб'єктивно притаманну йому спроможність задовольнити особистісні запити, для вирішення яких людина звертається до бібліотерапевтичного читання» [5, с. 40]. Поєднання об'єктивного та суб'єктивного начал визначає специфіку бібліотерапевтичного потенціалу кожного твору, «ідеється про своєрідний емоційно-особистісно-життєводосвідний потенціал літературного твору, який для особистості є її власним вибором (тобто суб'єктивний характер), але й водночас має для цієї ж особистості об'єктивний характер, оскільки він притаманний саме цьому твору, звернення до якого в рамках бібліотерапевтичного читання вже підтверджувало свою результативність» [там само, с. 40]. Зауважимо, що твори, які мають для вчителя-читача особистісний потенціал, не можуть бути новими – це твори, до яких людина зверталася протягом життя, відповідно до цього занурювалася у створений письменником світ.

Так відбувається тому, що читання для кожної людини має гранично особистісний характер. У той же час є провідна закономірність: бібліотерапевтичне читання забезпечує «занурення» читача у створений письменником світ, що «стає морально-емоційним досвідом, якого набуваєш у начебто вигаданому, але й насправді (на рівні почуттів і переживань) цілковито «реальному» світі» [6, с. 59]. Саме на цьому етапі величезну роль відіграє імерсійний складник бібліотерапевтичного читання.

Вчені визначають, що «імерсивні технології – це група нових технологій, які мають спільну мету: створити для користувачів досвід, який опосередковує їхнє сприйняття фізичного середовища» [14]. Якщо на найзагальнішому рівні, то «імерсія» означає «занурюватися у щось» [10, с. 176]. Конкретніше поняття «імерсія» пояснюється, коли йдеться про вивчення іноземних мов: «імерсія трактується як тривале занурення студентів в іншомовне середовище

з мінімальним використанням рідномовного спілкування або ж як білінгвальне навчання» [1, с. 45]. Стосовно цього можна також припустити, що виникнення дуже поширеною наприкінці XIX початку XX століть «театральної педагогіки» пов'язане із вивчення студентами Гарварда французької мови шляхом здійснення театральних вистав цією мовою, також є своєрідним варіантом імерсії наприкінці XIX століття [11]. Отже, сучасні імерсійні технології вивчення іноземних мов певним чином продовжують пошуки найефективніших засобів вивчення цих мов із урахування сучасних освітніх можливостей.

Важливою рисою імерсійних технологій потрібно вважати те, що їх розуміють як «сукупність сучасних технологій, які створюють ефект занурення в штучно створене середовище, надаючи користувачу відчуття присутності або інтерактивної взаємодії з цифровим простором» [7, с. 154]. Крім того, їх пов'язують насамперед із цифровим простором, із можливостями сучасних засобів навчання.

У той же час, якщо сприймати імерсію саме як «занурення» у штучно створене середовище, потрібно визнати, що вона охоплює надзвичайно багато явищ. Вони постають саме як «штучно створена реальність»: кіномистецтво, театральне мистецтво, образотворче мистецтво, художня література тощо.

Кожен митець створює відповідну художню реальність, яку можна вважати водночас і штучною, і природною – оскільки вона створюється за певними законами мистецтва. Імерсійне перебування реципієнта в цій реальності спроможне забезпечити сприйняття її як такої, що впливає на особистість нарівні з дійсністю, а іноді вплив мистецтва буває набагато сильнішим, ніж та сама реальність. Відповідно до літературної творчості: письменник спроможний створити особливу «надреальність» (якою вона є в розумінні реципієнта), яка має помітні переваги над звичайним життям читача саме завдяки глибині переживань і проживань.

На етапі безпосереднього читання твору в межах бібліотерапевтичного читання відбувається, як зазначено вище, занурення читача у створену письменником художню реальність («штучну реальність»), перебування в якій стає для читача можливістю задовольнити «особистісний запит». Відповідно до цього маємо підстави стверджувати про імерсію стосовно літературного твору, яку можна назвати «імерсійним складником» бібліотерапевтичного читання.

Також відбувається певне «занурення» в літературний твір і на інших етапах бібліотерапевтичного читання.

На етапі визначення «особистісного запиту» літературні твори у свідомості та підсвідомості вчителя-читача присутні у вигляді «творів-образів», з кожним із яких пов'язані певні спогади (як джерелом задоволення «особистісних запитів»).

Ця «присутність» значно підсилюється на етапі вибору твору для бібліотерапевтичного читання, тому що (також на свідомому та підсвідомому рівнях) відбувається зіставлення «особистісного запиту» і літературних творів, які вже зарекомендували себе як такі, що спроможні цей запит задовольнити. Таке зіставлення суттєвим чином впливає на вибір твору для бібліотерапевтичного читання.

Нарешті, своєрідне «повторне занурення» у твір (вже прочитаний) відбувається після його прочитання на етапі зіставлення «особистісного запиту» та отриманих під час читання результатів.

Інтенсивність «занурення» у твір і його, так би мовити, «глибина», звичайно, на кожному з етапів бібліотерапевтичного читання різні, але й сам факт його існування сумнівів не викликає. Тому «імерсійний складник» бібліотерапевтичного читання, про який ішлося вище, має об'єктивний характер і відбиває специфіку взаємодії особистості з мистецтвом слова, зі створеною в літературному творі художньою реальністю, яка для читача може стати реальністю справжньою.

Зокрема, під «імерсійним складником» бібліотерапевтичного читання розуміємо занурення читача у художню реальність, створену письменником у творі; наслідком цього занурення стає привласнення читачем емоційного досвіду перебування у певних життєвих ситуаціях, які сприймаються ним не як штучно вигадані, а саме як реальні, та подальше використання цього досвіду у своєму житті. За рахунок цього «імерсійний складник» бібліотерапевтичного читання сприяє емоційно-психологічному відновленню читача, підвищенню його емоційної стійкості. Для читача-вчителя бібліотерапевтичне читання стає емоційно-психологічним ресурсом, який дозволяє впоратися із навантаженням, що викликано специфікою професії та умовами праці вчителя під час війни.

Результати та висновки. Погоджуємося з Н. Шарошкіною, Н. Білик, що читання є основою освіти дорослих в умовах бібліотек, а також змістом читання дорослих є розвиток умінь і навичок осмислювати словесні образи і сприймати текст у єдності форми і змісту; розвиток самостійності власних позицій, обґрунтованості оцінок, ставлення до прочитаного та володіння навичками мовленнєвої діяльності.

Автори засвідчують, що читання є найважливішим засобом формування особистості дорослої людини, її

професійної підготовки, кваліфікації, а також запевняють, що пріоритетним напрямом діяльності будь-якої бібліотеки різних закладів освіти нині залишається просування й популяризація читання. Така робота повинна проводитися в чіткій координації всіх зацікавлених інститутів – бібліотек, закладів освіти, громадських організацій й установ, органів місцевого самоврядування [12, с. 8].

Відповідно до вищезазначеного констатуємо, що аналіз «імерсійного складника» бібліотерапевтичного читання надає можливості зробити основні висновки:

- бібліотерапевтичне читання є ефективним інструментом для здійснення вчителем психологічної самопомогі завдяки наявності значного бібліотерапевтичного потенціалу літературних творів, що забезпечує задоволення «особистісних запитів»;

- імерсія та імерсійні технології забезпечують глибоке занурення реципієнта у штучно створене середовище, завдяки чому підвищується рівень засвоєння інформації та емоційність перебування в цьому середовищі;

- використання поняття «імерсійний складник» бібліотерапевтичного читання відбиває специфіку взаємодії реципієнта з мистецтвом слова та специфіку бібліотерапевтичного читання як інструменту здійснення психологічної самопомогі;

- застосування «імерсійного складника» бібліотерапевтичного читання є природним, виправданим і корисним.

Перспективи подальших розвідок теми вважаємо доцільним здійснювати за відповідними напрямками:

- підвищення «питомої ваги» застосування «імерсійного складника» бібліотерапевтичного читання на кожному з етапів читання;

- удосконалення взаємозв'язків між етапами бібліотерапевтичного читання за рахунок повноцінного використання його «імерсійного складника» на кожному з них.

Список використаних джерел

- Боса В. П. Використання імерсивних методів навчання та кейс-методу в професійній підготовці філологів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 29, т. 1. С. 43–47.
- Гладишев В. В., Гладышева С. О. Бібліотерапевтичне читання – інструмент психологічної самопомогі вчителя. Миколаїв : ОІППО, 2020. 84 с.
- Гладишев В. В. Модуль «Здійснення вчителем психологічної самопомогі шляхом бібліотерапевтичного читання» як чинник підвищення психологічної стійкості педагога під час війни. *Особистість та освіта в умовах сучасних соціокультурних викликів: ціннісно-світоглядні та науково-методичні аспекти* : збірник матеріалів наук.-практ. конф. 22 лютого 2024 р., м. Дніпро / наук. ред. О. Є. Висоцька. Дніпро, 2024. С. 205–207.
- Гладишев В. В. Бібліотерапевтичне читання як інструмент психологічної самопомогі вчителя. *Компетентісно-діяльна парадигма мовно-літературної та художньо-естетичної освіти* : наук.-метод. збірник компетентісно-орієнтовних та варіативних модулів / упоряд. Г. М. Гич ; наук. керівник В. І. Шуляр. Миколаїв : ОІППО, 2022. С. 45–57.
- Гладишев В. В., Шуляр В. І. Бібліотерапевтичний потенціал літературних творів. *Вересень*. 2022. № 1 (92). С. 38–49. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.1.2022.03>
- Гладишев В. В., Шуляр В. І. Бібліотерапевтичний потенціал літературних творів : навч.-метод. посіб. Миколаїв : Центр редакційно-видавничої діяльності МОІППО, 2025. 178 с.
- Горбаченко, В. І., Коркішко, І. А. Історичні етапи розвитку імерсивних технологій в освіті. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2024. № 216. С. 152–157. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-152-157>
- Імерсивні технології в освітньому процесі : бібліографічний покажчик праць науковців Інституту цифровізації освіти НАПН України / за наук. ред. Ю. Г. Носенко. Київ : ІЦО НАПН України, 2024. 60 с.
- Імерсивні технології навчання : збірник есе програми авторського курсу / упоряд.: А. Артюхов, М. Віхляев. Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2024. 76 с.
- Кундеревіч О. В., Кириленко К. М., Бенюк О. Б. Імерсивність як мистецька стратегія початку XXI століття (Аналіз театрального досвіду та його філософських підвалин). *Вісник КНУКіМ. Мистецтвознавство*. 2022. Вип. 45. С. 174–182.
- Театральна педагогіка. Повний посібник навичок. URL: <https://surl.li/oanjxy> (дата звернення – 6.11.2025 р.).
- Шарошкіна Н. Г., Білик Н. І. Читання як основа освіти дорослих в умовах бібліотек. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 6 (189). С. 5–9. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6\(189\)-5-9](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6(189)-5-9) URL: <http://isp.poiippo.pl.ua/article/view/184969>
- Шуляр В. І. Учителю як людський ресурс Нової української школи : навч. посіб. Миколаїв : МОІППО, 2020. 50 с.
- Cami Rincon, Jorge Perez. (2025). What are immersive technologies? URL: <https://surl.li/lbgerq> (дата звернення – 5.11.2025 р.).

References

1. Bosa, V. P. (2020). Vykorystannia imersyynykh metodiv navchannia ta keis-metodu v profesiinii pidhotovtsi filolohiv [The use of immersive learning methods and the case method in the professional training of philologists]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 29 (1), 43-47 [in Ukrainian].
2. Hladyshev, V. V., & Hladysheva, S. O. (2020). *Biblioterapevtychne chytannia – instrument psykholohichnoi samodopomohy vchytelia [Bibliotherapy reading – a tool for psychological self-help for teachers]*. Mukolaiv: OIPPO [in Ukrainian].
3. Hladyshev, V. V. (2024). Modul "Zdiisnennia vchytel'm psykholohichnoi samodopomohy shliakhom biblioterapevtychnoho chytannia" yak chynnyk pidvyshchennia psykholohichnoi stiikosti pedahoha pid chas viiny [Module "Implementation of psychological self-help by a teacher through bibliotherapy reading" as a factor in increasing the psychological resilience of a teacher during the war]. In O. Ye. Vysotska (Ed.), *Osobystist ta osvita v umovakh suchasnykh sotsiokulturnykh vykykiv: tsinnisno-svitohliadni ta naukovy-metodychni aspekty [Personality and education in the context of modern socio-cultural challenges: value-based and scientific-methodological aspects]*: zbirnyk materialiv nauk.-prakt. konf. (pp. 205-207). Dnipro: KZVO "DANO" DOR [in Ukrainian].
4. Hladyshev, V. V. (2022). Biblioterapevtychne chytannia yak instrument psykholohichnoi samodopomohy vchytelia [Bibliotherapy reading as a tool for psychological self-help for teachers]. In H. M. Hych (Comp.), *Kompetentnisno-dialna paradyhma movno-literaturnoi ta khudozhno-estetychnoi osvity [Competency-based and active paradigm of linguistic, literary and artistic and aesthetic education]*: nauk.-metod. zbirnyk kompetentnisno-orientovnykh ta variatyvnykh moduliv (pp. 45-57). Mukolaiv: OIPPO [in Ukrainian].
5. Hladyshev, V. V., & Shuliar, V. I. (2022). Biblioterapevtychnyi potentsial literaturnykh tvoriv [Bibliotherapy potential of literary works]. *Veresen [September]*, 1 (92), 38-49. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.1.2022.03> [in Ukrainian].
6. Hladyshev, V. V., & Shuliar, V. I. (2025). *Biblioterapevtychnyi potentsial literaturnykh tvoriv [Bibliotherapy potential of literary works]*: navch.-metod. posib. Mykolaiv: Tsentr redaktsiino-vydavnychoi diialnosti MOIPPO [in Ukrainian].
7. Horbachenko, V. I., & Korkishko, I. A. (2024). Istorychni etapy rozvytku imersyynykh tekhnolohii v osviti [Historical stages of the development of immersive technologies in education]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky [Scientific notes. Pedagogical sciences]*, 216, 152-157. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-152-157> [in Ukrainian].
8. Lytvynova, S. H., Nosenko, Yu. H., Rashevskia, N. V., Sokoliuk, O. M., Slobodianik, O. V., & Sukhikh, A. S. (2024). *Imersyvi tekhnolohii v osvitnomu protsesi [Immersive technologies in the educational process]*: bibliografichni pokazhchyk prats naukovtsiv Instytutu tsyvrovizatsii osvity NAPN Ukrainy. Kyiv: IChO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
9. Artiukhov, A., & Vikhlyayev, M. (Eds.). (2024). *Imersyvi tekhnolohii navchannia [Immersive learning technologies]*: zbirnyk ese prohramy avtorskoho kursu. Lviv; Torun Liha-Pres [in Ukrainian].
10. Kunderevych, O. V., Kyrylenko, K. M., & Beniuk, O. B. (2022). Imersyvnist yak mystetska stratehiia pochatku XXI stolittia (Analiz teatralnogo dosvidu ta yoho filosofsk'kykh pidvalyn) [Immersiveness as an artistic strategy of the early 21st century (Analysis of theatrical experience and its philosophical foundations)]. *Visnyk KNUKiM. Mystetstvoznavstvo [Bulletin of the KNUKim. Art History]*, 45, 174-182 [in Ukrainian].
11. *Teatralna pedahohika. Povnyi posibnyk navychok [Theatre Pedagogy. A Complete Guide to Skills]*. Retrieved from <https://surl.li/oanxy> [in Ukrainian].
12. Sharoshkina, N. H., & Bilyk, N. I. (2019). Chytannia yak osnova osvity doroslykh v umovakh bibliotek [Reading as the basis of adult education in libraries]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 6 (189), 5-9. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6\(189\)-5-9](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6(189)-5-9) Retrieved from <http://isp.poiippo.pl.ua/article/view/184969>
13. Shuliar, V. I. (2020). *Uchytel yak liudskiy resurs Novoi ukrainskoi shkoly [The teacher as a human resource of the New Ukrainian School]*. Mukolaiv: MOIPPO [in Ukrainian].
14. Cami Rincon, & Jorge Perez. (2025). *What are immersive technologies?* Retrieved from <https://surl.li/lbgerq>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 05.11.2025



UDC 53:37.091.3:[37.02:004.946.5

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-115-121](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-115-121)



БАЦЕНКО СЕРГІЙ ВІКТОРОВИЧ,

молодший науковий співробітник відділу технологій відкритого навчального середовища,
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
м. Київ, Україна

Serhii Batsenko,

Junior Researcher Fellow of the Department of Open Educational Environment Technologies,
Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

E-mail: s.batsenko@iitlt.gov.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7752-609X>



НОСЕНКО ЮЛІЯ ГРИГОРІВНА,

кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця,
завідувачка відділу технологій відкритого навчального середовища,
Інститут цифровізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна

Yuliia Nosenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher Fellow,
Head of the Department of Open Educational Environment Technologies,
Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: nosenko@iitlt.gov.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9149-8208>

ФІЗИКА ДЛЯ БАЗОВОЇ ТА ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ: МОДЕЛІ УРОКІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

А Розглянуто питання впровадження технології доповненої реальності (AR) у викладанні фізики для базової та профільної школи в умовах змішаного навчання. Обґрунтовано актуальність використання AR як інструмента підвищення пізнавальної мотивації, розвитку інформаційно-цифрової компетентності учнів і візуалізації складних фізичних явищ. Проведено аналіз наукових джерел, що засвідчив недостатню розробленість методик системного застосування AR у шкільній практиці. Запропоновано чотири авторські моделі (сценарії) уроків фізики для різних класів, які інтегрують AR у різні формати змішаного навчання (ротаційну модель і модель «перевернутого класу»). Описано можливості та надано рекомендації щодо використання мобільних AR-застосунків (Arloopa, ArSolarSystem, Electricity AR, Physics Lab AR) для організації практичних завдань і групової роботи учнів. Наведені моделі уроків демонструють шляхи підвищення ефективності навчання фізики в умовах цифрової трансформації вітчизняної шкільної освіти.

Ключові слова: модель уроку; фізика; іммерсивні технології; доповнена реальність (AR); змішане навчання; «перевернутий клас»; ротаційна модель

PHYSICS FOR BASIC AND HIGH SCHOOLS: LESSON MODELS USING AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY IN BLENDED LEARNING ENVIRONMENTS

S The article considers the issue of implementing augmented reality (AR) technology in teaching physics in basic and high schools in blended learning environments. The relevance of using AR to increase cognitive motivation, develop students' information and digital competence, and visualize complex physical phenomena is substantiated. An analysis of scientific sources has been conducted, which shows that the methods for the systematic application of AR in school practice are insufficiently developed. Four authorial models (scenarios) of physics lessons for different classes are proposed that integrate AR into various blended learning formats (rotational model and "flipped classroom"). The possibilities are described, and recommendations are given for using mobile AR applications (Arloopa, ArSolarSystem, Electricity AR, Physics Lab AR) to organize practical tasks and group work among students. The presented lesson models demonstrate ways to increase the effectiveness of physics teaching in the context of the digital transformation of national school education.

Keywords: lesson model; physics; immersive technologies; augmented reality (AR); blended learning; "flipped classroom"; rotational model

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Сучасна шкільна освіта перебуває в умовах цифрової трансформації, що зумовлює необхідність пошуку нових інструментів для підвищення якості освітнього процесу. Використання імерсивних технологій (англ. *immerse* – занурювати), як-от: технології віртуальної, доповненої, змішаної реальності, розглядаються як один із ключових маркерів інноваційних змін.

На думку закордонних учених, експертів у найближчій перспективі імерсивні технології стануть невід'ємним елементом освітньої галузі. За результатами аналітичних досліджень, у 2022 році світовий ринок імерсивних технологій в освіті оцінювався у 5,30 млрд доларів США. Прогнозується, що до 2032 року його обсяг зросте до 40,7 млрд доларів, що відповідає середньорічному приросту близько 23,5% у період 2023–2032 рр. [12].

Технологія доповненої реальності – Augmented Reality (AR), як підвид імерсивних технологій, відкриває широкі можливості для візуалізації складних фізичних явищ і процесів, роблячи їх зрозумілими та наочними для учнів. Особливої ваги ця проблема набуває у викладанні фізики, яка традиційно вважається складною для сприйняття через абстрактність понять та обмеженість шкільного експерименту. Інтеграція технології AR у моделі змішаного навчання сприяє підвищенню мотивації учнів, розвитку їхньої інформаційно-цифрової компетентності, формуванню практико-орієнтованих умінь і навичок. Водночас це відповідає важливим практичним завданням сучасної освіти – створенню інноваційного освітнього середовища, забезпеченню рівного доступу до якісних освітніх ресурсів і підготовці школярів до життя та професійної діяльності у високотехнологічному суспільстві.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Серед іноземних учених, які аналізують різні напрями впровадження імерсивних технологій в освітній процес, зокрема відзначимо: J. Campbell, H. Crompton, K. Jordan, M. Martin, C. Myers (США); S. Ahmadi, M. Gilardi (Великобританія); M. Tolman, M. Eggermont, R. Hugo, A. Roncin, R. Bezerra Rodrigues (Канада); A. Dhapte (Індія); C. Mendoza-Ramírez, J. Tudon-Martinez, L. Felix-Herran, A. Vargas-Martínez (Мексика); L. Morgado (Португалія); N. Sala (Швейцарія); K. Nevelsteen (Швеція) та ін.

Науковці України також приділяють увагу розробленню теоретичних і методичних засад використання імерсивних технологій в освітньому середовищі, зокрема в закладах загальної середньої освіти. Варто згадати роботи Ю. Богачкова [1], О. Бузова [2; 11], С. Литвинової [3; 4; 5], Н. Рашевської [7], О. Слободяник [8], О. Соколюк [9], А. Сухих [10] та ін.

Попри наявність значної кількості досліджень із цифровізації освіти, питання системного впровадження технології AR у викладанні фізики для базової та профільної школи залишаються недостатньо розкритими. Зокрема, бракує науково обґрунтованих моделей уроків фізики із застосуванням AR у форматі змішаного навчання; методичних рекомендацій для вчителів щодо оптимального поєднання

традиційних засобів навчання та AR; практичних прикладів інтеграції AR в освітній процес із урахуванням вікових особливостей і навчальних програм.

Мета статті: розроблення та представлення моделей уроків фізики для базової та профільної школи з використанням технології доповненої реальності (AR) у форматі змішаного навчання. Завдання дослідження полягають у визначенні дидактичного потенціалу AR для візуалізації складних фізичних явищ, аналізі можливостей поєднання традиційних і цифрових інструментів в освітньому процесі, а також у створенні практичних сценаріїв уроків, які можуть бути використані вчителями. Особлива увага приділяється питанням підвищення мотивації учнів, розвитку їхньої інформаційно-цифрової компетентності та розвитку навичок самостійної роботи.

Отже, стаття спрямована на подолання існуючих прогалин у методиці впровадження AR у шкільну фізичну освіту та надання практико-орієнтованих рекомендацій педагогам.

Викладення основного матеріалу дослідження. Згідно з міжнародним стандартом ISO, імерсивні технології визначаються як засоби, що забезпечують поєднання цифрового (віртуального) контенту з фізичним середовищем, створюючи умови для взаємодії користувача з отриманою змішаною реальністю [13]. Іншими словами, йдеться про технології, що забезпечують часткове або повне занурення у віртуальний простір, а також різні варіанти інтеграції реального та віртуального середовища, коли голографічні об'єкти поєднуються з об'єктами реального світу. До класу імерсивних технологій найчастіше відносять віртуальну реальність (Virtual Reality, VR), доповнену реальність (Augmented Reality, AR), змішану реальність (Mixed Reality, MR) та відео у форматі 360°.

Зважаючи на обмежений доступ до високовартісного обладнання, особливої актуальності набувають гнучкі та економічно доцільні рішення. Саме тому, з огляду на сучасні умови розвитку освіти в Україні, найприйнятнішим варіантом упровадження є використання доповненої реальності. Ця технологія дозволяє інтегрувати цифровий контент у реальний простір і має вагому перевагу – для її застосування достатньо лише смартфона чи планшета з підключенням до мережі Інтернет [6].

Нині, коли змішане навчання стало поширеною освітньою практикою внаслідок глобальних кризових викликів останніх років (зокрема, пандемії Covid-19 і воєнних дій), технологія доповненої реальності постає як ефективний засіб підвищення результативності навчання. Дидактичний потенціал AR полягає у вбудовуванні віртуальних об'єктів у реальне середовище, що забезпечує інтерактивність, наочність і глибше занурення у зміст навчання. Застосування AR сприяє гармонійному поєднанню традиційних методів викладання з інноваційними цифровими ресурсами, що позитивно впливає на формування стійкої пізнавальної мотивації, розвиток просторового та критичного мислення, а також підтримку індивідуалізації освітніх траєкторій. Оскільки імерсивні технології, зокрема AR, надають можливість створювати реалістичні симуляції та забезпечують глибше

предметне розуміння, особливо в навчанні природничо-математичних дисциплін, доцільним є цілеспрямоване використання цих переваг у викладанні фізики.

У статті представлено чотири авторські моделі уроків фізики для 5–11 класів із використанням технології AR в умовах змішаного навчання:

1. Модель уроку фізики для старшої (профільної) школи на тему «Електричні кола та закони електрики». Модель змішаного навчання – «перевернутий клас» із використанням AR.

2. Модель уроку фізики для старшої (профільної) школи на тему «Закон Ома. Електричний струм. Напруга, сила струму, опір». Модель змішаного навчання – ротаційна з використанням AR.

3. Модель уроку фізики для 7 класу на тему «Сонячна система. Рух планет навколо Сонця». Модель змішаного навчання – «перевернутий клас» із використанням AR.

4. Модель уроку фізики для 9 класу на тему «Будова атома. Електрони і ядро». Модель змішаного навчання – ротаційна з використанням AR.

Розглянемо детальніше кожну з цих моделей.

1. Модель уроку фізики для старшої (профільної) школи на тему «Електричні кола та закони електрики». Модель змішаного навчання – «перевернутий клас» із використанням AR.

Загальна інформація.

Клас: 10–11 (12). Предмет: Фізика.

Тема: «Об'єм та площа поверхні просторових фігур».

Модель навчання: «перевернутий клас» із використанням AR.

Тривалість уроку: 45 хв.

Засоби: смартфони/планшети з доступом до мережі Інтернет, AR-застосунки (Physics Lab AR), YouTube, Kahoot / Google Forms.

Цілі уроку:

– когнітивні цілі (знання та розуміння): повторити та закріпити знання про закони Ома, послідовне та паралельне з'єднання провідників; усвідомити принцип роботи електричних кіл та енергетичні перетворення в них; розпізнавати фізичні явища в AR-середовищі та пов'язувати їх із реальними процесами;

– практичні цілі (вміння та навички): навчитися будувати прості електричні кола в AR-застосунках; перевіряти залежність сили струму, напруги й опору в експериментах; розвивати навички експериментування й аналізу результатів;

– метапредметні цілі (Soft Skills): розвивати навички групової взаємодії під час виконання проєктних завдань у класі (робота з AR-моделями у групах); розвивати критичне мислення через аналіз експериментів; формувати навички самоорганізації та рефлексії (через самоперевірку після онлайн-етапу);

– технологічні цілі (AR та змішане навчання): навчитися використовувати AR-застосунки для візуалізації абстрактних фізичних процесів (рух електронів, електричні поля, зоряні системи); застосовувати AR для розширення контексту фізики (зв'язок із космічними дослідженнями та енергетикою).

Етапи уроку (за моделлю «перевернутий клас»):

1) До уроку (домашня підготовка – самостійне засвоєння базового матеріалу).

Діяльність	Засіб
Перегляд навчального відео (15 хв)	YouTube: «Закони Ома і будова електричного кола»
Завантаження AR-застосунків	Смартфон/планшет та AR-застосунки (Physics Lab AR)
Ознайомлення з базовими експериментами у застосунках	Смартфон/планшет та AR-застосунки (Physics Lab AR)
Записи у зошит (формули, схеми)	Паперовий/електронний зошит

2) На уроці (45 хв).

Етап	Тривалість	Форми роботи	Опис
Актуалізація знань	5 хв	Фронтальна	Опитування: «Що вдалося дізнатися вдома?», обговорення вражень від AR
Групова AR-практика	20 хв	Робота в групах (3–4 учні)	Учні будують схеми в Physics Lab AR, досліджують залежність сили струму від напруги, готують коротку презентацію
Презентація результатів	10 хв	Презентації груп	Кожна група демонструє AR-моделі, пояснення дослідів і формул
Закріплення знань	5 хв	Індивідуально	Вікторина (Kahoot/ Google Forms, 8–10 запитань)
Рефлексія	5 хв	Письмова / усна	Відповідь: «Що було найцікавішим/ найскладнішим?»

Домашнє завдання.

Варіанти завдань (практичне, творче, рефлексивне):

– скласти у Physics Lab AR два електричних кола та оформити скріншоти з результатами та поясненням;

– написати коротке есе на тему: «Чому AR допомагає зрозуміти фізику краще?».

Оцінювання результатів

Види роботи	Критерії оцінювання
Робота в групі (на уроці)	Співпраця, правильність схем
Участь у презентації	Чіткість пояснень, демонстрація AR
Виконання вікторини	Точність відповідей
Домашнє завдання	Якість, креативність та повнота виконання

Методичні поради:

- модель «перевернутий клас» ефективно працює лише за умови, що домашня підготовка учнів обов'язкова. Доцільно передбачити оцінку, певний бонус за виконання попереднього етапу;
- перед уроком перевірити наявність AR-застосунку у смартфонах/планшетах учнів;
- обов'язково модерувати активність груп (час, обсяг виступу);
- оцінювати як технічну правильність, так і креативність;
- заохочувати творчі підходи в домашньому завданні (відео, скринкасти, AR-скріни).

2. Модель уроку фізики для старшої (профільної) школи на тему «Закон Ома. Електричний струм. Напруга, сила струму, опір». Модель змішаного навчання – ротаційна з використанням AR.

Загальна інформація.

Клас: 10–11 (12). Предмет: фізика.

Тема: «Закон Ома. Електричний струм. Напруга, сила струму, опір».

Модель навчання: ротаційна з використанням AR.

Засоби: смартфони/планшети з доступом до мережі Інтернет, AR-застосунки (Physics Lab AR або Electricity AR), Kahoot.

Цілі уроку:

- когнітивні цілі (знання та розуміння): вміти пояснити фізичний зміст понять «електричний струм», «напруга», «опір»; уміти сформулювати та пояснити закон Ома для ділянки кола; знати одиниці вимірювання сили струму, напруги, опору та їхнє співвідношення;
- практичні цілі (вміння та навички): навчитися складати віртуальні електричні кола, використовуючи AR; навчитися експериментально перевіряти закон Ома, змінюючи параметри кола; розвивати навички аналізу результатів і формулювання висновків;
- метапредметні цілі (Soft Skills): розвивати комунікаційні навички під час ротаційних станцій (групові обговорення, взаємонавчання); формувати критичне мислення під час аналізу результатів експериментів; удосконалювати навички самоорганізації та тайм-менеджменту (робота в ротаційній моделі з обмеженим часом);
- технологічні цілі (AR та змішане навчання): сформувати вміння використовувати AR-застосунки для дослідження електричних кіл; навчитися застосовувати цифрові інструменти (AR) для візуалізації та вимірювання фізичних величин; удосконалювати інформаційно-цифрову компетентність.

Ротаційна модель на уроці (чотири зони).

Ротація: кожна група з 5–6 учнів проходить усі зони по черзі протягом уроку (4 × 10 хв + 5 хв на підсумок).

Зони	Назва зони	Види роботи	Тривалість
1. Теоретична (з учителем)	Обговорення основ	Учитель пояснює суть електричного струму, напруги, опору. Разом із групою формулює закон Ома. Розв'язання 1–2 простих задач.	10 хв
2. AR-зона (цифрова)	Моделювання кола	Учні працюють з додатком Physics Lab AR або Electricity AR. Будують просте коло з джерелом, провідником та резистором. Вимірюють силу струму та напругу, роблять скріншоти й записують результати.	10 хв
3. Робоча зона (практика)	Розв'язання задач у зошиті	Учні індивідуально/у парах розв'язують 2 задачі: обчислення сили струму за законом Ома; визначення опору при даній напрузі й струмі.	10 хв
4. Інтерактивна зона (гра)	Гра, вікторина Kahoot	Kahoot або картки із запитаннями: «Який прилад вимірює силу струму?», «Що відбудеться зі струмом, якщо опір збільшити удвічі?», «Яка формула визначає закон Ома?» тощо.	10 хв

Підсумок та рефлексія (до 5 хв). Учитель підсумовує ключові ідеї з кожної зони. Обговорення: «У якій зоні було найцікавіше працювати?», «Як AR допоміг зрозуміти закон Ома?».

Домашнє завдання.

Варіанти завдань (практичне, творче):

- розв'язати 3 задачі з підручника на закон Ома (по послідовне й паралельне з'єднання);
- створити коротке відео (до 1 хв) із демонстрацією AR-моделі з Physics Lab AR чи Electricity AR та пояснити її;
- написати міні-есе «Чому закон Ома важливий для сучасної техніки та побуту?».

Оцінювання результатів

Види роботи	Критерії оцінювання
Участь у кожній зоні	Активність, правильність виконання завдань
Використання AR-застосунку	Чіткість пояснень, візуалізація результатів
Виконання вікторини	Точність відповідей
Домашнє завдання	Повнота, якість виконання, креативність

Методичні поради:

- перевірити наявність Physics Lab AR або Electricity AR у смартфонах учнів перед уроком;
- якщо пристроїв мало – організувати роботу у парах або створити 1–2 AR-станції;
- для зручності варто розмістити паперові маркування «AR-зона», «Робоча зона» тощо;
- у Kahoot можна додати скріншоти з AR як візуальні запитання;
- заохочувати учнів пов'язувати фізичні знання з реальними прикладами (побутова техніка, електроніка, енергозбереження).

3. Модель уроку фізики для 7 класу на тему «Сонячна система. Рух планет навколо Сонця». Модель змішаного навчання – «перевернутий клас» із використанням AR.

Загальна інформація.

Клас: 7. Предмет: фізика (астрономічний розділ).

Тема: «Сонячна система. Рух планет навколо Сонця».

Модель навчання: «перевернутий клас» із використанням AR.

Засоби: смартфони/планшети з доступом до мережі Інтернет, AR-застосунк (ArSolarSystem), Google Forms (або робочі зошити).

Цілі уроку:

- когнітивні цілі (знання та розуміння): сформулювати уявлення про будову Сонячної системи та рух планет навколо Сонця; ознайомити учнів із відмінностями між планетами-гігантами та планетами земної групи; пояснити зв'язок між відстанню від Сонця та тривалістю року на планеті;
- практичні цілі (вміння та навички): навчитись використовувати AR-застосунки для вивчення орбіт планет; сформулювати уявлення про характерні особливості планет

2) На уроці (45 хв).

Сонячної системи (розміри, періоди обертання); навчитись застосовувати знання для пояснення явищ у природі (зміна пір року, тривалість доби);

– метапредметні цілі (Soft Skills): розвивати просторову уяву через взаємодію з 3D-моделями планет; формувати навички роботи в групах і обговорення результатів; розвивати навички групової взаємодії під час виконання проєктних завдань у класі (робота з AR-моделями у групах); удосконалювати критичне мислення (порівняння характеристик планет, робота з даними);

– технологічні цілі (AR та змішане навчання): формувати вміння працювати з AR-застосунками для візуалізації космічних об'єктів; розвивати інформаційно-цифрову компетентність; розвивати вміння поєднувати традиційні джерела знань (підручник) із цифровими (AR-застосунки).

Етапи уроку (за моделлю «перевернутий клас»):

1) До уроку (домашня підготовка – самостійне засвоєння базового матеріалу) – 30–40 хв.

Діяльність	Засіб
Перегляд навчального відео (10 хв)	YouTube: «Будова Сонячної системи»
Завантаження AR-застосунків	Смартфон/планшет та AR-застосунок ArSolarSystem
Ознайомлення з 3D-моделлю Сонячної системи: перегляд орбіт, розмірів планет, зміна масштабу	Смартфон/планшет та AR-застосунок ArSolarSystem
Записи у зошит: короткі характеристики планет (назва, розмір, відстань від Сонця, період обертання)	Паперовий/електронний зошит

Етап	Тривалість	Форми роботи	Опис
Актуалізація знань	5 хв	Фронтальна	Опитування: «Що вдалося дізнатися вдома?», обговорення вражень від AR
Групова AR-практика	20 хв	Робота в групах (3–4 учні)	Учні досліджують моделі у ArSolarSystem: визначають відстань планет від Сонця, порівнюють їхні розміри, тривалість року; готують коротку міні-презентацію
Презентація результатів	10 хв	Презентації груп	Кожна група демонструє у AR обрану планету та представляє її характеристики
Експрес-контроль	5 хв	Індивідуально	Тест у Google Forms (або в зошитах): «Яка планета має найбільший рік?», «Яка найближча планета до Сонця?» тощо.
Рефлексія	5 хв	Письмова / усна	Коротка відповідь: «Що було найцікавішим/найскладнішим?»; «AR мені допоміг зрозуміти, що...»; «Мені було найцікавіше, коли...» тощо.

Домашнє завдання.

Варіанти завдань (практичні, творчі):

- створити коротку інфографіку «Порівняння Землі та іншої планети»;
- зробити скріншот з ArSolarSystem обраної планети й підписати її основні характеристики;
- написати міні-есе: «Чому життя можливе лише на Землі?»

Оцінювання результатів

Види роботи	Критерії оцінювання
Самостійне навчання	Наявність записів у зошиті
Робота в групі (на уроці)	Співпраця, точність інформації
Участь у презентації	Чіткість пояснень, візуалізація
Виконання експрес-контролю	Точність відповідей
Домашнє завдання	Якість і повнота виконання

Методичні поради:

- модель «перевернутий клас» ефективно працює лише за умови, що домашня підготовка учнів обов'язкова. Доцільно передбачити оцінку, певний бонус за виконання попереднього етапу;
- обов'язково перевірити наявність застосунків у смартфонах/планшетах учнів;
- попередньо підготувати QR-коди для завантаження ArSolarSystem;
- приділити увагу роботі в групах – це сприятиме обміну знаннями;
- заохочувати учнів робити власні AR-скріншоти чи відео для презентацій.

4. Модель уроку фізики для 9 класу на тему «Будова атома. Електрони і ядро». Модель змішаного навчання – ротаційна з використанням AR.

Загальна інформація.

Клас: 9. Предмет: фізика.

Тема: «Будова атома. Електрони і ядро».

Модель навчання: ротаційна з використанням AR.

Засоби: смартфони/планшети з доступом до мережі Інтернет, AR-застосунок (Arloopa – моделі атомів і субатомних частинок), Kahoot.

Цілі уроку:

- когнітивні цілі (знання та розуміння): сформувати уявлення про будову атома (ядро, електрони, протони, нейтрони); пояснити основні моделі атома (планетарна модель, сучасна модель електронних оболонок); сформувати уявлення про роль електронів у хімічних і фізичних процесах;
 - практичні цілі (вміння та навички): навчити працювати з AR-моделями для візуалізації мікросвіту; навчити визначати відмінності між різними моделями атома;
 - метапредметні цілі (Soft Skills): розвивати просторову уяву та критичне мислення; формувати навички командної роботи й аргументації власної думки; вдосконалювати навички презентації результатів дослідження;
 - технологічні цілі (AR та ротаційна модель): навчити використовувати AR для моделювання мікрооб'єктів, недоступних безпосередньому спостереженню; підвищувати інформаційно-цифрову компетентність; інтегрувати цифрові технології з класичними навчальними методами.
- Ротаційна модель на уроці (чотири зони).*
- Ротація: кожна група з 5–6 учнів проходить усі зони по черзі протягом уроку (4 × 10 хв + 5 хв на підсумок).

Зони	Назва зони	Види роботи	Тривалість
1. Теоретична (з учителем)	Обговорення основ	Учитель пояснює історичні моделі атома (Дальтона, Томсона, Резерфорда, Бора) та сучасне уявлення: електронні оболонки.	10 хв
2. AR-зона (цифрова)	Взаємодія з 3D-моделями атомів	Учні працюють з Arloopa. Переглядають 3D-модель атома, ідентифікують ядро та електрони, порівнюють атоми водню, кисню, урану. Роблять скріншоти й нотатки.	10 хв
3. Робоча зона (практика)	Розв'язання задач у зошиті	Учні індивідуально/у парах виконують вправи: «Скільки електронів має атом вуглецю?», «Обчисліть заряд ядра атома алюмінію».	10 хв
4. Інтерактивна зона (гра)	Гра, вікторина Kahoot	Kahoot або картки із запитаннями: «Хто відкрив ядро атома?», «Що входить до складу ядра?», «Яка модель атома називається планетарною?». тощо.	10 хв

Підсумок та рефлексія (до 5 хв). Учитель підсумовує ключові ідеї з кожної зони. Обговорення: «Яка зона була найцікавішою?», «Як AR допоміг зрозуміти будову атома?».

Домашнє завдання.

- Варіанти завдань (практичне, творче):
- створити схему або постер «Будова атома»;
- зробити скріншот із Arloopa обраного атома та підписати його складники;
- написати міні-есе «Чому знання про будову атома змінило науку й техніку?».

Оцінювання результатів

Види роботи	Критерії оцінювання
Участь у кожній зоні	Активність, точність відповідей, правильність виконання завдань
Використання AR-застосунку	Чіткість пояснень, візуалізація результатів
Виконання вікторини	Точність відповідей
Домашнє завдання	Повнота, якість виконання, креативність

Методичні поради:

- перевірити наявність Arloopa у смартфонах/планшетах учнів;
- якщо пристроїв бракує – організувати роботу у парах або створити 1–2 AR-станції;
- для зручності варто розмістити паперові маркування «AR-зона», «Робоча зона» тощо;
- під час вікторини Kahoot можна використати ілюстрації AR-моделей як візуальні запитання;
- заохочувати творчі підходи до домашніх завдань (моделі, плакати, міні-відео, AR-скріншоти тощо).

Висновки з даного дослідження. У ході дослідження обґрунтовано актуальність використання технології доповненої реальності (AR) у навчанні фізики для базової та профільної школи в умовах змішаного навчання. Здійснений аналіз наукових джерел засвідчив, що попри значний прогрес у напрямі цифровізації освіти, проблема системного впровадження AR у викладання фізики залишається недостатньо дослідженою. Представлені в роботі чотири

авторські моделі уроків (для 7–11 класів) демонструють дидактичний потенціал AR-технологій як інструмента підвищення пізнавальної мотивації, розвитку інформаційно-цифрової компетентності та формування практико-орієнтованих умінь учнів. Запропоновані сценарії доводять можливість інтеграції AR у різні моделі змішаного навчання («перевернутий клас», ротаційна модель), що сприяє

поєднанню традиційних методів із цифровими інноваціями та забезпечує глибше засвоєння навчального матеріалу.

Перспективи подальших розвідок доцільно зосередити на розробленні методичних рекомендацій для вчителів щодо використання AR у змішаному навчанні; створенні системи оцінювання результатів навчання учнів із використанням імерсивних технологій.

Список використаних джерел

1. Богачков Ю. М., Ухань П. С. Модель освітнього хабу змішаного навчання в ЗЗСО. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2024. № 216. С. 106–112. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-106-112>.
2. Буров О. Ю., Литвинова С. Г., Носенко Ю. Г., Сухих А. С. Аналітичні матеріали з питань використання імерсивних технологій у закладах загальної середньої освіти. Київ: ІЦО НАПН України, 2024. 60 с. DOI: <https://www.doi.org/10.33407/lib.NAES.id/eprint/743838>.
3. Литвинова С. Г., Носенко Ю. Г., Рашевська Н. В., Слободяник О. В., Соколюк О. М., Сороко Н. В., Сухих А. С. Використання імерсивних технологій вчителями у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти. Київ: ІЦО НАПН України, 2024. 121 с. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743977>.
4. Литвинова С. Г., Носенко Ю. Г., Рашевська Н. В., Слободяник О. В., Соколюк О. М., Сухих А. С. Імерсивні технології в освітньому процесі: бібліографічний показник праць науковців Інституту цифровізації освіти НАПН України. Київ: ІЦО НАПН України, 2024. 60 с. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744329/>.
5. Литвинова С. Г. Використання сервісу доповненої реальності Blippbuilder учителями природничо-математичних предметів в освітній практиці. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2023. № 1 (52). С. 98–106. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.98-105>.
6. Носенко Ю. Г. Використання засобів доповненої реальності (AR) для організації викладання іноземних мов. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2024. № 2 (10). С. 137–151. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0011](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0011).
7. Рашевська Н. В. Імерсивні технології навчання природничих дисциплін учнів старших класів закладів середньої освіти. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2024. № 1 (213). С. 223–228. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-222-228>.
8. Слободяник О. В. Використання сервісів імерсивних технологій на уроках математики за умов змішаного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2024. № 30. С. 96–100. DOI: <https://doi.org/10.32626/2307-4507.2024-30.96-100>.
9. Соколюк О. М. Імерсивні технології і засоби навчання для проведення шкільного навчального експерименту в умовах змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 77. С. 282–288. Взято з <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/77/58.pdf>.
10. Сухих А. С. The Potential of Virtual and Augmented Reality to Improve Blended Learning in General Secondary Education. *Нова педагогічна думка*. 2024. № 4 (120). С. 38–42. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-120-4-38-42>.
11. Burov O., Pinchuk O. Extended Reality in Digital Learning: Influence, Opportunities and Risks' Mitigation. *Person-oriented Approach (3L-Person 2021) co-located with 17th International Conference on ICT in Education, Research, and Industrial Applications: Integration, Harmonization, and Knowledge Transfer (ICTERI 2021)*. 2022. pp. 119–128. Взято з <http://ceur-ws.org/Vol-3104/paper187.pdf>.
12. Dhapte A. Immersive Technology in Education Sector Market. 2024. Взято з <https://www.marketresearchfuture.com/reports/immersive-technology-in-education-sector-market-12134>.
13. ISO/IEC TR 23844:2023(en). Information technology for learning, education, and training – Immersive content and technology. (2023). Взято з <https://www.iso.org/obp/ui/en/#iso:std:iso-iec:tr:23844:ed-1:v1:en>.

References

1. Bohachkov, Yu. M., & U Khan, P. S. (2024). Model osvitnoho khabu zmishanoho navchannia v ZZSO [Blended Learning Educational Hub Model in general school]. *Naukovi zapysky. Pedagogichni nauky* [Scientific notes. Pedagogical sciences], 216, 106–112. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-106-112> [in Ukrainian].
2. Burov, O. Yu., Lytvynova, S. H., Nosenko, Yu. H., & Sukhikh, A. S. (2024). *Analitychni materialy z pytan vykorystannia imersyynykh tekhnolohii u zakladakh zahalnoi serednoi osvity* [Analytical materials on the use of immersive technologies in secondary education institutions]. Kyiv: IDE NAES of Ukraine. DOI: <https://www.doi.org/10.33407/lib.NAES.id/eprint/743838> [in Ukrainian].
3. Lytvynova, S. H., Nosenko, Yu. H., Rashevsk, N. V., Slobodanyk, O. V., Sokoliuk, O. M., Soroko, N. V., & Sukhikh, A. S. (2024). *Vykorystannia imersyynykh tekhnolohii vchyteliamy u protsesi zmishanoho navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity* [The use of immersive technologies by teachers in the process of blended learning in secondary education institutions]. Kyiv: IDE NAES of Ukraine. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743977> [in Ukrainian].
4. Lytvynova, S. H., Nosenko, Yu. H., Rashevsk, N. V., Slobodanyk, O. V., Sokoliuk, O. M., & Sukhikh, A. S. (2024). *Imersyyni tekhnolohii v osvitnomu protsesi: bibliografichnyi pokazhchyk prats naukotsiv Instytutu tsyfrovizatsii osvity NAPN Ukrainy* [Immersive technologies in the educational process: bibliographic index of works by scientists of the Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine]. Kyiv: IDE NAES of Ukraine. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744329/> [in Ukrainian].
5. Lytvynova, S. H. (2023). *Vykorystannia servisu dopovnenoi realnosti Blippbuilder uchyteliamy pryrodnycho-matematychnykh predmetiv v osvitnii praktitsi* [Use of the Blippbuilder augmented reality service by science and mathematics teachers in educational practice]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Pedagogika. Sotsialna robota* [Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Pedagogy. Social Work], 1 (52), 98–106. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.98-105> [in Ukrainian].
6. Nosenko, Yu. H. (2024). *Vykorystannia zasobiv dopovnenoi realnosti (AR) dlia orhanizatsii vykladannia inozemnykh mov* [Using augmented reality (AR) tools to organize foreign language teaching]. *Visnyk kafedry YUNESKO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia»* [Bulletin of the UNESCO Department "Continuing Professional Education of the 21st Century"], 2 (10), 137–151. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0011](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0011) [in Ukrainian].
7. Rashevsk, N. V. (2024). *Imersyyni tekhnolohii navchannia pryrodnychykh dystsyplin uchniv starshykh klasiv zakladiv serednoi osvity* [Immersive technologies for teaching natural sciences to senior secondary school students]. *Naukovi zapysky. Pedagogichni nauky* [Scientific notes. Pedagogical Sciences], 1 (213), 223–228. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-222-228> [in Ukrainian].
8. Slobodanyk, O. V. (2024). *Vykorystannia servisiv imersyynykh tekhnolohii na urokakh matematyky za umov zmishanoho navchannia* [Using immersive technology services in mathematics lessons in blended learning environments]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriya pedagogichna* [Collection of scientific papers of the Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University. Pedagogical series], 30, 96–100. DOI: <https://doi.org/10.32626/2307-4507.2024-30.96-100> [in Ukrainian].
9. Sokoliuk, O. M. (2024). *Imersyyni tekhnolohii i zasoby navchannia dlia provedennia shkilnoho navchalnoho eksperymentu v umovakh zmishanoho navchannia* [Immersive technologies and learning tools for conducting a school educational experiment in a blended learning environment]. *Innovatsiina pedagogika* [Innovative pedagogy], 77, 282–288. Retrieved from <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/77/58.pdf> [in Ukrainian].
10. Sukhikh, A. S. (2024). The Potential of Virtual and Augmented Reality to Improve Blended Learning in General Secondary Education. *Nova pedagogichna dumka* [New pedagogical thought], 4 (120), 38–42. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-120-4-38-42>.
11. Dhapte, A. (2024). *Immersive Technology in Education Sector Market*. Retrieved from <https://www.marketresearchfuture.com/reports/immersive-technology-in-education-sector-market-12134>.
12. Burov, O., & Pinchuk, O. (2022). *Extended Reality in Digital Learning: Influence, Opportunities and Risks' Mitigation. Person-oriented Approach (3L-Person 2021) co-located with 17th International Conference on ICT in Education, Research, and Industrial Applications: Integration, Harmonization, and Knowledge Transfer (ICTERI 2021)*, 119–128. Retrieved from <http://ceur-ws.org/Vol-3104/paper187.pdf>.
13. ISO/IEC TR 23844:2023(en). (2023). *Information technology for learning, education, and training – Immersive content and technology*. Retrieved from <https://www.iso.org/obp/ui/en/#iso:std:iso-iec:tr:23844:ed-1:v1:en>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 23.09.2025

УДК 371.72:613.95

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-122-126](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-122-126)



АНТОНОВА ОЛЕНА ІВАНІВНА,

кандидатка біологічних наук, доцентка кафедри здоров'я людини та фізичної культури, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, м. Кременчук, Україна

Olena Antonova,

Ph.D. of Biological Sciences, Associate Professor at the Department of human health and physical culture, Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine

E-mail: antonovaei@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0660-760X>



КУХТІНА ЮЛІЯ СЕРГІЇВНА,

викладачка кафедри здоров'я людини та фізичної культури, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, м. Кременчук, Україна

Yuliia Kuhtina,

Teacher at the Department of Human Health and Physical Culture, Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine

E-mail: kuhtinau5@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-7147-5486>



ГОРЕЛЬОНКОВА НАДІЯ ГЕННАДІЇВНА,

учителька фізичної культури, Кременчуцька гімназія №12, м. Кременчук, Україна

Nadiya Gorelyonkova,

Physical education teacher, Kremenchuk gymnasium No. 12, Kremenchuk, Ukraine

E-mail: nadagorelenkova@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-5561-6859>

ВПЛИВ ГІГІЄНИЧНИХ ТА ЕНДОЕКОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

А Проаналізовано вплив гігієни фізичного виховання та ендоекології на збереження, зміцнення та підвищення рівня здоров'я школярів. Для виконання оздоровчих завдань у процесі фізичного виховання в системі освіти України треба підходити саме з позиції теорії адаптації, оскільки адаптаційні здібності визначають ступінь індивідуального здоров'я, яке дуже погіршилося за останні роки. Досліджено показники адаптаційного потенціалу школярів 5–9 класів Кременчуцької гімназії № 12. Проведений нами аналіз визначив низькі показники адаптаційних можливостей школярів 5–9 класів, а саме: виявлено 7,4 % із задовільною адаптацією, 38,5% – із напруженням механізмів адаптації, 35,5% – із незадовільною адаптацією і 18,5% – зі зривом адаптації.

Отже, процес підвищення індивідуальних адаптаційних можливостей із метою зміцнення та покращення показників стану здоров'я школярів вимагає підвищеної уваги з боку вчителів фізичної культури щодо пошуку засобів покращення та удосконалення адаптаційних можливостей.

Ключові слова: ендоекологія; гігієна фізичного виховання; адаптаційний потенціал; індивідуальне здоров'я; учитель; фізична культура

INFLUENCE OF HYGIENIC AND ENDOECOLOGICAL FACTORS ON THE EFFICIENCY OF PHYSICAL EDUCATION AND THE FORMATION OF PHYSICAL CULTURE OF THE PERSON

С The impact of physical education hygiene and endoecology on the preservation, strengthening, and improvement of the health of schoolchildren is analyzed. To implement health-improving tasks in the process of physical education, the education system of Ukraine must be approached from the perspective of the theory of adaptation, since adaptive abilities determine the degree of individual health, which

has deteriorated significantly in recent years. Indicators of the adaptive potential of students in grades 5-9 of Kremenchuk Gymnasium No. 12 were obtained. Our analysis identified low indicators of adaptive capacity of schoolchildren in grades 5-9, namely: 7.4% were found to have satisfactory adaptation, 38.5% had strained adaptation mechanisms, 35.5% showed unsatisfactory adaptation, and 18.5% demonstrated failed adaptation.

Thus, the process of increasing individual adaptive capabilities in order to strengthen and improve the health indicators of schoolchildren requires increased attention from physical education teachers to developing ways to improve and perfect adaptive capabilities.

Keywords: physical education hygiene; adaptive potential; individual health; teacher; physical culture

Актуальність проблеми. Стан здоров'я українських школярів характеризується погіршенням, особливо внаслідок війни, що призводить до зростання патологій зору та опорно-рухового апарату, а також погіршення психічного стану. Поширеними є порушення постави, короткозорість, а також функціональні розлади серцево-судинної та шлунково-кишкової систем. Здоров'я нації визначається насамперед станом здоров'я її дітей. Здоров'я дітей є інтегральним показником загального благополуччя суспільства, а також тонким індикатором усіх соціальних та екологічних негараздів [6].

Останнім часом доведено, що на стан здоров'я школярів суттєво впливають також різноманітні негативні екологічні фактори [1]. Дитячий організм є найчутливішим індикатором ступеня екологічних негараздів довкілля [5]. Висвітлюючи проблему негативного впливу екологічного забруднення довкілля на стан здоров'я дітей, доцільно акцентувати увагу на тому факті, що незалежно від характеру дії екологічно шкідливих чинників у більшості випадків страждають слизові оболонки респіраторного та травного трактів із подальшим розвитком різної екопатології та ускладнень [1].

Нині стан здоров'я дитини не може розглядатися без урахування процесів адаптації організму, що спрямовані на вироблення оптимальної стратегії живої системи для забезпечення її гомеостазу. Якщо раніше медицина була зорієнтована на виявлення захворювань або грубих дефектів розвитку, то на сьогодні зусилля медиків мають бути скеровані на оцінку адаптації дитини до зовнішнього оточення, шкільного освітнього процесу, пошуку ранніх ознак дезадаптації з проведенням відповідної цілеспрямованої корекції [11]. Тому вивчення специфіки адаптації, управління адаптаційними процесами та їхня корекція є неодмінними умовами профілактики захворювань [4].

У фізичному вихованні виникнення довготривалих адаптаційних перебудов є найраціональнішим, оскільки вони стійкіші до процесів дезадаптації, потребують менших зусиль для підтримувannya досягнутого рівня [3]. Відомо, що найефективнішим і раціональнішим засобом покращення адаптаційних можливостей організму людини є фізичні вправи, які впливають на всі фізіологічні системи організму [12].

Отже, проблема дослідження індивідуальних адаптаційних можливостей із метою зміцнення та покращення показників стану здоров'я й рівня фізичного розвитку школярів 5–9 класів, є актуальною, що й зумовило мету нашого дослідження.

Мета нашої роботи: проаналізувати індивідуальні адаптаційні можливості школярів 5–9 класів Кременчуцької гімназії №12 Полтавської області.

Об'єктом дослідження є процес підвищення індивідуальних адаптаційних можливостей із метою зміцнення та покращення показників стану здоров'я школярів.

Дослідження щодо індивідуальних адаптаційних можливостей школярів 5–9 класів вивчалися в процесі проведення педагогічних спостережень, оцінювання адаптаційного потенціалу за методикою Р. Баєвського.

Методи дослідження:

- аналіз літературних джерел;
- педагогічні спостереження;
- оцінювання адаптаційного потенціалу за методикою

Р. Баєвського.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема збереження та зміцнення здоров'я населення України, особливо українських школярів, залишається пріоритетною проблемою державного значення [10], що підтверджують нормативні документи, як-от: закони України «Про освіту» (2002), «Про фізичну культуру і спорт» (2010); Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» (1994); Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація».

Незважаючи на ці проблеми, порівняно з іншими країнами, українські учні можуть мати вищі показники дбайливого ставлення до власного здоров'я, якщо володіти знаннями з гігієни фізичного виховання та ендоекології. Знання з гігієни фізичного виховання мають велике загальноосвітнє і спеціальне значення для українських школярів, а саме допомагають попередити захворювання, скорегувати функціональний стан організму засобами фізичної культури і спорту, підвищити стійкість організму до дії несприятливих умов зовнішнього середовища. Гігієна фізичного виховання сприяє вирішенню загальних завдань: збереження, зміцнення та підвищення рівня здоров'я населення країни; формування гармонійного фізичного розвитку молодого покоління; збільшення тривалості періоду активного довголіття дорослого населення. Знання і додержання основних гігієнічних принципів, вимог і рекомендацій з організації занять фізичною культурою і спортом значно підвищують оздоровчу ефективність і забезпечують можливість досягнення спортсменами високих спортивних результатів без шкоди для здоров'я. Гігієна, а також природні умови зовнішнього середовища (вплив сонячних променів, повітря, води) є засобами фізичного виховання [14]. Гігієна фізичного виховання та ендоекологія охоплюють сукупність правил, які забезпечують безпеку та ефективність занять фізичними вправами, а також підтримують здоров'я нашого організму зсередини. Це включає в себе особисту гігієну, правильний

вибір одягу та взуття, достатнє споживання рідини, а також гігієну спортивного інвентарю. Ендоекологія – це нова галузь наукової медицини, яка закликає не лікувати захворювання, а насамперед, займатися їх профілактикою, що є дуже важливою ланкою у сучасних умовах [2]. Ендоекологія вивчає внутрішнє середовище організму, зокрема його очищення та підтримку в нормальному стані, щоб забезпечити здорову життєдіяльність всіх органів і тканин. Вона розглядає людину як екосистему і зосереджується на запобіганні захворюванням через підтримку внутрішньої чистоти [там само].

У системі освіти ендоекологія та гігієна фізичного виховання тісно переплетені. Форми та методи грамотної організації освітнього та позаурочного процесу з фізичного виховання можуть ефективно діяти на рішення різних питань екологічного виховання, а також розвивати та масштабувати знання з екології [12]. За допомогою рухової активності здійснюється функціонування організму з навколишнім середовищем і відбувається його адаптація до змін умовам, вона належить до соціальних і природних факторів [8]. Фізична активність є природною біологічною потребою організму на всіх етапах онтогенезу і тому фізичні вправи розглядаються, як природний метод лікування та зміцнення здоров'я [13]. Адаптаційний потенціал є показником фізичної активності, який зумовлює зв'язок двох протилежних понять – «здоров'я» й «хвороба» (нездоров'я). Тому важливість визначення адаптаційного потенціалу кожного школяра – необхідний першочерговий етап дослідження стану здоров'я на сучасному етапі розвитку системи освіти України. Нині проблема адаптації школярів у системі освіти посідає центральне місце.

Саме поняття «адаптація» (від лат. adaptatio – пристосування) означає пристосування індивіда до умов і вимог нового середовища, результатом чого є пристосованість як особистісна якість, що виступає показником життєвої компетентності індивіда [3]. Існують різні види адаптації: психологічна, соціальна, фізіологічна тощо. Якщо середовище ставить до особистості нові вимоги, адаптація до яких важка через його особисті або вікові особливості, то може розвинути стан соціальної, психічної та фізичної напруженості, тобто виникає стан дезадаптації [11]. Тому найважливіше завдання всіх учителів фізичного виховання закладів загальної середньої освіти – допомогти школярам найшвидше пройти період адаптації до нових умов навчання. Відповідно до концепції НУШ відбувається кардинальне переосмислення освітнього процесу: зміни в структурі навчальних програм, акцент на розвиток ключових компетентностей і виховання громадянської свідомості [9]. Проте в контексті цієї інноваційної системи важливим залишається питання фізичного виховання, що вимагає значної уваги та ретельного аналізу [там само].

Сьогодні процес фізичного виховання в школах України є актуальною темою з численними викликами та досягненнями. Однією з нагальних проблем є зниження рівня фізичної активності серед учнів. Аналіз спеціальної науково-методичної літератури показує, що в цей час

особливо відчувається недостатня кількість науково-методичних рекомендацій у галузі дослідження щодо індивідуальних адаптаційних можливостей із метою зміцнення та покращення індивідуальних показників стану здоров'я й рівня фізичного розвитку школярів [14]. Цілком природно, що діти шкільного віку стомлюються під час навчальних занять. Пояснюється це тим, що одноманітна робота викликає тривале роздратування окремих ділянок кори головного мозку, настає охоронне гальмування, що призводить до зниження уваги і працездатності дітей. Досягнення і підтримка високого рівня здоров'я засобами фізичного виховання можливі тільки при використанні всіх необхідних вправ і правильному їх дозуванні [15]. Зміцнити здоров'я фізичними вправами можна, тільки знаючи, що, як і скільки треба робити, а для цього потрібно знати свої індивідуальні адаптаційні можливості, основи дозування оздоровчих фізичних навантажень і при складанні комплексу вправ урахувувати стать, вік і стан здоров'я учнів [7; 11].

Результати власних досліджень та їх обговорення. Вплив гігієнічних та ендоекологічних чинників на ефективність фізичного виховання та формування фізичної культури особистості було досліджено визначенням адаптаційного потенціалу школярів. У дослідженні брали участь школяри 5–9 класів Кременчуцької гімназії №12 у кількості 135 осіб. Оцінювання адаптаційного потенціалу проводили за методикою Р. Баєвського.

Розраховували адаптаційний потенціал (АП) системи у балах за формулою 1: $АП = 0,011 \cdot ЧП + 0,014 \cdot АТс + 0,008 \cdot АТд + 0,014 \cdot В + 0,09 \cdot МТ - (0,009 \cdot Р + 0,27)$, де:

ЧП – частота пульсу за хвилину;

АТс – артеріальний тиск систолічний, мм рт. ст.;

АТд – артеріальний тиск діастолічний, мм рт. ст.;

В – вік, роки;

М – маса тіла, кг;

Р – зріст, см

Адаптаційний потенціал оцінювався за такими значеннями (табл. 1):

Таблиця 1

Значення адаптаційного потенціалу

Групи	Ступінь адаптації	Кількість ум. од.
I	Задовільна адаптація	< 2,1
II	Напруга механізмів адаптації	2,11 – 3,20
III	Незадовільна адаптація	3,21 – 4,30
IV	Перенапруга та розлад адаптації	> 4,30

Вищевказаним методом визначення показників адаптаційного потенціалу можна швидко і без великих витрат виявити школярів, яким терміново потрібно провести оздоровчі заходи фізичними вправами.

Оцінювання показників адаптаційного потенціалу школярів 5–9 класів гімназії № 12 м. Кременчука виявило, що 7,4 % учнів із задовільною адаптацією, 38,5% – із напруженням механізмів адаптації, 35,5% – із незадовільною адаптацією і 18,5% – зі зривом адаптації (табл. 2).

Таблиця 2

Оцінювання показників адаптаційного потенціалу школярів
5–9 класів Кременчуцької гімназії №12, n=135

Значення АП	Оцінка АП	Кількість	
		%	осіб
До 2,1	Задовільна адаптація	7,4%	10
2,11 – 3,20	Напруга механізмів адаптації	38,5%	52
3,21 – 4,30	Незадовільна адаптація	35,5%	48
Більше 4,30	Перенапруга та розлад адаптації	18,5%	25

Дослідження показників адаптаційного потенціалу школярів дає змогу вчителям фізичного виховання застосовувати індивідуальний підхід до учнів, забезпечивши правильне дозування фізичного навантаження. Відповідна віку величина добової рухової активності має назву «оптимальна рухова активність». Оздоровчий ефект і позитивний вплив на організм знижується, коли величина цього показника виходить за межі оптимального діапазону (як у бік збільшення, так і у бік зменшення). Дефіцит рухів позначається терміном «гіпокінезія» або «гіподинамія». Надто велика рухливість позначається терміном «гіперкінезія». Профілактика гіпокінезії та незадовільної адаптації включає: чітке виконання гігієнічних рекомендацій щодо режиму дня, зменшення статичного компоненту у процесі навчальних занять та у вільний час, а збільшення динамічного компоненту; виконання фізкультурних пауз, фізкультурних хвилинок під час занять; залучення до спортивно-масової роботи дітей і підлітків з урахуванням вікових і статевих особливостей організму; впровадження активного способу життя та фізичного виховання дітей у сім'ях. Кількісна величина рухової активності, яка повністю задовольняє біологічну потребу організму у різноманітних рухах і сприяє зміцненню здоров'я дитини і підлітка має назву «гігієнічна норма». Однією з особливостей нормування рухової активності дітей і підлітків є врахування їхніх вікових, статевих відмінностей, стану здоров'я, типу вищої нервової діяльності (холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік), місцевих кліматичних умов, режиму дня. Чим старша дитина, тим більша величина рухової активності, яка рекомендується як норма. Рекомендована величина добової рухової активності повинна раціонально розподілятися на весь період дня. Найбільшу кількість рухів краще виконувати з 9.00 до 12.00 год та з 15.00 до 18.00 відповідно до добових біологічних ритмів.

Гігієнічними принципами правильної організації фізичного виховання дітей і підлітків є: оптимальний руховий режим із урахуванням потреб організму, його функціональних можливостей; диференційоване застосування засобів і форм фізичного виховання залежно від віку, статі, стану здоров'я і

фізичної підготовленості; систематичність занять, поступове збільшення навантаження, комплексне використання різноманітних засобів і форм фізичного виховання, врахування сенситивних періодів розвитку функцій організму; одночасне використання у процесі фізичного виховання різних засобів фізичного виховання, що спрямовані на розвиток основних рухових якостей; постійний медичний контроль.

Уроки фізичної культури – основна форма фізичного виховання у дітей. У процесі уроків фізичної культури поряд із освітніми та виховними вирішуються і оздоровчі завдання.

Гігієнічні вимоги до уроків фізичної культури: зміст уроку та величина навантаження повинні відповідати стану здоров'я, фізичної підготовленості, віку та статі; правильна побудова уроку з виділенням окремих структурних частин; виконання фізичних вправ, які сприяють зміцненню здоров'я, гармонійному розвитку та формуванню правильної постави; дотримання послідовності занять з іншими уроками у розкладі навчального дня та тижня; проведення занять у спеціальному приміщенні (спортивний зал, гімнастичний зал тощо) або на спеціально обладнаному майданчику, стадіоні чи басейні; виконання вправ у спортивному одязі і за температурних умов, що забезпечують загартування організму. Рухливі ігри та фізичні вправи на перервах сприяють кращому відпочинку, підвищують працездатність. Прогулянки, екскурсії, мандрівки мають важливе оздоровче значення, тому що вони справляють хороший загартувальний ефект і сприяють фізичному розвитку й удосконаленню різних рухових якостей.

Висновки. Отже, проведений нами аналіз визначив низькі показники адаптаційних можливостей школярів 5–9 класів. Способи покращення та удосконалення адаптаційних можливостей ми бачимо в дотриманні гігієнічних принципів правильної організації фізичного виховання школярів, за рахунок яких можна викликати в організмі певні тривалі позитивні зміни з метою зміцнення й покращення стану здоров'я, індивідуальних адаптаційних можливостей.

Стан здоров'я українських школярів потребує нагального вирішення. Незважаючи на певні досягнення у формуванні культури здорового способу життя серед учнів, необхідно проводити профілактичну роботу, спрямовану на поліпшення фізичного та психічного здоров'я, особливо в умовах війни, та зміцнювати мотивацію до здорового способу життя.

Перспективи подальших досліджень. Отже, перспективним напрямом є вдосконалення формування у дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку мотивації до збереження та зміцнення здоров'я шляхом дотримання правил гігієни та ендоекології для досягнення максимальної ефективності від занять фізичними вправами.

Список використаних джерел

1. Антипкін Ю. Г. Стан здоров'я дітей в умовах дії різних екологічних чинників. *Мистецтво лікування*. 2005. № 2. С. 17–23.
2. Брайон О. В. Ендоекологія. *Енциклопедія Сучасної України* / редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Желєзняк [та ін.]; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2009. URL: <https://esu.com.ua/article-17877>.
3. Грибан Г. П., Опанасюк Ф. Г. Теорія адаптації і закономірності її формування у процесі фізичного виховання. *Проблеми виховання і навчання: Вісник ДААУ*. 2000. № 1. С. 210–218.
4. Квашніна Л. В. Поняття адаптації і адаптованість як інтегративний показник здоров'я (огляд літератури). *Перинатологія та педіатрія*. 2000. № 1. С. 14–17.

5. Курик М. Запорука здоров'я дітей. *Наше здоров'я*. 2010. № 4. С. 6.
6. Лук'янова О. М. Медико-соціальні аспекти збереження здоров'я дітей, забезпечення їхнього гармонійного фізичного та інтелектуального розвитку. *Журнал АМН України*. 2001. Т. 7, № 3. С. 408–415.
7. Лянной М., Рибалко П., Гачева В., Красілов А. Методика управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в сучасних закладах середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4 (88). С. 280–289.
8. Ляшенко В. М. Гігієна фізичного виховання : навч.-метод. посіб. для проведення семінарських занять та самостійних робіт для студ. закл. вищ. освіти. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2021. 107 с.
9. Москаленко Н., Сороколіт Н., Турчик І. Ключові компетентності у фізичному вихованні школярів в рамках реформи «Нова українська школа». *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2019. № 5К. С. 223–228.
10. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі від 25 травня 2020 р. № 195. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>.
11. Няньковський С. Л., Яцула М. С. Знижений апетит як маркер шкільної дезадаптації: шляхи діагностики і лікування. *Сучасна педіатрія*. 2009. № 1 (23). С. 93–99.
12. Фізичне виховання: проблеми та перспективи : монографія / за заг. ред. Г. П. Грибана. Житомир : Рута, 2020. 384 с.
13. Формування здорового способу життя : навчально-методичні рекомендації / за ред. О. Вакуленко. Київ : ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики», 2018. 100 с.
14. Шепеленко Т. В., Буц А. М., Паршев А. Є. Гігієнічні основи фізичного виховання та спорту. Основи психогігієни : конспект лекції. Харків : УкрДУЗТ, 2019. 58 с.
15. Шукатка О. В., Олійник Н. А. Формування здорового способу життя молодших школярів. *Гуманітарний форум*. 2023. № 1 (1). С. 35–39. DOI: [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-6GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-6GF) (дата звернення: 03.12.2024).

References

1. Antypkin, Yu. H. (2005). Stan zdorov'ia ditei v umovakh dii riznykh ekolohichnykh chynnykiv [The state of health of children under the influence of various environmental factors]. *Mystetstvo likuvannia [The Art of Healing]*, 2, 17–23 [in Ukrainian].
2. Braion, O. V. (2009). Endoekolohiia [Endoecology]. In I. M. Dziuba, A. I. Zhukovskyi, M. H. Zhelezniak (Eds.), *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy [Encyclopedia of Modern Ukraine]*. NAN Ukrainy, NTSh. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy. Retrieved from <https://esu.com.ua/article-17877> [in Ukrainian].
3. Hryban, H. P., & Opanasiuk, F. H. (2000). Teoriia adaptatsii i zakonimosti yii formuvannia u protsesi fizychnoho vykhovannia [Theory of adaptation and regularities of its formation in the process of physical education]. *Problemy vykhovannia i navchannia: Visnyk DAAU [Problems of education and training: Bulletin of the State Academic Academy of Ukraine]*, 1, 210–218 [in Ukrainian].
4. Kvashnina, L. V. (2000). Poniattia adaptatsii i adaptovanist yak intehratyvnyi pokaznyk zdorov'ia (ohliad literatury) [The concept of adaptation and adaptability as an integrative indicator of health (literature review)]. *Pernatolohiia ta pediatriia [Perinatology and Pediatrics]*, 1, 14–17 [in Ukrainian].
5. Kuryk, M. (2010). Zaporuka zdorov'ia ditei [The key to children's health]. *Nashe zdorov'ia [Our health]*, 4, 6 [in Ukrainian].
6. Luk'yanova, O. M. (2001). Medyko-sotsialni aspekty zberezhenia zdorov'ia ditei, zabezpechennia yikhnoho harmoniinoho fizychnoho ta intelektualnoho rozvytku [Medico-social aspects of preserving children's health, ensuring their harmonious physical and intellectual development]. *Zhurnal AMN Ukrainy [Journal of the Academy of Medical Sciences of Ukraine]*, 7, 3, 408–415 [in Ukrainian].
7. Lyannoy, M., Rybalko, P., Gacheva, V., & Krasilov, A. (2019). Metodyka upravlinnia fizkulturno-ozdorovchoiu diialnistiu v suchasnykh zakladykh serednoi osvity [Methods of managing physical education and health activities in modern secondary education institutions]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies]*, 4 (88), 280–289 [in Ukrainian].
8. Lyashenko, V. M. (2021). *Hihiena fizychnoho vykhovannia [Hygiene of physical education]: navch.-metod. posib. dlia provedennia seminar skykh zaniat ta samostiinykh rob it dlia stud. zakl. vyshch. osvity*. Kyiv: Kyiv. un-t imeni Borysa Hrinchenka [in Ukrainian].
9. Moskalenko, N., Sorokolit, N., & Turchyk, I. (2019). Kliuchovi kompetentnosti u fizychnomu vykhovanni shkoliariv v ramkakh reformy «Nova ukrainska shkola» [Key competencies in physical education of schoolchildren within the framework of the «New Ukrainian School» reform]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. Dragomanova. Serii 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) [Scientific Journal of the National Physical Education University named after M. Dragomanov. Series 15: Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sports)]*, 5K, 223–228 [in Ukrainian].
10. *Natsionalna stratehiia rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho seredovyschha u novii ukrainskii shkoli [National Strategy for Building a Safe and Healthy Educational Environment in the New Ukrainian School]: vid 25 trav. № 195*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> [in Ukrainian].
11. Nyankovsky, S. L., & Yatsula, M. S. (2009). Znyzhenyi apetyt yak marker shkilnoi dezadaptatsii: shliakhy diahno styky i likuvannia [Reduced appetite as a marker of school maladaptation: ways of diagnosis and treatment]. *Suchasna pediatriia [Modern Pediatrics]*, 1 (23), 93–99 [in Ukrainian].
12. Hryban, H. P. (Ed.). (2020). *Fizychnе vykhovannia: problemy ta perspektivy [Physical education: problems and prospects]: monohrafia*. Zhytomyr: Ruta [in Ukrainian].
13. Vakulenko, O. (Ed.). (2018). *Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia [Formation of a healthy lifestyle]: navchalno-metodychni rekomendatsii*. Kyiv: DU «Derzhavnyi instytut simeinoi ta molodizhnoi polityky» [in Ukrainian].
14. Shepelenko, T. V., Buts, A. M., & Parshev, A. E. (2019). *Hihienichni osnovy fizychnoho vykhovannia ta sportu. Osnovy psykhohihiieny [Hygienic foundations of physical education and sports. Fundamentals of psychohygiene]: konspekt lekt sii*. Kharkiv: UkrDUZT [in Ukrainian].
15. Shukatka, O. V., & Oliynyk, N. A. (2023). Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia molodshykh shkoliariv [Formation of a healthy lifestyle of younger schoolchildren]. *Humanitarnyi forum [Humanitarian Forum]*, 1 (1), 35–39. DOI: [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-6GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-6GF) [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 15.09.2025

УДК 796.011.3

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-127-131](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-127-131)



ЛОШИЦЬКА ТАМАРА ІВАНІВНА,

кандидатка наук з фізичного виховання і спорту,
доцентка кафедри здоров'я людини та фізичної культури, Кременчуцький національний
університет імені Михайла Остроградського, м. Кременчук, Україна

Tamara Loshytska,

Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor at the Department
of Human Health and Physical Culture, Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University,
Kremenchuk, Ukraine

E-mail: tamara.loshytskaya@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2361-3307>



СЕВРЮК МИКОЛА ПЕТРОВИЧ,

доцент кафедри здоров'я людини та фізичної культури,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
м. Кременчук, Україна

Mykola Sevryuk,

Associate Professor at the Department of Human Health and Physical Culture,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University,
Kremenchuk, Ukraine

E-mail: zlfk1307@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6788-3093>



СОРОКІНА СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА,

старша викладачка кафедри здоров'я людини та
фізичної культури, Кременчуцький національний університет
імені Михайла Остроградського, м. Кременчук, Україна

Svitlana Sorokina,

Senior Lecturer, Department of Human Health and
Physical Culture, Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi
National University, Kremenchuk, Ukraine

E-mail: sorokinasvitlana75@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7345-2348>



НЕЧИПОРЕНКО ЛЕОНІД АНАТОЛІЙОВИЧ,

кандидат педагогічних наук, доцент; директор,
Навчально-науковий Інститут фізичної культури, спорту і здоров'я,
Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Leonid Nechyporenko,

PhD in Natural Science, Associate Professor; Director,
Education-Scientific Institute of Physical Culture, Sports and Health
of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

E-mail: coachleo63@vu.cdu.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7118-9870>

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ КОЛОВОГО ТРЕНУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ПЛАВАННЯ

А Представлено результати дослідження змісту та організаційно-методичних особливостей організації тренувальних занять із плавання за методом колового тренування.

Проаналізовано робочу документацію тренерів. Виявлено, що метод колового тренування використовувався ними у кожному мезоциклі. За рік, згідно з документацією, тренер 12 разів використав метод колового тренування в якості розминки та 18 разів – в основній частині. Заняття були спрямовані на переважний розвиток загальної та спеціальної витривалості та на загальне зміцнення організму. За способом дозування роботи і відпочинку 33% занять було проведено за методом неперервної вправи, 39% – за методом інтервальної вправи з жорстким (неповним) інтервалом відпочинку, 22% – за методом інтервальної вправи з повним інтервалом відпочинку.

Сформульовано методичні вказівки щодо використання методу колової вправи на заняттях із плавання.

Ключові слова: плавання; колове тренування; навантаження; метод; зміст; відпочинок; фізична вправа; фізична якість; організація

FEATURES OF THE APPLICATION OF THE CIRCUIT TRAINING METHOD IN SWIMMING CLASSES

S The results of a study on the content and organizational as well as methodological features of conducting swimming training classes using the circuit training method are presented.

The working documentation of coaches was analyzed. It was found that the circuit training method was used by them in every mesocycle. According to the documentation, over the course of a year, the coach used the circuit training method 12 times as a warm-up and 18 times in the main part of the training session. In terms of focus, these were sessions aimed at the predominant development of general and special endurance and the overall strengthening of the body. In terms of the method of dosing work and rest, 33% of the sessions were conducted using the continuous exercise method, 39% using the interval exercise method with a strict (incomplete) rest interval, and 22% using the interval exercise method with a complete rest interval.

Methodological guidelines for the application of the circuit training method in swimming classes have been formulated.

Keywords: swimming; circuit training; load; method; content; rest; physical exercise; physical quality; organization

Актуальність. Плавання – це фізично надзвичайно складний вид спорту. Утримати дитину у цьому виді та довести до високих результатів – надзвичайно складно (Б. Рашелл, 2002; О. Лісогор, 2021).

Тренеру і спортсмену для досягнення високих спортивних результатів нині пропонується безліч технічних пристроїв та інвентарю, який, за прогнозами продавців, має призвести до високих технічних результатів. Але це лише маркетингові пропозиції, що не приносять успіху (М. Шоліх, 1989, 1992; В. Платонов, 1997, 2001).

Зокрема, М. Даценко (2010) розглядає сучасні тенденції використання вправ загальної фізичної підготовки у тренуванні плавців [2].

В. Платонов (2017) підкреслює, що як показує спортивна історія, успішними плавцями на тривалий час становляться ті спортсмени й тренери, які опирались у більшій мірі на тренувальні ефекти, а не на маркетингові пропозиції, фармакологічні та технічні нововведення [7].

Отже, одним із першочергових завдань, які стоять перед сучасними тренерами, є пошук нових і вдосконалення традиційних організаційно-методичних форм тренувальних занять у процесі підготовки, їхня модифікація відповідно до певного етапу підготовки.

Колове тренування є однією із організаційно-методичних форм тренувальних занять, на нашу думку і думку провідних фахівців (В. Платонов, 2001; М. Шоліх, 1976) і відомих тренерів, зокрема, сучасних українських (О. Лісогора, М. Романчука та ін.) може слугувати у вирішенні цих проблем.

Колове тренування є водночас й організаційною формою, що дозволяє значно підвищувати моторну щільність занять, і вдалим методичним прийомом щодо розвитку фізичних якостей, і засобом підвищення емоційного фону занять.

Тому вдосконалення прийомів використання та змісту колового тренування принесло б практичну цінність тренерам і спортсменам. Оскільки колове тренування у плаванні має свою специфіку, то й використання його на різних етапах багаторічної підготовки, як стверджують автори [3; 7; 8; 9; 11], необхідно по-різному.

Метою нашої роботи є теоретичне обґрунтування завдань, змісту та організаційно-методичних особливостей

використання методу колового тренування на заняттях із плавання.

Об'єктом дослідження є колове тренування як один із організаційно-методичних методів розвитку фізичних якостей у плаванні.

Предметом дослідження є зміст, місце і прийоми використання колового тренування на заняттях із плавання.

Виходячи з мети, ми сформулювали **завдання дослідження:**

Вивчити стан питання за даними літературних джерел.

Схарактеризувати зміст поняття та вимоги до організації колового тренування (особливості фізичних вправ, зміст комплексів, правила побудови і використання тощо).

Дослідити частоту й особливості використання методу колового тренування тренерами в навчально-тренувальному процесі.

Сформулювати методичні рекомендації щодо використання методу колового тренування у плаванні.

Для реалізації завдань і мети з огляду на теоретичний характер роботи використано основні **методи дослідження:** аналіз літературних джерел, аналіз робочої документації тренерів та узагальнення.

Аналіз літературних джерел. Історичні пам'ятки свідчать про те, що ще наші предки, які селилися на морському узбережжі біля річок і озер, використовували плавання як важливу прикладну навичку. Як засіб фізичного виховання плавання вперше почали застосовувати стародавні греки, вважаючи, що людям, які не вміють плавати й читати, не можна довіряти службу.

Здавна славилися добрими плавцями і слов'янські народи. Так у 9–10 століттях під час походів на Візантію воїни Київської Русі, яким доводилося рятуватися із суден, що їх підпалювали вороги, кидалися у воду й зі зброєю пропливали сотні метрів, дістаючись до своїх неушкоджених кораблів [1].

Звернемо увагу на те, що, виходячи з аналізу літератури, першими колове тренування застосували й теоретично описали американці Морган та Адамс (1958), пізніше – Манфред Шоліх (Німеччина).

Потім вийшли роботи Л. Матвєєва (1966), В. Кряжа (1982).

Серед українських науковців цю проблему вивчали В. Платонов (1997), А. Ціпов'яз (2010) [11], І. Глазирін (2007) та ін., які сформулювали:

- фундаментальні основи колового тренування;
- методичні правила його застосування;
- правила розроблення комплексів;
- педагогічний та анатомічний опис вправ у коловому тренуванні;
- особливості його застосування у фізичному вихованні та різних видах спорту.

Німецькі вчені запропонували символом колового тренування обрати коло, оскільки виконання вправ у коловому тренуванні відбувається по замкнутому колу і по колу схематично простіше описати зміст тренування [5; 10].

В основі методики колового тренування становить багаторазове повторення фізичних вправ за умови точного дозування навантаження в установленому порядку його зміни й чергування з відпочинком [4; 8].

Нині колове тренування (КТ) є комплексною організаційно-методичною формою занять, що включає низку приватних методів використання фізичних вправ [7].

Б. Наумов (1965) вважає, що сутність методу колового тренування полягає в тому, щоб на якомога більший кількість снарядів виконувати вправи різної спрямованості, складності й інтенсивності.

Метод колового тренування характеризується наступними позитивними особливостями:

- забезпечує високу моторну щільність занять;
- підвищує емоційний стан спортсменів;
- дає змогу чітко регламентувати навантаження та відпочинок;
- одержати значне навантаження і підвищити рівень фізичної підготовленості учнів [3; 10].

Метод колового тренування – один із найефективніших методів, який дозволяє у короткі терміни успішно розвивати загальну і спеціальну фізичну підготовку [7; 8].

Основною вимогою колового тренування є чітке виконання конкретних вправ, які підібрані й сконцентровані у заданому тимчасовому інтервалі. Під час виконання завдань чітко дотримуються послідовності виконання вправ від однієї станції до іншої.

Організувати колове тренування можливо при підготовці певних умов: місце проведення, інвентар й устаткування. Метод колового тренування застосовується залежно від поставлених завдань, у підготовчій, основній або в заключній частині заняття [6; 9].

У плаванні існують різні варіанти побудови тренування вибіркової спрямованості:

1. Однотипні заняття зі стабільною програмою, яку використовують упродовж певного етапу тренувань.
2. Однотипові заняття зі стабільною програмою й використанням різних засобів і методів залежно від етапу тренувань.
3. Використання комплексу різних односпрямованих засобів із застосуванням кількох методів [6].

Колове тренування у якості розминки найчастіше використовують у 1-му і 2-му випадках, а в якості частини основного часу – в 3-му. Окрім того, тренерами й педагогами відмічається позитивний емоційний вплив колових тренувань на психіку, настрій і працездатність спортсменів [3; 7].

Аналіз результатів дослідження та їх обговорення.

Характерною рисою методу колового тренування є по чергове дозоване виконання комплексу вправ на певній кількості станцій, тренувальний вплив яких спрямований на розвиток конкретної рухової якості чи певних функціональних систем організму [4].

У плаванні колове тренування застосовується тільки на суші і має свою специфіку. Багатократний прояв значних зусиль вимагає від плавця високого рівня силової витривалості. Але специфіка плавання полягає в тому, що такі вимоги пред'являються не до всіх м'язів плавця [3; 7].

При плаванні кролем на грудях вони в найбільшій мірі відносяться до двоголового й триголового м'язів плеча, широкого м'яза спини, великого грудного м'яза і заднього пучка дельтоподібного м'яза.

Відповідно до комплексів колового тренування плавців вільного стилю включають вправи, спрямовані на розвиток сили й силової витривалості саме цих м'язів.

У комплекси колового тренування плавців усіх стилів рекомендується включати вправи, спрямовані на підвищення рухливості в суглобах [4].

Вправи колового тренування підбирають так, щоб за їхньою допомогою можна було по черзі впливати на м'язові групи, що беруть участь у різних фазах гребка.

У комплексі дія цих вправ повинна наближатися до змагальної вправи, перевершуючи її у низці випадків за величиною впливу й викликаючи тим самим вираженіші адаптаційні зрушення [6].

Однак необхідно пам'ятати, що на різних етапах багаторічної підготовки плавців колове тренування застосовується у різній мірі:

- у період початкової підготовки його можна застосовувати декілька разів на тиждень і спостерігати позитивний перенос фізичних якостей (тренованості),
- із ростом спортивної майстерності ефект переносу знижується [4].

Загалом сучасні тренери рекомендують застосовувати колове тренування до початку основної роботи над технікою.

Аналіз робочої документації тренера групи спеціальної базової підготовки показав, що за рік тренером було проведено 18 колових тренувань, із яких:

- за методом неперервної вправи (переважна спрямованість на витривалість) – 4;
- за методом інтервальної вправи з жорсткими інтервалами відпочинку (переважна спрямованість на силову і швидкісну витривалість) – 7;
- за методом інтервальної вправи з повними інтервалами відпочинку (переважна спрямованість на силу, спритність і спеціальну витривалість) – 6 (рис. 1).

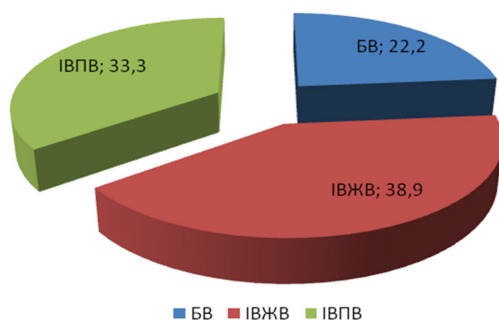


Рис. 1. Розподіл колових тренувань за методом дозування навантаження та характером відпочинку, де:

BB – неперервна вправа;

IBPB – інтервальна вправа з повним інтервалом відпочинку;

IBJB – інтервальна вправа із жорстким інтервалом відпочинку

Спрямованість вищезазначених тренувань на розвиток фізичних якостей можна відслідкувати за табл. 1:

Таблиця 1

Вплив різних режимів навантажень і відпочинку на розвиток фізичних якостей у плавців (за В. Терещенко, Ю. Полухінін, 2021 [10])

Характеристика методу	Фізична якість, на яку здійснюється вплив
Безперервне навантаження	Загальна витривалість
Інтервальне навантаження з повним інтервалом відпочинку	Сила, спритність
Інтервальне навантаження з жорстким інтервалом відпочинку	Силовa і швидкісна витривалість

Окрім того, тренер 12 разів використав колове тренування у підготовчій частині заняття у якості розминки,

Висновки:

1. Колове тренування є комплексною організаційно-методичною формою, що включає низку приватних методів використання фізичних вправ.

2. До методичних рекомендацій щодо застосування колового тренування безпосередньо у плаванні відносять наступні:

- виконання фізичних вправ (комплексів) виключно на суші;
- акцентований вплив на провідні м'язи відповідно до техніки стилю;
- одночасний з удосконаленням фізичного розвитку вплив на розвиток кардіореспіраторної витривалості, як основної фізичної якості;
- переважне використання КТ на етапі початкової та початкової базової підготовки плавців, тобто до початку

організувавши проходження спортсменами одного кола із загальнорозвивальних вправ на 6 станціях. При цьому відмітив позитивний і стимулюючий вплив такого підходу на психоемоційний стан спортсменів.

Наводимо приклад вправ для тренування плавців на суші, які можуть складати зміст колового тренування, а саме роботу на станціях (табл. 2):

Таблиця 2

Орієнтовний блок вправ із розвитку швидкісно-силових здібностей для колового тренування плавців

№ вправи	Зміст вправ	Педагогічне завдання, що розв'язується
1.	Метання медбола вперед	Розвиток сили м'язів плечового поясу
2.	Робота на тренажерному пристрої «Біокінетик»	Розвиток швидкості рухів
3.	Робота на гумовому амортизаторі, виконання серій на швидкість	Комплексний розвиток швидкісно-силових якостей
4.	Жим штанги	Розвиток сили м'язів плечового поясу
5.	Швидкісні вправи зі штангою (навантаження 40–45%)	Розвиток швидкісно-силової витривалості
6.	Кидки тенісного м'яча у ціль	Переключення уваги

Величина навантаження, інтервали відпочинку та кількість підходів дозуються тренером залежно від віку та фізичної підготовленості спортсменів.

основної роботи над технікою.

3. Аналіз робочої документації тренера басейну «Дельфін», що у м. Кременчук показав, що тренером колове тренування використовується у кожному мезоциклі:

- у якості розминки (1 коло із загальнорозвивальних вправ);
- у якості частини тренувального заняття (підготовчої, основної, заключної).

4. Складено та наведено перелік орієнтовних вправ для колового тренування з розвитку швидкісно-силових якостей плавців (див. табл. 2).

Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення особливостей використання методу колового тренування для розвитку витривалості на етапі спеціалізованої базової підготовки плавців.

Список використаних джерел

- Визначні плавці України. URL: <https://www.superprof.com.ua/blog/topovi-ukrainski-plavtsi/>
- Даченко М. І. Про доцільність застосування методу колового тренування у плаванні. Інноваційні технології в галузі фізичного виховання, спорту, рекреації та валеології: електрон. зб. наук. робіт IV Міжнар. (інтернет) наук.-метод. конф. Харків: Акад. ВВ МВС України, 2010. Вип. 4. С. 61–65. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/-2010%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/-2010%20(1).pdf)
- Єретик А., Полянничко О., Коротя В. В., Совгіря Т. М. Психологічні труднощі юних плавців на початковому етапі підготовки. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2022. № 6 (151). С. 69–74. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc-series15.2022.6\(151\).14](https://doi.org/10.31392/NPU-nc-series15.2022.6(151).14)

4. Крутоголова Ю. Д., Приймак М. М. Актуальні проблеми підготовки кваліфікованих плавців. *Спорт та сучасне суспільство* : матеріали XIV Міжнар. студ. наук. конф. Київ : Національний університет фізичного виховання і спорту України, 2021. С. 44–47. URL: https://uni-sport.edu.ua/sites/default/files/vseDocumenti/zbirka_materialiv_hiv_mizhnarodnoi_studentskoi_naukovo_konferencii_0.pdf
5. Кутек Т. Б., Вовченко І. І. Основи теорії і методики спортивної підготовки : навч. посіб. Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2022. 108 с.
6. Мудрик Ж. С. Підвищення спеціальної підготовленості плавців груп ПСМ. *Фізична культура і спорт у закладах освіти* : матеріали наук.-практ. конф. (м. Луцьк, 29 лютого – 1 березня 2024 р.) / ред.: В. В. Чижик, В. Я. Ковальчук, І. В. Бакіко. Луцьк, 2024. С. 92–95. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/26188/1/mudryk_Intu.pdf
7. Платонов В. М. Загальна теорія підготовки спортсменів в олімпійському спорті. Київ : Олімпійська література, 2017. 583 с.
8. Рашелл Б. Сучасні проблеми у підготовці елітних плавців. URL: <https://www.mirrabot.com>
9. Сіренко Р. Плавання : навч. посіб. Львів : Вид-во ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 254 с.
10. Терещенко В. І., Полухін Ю. В., Коропатов Б. М., Козлова К. П. Організація навчальних занять з фізичного виховання за методом колового тренування. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2021. № 11 (143). С. 142–144. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.11\(143\).30](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.11(143).30)
11. Ціпов'яз А. Т. Становлення та вдосконалення колового тренування. *Сучасні технології у сфері фізичного виховання, спорту і валеології* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 14–17 трав. 2007 р.). Харків, 2007. С. 213.

References

1. *Vyznachni plavtsi Ukrainy [Notable swimmers of Ukraine]*. Retrieved from <https://www.superprof.com.ua/blog/topovi-ukrainski-plavtsi/> [in Ukrainian].
2. Datsenko, M. I. (2010). Pro dotsilnist zastosuvannya metodu kolovoho trenuvannya u plavanni [On the feasibility of using the circuit training method in swimming]. In *Innovatsiini tekhnologii v haluzi fizychnoho vykhovannia, sportu, rekreatsii ta valeolohii [Innovative technologies in the field of physical education, sports, recreation and valeology]: elektronnyi zb. naukovykh robiv IV Mizhnar. (internet) nauk.-metod. konf. (ls. 4, pp. 61-65)*. Kharkiv: Akad. VV MVS Ukrainy. Retrieved from file:///C:/Users/User/Downloads/-2010%20(1).pdf [in Ukrainian].
3. Yeretyk, A., Polianychko, O., Korotia, V. V., & Sovhiria, T. M. (2022). Psykholohichni trudnoshchi yunyk plavtsiv na pochatkovomu etapi pidhotovky [Psychological difficulties of young swimmers at the initial stage of training]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) [Scientific Journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. Series 15: Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sports)]*, 6 (151), 69-74. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.6\(151\).14](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.6(151).14) [in Ukrainian].
4. Krutoholova, Yu. D., & Pryimak, M. M. (2021). Aktualni problemy pidhotovky kvalifikovanykh plavtsiv [Current problems of training qualified swimmers]. In *Sport ta suchasne suspilstvo [Sports and modern society]: materialy KhIV Mizhnar. stud. nauk. konf. (pp. 44-47)*. Kyiv: Natsionalnyi universytet fizychnoho vykhovannia i sportu Ukrainy. Retrieved from https://uni-sport.edu.ua/sites/default/files/vseDocumenti/zbirka_materialiv_hiv_mizhnarodnoi_studentskoi_naukovo_konferencii_0.pdf [in Ukrainian].
5. Kutek, T. B., & Vovchenko, I. I. (2022). *Osnovy teorii i metodyky sportyvnoi pidhotovky [Fundamentals of the theory and methodology of sports training]: navch. posib. Zhytomyr: ZhDU imeni Ivana Franka* [in Ukrainian].
6. Mudryk, Zh. S. (2024). Pidvyshchennia spetsialnoi pidhotovlenosti plavtsiv hrup PSM [Improving the special fitness of swimmers of the PSM groups]. In V. V. Chyzhyk, V. Ya. Kovalchuk, I. V. Bakiko (Eds.), *Fizychna kultura i sport u zakladakh osvity [Physical education and sports in educational institutions]: materialy nauk.-prakt. konf. (pp. 92-95)*. Luts'k. Retrieved from https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/26188/1/mudryk_Intu.pdf [in Ukrainian].
7. Platonov, V. M. (2017). *Zahalna teoriia pidhotovky sportsmeniv v olimpiiskomu sporti [General theory of athlete training in Olympic sports]*. Kyiv: Olimpiiska literature [in Ukrainian].
8. Rashell, B. *Suchasni problemy u pidhotovtsi elitnykh plavtsiv [Current issues in training elite swimmers]*. Retrieved from <http://www.mirrabot.com> [in Ukrainian].
9. Sirenko, R. (2020). *Plavannia [Swimming]: navch. posib. Lviv: Vyd-vo LNU imeni Ivana Franka* [in Ukrainian].
10. Tereshchenko, V. I., Polukhin, Yu. V., Koropatov, B. M., & Kozlova, K. P. (2021). Orhanizatsiia navchalnykh zaniat z fizychnoho vykhovannia za metodom kolovoho trenuvannya [Organization of physical education classes using the circuit training method]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) [Scientific Journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. Series 15: Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sports)]*, 11 (143), 142-144. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.11\(143\).30](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.11(143).30) [in Ukrainian].
11. Tsipov'iaz, A. T. (2007). Stanovlennia ta vdoskonalennia kolovoho trenuvannya [The formation and improvement of circuit training]. In *Suchasni tekhnologii u sferi fizychnoho vykhovannia, sportu i valeolohii [Modern technologies in the field of physical education, sports and valeology]: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (p. 213)*. Kharkiv [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 27.08.2025

УДК 373.3:398(477)

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-132-136](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-132-136)



СЕМЕНІЙ НАТАЛІЯ ОЛЕГІВНА,

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри початкової освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

Nataliia Semeniuk,

PhD of Pedagogical Sciences, Senior lecturer at the Department of Primary Education,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Ukraine

E-mail: n.semeniuk@kubg.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0095-8449>



СМОЛЕНКО ТЕТЯНА ВІКТОРІВНА,

здобувачка (другого) магістерського рівня вищої освіти,
Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Tetiana Smolenko,

Student of the (second) master's level of higher education,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Ukraine

E-mail: tvsmolenko.fpo24m@kubg.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-2880-3704>

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З КЛАСУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ

А Розглядається актуальна проблема формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи, зокрема третьокласників, у контексті сучасних освітніх викликів і потреб українського суспільства. Обґрунтовано значення народної культури як джерела педагогічного впливу, що містить безмежний потенціал для формування дитячого ставлення до власного здоров'я, розвитку навичок безпечної поведінки та мотивації до здорового способу життя. Акцент зроблено на інтегрованих елементах освітнього процесу: використанні українських народних пісень, обрядів, прислів'їв, традиційних страв. Описано методичні підходи, форми та засоби інтеграції етнокультурного компонента в освітньому просторі початкової школи.

У роботі наведені приклади інтегрованих уроків, проєктної діяльності та інтерпретацій народного фольклору, спрямованих на формування цілісного світогляду молодших школярів.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність; українські народні традиції; початкова школа; етнопедagogіка; культурна спадщина; освітній процес

FORMATION OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE IN THIRD-GRADE STUDENTS BY MEANS OF UKRAINIAN FOLK TRADITIONS

С The article addresses the urgent issue of developing health-preserving competence among primary school pupils, particularly third-grade students, in the context of modern educational challenges and the needs of Ukrainian society. The significance of folk culture as a source of pedagogical influence is substantiated, highlighting its deep potential for shaping children's attitudes toward their own health, fostering safe behavior skills, and motivating a healthy lifestyle. Special emphasis is placed on the use of Ukrainian folk songs, rituals, proverbs, and traditional dishes as integrated elements of the educational process. The article outlines methodological approaches, forms, and means of integrating the ethnocultural component into the educational space of primary school.

It presents examples of integrated lessons, project-based activities, and interpretations of folk folklore aimed at developing a holistic worldview in young learners.

Keywords: health-preserving competence; Ukrainian folk traditions; primary school; ethnopedagogіc; cultural heritage; educational process

Сучасний стан проблеми дослідження. Сучасні українські реалії потребують підвищеної уваги до вирішення питання збереження і зміцнення здоров'я молодого покоління, а саме – молодших школярів. Початкова школа відіграє ключову роль у становленні особистості дитини, формуванні її ставлення до власного здоров'я, способу життя

та навичок безпечної поведінки. Саме на цьому етапі доцільно закладати основи здоров'язбережувальної компетентності – інтегрованої здатності учня дбати про власне фізичне, психічне та соціальне благополуччя.

Одним із ефективних шляхів формування такої компетентності є звернення до джерел національної

культури, зокрема до українських народних традицій, що містять багатий потенціал виховного, валеологічного та етичного впливу. У піснях, звичаях, обрядах, прислів'ях і народній медицині простежується століттями накопичений досвід гармонійного співіснування людини з природою, громадою, родиною.

Особливо цінним є те, що ці традиції легко інтегруються в освітній процес, сприяють підвищенню мотивації учнів до навчання, збереженню інтересу до уроків та формуванню цілісного світогляду.

Тому визначення та апробація методичних розробок щодо формування здоров'язбережувальної компетентності учнів 3-го класу через призму українських народних традицій є не лише своєчасною, а й необхідною для ефективної реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи за допомогою різноманітних підходів, технологій, форм і методів навчання активно досліджується сучасними українськими науковцями. Так, у праці Т. Бережної наголошується на необхідності створення цілісного здоров'язбережувального середовища в освітньому закладі як основи для збереження і зміцнення здоров'я учнів. Авторка підкреслює важливість поєднання освітньо-виховної та оздоровчої діяльності, інтеграції валеологічних знань в освітній процес і формування позитивної мотивації учнів до дбайливого ставлення до власного здоров'я. Такий підхід забезпечує цілісність виховного простору та формує засади відповідального ставлення до здоров'я змалку [1].

Комплексного й системного підходу до формування культури здоров'я в освітньому середовищі торкаються Н. Білик та Т. Ярошенко у межах реалізації україно-швейцарського проекту «Діємо для здоров'я». Дослідниці підкреслюють, що модель здорової школи є ефективним інструментом формування не лише фізичного, а й ментального благополуччя учнів, педагогів і всієї громади. У статті зазначається: «Проведений аналіз упровадження загальношкільного підходу «Модель здорової школи»...демонструє системний і комплексний підхід до формування культури здоров'я в освітньому середовищі, родині та громаді... Описані практики можуть слугувати цінним орієнтиром для подальшого масштабування та вдосконалення підходів до розбудови здорового освітнього середовища в Україні» [2, с. 57]. Крім того, авторки наголошують на важливості взаємодії школи з родинами та громадськими ініціативами, що формує синергійний простір турботи про дитину, в якому здоров'я розглядається як спільна цінність.

Емоційно-психологічному аспекту здоров'язбереження присвячено дослідження А. Богуш, яка розглядає екологію емоційно-психічного здоров'я у системі взаємодії дорослих і дітей. Авторка підкреслює важливість формування позитивного емоційного середовища в освітньому просторі, що сприяє розвитку довіри, безпеки, відкритості у стосунках між учнями та педагогами. Особливу увагу приділено ролі гри, народного фольклору та спільної творчої діяльності як

чинників, що забезпечують емоційну стабільність дитини та формують засади психоемоційного благополуччя [3].

У контексті історичного розвитку ідей здоров'язбереження в педагогіці необхідно згадати працю В. Вербеця, М. Балуха та Г. Бигар, у якій розкрито еволюцію підходів до збереження здоров'я у вітчизняному освітньому просторі. Автори наголошують, що ще з давніх часів в українській народній педагогіці здоров'я розглядалося як інтегральна цінність, тісно пов'язана з працею, родинними традиціями, природою та духовними засадами. У статті підкреслюється, що використання елементів культурної спадщини, зокрема народних традицій, обрядів, пісень і звичаїв, створює сприятливі умови для інтеграції знань про здоров'я у цілісну картину світу дитини. Такий підхід є особливо актуальним в умовах сучасних викликів і глобалізаційних змін, коли важливо зберегти культурну ідентичність і забезпечити виховання національно свідомої особистості [4].

З урахуванням підвищеної необхідності виховання патріотизму, збереження та примноження власного здоров'я, важливого значення набуває вивчення досвіду та впровадження в освітній процес методичних розробок для учнів 3-х класів. Адже саме у цей період закладаються основи свідомого ставлення дитини до власного здоров'я, спостерігається підвищена готовність до засвоєння соціально значущих норм поведінки, активно формуються моральні й життєві орієнтири, що роблять цей період надзвичайно сприятливим для виховання в учнів навичок здорового способу життя.

Залучення українських народних традицій до формування здоров'язбережувальної компетентності є надзвичайно важливим і ефективним. Вони несуть у собі не лише знання про гігієну, харчування, суспільне життя, а й цінності, пов'язані з шаною до родини, громади, природи тощо. Такі форми як народні ігри, прислів'я, обряди, пісні дозволяють інтегрувати знання про здоров'я у живий контекст культури, роблять навчання емоційно привабливим і близьким для дитини.

Отже, використання національних традицій в освітньому процесі сприяє формуванню патріотизму, національної ідентичності та моральних засад, що гармонійно доповнює процес всебічного розвитку молодшого школяра.

Мета дослідження: обґрунтувати доцільність та ефективність використання елементів української народної культури у формуванні здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів, зокрема учнів 3-го класу, засобами впровадження інтегрованих уроків в освітній процес.

Завдання дослідження:

1. Розкрити педагогічний потенціал українських народних традицій у формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи.
2. Обґрунтувати доцільність інтеграції елементів народної культури в сучасний освітній простір початкової школи.
3. Проаналізувати результативність застосування українських народних традицій в освітньому процесі та оцінити їхній вплив на формування мотивації школярів до здорового способу життя.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження застосовувалися методи, які дозволили всебічно вивчити вплив українських народних традицій на формування здоров'язбережувальної компетентності учнів 3-го класу.

До теоретичних методів відносимо:

- аналіз наукової літератури з педагогіки, психології, етнокультурної освіти;
- вивчення досвіду українських і зарубіжних науковців щодо впровадження народних традицій в освітній процес;
- узагальнення підходів щодо формування здоров'язбережувальної компетентності в початковій школі.

Застосування вказаних методів забезпечило наукову обґрунтованість, об'єктивність і практичну цінність отриманих результатів, що дозволило запровадити етнокультурний підхід у навчанні що є ефективним засобом формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів.

Викладення основного матеріалу дослідження. Формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів початкової школи, зокрема учнів 3-го класу, є складним і багатокомпонентним процесом, який сприяє застосуванню сучасних технологій навчання. Нами було розроблено методичні матеріали для вчителів: зразки сценаріїв, інтегровані уроки, методичні рекомендації для організації співпраці з родинами.

Оскільки народні традиції українського народу передаються через пісню, ефективним буде впровадження в освітній процес інтегрованих уроків за темами: «Українські пісні – скарб здоров'я нації»; «Ходить гарбуз по городу – вчить здоров'я народу». У ході занять школярі реалізують інтегрований підхід і вчать розпізнавати українські народні пісні й аналізувати їхній зміст щодо зміцнення та примноження власного здоров'я [6].

Під час упровадження теми «Українські пісні – скарб здоров'я нації», вчитель має ознайомити учнів із роллю українських народних пісень як носіїв народної мудрості про підтримку здоров'я, природну гармонію та соціальне благополуччя. Під час опрацювання теми школярі здобувають уміння аналізувати зміст пісень, знаходити у них поради щодо збереження здоров'я.

На уроках учні мають змогу слухати й виконувати народні пісні, у яких згадуються:

- фізична активність (ігри, танці);
- здорове харчування (вживання натуральної їжі, зокрема борщу, каш, фруктів, меду);
- чистота та гігієна (вода, купання в річці, чисте вбрання);
- добрі стосунки в родині та громаді (як чинник психічного здоров'я).

Учителів варто акцентувати увагу на словосполученнях та образах, наприклад: «з води – як маків цвіт», «дівчина як калина – здорова, рум'яна». Після прослуховування пісень учні створюють «скриньку здоров'я нації», у яку вкладають символічні «перлини» – народні поради зі змісту пісень.

Вивчення теми «Ходить гарбуз по городу – вчить здоров'я народу» допомагає учням формувати уявлення про здорове харчування, національні страви. Аналіз змісту жартівливої

народної пісні «Ходить гарбуз по городу» заохочуватиме до активного способу життя і поваги до праці як джерела фізичного й душевного здоров'я.

На основі вказаної пісні учні вивчають значення овочів у раціоні людини, обговорюють традиції вирощування городини в українських селах, проводять вікторину «Хто що вміє – той здоров'я має», виконують пісню в русі (з елементами гри чи інсценізації). Діти «інтерв'юють» овочі (гра в «оживлення персонажів пісні») – гарбуз, бурячок, морквинку, які розповідають про свої корисні властивості. Можливе проведення міні-проєкту: створення «здорової абетки» на основі овочів із пісні.

Під час таких уроків відбувається інтеграція освітніх галузей: мовно-літературної, природничої, соціальної та здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької.

Для урізноманітнення освітнього процесу варто також застосовувати проєктні технології навчання. Наприклад, учням можна створити власні проєкти з теми «Традиції нашого роду». Під час створення проєкту школярі мають можливість поглибити свої знання щодо родового дерева своєї сім'ї та зробити акцент на традиціях та її приналежності до української культури.

Такий і схожі проєкти сприяють формуванню здоров'язбережувальної компетентності через пізнання родинних звичаїв, пов'язаних із активним способом життя, дозвіллям, харчуванням; вихованню національної свідомості та гордості за своє походження; розвитку дослідницьких, комунікативних і презентаційних умінь школярів [5].

У ході виконання проєкту учні досліджують родинне дерево: спілкуються з батьками, бабусями й дідусями, фіксують інформацію про покоління своєї сім'ї; з'ясовують, які традиції, свята, звичаї, страви побутовали в їхній родині; виявляють зв'язок родинних традицій із українською народною культурою; створюють презентації, стіннівки, альбоми, родинні кулінарні книжечки, аудіозаписи спогадів тощо.

Учні можуть представити: як у їхній родині святкують Різдво чи Великдень; які народні страви передаються з покоління в покоління; які пісні або приказки є улюбленими; як проводять сімейне дозвілля на природі – піші прогулянки, збирання трав, робота в саду тощо.

Така технологія дозволяє реалізувати особистісно зорієнтоване навчання, в якому дитина – активний учасник пізнавального процесу. Крім того, залучення родини до проєктної діяльності зміцнює зв'язок між ЗЗСО та родиною, сприяє емоційному комфорту дитини та збереженню духовних основ української культури.

Саме народна педагогіка як складник нематеріальної культурної спадщини не лише передає знання та уявлення про здоров'я, а й створює природне емоційне середовище для їх засвоєння. Елементи фольклору, як-от: народні ігри, пісні, казки, прислів'я, традиційні ритуали, варто було включати у щоденну навчально-виховну діяльність учнів, що дозволить їм глибше інтегрувати поняття здорового способу життя у свій світогляд [7].

Залучення учнів до обрядових практик дозволить не лише відновити зв'язок дитини з культурним контекстом, а й підвищити рівень її емоційної включеності в освітній процес.

Інтерактивні форми роботи – мікродискусії, інтерпретація висловів, рольові ігри, написання міні-творів – сприятимуть розвитку критичного мислення, мовленнєвої активності та самоусвідомлення. Наприклад, прислів'я «Здоров'я – всьому голова» може стати методологічною основою для організації класної години на тему «Що я роблю, щоб бути здоровим», під час якої учні мають змогу зіставити культурні смисли із власним щоденним досвідом [8].

Підвищенню обізнаності учнів щодо складників здорового способу життя, інтересу до фізичної активності, свідомого дотримання режиму дня, збільшення кількості самостійних ініціатив, спрямованих на підтримку фізичного та психоемоційного благополуччя сприятиме проведенню коротких руханок між уроками, організації ігор на перервах, ініціюванню здорових перекусів тощо [9].

Інтеграція українських народних традицій в освітній процес не лише збагачує освітній контент культурно-історичними сенсами, а й виконує практичну функцію – формує у молодших школярів основи відповідального ставлення до здоров'я, сприяє розвитку життєво необхідних компетентностей та емоційного інтелекту.

Результати дослідження. У процесі дослідження було здійснено впровадження методичних розробок, що базуються на використанні українських народних традицій, у навчально-виховну діяльність учнів 3-го класу. Основна увага приділялася інтеграції етнокультурного компонента в освітній процес через проведення інтегрованих уроків, організацію проєктної діяльності, впровадження елементів народної педагогіки в щоденну взаємодію з учнями [10].

Отримані результати засвідчили позитивну динаміку за напрямками:

1. Підвищення рівня мотивації до збереження здоров'я. Учні проявили зацікавленість у тематиці здорового способу життя, особливо в контексті народних пісень, традицій, кулінарії. Спостерігалось зростання усвідомленого ставлення до фізичної активності, гігієни, харчування.

2. Формування цілісного уявлення про здоров'я. Завдяки інтегрованим урокам і проєктам школярі розпочали

сприймати здоров'я не лише як фізичну категорію, а й як сукупність психоемоційного, соціального та духовного благополуччя. Учні вчилися знаходити поради щодо здоров'я в народних піснях, прислів'ях, традиціях.

3. Збагачення освітнього процесу емоційно та культурно значущим змістом. Використання народних ігор, ритуалів, казок, пісень зробило навчання емоційно привабливішим. Учні із задоволенням долучалися до інсценізацій, творчих завдань, рольових ігор, що сприяло кращому засвоєнню матеріалу [12].

4. Активізація родинної взаємодії. Участь учнів у проєктах на кшталт «Традиції нашого роду» сприяла налагодженню емоційного зв'язку між дітьми та членами родини, поглибленню знань про родинні цінності, традиції, звичаї, що, у свою чергу, позитивно вплинуло на емоційний стан учнів.

5. Розвиток ключових компетентностей. У процесі виконання творчих завдань і проєктів у школярів активно формувалися комунікативні, пізнавальні, громадянські та соціальні компетентності. Діти вчилися працювати в групах, обговорювати, презентувати свої думки, робити висновки, оцінювати поведінкові моделі.

6. Покращення фізичної та психоемоційної активності. Завдяки використанню руханок, народних ігор, вправ між уроками, спостерігалось підвищення загальної активності учнів, покращення концентрації уваги, зниження рівня втомлюваності, позитивні зміни у психоемоційному стані дітей [11].

Висновки. Включення фольклорних елементів до освітнього процесу не лише збагачує навчальний зміст культурно значущими компонентами, але й позитивно впливає на формування емоційного комфорту, підвищує навчальну мотивацію, активізує соціальну взаємодію та сприяє усвідомленому ставленню дітей до власного здоров'я як цінності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у поглибленій міждисциплінарній інтеграції народної педагогіки в освітній процес, удосконаленні інструментарію для діагностики сформованості здоров'язбережувальних компетентностей, а також у вивченні довгострокових наслідків системного використання етнокультурного контенту в навчанні учнів початкової школи.

Список використаних джерел

- Бережна Т. І. Здоров'язбережувальне середовище у навчальному закладі – шлях збереження і зміцнення здоров'я учнів. *Інтеграція освітньо виховної та оздоровчої діяльності в навчальних закладах України* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (6–7 листоп. 2012 р., Кіровоград). Кіровоград : ФОП Александрова М. В., 2012. С. 13–18.
- Білик Н. І., Ярошенко Т. І. Здорова школа – здорова родина громади у рамках реалізації Україно-швейцарського проєкту «Діємо для здоров'я». *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 4 (223). С. 50–58. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-97292025-4\(224\)-50-58](https://doi.org/10.33272/2522-97292025-4(224)-50-58). URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/328653> (дата звернення: 12.09.2025).
- Богущ А. М. Екологія емоційно-психічного здоров'я у системі взаємодії дорослих і дітей. *Дошкільне виховання*. 2014. № 5. С. 9–12.
- Вербець В., Балух М., Бигар Г. Проблема здоров'язбереження в педагогіці: історичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 1/2 (135/136). С. 193–198.
- Гнатюк А., Бигар Г. Особливості використання здоров'язбережувальних технологій у початковій школі. *Студентська наукова конференція Чернівецького національного університету / Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи*. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2024. С. 44–45.
- Гнатюк А. Роль природотерапії у системі впровадження здоров'язбережувальних технологій у початковій школі. *Студентська молодь у науці* : матеріали Всеукр. студ. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 13 трав. 2024 р.). Хмельницький : ХГПА, 2024. С. 27–30.
- Дерябіна А. К. Активізація мозкової діяльності засобами здоров'язбережувальних технологій на уроках у початковій школі : метод. посіб. Кременчук, 2022. 60 с. URL: <https://ed.pano.pl.ua/handle/022518134/927> (дата звернення: 11.03.2025).
- Єжова О. О. Школи здоров'я у країнах Східної Європи: теорія і практика : монографія. Суми : Сумський державний університет, 2016. 288 с.

9. Здорів'язбережувальні технології в освітньому середовищі : колективна монографія / за заг. ред. Л. М. Рибалко. Тернопіль, 2019. 400 с.
10. Кобан М. Ю., Лимар Ю. М. Педагогічні умови формування здорів'язбережувальної компетентності молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12. С. 41–44.
11. Bykov V. Yu., Leshchenko M. P. Digital humanistic pedagogy: relevant problems of scientific research in the field of using ICT in education. *Information Technologies and Learning Tools*. 2016. Vol. 53, № 3. P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v53i3.1417>.
12. Kalas. Recognizing the potential of ICT in early childhood education: analytical survey. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2010. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214673.pdf> (дата звернення: 12.09.2025).

References

1. Berezhna, T. I. (2012). Zdorov'iazberezhuvalne seredovyshe u navchalnomu zakladi – shliakh zberezhenia i zmitsnennia zdorovia uchniv [Health-preserving environment in the educational institution as a way to preserve and strengthen students' health]. In *Intehratsiia osvithno vykhovnoi ta ozdorovchoi diialnosti v navchalnykh zakladakh Ukrainy [Integration of educational, upbringing, and health activities in educational institutions of Ukraine]*: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. (pp. 13-18). Kropyvnytskyi: FOP Aleksandrova M. V. [in Ukrainian].
2. Bilyk, N. I., & Yaroshenko, T. I. (2025). Zdorova shkola – zdorova rodyna hromady u ramkakh realizatsii Ukraino-sheitsarskoho proiektu «Diemo dla zdorovia» [Healthy school – healthy family and community within the framework of the Ukrainian-Swiss project "Acting for Health"]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [Image of the Modern Educator]*, 4 (223), 50-58. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-97292025-4\(224\)-50-58](https://doi.org/10.33272/2522-97292025-4(224)-50-58). Retrieved from <https://isp.pano.pl.ua/article/view/328653> [in Ukrainian].
3. Bohush, A. M. (2014). Ekolohiia emotsiino-psykhichnoho zdorovia u systemi vzaiemodii doroslykh i ditei [Ecology of emotional and psychological health in the system of adult-child interaction]. *Doshkilne vykhovannia [Preschool Education]*, 5, 9-12 [in Ukrainian].
4. Verbetz, V., Balukh, M., & Byhar, H. (2024). Problema zdorov'iazberezhenia v pedahohitsi: istorychnyi aspekt [The problem of health preservation in pedagogy: A historical aspect]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii [Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies]*, 1/2 (135/136), 193-198 [in Ukrainian].
5. Hnatiuk, A., & Byhar, H. (2024). Osoblyvosti vykorystannia zdorov'iazberezhuvalnykh tekhnologii u pochatkovii shkoli [Peculiarities of using health-preserving technologies in primary school]. In *Studentska naukova konferentsiia Chernivetskoho natsionalnoho universytetu [Student Scientific Conference of the Chernivtsi National University]* (pp. 44-45). Fakultet pedahohiky, psykholohii ta sotsialnoi roboty. Chernivtsi: Chernivets. nats. un-t im. Yu. Fedkovycha [in Ukrainian].
6. Hnatiuk, A. (2024). Rol pryrodoterapii u systemi vprovadzhennia zdorov'iazberezhuvalnykh tekhnologii u pochatkovii shkoli [The role of naturopathy in implementing health-preserving technologies in primary school]. In *Studentska molod u nautsi [Student Youth in Science]*: materialy Vseukr. stud. nauk.-prakt. konf. (pp. 27-30). Khmelnytskyi: KhHPA [in Ukrainian].
7. Deryabina, A. K. (2022). Aktyvizatsiia mozkovoi diialnosti zasobamy zdorov'iazberezhuvalnykh tekhnologii na urokakh u pochatkovii shkoli [Activating brain activity through health-preserving technologies in primary school lessons]: metod. posib. Kremenchuk. Retrieved from <https://ed.pano.pl.ua/handle/022518134/927> [in Ukrainian].
8. Yezhova, O. O. (2016). *Shkoly zdorovia u krainakh Skhidnoi Yevropy: teoriia i praktyka [Health Schools in Eastern Europe: Theory and Practice]*: monohrafiia. Sumy: Sumskiy derzhavnyi universytet [in Ukrainian].
9. Rybalko, L. M. (Ed.). (2019). *Zdorov'iazberezhuvalni tekhnologii v osvithnomu seredovyschi [Health-preserving technologies in the educational environment]*: kolektyvna monohrafiia. Ternopil [in Ukrainian].
10. Koban, M. Y., & Lymar, Y. M. (2019). Pedahohichni umovy formuvannia zdorov'iazberezhuvalnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Pedagogical conditions for forming health-preserving competence of primary school children]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative Pedagogy]*, 12, 41-44 [in Ukrainian].
11. Bykov, V. Yu., & Leshchenko, M. P. (2016). Digital humanistic pedagogy: Relevant problems of scientific research in the field of using ICT in education. *Information Technologies and Learning Tools*, 53 (3), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v53i3.1417>
12. Kalas. (2010). *Recognizing the Potential of ICT in Early Childhood Education: Analytical Survey*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Retrieved from <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214673.pdf>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 08.09.2025



УДК 37.015.31:172.12

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-137-140](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-137-140)



ЛОГВИНЕНКО ЮЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА,

кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри

державно-правових дисциплін та українознавства,

КЗ «Сумський національний аграрний університет», м. Суми, Україна

Yulia Logvynenko,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of State Law Disciplines and Ukrainian Studies,

Sumy National Agrarian University, Sumy, Ukraine

E-mail: ledi_uliya_ledi@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1574-5107>

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФІЗИЧНОЇ ЕКОНОМІЇ

А Багатовікова історія України демонструє розпорошеність українства у виборюванні незалежності та суверенітету, що неодноразово приводило до втрати державності. Звідси проблема пошуку шляхів об'єднання населення навколо національної ідеї. У статті розглянуто проблему громадянської освіти молоді в умовах війни та глобалізаційних викликів крізь призму ідей представників української наукової школи фізичної економії, фундатором якої є С. Подолинський. Проаналізовано виховний потенціал праць С. Подолинського та творів М. Руденка, які пов'язували національну безпеку з освітою особистості. Доведено, що саме освіта є основою формування національної єдності, громадянського суспільства та патріотизму молоді. Обґрунтовано необхідність гармонізації громадянської освіти до сучасних реалій із урахуванням українського менталітету.

Ключові слова: громадянська освіта; національна безпека; С. Подолинський; М. Руденко; патріотизм; українська наукова школа фізичної економії

CIVIC EDUCATION OF YOUTH IN THE CONTEXT OF WAR AND GLOBALIZATION THROUGH THE PRISM OF PHYSICAL ECONOMICS

С The article examines the issue of civic education of Ukrainian youth in the context of challenges of war and globalization through the prism of the Ukrainian school of physical economics, founded by Serhii Podolynskyi. The author argues that education is the foundation of national unity, civic consciousness, and patriotism. The relevance of the ideas of S. Podolynskyi and Mykola Rudenko, who linked national security with the moral and intellectual development of the individual, is emphasized. Their scientific legacy reveals a deep interconnection between education, culture, and the sustainable existence of a nation. The study emphasizes that Russia's full-scale war against Ukraine has become a catalyst for rethinking the role of civic education in ensuring the stability and independence of the state. It has been demonstrated that the values of responsibility, solidarity, and active citizenship should be at the core of modern education. The author stresses the need to harmonize civic education with European democratic standards while preserving Ukrainian mentality, traditions, and moral foundations. The ideas of representatives of the Ukrainian school of physical economics are proposed to be considered as a theoretical and worldview basis for the renewal of civic education in Ukraine. Their scientific work demonstrates that national identity and patriotism are formed through knowledge, ethical awareness, and spiritual strength. The conclusion is made that quality education is a key factor in strengthening statehood and national security. The further development of civic education should be based on the philosophical and scientific heritage of Ukrainian thinkers, integrating their ideas into educational content to foster an active, responsible, and patriotic young generation capable of defending freedom and shaping the future of the state.

Keywords: civic education; national security; Serhii Podolynskyi; Mykola Rudenko; patriotism; Ukrainian school of physical economics

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

Першочерговою проблемою, що постала з початком повномасштабного російського вторгнення, став пошук підвалин стверджувальної непохитної національної єдності українського народу. Чому ця проблема набула актуальності в наші дні й не викристалізувалася за понад тридцять років незалежності? Насамперед, причина, на нашу думку, полягає в тому, що українське населення штучно відволікали від

розбудови дієвого й активного громадянського суспільства. Відтак відносно за короткий проміжок часу держава втратила флот, велику кількість важкого озброєння для військового контингенту, авіацію і багато іншого, а в економічному й політичному сенсі була втрачена суб'єктність.

Населення України було привчене віддавати всю повноту влади представницьким органам, але й у дійсності відповідальність за все, що відбувається в межах та поза межами держави лежить на усьому українському народові.

Кожен українець й українка мають брати активну участь у житті співвітчизників і вибудовувати краще майбутнє своєї держави в цілому, тому громадянська освіта молоді має бути якісною, щоб у такий спосіб забезпечити безвідмовне функціонування державного організму.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми громадянської освіти молоді приділяла увагу велика кількість науковців. На початку 2000-х до обговорення було представлено проєкт Концепції громадянського виховання дітей і молоді в Україні, розроблений на виконання постанови Кабінету Міністрів України №1697. Автори концепції (член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор М. Боришевський та ін.) зосередилися на висвітленні сутності, підходів і принципів виховання [1].

Оновлену Концепцію громадянської освіти та виховання було запропоновано у 2012 р., і вона містила ті ж визначення та ідеї, що й попередня. Через велику кількість суперечностей ця Концепція не була схвалена. Як результат недостатньої роботи у цьому напрямі всіх освітніх і державних інституцій, громадянська освіта не стала предметом викладання на всіх рівнях освіти, а національно-патріотичне виховання молоді не трансформувалося в окремий важливий вектор роботи.

У 2018 р. Кабінет Міністрів України схвалив «Концепцію розвитку громадянської освіти в Україні», що лягла в основу навчального предмета «Громадянська освіта» – його було запроваджено у 2024 р. як складник громадянської та історичної освітньої галузі. У вступній частині до модельної навчальної програми «Громадянська освіта. 6–9 клас» для закладів загальної середньої освіти автори І. Васильків, В. Кравчук, І. Танчин зазначають, що екзистенційна важливість виховання «активних і відповідальних за своє майбутнє громадян із високим почуттям патріотизму, власної гідності, стійкою громадянською позицією та готовністю до виконання своїх громадянських обов'язків» стала очевидною під час російсько-української війни й, зокрема, після широкомасштабного російського військового вторгнення [2].

Відтак доходимо невтішного висновку: саме війна привернула увагу держави, освітан і суспільства до проблем громадянської освіти підростаючої молоді. Потреба пошуку шляхів консолідації населення стали каталізатором переосмислення ролі освіти у формуванні громадянської свідомості, національної єдності та стійкості українського суспільства.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Завжди існує ризик того, що громадянська освіта може залишитися виключно як знаннєвий компонент підготовки молоді. Щоб сформувати «суб'єкта держави», який «має права людини і громадянина та через свої дії й рішення несе персональну відповідальність за розвиток територіальної громади та держави в усіх сферах життя» [там само], необхідно забезпечити педагогів усім споміжним матеріалом для проведення роботи з молоддю. Україна мусить виробити таку модель громадянської освіти, яка б гармонійно корелювала з документами Ради Європи та водночас враховувала національний менталітет, традиції, досягнення української науки. Ідеї та праці представників

наукової школи фізичної економії можуть бути використані українськими педагогами у процесі громадянської освіти молоді, зважаючи на їх актуальність, передові ідеї та патріотизм.

Мета статті: на основі праць представників української наукової школи фізичної економії С. Подолинського та М. Руденка розкрити виховний потенціал української науки, довести необхідність формувати дієве громадянське суспільство через систему освіти.

Викладення основного матеріалу. Одним із найважливіших принципів життєзабезпечення будь-якої держави є глибоко поміркована та ретельно підготовлена політика національної безпеки. Уперше поняття «національна безпека» вжив президент США Т. Рузвельт у 1904 р. Відтоді кожна держава неодноразово переглянула свою зовнішню і внутрішню політику щодо розбудови національної безпеки.

Здійснивши аналіз наукових підходів до визначення сутності національної безпеки сьогодні, дослідник Д. Чижов вказує, що основний акцент у трактуванні цього поняття «робиться на захищеність життєво важливих інтересів особи, суспільства і держави від будь-якої небезпеки» і робить висновок: «національна безпека – це захист життєво важливих інтересів особи, суспільства і держави у різних сферах життєдіяльності від загроз зовнішніх і внутрішніх, який забезпечує стабільний розвиток країни загалом» [8].

Представники української наукової школи фізичної економії, зокрема її фундатор С. Подолинський та його найяскравіший послідовник М. Руденко, не обмежували поняття національна безпека виключно таким трактуванням як «захищеність (кордонів чи життя)». Для них національна безпека виступала своєрідною сферою існування людини (на кшталт ноосфери В. Вернадського чи монади за М. Руденком), що складається насамперед із народу, ресурсів (енергії), культури, освіти й науки, національної самобутності, моралі, що разом становлять матеріальне й духовне багатство нації, органічно єднають покоління народу та його самого із землею, якій він належить. Все разом спонукає людину розвивати та захищати від внутрішніх і зовнішніх загроз громаду, територію, культуру та в цілому державу, якій вона належить. Представники української наукової школи фізичної економії ще на початку ХХ ст., випереджаючи свою епоху, говорили про потребу духовного оновлення нації, розвивали ідеї національної єдності як основи виживання держави (і це у ті історичні періоди, коли Україна не мала державності!) та стверджували, що необхідно виховувати молодь так, щоб національна ідентичність була закладена на етичному та моральному рівні особистості.

Започаткована С. Подолинським понад сто років тому українська наукова школа фізичної економії й досі не має аналогів у світі, а здобутки її представників є настільки передовими, що дозволяють вважати її новаторською світовою науковою школою. С. Подолинський (1850–1891 рр.) відомий світові як учений-новатор, який стояв біля витоків наукової парадигми кінця ХІХ ст. – енергетизму, й одним із перших указав на наявність у природі процесів, що протистоять ентропії, та, як наслідок, – на вразливість другого

закону термодинаміки. Ідеї С. Подолинського знайшли продовження у відкриттях багатьох учених: «Його теорія не тільки перегукується з теоріями К. Тімірязєва, В. Вернадського і О. Чижевського, а багато в чому їх випереджає і приводить до широких узагальнень» [5, с. 67]. Згадані учені та багато інших дослідників додали до ідей представників української наукової школи фізичної економії своє бачення природних, економічних і космічних процесів, що відбуваються сьогодні у світі. Але найяскравішим послідовником С. Подолинського вважаємо видатного українського письменника, засновника Української гелісінської групи, лауреата Шевченківської премії, Героя України М. Руденка [9; 10]. Йому ж належить і сам термін «фізична економія».

У різні історичні періоди С. Подолинський шляхом економічного аналізу, а М. Руденко через глибоке дослідження ментальних рис і походження народів зуміли передбачити неминучість збройної агресії Російської Федерації та застерігали український народ, що це обов'язково станеться, якщо Україна не вживе відповідних заходів. Неодноразово С. Подолинський застерігав українство про небезпеку: «Але дуже рідко траплялось, щоб громада, так гарно та мирно впорядкована, могла втримати свою самостійність, свою волю проти інших громад або й племен чужих, менш освічених, але прихильніших до війни і грабування сусідів. Звичайно, такі трудолюбиві громади перемагали і завойовували напівдикі орди чужих людей, які найчастіше приходили з півночі та сходу на південь та захід» [3, с. 111]. Цю ж ідею, але у віршовій формі (письменник вважав, що поезія має набагато ширшу аудиторію і часто верифікував наукові гіпотези та ідеї у художніх текстах) популяризував М. Руденко: «О, так! Усі слов'яни – наші браття, / Та у братів дорослих – все своє: / Сім'я і хата, вогнище-багаття / І сонце, що на шибці виграє. // Коли ж сильніший входить на подвір'я / Слабкішого і чинить там розбій – / Аж вітер з подушок ганяє пір'я! – / Тоді який він брат? Він ворог твій» [4, с. 751]. Оскільки С. Подолинському та М. Руденкові вдалося за понад сто років до того, як збройне вторгнення відбулося, передбачити таку ситуацію, то, вважаємо, що настав час вивчати науковий доробок українських мислителів, які російській імперії вдалося приховувати від читача шляхом прямої заборони та привласненні собі цих видатних імен. На жаль, сфокусовані на довгострокову перспективу концептуальні ідеї і пріоритетні напрями розвитку, залишені світовій науці представниками фізичної економії, Україна виявилася неспроможною застосувати для свого захисту.

Найвагомішим досягненням, на нашу думку, стала ідея представників української школи фізичної економії соборності та незалежності української держави в той історичний період, коли суспільство ще не мало сформованого запиту на цю ідею. Свого часу, у листуванні зі співробітником журналу «Вперед», С. Подолинський відкидав закиди Смірнова щодо націоналізму українців: «Але разом з тим ми, українофіли, настільки націоналісти, настільки націоналісти – серби – соціалісти, англійці – соціалісти та інші соціалісти, і, певна річ, не більше націоналісти, як Ви, росіяни. Не забувайте, що ми інший народ, і різниця між нами і Вами така ж, як між Вами

і поляками, сербами та іншими» [3, с. 22]. Як бачимо, вчений мислить себе українцем, займає чітку громадянську позицію, аргументовано відстоює незалежність українського народу, його право на самовизначення і вільний розвиток.

М. Руденко пішов далі, у 1979 р., тоді, коли сповідники тоталітаризму твердили про спільну колиску трьох братніх народів (російського, українського і білоруського), писав про окремішнє існування українського, його давню історію: «Твої вітрила в морі сновигали – / Співало полотно, немов крило. / Тобі корились Новгород і Галич, / А про Москву і чутки не було» [4, с. 745]. Характеристика російському народові, що її дав М. Руденко, пояснює агресію російського населення до найближчих сусідів і всього світу: «Ми звикли, щоб нас ноги годували. Ноги і зброя. ... Ми не землероби, а споконвічні мисливці. Мисливці та вояки. Обжити своє гніздо не вміємо. Землі не любимо і нічого в ній не тямимо. Віримо тільки власним ногам і зброї. Для нас головне – простір. Хапати щось, приєднувати, винищувати інших... Працювати ми так і не навчилися. І торгувати теж. Уміємо тільки відбирати силою. Ось у чому наше лихо, Степане. Це не вина, це біда наша» [7, с. 49]. Як бачимо, мало що змінилося в політиці Кремля й ставленні росіян до українців. Ба більше, від погроз Кремль перейшов до активних дій, намагаючись стерти Україну з карти Європи й світу.

Буремне для України ХХ ст. має руйнівний ефект післядії у столітті ХХІ-му. Це був період, коли, потрапивши у тенета Кремля і ставши «житницею СРСР», Україна втрачала себе у процесі створення «совецького народу»: «Є Суцця правда. У ментальнім світі / Держава – це Особа. І вона / Теж здатна втрапити в смертельні сіті, / Неначе нерозсудлива жона. // Ти – Русь. Пізніша назва – Україна. Терпи, голубко. Вічна Удова! / Хоч залишилася тобі руїна, / Та є у дітях іскорка жива» [4, с. 747]. «Смертельні сіті» були політичною пасткою комуністичної партії, проте історичну неперервність життя українського народу (Русь → Україна) розірвати не вдалося. Україна має надію на майбутнє, бо діти є джерелом відтворення. М. Руденко окреслив динаміку розвитку народу: код і життєздатність нації зберігається у наступних поколіннях.

Відтак, бачимо: політика без морального стрижня може призвести до катастрофи, і в історії України це було. У праці «Шлях до хаосу» (1988 р., Детройт) М. Руденко попереджав: «Держава (СРСР) розвалюється, своїм падінням вона роздавить громадян, потрібно повернути селянам землю, з якої вже забрано сонячну енергію. Адже шоста частина земної суші, на якій розташувався Радянський Союз, перебуває у надзвичайно виснаженому стані. Сотні мільйонів людей потерпають від загрози голоду – світова громадськість повинна на це реагувати» [6]. Переживши не одну жахливу руйнацію на своєму шляху, Україна має бути готовою захищати себе шляхом формування дієвого громадянського суспільства: «Особа, визріваючи в громаді, / Здобуде шану і могутність крил...» [4, с. 749].

І хоча і С. Подолинський, і М. Руденко не мають у своєму доробку розвідок із педагогіки, однак необхідність формувати національну еліту та громадянське суспільство

шляхом надання якісних освітніх послуг простежується у кожній праці вченого та у художніх творах і публіцистиці письменника. У 70-х рр. XX ст. М. Руденко вже наголошував на тому, що підростаюче покоління потрібно навчати космічному праву, оскільки людство освоїло близький Космос і розробляє атомну зброю, що може знищити його та завдати непоправних наслідків Сонячній системі.

Висновки з даного дослідження.

Отже, першим висновком із війни, що розв'язала Російська Федерація проти України, має бути наступне: ні за жодних обставин громадянське суспільство не може випускати з поля зору дії владних структур – необхідно завжди контролювати владу через тісну співпрацю громадянського суспільства та органів державної влади всіх рівнів. Формування дієвого громадянського суспільства – одне з першочергових завдань системи освіти України. Відсутність справедливості при розподілі прибутків від праці, як зазначав С. Подолинський, завжди провокуватиме потужний міграційний рух робітничої освіченої кваліфікованої молоді. Кожний громадянин повинен нести відповідальність за те, як будується державна соціальна структура зі справедливим центризмом.

Другий висновок: національне майбутнє необхідно будувати, розраховуючи, насамперед, на себе. Відтак, щоб

створити безпеку держави, вкрай необхідно забезпечити громадян всебічною якісною освітою, про що неодноразово стверджували С. Подолинський і М. Руденко. Саме освічена молодь закладає основу успіху для прийдешніх поколінь. С. Подолинський бачив в освіті успіх окремої людини та економічної системи держави в цілому: «Ось чому не дивно, що в найосвіченіших і промислових містах України число ремісників взагалі більше й окрім того більше хлопців перебуває в науці й підмайстрів на роботі у майстрів» [3, с. 144]. Без продуктивної науки й освіти не можна мати науково-технічних досягнень і суб'єктності країни у світовій геополітиці.

Звідси третій висновок: патріотизм витікає з якісної освіти. Як показує російське збройне вторгнення на територію нашої держави, війна вимагає від системи освіти спрямованості на формування у підростаючих поколінь активної громадянської позиції, патріотизму, бажання захищати своє. Формування активного відповідального громадянина позитивно позначається на безпеці держави.

Перспективи подальших розвідок. Подальшу наукову діяльність спрямуємо на з'ясування того, як представники фізичної економії (С. Подолинський, М. Руденко та ін.) бачили шляхи розв'язання проблем сталого розвитку.

Список використаних джерел

1. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/KONTSEPTSIYA-ROZVYTKU-GROMADYANSKOYI-OSVITY-V-UKRAYINI.pdf>
2. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (від 3 жовтня 2018 р. № 710-р.). URL: <https://mva.gov.ua/storage/app/sites/1/uploaded-files/skhvalennya-kontseptsii-rozvitku-gromadyanskoj-osviti-v-ukraini-vid-03102018-710-r.pdf>
3. Подолинський С. А. Вибрані твори. Київ: КНЕУ, 2000. 328 с.
4. Руденко М. Вибране: вірші та поеми (1936–2002). Київ: Дніпро, 2004. 800 с.
5. Руденко М. Енергія прогресу. Гносис і сучасність: Метафізична поема. Публіцистика. Поема. Київ: Журналіст України, 2008. 716 с.
6. Руденко М. Шлях до хаосу (з приводу економічної реформи М. Горбачова). URL: <http://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/1615/file.pdf>
7. Руденко М. Д. Ковчег Всесвіту. Київ: Веселка, 1995. 206 с.
8. Чижов Д. А. Національна безпека як елемент системи забезпечення прав і свобод людини та громадянина. *Держава та регіони. Право*. 2021. № 4 (74). URL: http://law.stateandregions.zp.ua/archive/4_2021/15.pdf
9. Logvynenko Y., Mazurenko V., Sytnyk L., Bilyk N. Mykola Rudenko's poetry and prose as a platform for popularizing the author's alternative hypothesis of the Universe. *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12, no. 67. P. 223–231. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2023.67.07.20>
10. Logvynenko Y., Mazurenko V., Sytnyk L., Bilyk N. Anti marxist polemics in Mykola Rudenko's novel-treatise "formula of the sun". *Amazonia Investiga*. 2024. No. 13 (75). P. 285–295. URL: <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/issue/view/76/Full%20Issue%20Vol%2013%20No.%2075-%202024>

References

1. *Kontseptsiia rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini [Concept for the development of civic education in Ukraine]*. (2018). Retrieved from <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/KONTSEPTSIYA-ROZVYTKU-GROMADYANSKOYI-OSVITY-V-UKRAYINI.pdf> [in Ukrainian].
2. *Kontseptsiia rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini [Concept for the development of civic education in Ukraine]*. (2018). Retrieved from <https://mva.gov.ua/storage/app/sites/1/uploaded-files/skhvalennya-kontseptsii-rozvitku-gromadyanskoj-osviti-v-ukraini-vid-03102018-710-r.pdf> [in Ukrainian].
3. Podolynskyi, S. A. (2000). *Vybrani tvory [Selected works]*. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
4. Rudenko, M. (2004). *Vybrane: Virshi ta poemu (1936–2002) [Selected works: Poems and poetry (1936–2002)]*. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].
5. Rudenko, M. (2008). *Enerhiia prohresu. Hnosys i suchasnist: Metafizychna poema. Publitsystyka. Poema [Energy of progress. Gnosis and modernity: Metaphysical poem. Journalism. Poem]*. Kyiv: Zhurnalist Ukrainy [in Ukrainian].
6. Rudenko, M. *Shliakh do khaosu (z pryvodu ekonomichnoi reformy M. Horbachova) [The path to chaos (regarding M. Gorbachev's economic reform)]*. Retrieved from <http://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/1615/file.pdf> [in Ukrainian].
7. Rudenko, M. D. (1995). *Kovcheg Vsesvitu [The Ark of the Universe]*. Kyiv: Veselka [in Ukrainian].
8. Chyzhov, D. A. (2021). *Natsionalna bezpeka yak element systemy zabezpechennia prav i svobod liudyny ta hromadianyna [National security as an element of the system for ensuring human and civil rights and freedoms]. Derzhava ta rehiony. Pravo [State and regions. Law]*, 4 (74). Retrieved from http://law.stateandregions.zp.ua/archive/4_2021/15.pdf [in Ukrainian].
9. Logvynenko, Y., Mazurenko, V., Sytnyk, L., & Bilyk, N. (2023). Mykola Rudenko's poetry and prose as a platform for popularizing the author's alternative hypothesis of the Universe. *Amazonia Investiga*, 12, 67, 223–231. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2023.67.07.20>
10. Logvynenko, Y., Mazurenko, V., Sytnyk, L., & Bilyk, N. (2024). Anti marxist polemics in Mykola Rudenko's novel-treatise "formula of the sun". *Amazonia Investiga*, 13 (75), 285–295. Retrieved from <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/issue/view/76/Full%20Issue%20Vol%2013%20No.%2075-%202024>

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 23.10.2025



УДК 784.3:37.036(477)"2022/..."

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-141-145](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-141-145)



ЦАП ГАННА ВІКТОРІВНА,

заслужена артистка України, доцентка кафедри естрадного співу,
Київська муніципальна академія естрадного та циркового мистецтва,
м. Київ, Україна

Hanna Tsap,

Honored Artist of Ukraine, Associate Professor at the Department
of Pop Singing, Kyiv Municipal Academy of Performing and Circus Arts,
Kyiv, Ukraine

E-mail: capsinga1988@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-6584-947X>



КОВАЛЬЧУК МИРОСЛАВА МИХАЙЛІВНА,

заслужена артистка України, старша викладачка кафедри естрадного співу,
Київська муніципальна академія естрадного та циркового мистецтва,
м. Київ, Україна

Myroslava Kovalchuk,

Honored Artist of Ukraine, Senior Lecturer, Department of Pop Singing, Faculty of Musical Arts,
Kyiv Municipal Academy of Performing and Circus Arts,
Kyiv, Ukraine

E-mail: Muroslavasluvka@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-0134-4608>



ЄФИМЕНКО НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА,

заслужена працівниця культури, доцентка кафедри естрадного співу,
Київська муніципальна академія естрадного та циркового мистецтва,
м. Київ, Україна

Nataliya Yefymenko,

Honored Employee of Education, Associate Professor at the Department of Pop Singing,
Faculty of Musical Art, Kyiv Municipal Academy of Performing and Circus Arts,
Kyiv, Ukraine

E-mail: nnrecordsn@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5860-7521>

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗМІСТОВО-СТИЛЬОВИХ ДОМІНАНТ РЕПЕРТУАРУ УКРАЇНСЬКИХ ПОП-СПІВАКІВ ЧАСІВ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ

А Окреслено еволюцію змісту української поп-музики, що відбулася в умовах повномасштабної війни, та окреслено її освітній потенціал. Демонструється, що значення популярної музики не обмежується сферою розваг: вона перетворюється на засіб пізнання та фіксації досвіду, джерело підтримки та платформу для культурного спротиву. Здійснено аналіз сучасного репертуару, який виявляє зміну тематичних пріоритетів – від ліричних тем до патріотичних, громадянських і меморіальних мотивів. У цих творах приватне гармонійно поєднується з колективним, а образи фольклору інтегруються із сучасними символами опору. Відзначено стилістичні інновації, як-от: використання звукових цитат і документальних аудіофрагментів, посилення інтертекстуальних зв'язків, оновлення вокальних й інструментальних технік.

Підкреслено ключову роль мовної політики: перевага української мови у військовому репертуарі служить беззаперечним маркером позиції та відмови від культурних компромісів. Аргументовано педагогічні наслідки: військові пісні можуть використовуватися як ресурс для розвитку медіаграмотності, критичного мислення та навичок інтерпретації. Визначено практичне значення цих творів для художньої освіти, що включає аналітичні завдання та сценічні інтерпретації з урахуванням культурного контексту. Окреслено перспективи подальших досліджень, що включають вивчення сприйняття різними аудиторіями та розроблення методів інтеграції воєнного репертуару в освітні програми.

Отже, українська поп-музика воєнного часу постає не лише як «дзеркало» епохи, але й як потужний інструмент культурної комунікації та освіти.

Ключові слова: українська поп-музика; репертуар; змістово-стильові домінанти; патріотична тематика; музична освіта

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF TRANSFORMING THE CONTENT AND STYLISTIC DOMINANTS OF THE REPERTOIRE OF UKRAINIAN POP SINGERS DURING THE FULL-SCALE WAR

S The article summarizes the transformation of the content and style of Ukrainian pop music in the context of the full-scale war and outlines its educational potential. It shows that the significance of popular music goes beyond entertainment: it becomes a tool for understanding and recording experiences, a source of support, and a space for cultural resistance. Based on an analysis of the contemporary repertoire, a shift in thematic priorities from lyrical, 'non-social' issues to patriotic, civic, and memorial motifs is demonstrated, within which the private is organically combined with the collective, and images of folklore interact with the latest symbols of resistance. Stylistic innovations are traced: the use of sound quotations and documentary audio fragments, the strengthening of intertextual connections, and the updating of vocal and instrumental solutions.

The key role of language policy is emphasised: the dominance of the Ukrainian language in the military repertoire appears to be an unquestionable marker of position and a rejection of cultural compromises. The pedagogical implications are substantiated: war songs can serve as a resource for developing media literacy, critical thinking, and interpretive skills, combining artistic experience with historical memory and civic values. The practical significance lies in the possibility of using these works in arts education, from analytical tasks to stage interpretation, considering the cultural context. Prospects for further research are outlined: studying the reception by different audiences, intercultural comparisons, and developing methods for integrating the war repertoire into educational programmes.

Thus, Ukrainian wartime pop music appears not only as a "mirror" of the era, but also as an effective factor in cultural communication and education.

Keywords: Ukrainian pop music; repertoire; dominant themes and styles; patriotic themes; music education

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

Повномасштабне вторгнення російських військ в Україну зумовило кардинальні зміни в усіх аспектах суспільного життя, включаючи музичну індустрію. Українські поп-співачки, які до війни надавали перевагу у своєму репертуарі ліричним пісням, почали змінювати власні виконавські стратегії, що проявилось у виборі змісту концертних програм. Ця зміна в їхньому репертуарі віддзеркалює появу нових стилістичних трендів, що проявляється у використанні глибоких символічних образів, зростанні ролі соціальної та патріотичної тематики. Аналогічні зміни притаманні для навчального репертуару студентів ЗВО мистецького спрямування. Специфіка трансформації змістово-стильових домінант репертуарної політики поп-виконавців є питанням, що не отримало достатнього комплексного висвітлення в сучасній літературі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій.

Проблематика української пісні у воєнний час активно досліджується у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, однак зосередженість переважно на окремих її аспектах зумовлює необхідність комплексного осмислення феномену у мистецтвознавчому та педагогічному вимірах.

У публікації О. Клецької [1] розкрито символіку, смислові акценти та наративні стратегії сучасних пісень війни.

Дослідження А. Маракіної [2] зосереджується на впливі популярної української музики на психічне здоров'я та культурну самоідентифікацію студентської молоді в умовах воєнного стану.

І. Матійчин [3] аналізує українську пісню як чинник національної самоідентифікації в умовах соціальних і політичних змін, підкреслюючи її роль у зміцненні національної єдності.

Дослідження Ю. Сліпченко [4] зосереджене на авторській пісні часів Революції гідності та війни на сході України, яка виконувала мобілізаційну та консолідуючу функції.

У працях А. Тормахової [5; 6] простежується взаємодія мистецтва і політики в контексті сучасної культури, а також розглядаються мистецькі практики в Україні у період війни як форма культурного спротиву.

Серед англомовних публікацій, які поглиблюють науковий дискурс, важливими є статті М. Біазоліні та Т. Дрю [7], присвячені українській популярній музиці як інструменту національної ідентичності та культурної дипломатії; Дж. Кларк [8], де музика розглядається як форма «звукового ландшафтотворення»; К. Шевцова [9] здійснила риторичний аналіз трьох українських воєнних пісень як засобів спротиву; Д.-Е. Вікстрема [10] досліджує роль соціальних медіа у поширенні пісень війни та трансформації музичного контенту.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Попри численні дослідження ролі української музики у творенні національної ідентичності помітна нестача наукової уваги до змін у змістовно-стилістичних домінантах у репертуарі українських поп-музикантів під час повномасштабної війни. Зокрема, педагогічний потенціал цих музичних трансформацій залишається недостатньо вивченим.

Метою статті є аналіз тематичних і стилістичних трансформацій в українській поп-музиці під час повномасштабної війни, інтерпретації їхнього культурного й педагогічного значення. Дослідження спрямоване на акцентуацію необхідності розроблення культурно-орієнтованої та соціально відповідальної моделі навчання, що відповідає реаліям сучасної України.

Викладення основного матеріалу дослідження. Повномасштабне вторгнення Росії в лютому 2022 року стало

каталізатором глибоких і незворотних змін у самій суті української популярної музики. У довоєнні роки основний репертуар багатьох українських виконавців тяжів до романтичного ліризму, ескапістських наративів і прикрашеної та гламурної естетики світових поп-трендів. Хоча під час Революції гідності (2013–2014) та війни на сході України (2014–2021) спорадично з'являлися моменти соціально-політичного коментаторства в музичній сфері, такі втручання загалом займали маргінальне місце на комерційному ринку, часто затьмарюючись універсальнішими темами кохання, розкішного дозвілля та космополітичного гламуру.

Однак із початком війни музичний шар популярної української музики зазнав кардинальної переорієнтації. Вона почала відігравати не лише розважальну та естетичну роль, а й культурну, громадянську та соціально важливу. Як зазначають Марко Бізюлі та Томас Дрю, «музика зараз функціонує як фундаментальний засіб підвищення транснаціональної обізнаності про боротьбу України та матеріального впливу на її оборону» [7, с. 6]. Причому зміни торкнулись й аудіотекстової семантики музики, й матеріальних умов її виробництва та розповсюдження. Унаслідок поширення якісного обладнання для запису звуку, що доступне навіть на смартфонах і потенціалу миттєвого поширення відео та аудіо за допомогою соціальних мереж, збільшило можливості впливу музики на соціум. Це проявилось й у розповсюдженні виступів аматорів і збільшенні уваги до концертних заходів професійних музикантів, де кожен найменший промах може потрапити в об'єктив смартфонів глядача та буде викладеним у мережу.

Дане переосмислення спонукало митців вийти за традиційні межі розваг, взявши на себе роль посланців культури та культивуючи потужні мережі солідарності з українським народом, що діяли поза офіційними рамками державної дипломатії. У таких умовах виокремлюється шар музичних творів, де все більше переплітається інтимне з колективним, поєднуючи власний особистий досвід із живою пам'яттю нації. Як влучно характеризує це Джанін Наталі Кларк, музика в цьому контексті стає «формою та виразом стійкості (й опору) у воєнних ситуаціях» [8, с. 1]. Відтепер це звуковий акт, який активно перетворює «акустичний простір» окупованих громад, на мить замінюючи какофонію бомбардувань гармонією єдності та непокори. Це яскраво простежується у поширенні пісень-свідчень, які несуть у собі досвід пережитих ракетних / шахедних атак та артилерійських обстрілів. Вони можуть містити розповіді про розпач унаслідок людських втрат, стійкість у прагненні до свободи, що переосмислені через символічні образи у спільні культурні артефакти. Такі пісні функціонують не тільки як хроніки, але й як носії суспільної пам'яті. До того ж зросли випадки інтегрування у пісенний матеріал семплів, що відтворюють звуки воєнних дій. Подібні художні прийоми «служать додатковими вимірами, що підсилюють центральні ідеї, визначені в піснях. Вони встановлюють асоціацію з оригінальними джерелами та надають докази автентичності повідомлень» [9, с. 39].

Вітчизняна авторка А. Тормахова зазначає щодо тематики мистецьких практик українських митців, які почали поширюватись після повномасштабного вторгнення. Наведена нею класифікація може бути залучена й до пісенної сфери. «Тематика матеріалу може бути розподілена за декількома рубриками:

- 1) героїчні, що мають патріотичний характер і змальовують вдалі перемоги над ворогом;
- 2) комічні, що демонструють недолугість окупантів;
- 3) ліричні, що показують основні цінності, за які варто боротися;
- 4) трагічні, що змальовують ураження, що зазнають люди у різних куточках України» [6, с. 71].

Визначальною рисою воєнного репертуару українських виконавців є навмисне посилення патріотичної символіки та мовної афірмації. О. Клещова документує «появу нових символів у піснях про війну (джавеліни, байрактари, 4.5.0. – «усе спокійно») [1, с. 83]», яке поєднується із відродженням старих національних емблем, таких як червона калина та образ українського дому. Ці вирази стали зарядженими семіотичними якорями, що конденсують етнос опору в миттєво впізнаванні культурні знаки. Звісно, що відбулась відмова від використання російськомовних текстів у піснях.

Виконання композицій українською мовою стало етичним і політичним вибором співаків, що стверджує суверенітет, зміцнює національну ідентичність. Це тісно узгоджується з твердженням І. Матійчин, що подібна динаміка має потужний вплив на аудиторію слухачів, бо завдяки популяризації пісень українською мовою митці з російськомовного середовища «своєю творчістю і активною громадянською позицією ... сприяють національній самоідентифікації свого оточення, своїх слухачів» [3, с. 41], підтверджуючи центральну роль мовних і символічних виборів у формуванні культурного наративу нації в умовах війни.

Спостерігається процес як написання нових творів, так і зростання актуальності творів, які тематично корелюють із сучасними подіями. У роки війни частина українського музичного доробку, створеного ще задовго до повномасштабного вторгнення, набула нового, символічно навантаженого звучання. Композиції гурту «Океан Ельзи» – «Обійми» (2013), «Не твоя війна» (2015) та «Стріляй» (2013) – стали своєрідними маркерами емоційної єдності, внутрішньої сили та незламності [6]. Камерна й чуттєва пісня «Пташечка» гурту «Vivienne Mort» отримала новий сенс як відображення тендітності людського життя. Творчість гурту «Без обмежень» із піснями «Моя країна», «Вільні люди» та «Героям» почала сприйматися як безпосереднє звернення до суспільства, підсилюючи почуття гордості та вдячності захисникам. Особливе місце посідав трек «Доброго вечора (Where are you from?)» ProBass & Hardi, створений ще у 2021 році, що у воєнний час перетворився на неофіційний музичний символ Збройних Сил України, асоціюючись із силою та впевненістю військових.

Не менш показовою є історія пісні «Stefania» гурту «Kalush Orchestra» – спочатку створеної як особисте присвячення матері, вона на тлі війни перетворилася на емоційний гімн,

який поєднав особисте й колективне, а також став знаковою композицією, що представляла Україну на міжнародній сцені під час конкурсу «Євробачення». Така трансформація змісту й сприйняття свідчить про живий діалог між музикою та історичним моментом, у якому вона звучить, і демонструє, як культурний продукт здатний поєднати суспільство. Девід-Еміл Вікстрем підкреслює в своєму дослідженні ці характерні риси репертуару українських виконавців: «пісні переробляються, з'являються меметичні пісні, що спираються на конкретні події чи зброю, а раніше існуючі пісні використовуються як гімни» [10, с. 53].

З освітньої точки зору наслідки цих тематичних перетворень є далекоюсяжними. Як підкреслює Ю. Сліпченко у своєму дослідженні авторських пісень, переорієнтація репертуару на нагальні соціально-політичні реалії є свідченням того, що пісенне мистецтво стає «одним із інструментів нової хвилі національного відродження» [4, с. 62].

У цьому сенсі поп-музика воєнного часу виходить за межі своєї розважальної функції, стаючи основним джерелом для виховання медіаграмотності, громадянської свідомості серед виконавців і слухачів.

На це постійно звертають увагу дослідники, актуалізуючи роль мистецьких форматів у сприйнятті ідеологічних меседжів. «Митці мають усвідомлювати ту важливу місію, яку вони виконують, створюючи твори. Адже через мистецьку форму набагато легше засвоюється будь-яка ідея, тема тощо. Саме тому твір може змінювати світоглядні установки великих людських спільнот, виступати уособленням думок і мрій, інтегрувати та спрямовувати» [5, с. 66].

Інтеграція воєнних пісень в освітню практику має значну педагогічну цінність, особливо в контексті громадянської освіти. Ці пісні воєнного часу можуть слугувати автентичними культурними текстами, що сприяють обговоренню історичних подій, національної ідентичності тощо. Їх аналіз і виконавська практика формує здатність розшифровувати ідеологічні повідомлення, вбудовані в популярну культуру. З педагогічної точки зору включення сучасної української воєнної музики до навчальних програм поєднує формальну освіту з живим культурним досвідом, засвідчуючи еволюцію художньої спадщини. До того ж важливо це здійснювати, щоб вона не викликала відторгнення. Прикладом може слугувати авторський музичний проєкт харківського виконавця А. Пивоварова «Твої вірші, мої ноти», покликаний підтримати та поширювати українську культуру засобами музики та актуалізувати творчість літераторів-класиків. «Відомі поетичні твори Б. Антоновича, М. Старицького, П. Тичини, Г. Тютюнника, І. Франка, Т. Шевченка Г. Шкурупія

та ін., а також народні тексти, ретрансльовано в ньому через музичний світогляд А. Пивоварова, що дозволяє вивільнити широкий спектр емоцій і переживань (біль, втрату, вимушене розлучення з близькими, почуття самотності та відчуження), які притаманні багатьом із нас сьогодні» [2, с. 11].

Висновки. Українська поп-музика, втягнута у горнило повномасштабної війни, постала перед новими викликами, сповнюючись новими сенсами та засобами вираження. Її значення вийшло за межі розважальної функції, ставши інструментом для осмислення та зафіксування пережитого, джерелом духовної підтримки, простором культурного спротиву. Дослідження демонструє відчутні зміни в тематичних пріоритетах виконавців: на зміну ліричним, відстороненим від реалій текстам приходять композиції, пронизані патріотичними, громадянськими та меморіальними мотивами. У цих піснях особисте органічно поєднується з колективним, а образи з національного фольклору та сучасні символи спротиву стають чіткими ознаками часу. Стилістичні нововведення торкнулися як вокальної та інструментальної техніки, так і структури композицій. Вони виявляються у використанні звукових цитат із реальних подій, залученні документальних аудіофрагментів, посиленні інтертекстуальних зв'язків. Важливим показником змін стала мовна політика: українська мова у воєнному репертуарі перетворилася на беззаперечний знак позиції, відмову від будь-яких компромісів із простором, який продукує загрозу.

Воєнний період виступив каталізатором для оновлення культурних сенсів у поп-музиці, відкривши можливості для педагогічного осмислення цього репертуару. Такі твори можуть стати цінним матеріалом у процесі виховання молоді – не тільки як приклади сучасного мистецтва, але й як інструмент для розвитку медіаграмотності, критичного мислення, вміння розшифровувати символічні коди. Їх вивчення та виконання у навчальному середовищі здатне об'єднати художній досвід з історичною пам'яттю та громадянськими цінностями.

Практична значущість проведеного аналізу полягає в тому, що він окреслює можливості використання воєнної поп-музики в мистецькій освіті: від аналізу змісту і стилю – до сценічного втілення з урахуванням культурного контексту.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні сприйняття таких творів різними аудиторіями, у порівнянні з досвідом інших країн, а також у розробленні методичних рекомендацій для їхньої інтеграції в освітній процес.

Отже, українська поп-музика воєнного часу виступає не лише дзеркалом епохи, але й активним чинником культурної комунікації та виховання.

Список використаних джерел

1. Клещова О. Пісні війни: Символи, смисли, наративи. *Лінгвістика*. 2023. № 2 (48). С. 83–97.
2. Маракіна А. Г. Вплив популярної української музики на психічне здоров'я та культурну самоідентифікацію студентської молоді в умовах воєнного стану. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти* : зб. наук. пр. [матеріалів круглого столу 20 жовт. 2022 р.] / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди ; [за заг. ред. Ю. Д. Бойчука]. Харків, 2022. С. 114–119.
3. Матійчин І. Українська пісня як чинник національної самоідентифікації. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 36 (2), т. 2. С. 36–43. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-2-6>
4. Сліпченко Ю. Авторська пісня періоду Революції гідності та війни на сході України. *Українські культурологічні студії*. 2023. № 2 (13). С. 61–64. DOI: [https://doi.org/10.17721/UCS.2023.2\(13\).11](https://doi.org/10.17721/UCS.2023.2(13).11)

5. Тормахова А. М. До проблеми взаємодії мистецтва та політики в контексті сучасної культури. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2022. № 2. С. 64–68.
6. Тормахова А. Мистецькі практики під час війни : український вимір. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. 2022. Вип. 40. С. 70–75. DOI: <https://doi.org/10.35619/ucpmk.vi40.547>
7. Biasioli M., Drew T. Ukrainian Popular Music in Times of War: National Identity, Transnational Projections and the Musician as Grassroots Ambassador. *IASPM Journal*. 2024. Vol. 14, № 2. P. 6–29.
8. Clark J. N. Music, resilience and 'soundscaping': Some reflections on the war in Ukraine. *Cultural Sociology*. 2023. P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1177/17499755231151216>
9. Ševcova K. Music As a Means of Resistance: Rhetorical Analysis of Three Ukrainian Wartime Songs, One-year master independent work. Malmö University, 2023. 47 p.
10. Wickström D.-E. Songs of war: The Russian war on Ukraine, popular music and social media. *IASPM Journal*. 2024. No. 14 (2). P. 53–74. DOI: [https://doi.org/10.5429/2079-3871\(2024\)v14i2.4en](https://doi.org/10.5429/2079-3871(2024)v14i2.4en)

References

1. Kliestchova, O. (2023). Pисni viiny: Symvoly, smysly, naratyvy [Songs of war: Symbols, meanings, narratives]. *Linhvistyka [Linguistics]*, 2 (48), 83-97 [in Ukrainian].
2. Marakina, A. H. (2022). Vplyv populiarnoi ukrainskoi muzyky na psykhychnе zdorovia ta kulturnu samoidentyfikatsiiu studentskoi molodi v umovakh voiennoho stanu [The influence of popular Ukrainian music on the mental health and cultural self-identification of student youth under martial law]. In Yu. D. Boichuk (Ed.), *Aktualni pytannia spetsialnoi, inkluzyvnoi i zdoroviazbezpezhuvanoi osvity [Current Issues of Special, Inclusive and Health-Preserving Education]: zb. nauk. pr. materialiv kruhloho stolu* (pp. 114-119). Kharkiv: H. S. Skovoroda KhNPU [in Ukrainian].
3. Matiichyn, I. (2021). Ukrainska pisnia yak chynnyk natsionalnoi samoidentyfikatsii [Ukrainian song as a factor of national self-identification]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current Issues in the Humanities]*, 36 (2), 36-43. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-2-6> [in Ukrainian].
4. Slipchenko, Yu. (2023). Avtorska pisnia periodu Revoliutsii hidnosti ta viiny na skhodi Ukrainy [Author's song during the Revolution of Dignity and the war in eastern Ukraine]. *Ukrainski kulturolozhichni studii [Ukrainian Cultural Studies]*, 2 (13), 61-64. DOI: [https://doi.org/10.17721/UCS.2023.2\(13\).11](https://doi.org/10.17721/UCS.2023.2(13).11) [in Ukrainian].
5. Tormakhova, A. M. (2022). Do problemy vzaiemodii mystetstva ta polityky v konteksti suchasnoi kultury [On the problem of interaction between art and politics in the context of modern culture]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv [Bulletin of the National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts]*, 2, 64-68 [in Ukrainian].
6. Tormakhova, A. (2022). Mystetski praktyky pid chas viiny: ukrainskyi vymir [Art practices during the war: Ukrainian dimension]. *Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku [Ukrainian Culture: Past, Present, Ways of Development]*, 40, 70-75. DOI: <https://doi.org/10.35619/ucpmk.vi40.547> [in Ukrainian].
7. Biasioli, M., & Drew, T. (2024). Ukrainian popular music in times of war: National identity, transnational projections and the musician as grassroots ambassador. *IASPM Journal*, 14 (2), 6-29. DOI: [https://doi.org/10.5429/2079-3871\(2024\)v14i2.2en](https://doi.org/10.5429/2079-3871(2024)v14i2.2en)
8. Clark, J. N. (2023). Music, resilience and 'soundscaping': Some reflections on the war in Ukraine. *Cultural Sociology*, 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1177/17499755231151216>
9. Ševcova, K. (2023). *Music as a means of resistance: Rhetorical analysis of three Ukrainian wartime songs. One-year master independent work*. Malmö University.
10. Wickström, D.-E. (2024). Songs of war: The Russian war on Ukraine, popular music and social media. *IASPM Journal*, 14 (2), 53-74. DOI: [https://doi.org/10.5429/2079-3871\(2024\)v14i2.4en](https://doi.org/10.5429/2079-3871(2024)v14i2.4en)

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 08.09.2025

УДК 37.091.12.011.3-051:78]:76.012

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-146-152](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-146-152)



ДАНИЛЮК МИКОЛА МИКОЛАЙОВИЧ,

доктор філософії, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна

Mykola Danyliuk,

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Musical Art,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine

E-mail: m.danyliuk@hnpu.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6322-7080>

ГРАФІЧНИЙ ДИЗАЙН ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

А Обґрунтовано графічний дизайн як чинник формування професійної культури викладача музичного мистецтва в умовах цифровізації освіти. Проаналізовано наукові підходи до розвитку візуально-комунікаційної компетентності та визначено її місце в професійній підготовці педагога. Запропоновано модель, що охоплює шість компонентів (ціннісний, когнітивний, комунікативний, технологічний, рефлексивний і репрезентативний) і пояснює логіку формування візуальної культури викладача. Розроблено інструментально-методичну матрицю, що конкретизує відповідність між типами візуальних завдань, педагогічними діями, очікуваними ефектами та критеріями якості. Показано педагогічний потенціал графічного дизайну у підвищенні естетичності й структурованості навчального контенту, розвитку критичного мислення та удосконаленні комунікації в мистецькій освіті. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язаних із емпіричною перевіркою ефективності візуальних завдань і впровадженням цифрового портфоліо викладача як інструмента професійної репрезентації.

Ключові слова: графічний дизайн; професійна культура викладача; мистецька освіта; візуально-комунікаційна компетентність; візуальна грамотність; музичне мистецтво; цифровізація освіти; модель

GRAPHIC DESIGN AS A DETERMINANT OF PROFESSIONAL CULTURE FORMATION IN MUSIC TEACHER EDUCATION

S The article substantiates the role of graphic design as a significant factor in the development of the professional culture of future music teachers within the contemporary digital education landscape. The study outlines the growing role of visual communication in pedagogical interaction and emphasizes the need for educators to master visual literacy, design thinking, and competencies in structuring multimodal educational content. Based on the analysis of scientific sources, the author clarifies the essence and structure of visual-communicative competence and defines its place in the system of professional training for future music educators.

A comprehensive model of professional culture formation is proposed, which includes six interrelated components – axiological, cognitive, communicative, technological, reflective, and representational – each of which ensures an integrated approach to the development of visual culture and influences the quality of pedagogical communication. To operationalize the model, an instrumental and methodological matrix has been developed, demonstrating the correspondence between visual tasks, pedagogical actions, expected learning outcomes, and quality assessment criteria. This matrix serves as a practical tool for integrating graphic design into the educational process as well as for improving the structure, clarity, and emotional expressiveness of instructional materials.

The findings confirm that graphic design enhances students' engagement, supports the meaningful perception of complex content, stimulates critical thinking, and strengthens the educator's professional identity in digital environments. The study highlights the pedagogical potential of graphic design as a means of improving communication, intensifying learning, and supporting reflective teaching practices in music education. Future research prospects include empirical verification of visual tasks and the development of didactic models for digital teacher portfolios as instruments for professional self-representation.

Keywords: graphic design; professional culture of the teacher; music education; visual-communicative competence; visual literacy; musical art; digitalization of education; instructional design

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Сучасна мистецька освіта функціонує в умовах цифровізації, активного використання LMS-платформ і зростання ролі мультимедійних форматів. Це трансформує характер педагогічної взаємодії та висуває нові вимоги до подання і структурування навчального матеріалу засобами візуальної комунікації. Наочне відтворення інформації стає чинником підвищення якості освітнього процесу, оскільки активізує

когнітивні механізми сприймання, формує увагу, допомагає усвідомлювати логіку смислових зв'язків і підтримує мотивацію здобувачів освіти. У цьому контексті графічний дизайн постає як педагогічний інструмент, що забезпечує логічність, емоційну виразність і композиційну гармонію візуально структурованих матеріалів.

Підготовка сучасного викладача музичного мистецтва дедалі частіше пов'язана зі створенням презентацій, інфографіки, афіш культурно-освітніх заходів, візуальних

звітів і цифрових портфоліо, що визначають якість його професійної комунікації. Якість цих матеріалів безпосередньо впливає на сприйняття навчальної інформації, рівень залученості здобувачів і професійну репутацію освітньої інституції. Такий вектор розвитку узгоджується із запитами сучасного професійного середовища, адже «сучасний ринок праці та креативна індустрія потребують фахівців, які володіють цифровою грамотністю, вміють презентувати мистецькі проекти та ефективно працювати з візуальними даними в медіапросторі» [3, с. 142]. За цих умов опанування принципів композиції, шрифтової ієрархії, кольорових рішень і візуальної логіки стає невід'ємним складником професійної культури викладача, оскільки забезпечує високий рівень комунікації та педагогічно виважене подання навчального матеріалу.

Особливої актуальності набуває питання визначення педагогічного потенціалу графічного дизайну як засобу розвитку професійного мислення, візуальної культури й естетичної чутливості майбутніх викладачів музичного мистецтва. Отже, графічний дизайн розглядається як чинник формування професійної культури викладача, а потреба в його теоретичному осмисленні та методичному впровадженні визначає наукову актуальність цього дослідження.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Сучасні зарубіжні дослідження [18; 19; 22] засвідчують зростання ролі візуальних комунікацій у процесі навчання та підкреслюють, що результативність мультимедійного контенту залежить від узгодження вербальних і зорових каналів сприймання. У межах цього підходу графічний дизайн трактується як інструмент когнітивної організації знань і візуальної інтерпретації змісту, що підсилює смислову логіку навчального матеріалу.

Вагомим для сучасної педагогіки є також розвиток моделей мультимедійного навчання, зокрема когнітивна теорія мультимедіа [20] та модель ТРАСК [21], які обґрунтовують необхідність інтеграції предметних, технологічних і педагогічних знань у професійній підготовці викладача.

У вітчизняному науковому дискурсі послідовно розвивається підхід до формування професійної культури викладача, у якому акцент робиться на методичній компетентності та візуально-комунікаційній грамотності. Дослідники підкреслюють різні аспекти цієї проблеми: ціннісні засади професійної культури [2; 11], методичний вимір і культуру педагогічного мислення [4], роль професійної рефлексії [14], а також значення візуальної грамотності й комунікації в освітньому процесі [5; 7; 15]. У сукупності ці позиції демонструють зростання уваги до того, як рефлексивне мислення, критичний добір візуальних засобів і методична культура впливають на якість комунікації у мистецькій освіті та професійне становлення майбутніх викладачів.

У працях, присвячених графічному дизайну в мистецькій освіті [6; 8], увага акцентується на естетичній організації інформації, яка забезпечує структурованість змісту, смислову логіку та якість професійної комунікації викладача. Паралельно розвивається прикладний напрям, пов'язаний

із практиками візуальної репрезентації [9; 12; 16], у межах якого аналізуються художньо-композиційні та комунікативні особливості афіш і презентаційних плакатів мистецьких заходів. Автори визначають критерії ритму, пропорцій, типографіки та кольору й доводять, що візуальні матеріали виконують інформативну та педагогічну функцію, впливаючи на розвиток естетичного смаку та комунікативної культури викладача.

Окремий пласт досліджень зосереджений на проблематиці цифрової педагогіки та мультимедійних технологій [3; 10; 13; 17]. У цих розвідках акцентується на доцільності використання цифрових ресурсів і мультимедіа для оновлення методик викладання, розвитку цифрової культури педагога та підвищення залученості студентів в освітній процес. Науковці наголошують, що ефективність використання мультимедійного контенту залежить від методично обґрунтованого добору інструментів й усвідомленого поєднання вербальних і візуальних каналів передавання інформації.

Отже, науковий дискурс демонструє поступове зближення двох площин – візуальної культури педагога та інструментарію мультимедійного дизайну. У комплексі це створює методологічне підґрунтя для подальшої інтеграції графічного дизайну в систему фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Узагальнення наукових джерел дає підстави стверджувати, що, попри накопичений теоретико-методичний потенціал, графічний дизайн у мистецькій освіті залишається недостатньо осмисленим саме як педагогічний інструмент формування професійної культури викладача музичного мистецтва. У наявних дослідженнях бракує моделей, які б поєднували в єдину систему візуальну культуру, візуальну грамотність і графічну діяльність педагога, а також відпрацьованих методичних механізмів їхнього практичного впровадження. Саме усунення цієї прогалини визначає проблемне поле нашого дослідження.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні графічного дизайну як чинника формування професійної культури викладача музичного мистецтва та визначенні методичних засад його інтеграції в освітній процес.

Для досягнення мети передбачено такі завдання:

– *уточнити* сутність і структуру візуально-комунікаційної компетентності викладача у контексті його професійної культури;

– *розробити* модель інтеграції графічного дизайну в систему професійної підготовки викладача музичного мистецтва;

– *визначити* методичні орієнтири ефективного застосування графічного дизайну в освітньому процесі.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні аналітико-інтерпретаційного та порівняльно-узагальнювального підходів, що забезпечило комплексне вивчення наукових джерел і теоретичних засад формування професійної культури викладача музичного мистецтва у візуально-комунікаційному вимірі. Застосовано методи

теоретичного аналізу, синтезу, порівняння, контент-аналізу навчальних матеріалів і елементів проєктного методу. Емпіричну основу становить викладацький і творчо-організаційний досвід автора, накопичений у межах реалізації університетських курсів «Мультимедійні технології у мистецькій освіті», «Сучасні музично-інформаційні технології у мистецькій освіті», «Основи музично-візуального мастерингу», а також під час організації мистецьких конкурсів «Арт-Домінанта», «Мистецькі обрії», проведення науково-практичної конференції «Час мистецької освіти» й створення мультимедійного контенту кафедри музичного мистецтва ХНПУ імені Г. С. Сковороди [1]. Важливим складником є проходження автором курсів підвищення кваліфікації з графічного дизайну, що забезпечило практичне підґрунтя дослідження. Це дало змогу верифікувати теоретичні положення та виявити закономірності, що визначають роль графічного дизайну у розвитку професійної культури майбутнього викладача музичного мистецтва.

Викладення основного матеріалу дослідження.

Освітній простір ХХІ століття характеризується зміною провідних каналів комунікації та переходом до мультимедійних принципів подання навчальної інформації. Дослідники підкреслюють зсув комунікаційної парадигми, «в основі якої тепер лежить не тільки мова, а й мультимедійна екранна комунікація, що формує сучасну грамотність» [7, с. 1]. Це актуалізує потребу у візуально структурованому навчальному контенті та підсилює значення графічного дизайну в освітньому процесі. У цьому контексті мистецька освіта, з її міжсенсорною природою, особливо чутлива до якості візуального контенту, який забезпечує цілісність сприймання, інтерпретації та презентації художньо-образної інформації. Це вимагає нової якості викладацької підготовки, де графічна та візуальна грамотність уже не є «опцією», а є необхідною частиною професійної культури.

Сучасна мистецька педагогіка дедалі більше орієнтується на візуально опосередковане навчання. У монографії

Multimedia Learning R. Mayer узагальнив результати багаторічних експериментальних досліджень і сформулював систему з 15 принципів мультимедійного навчання, які пояснюють, як поєднання слова та зображення оптимізує когнітивні процеси студента й підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу [20]. Ця логіка корелює з позиціями А. Cairo [18], Е. Lupton [19], Е. Tufte [22], які розглядають графічний дизайн як інструмент мислення, організації інформації та відповідальної комунікації.

Український дискурс фокусується на педагогічних умовах і змісті візуально-комунікаційної підготовки. В. Кремень та В. Ільїн окреслюють візуальну грамотність як складник культури мислення та академічної відповідальності [7]; Л. Сліпчишин деталізує завдання розвитку візуальної компетентності у професійному навчанні [15]. Т. Кротова, А. Осадча, М. Свергун підкреслюють освітній складник графічного дизайну як чинник естетичного та критичного мислення [8], тоді як Н. Чупріна, Т. Кротова, Т. Струмінська аналізують критерії якості презентаційних плакатів мистецьких заходів, як-от: ритміка, ієрархія, типографіка, колір, композиція [16]. У роботі М. Данилюка запропоновано класифікацію мультимедійних інструментів і стратегії їх інтеграції в освітній процес [3].

Сукупно ці позиції задають методологічний контекст для операційного визначення ключових понять нашого дослідження.

У цьому дослідженні *професійну культуру викладача музичного мистецтва* розглядаємо як інтегровану систему ціннісних орієнтирів, знань, умінь, комунікативних стратегій і рефлексивних практик, що забезпечує якість педагогічної взаємодії та здатність ефективно створювати, інтерпретувати й презентувати мистецький зміст у сучасному освітньому середовищі. У її структурі виокремлюємо *ціннісний, когнітивний, комунікативний, технологічний, рефлексивний і репрезентативний* компоненти, які у взаємодії формують цілісну професійну позицію педагога (табл. 1):

Таблиця 1

Структура професійної культури викладача музичного мистецтва та місце візуально-комунікаційної компетентності

Компонент	Змістовий акцент	Прояв у діяльності викладача
Ціннісний	Естетичні пріоритети, етика візуальної комунікації	Виважені візуальні рішення, відповідність змісту художньо-естетичним нормам
Когнітивний	Знання про композицію, ієрархію, колір, типографіку	Логічна організація візуально поданого навчального матеріалу
Комунікативний	Візуальна риторика, адресність, зрозумілість повідомлення	Доцільний добір форматів і каналів подачі матеріалу
Технологічний	Інструменти графічного дизайну та мультимедіа	Використання Canva, Figma, Adobe Express тощо відповідно до дидактичної мети
Рефлексивний	Аналіз якості створених візуальних матеріалів	Самооцінювання, корекція, робота за чек-листами якості
Репрезентативний	Професійний імідж, портфоліо, візуальна айдентика	Естетична і смислова цілісність презентацій, афіш, портфоліо, звітів

Візуальна культура, на наш погляд, є складником професійної культури викладача й охоплює здатність свідомо створювати, аналізувати та інтерпретувати візуальні повідомлення в освітньому процесі.

Візуальна грамотність трактується як операційний рівень візуальної культури, що передбачає володіння принципами композиції, шрифтової ієрархії, колірних рішень і візуальної логіки в освітній комунікації.

У контексті мистецької освіти важливим аспектом є також *графічна грамотність*, яку розуміємо як здатність викладача застосовувати засоби графічного дизайну для конструювання навчального контенту, підготовки афіш, презентацій, інфографіки та цифрових портфоліо. Саме графічна грамотність забезпечує і смислову структурованість, і естетичну виразність візуальних матеріалів, що прямо впливає на сприймання інформації та рівень педагогічної взаємодії.

З огляду на узагальнені наукові підходи та потреби освітньої практики у роботі вводимо робоче поняття *візуально-комунікаційної компетентності викладача музичного мистецтва* – це інтегрована здатність педагога проектувати, створювати, інтерпретувати й критично оцінювати візуальний навчальний контент, добирати відповідні інструменти графічного дизайну, узгоджувати візуальний і вербальний канали подання інформації та забезпечувати її смислову цілісність, естетичну виразність і комунікативну точність.

Отже, такий поділ дає змогу оперувати візуальною культурою як ціннісною основою, візуальною грамотністю – як дією здатністю, а графічною грамотністю – як інструментарієм для конкретних педагогічних дій.

Представимо *модель формування професійної культури викладача засобами графічного дизайну*.

Професійна культура викладача музичного мистецтва формується у процесі педагогічної взаємодії та через свідоме візуальне проектування освітнього простору. У сучасному навчанні графічний дизайн – це не декоративний шар, а мова педагогічного змісту, що поєднує інформацію, емоцію і структуру сприймання. Через візуальні рішення педагог демонструє культуру мислення, організації та комунікації, що відображає його професійну зрілість і рівень методичної майстерності.

Як підкреслює О. Переверзєва, «високий рівень професійної культури характеризується розвинутою здатністю до розв'язання професійних завдань, тобто розвиненим професійним мисленням і свідомістю» [11, с. 154], а отже, візуальний складник діяльності викладача постає проявом професійного способу мислення, що визначає характер педагогічних рішень та якість освітньої взаємодії. Розроблена модель охоплює 6 *взаємопов'язаних компонентів*, кожен із яких має власну педагогічну логіку, сферу реалізації та очікуваний результат:

1. *Ціннісно-естетичний компонент*. Спрямований на розвиток естетичного судження, культури візуальної етики та здатності до художньо виважених рішень. Викладач формує індивідуальний стиль візуальної комунікації, забезпечує

відповідність матеріалів культурному контексту, жанру й віковій аудиторії здобувачів. Естетичний вплив візуальної мови є особливо значущим у мистецькій підготовці, адже, як слушно зазначає Л. Сліпчишин, «візуальна комунікація, що збагачується різними культурними кодами, смисловими акцентами, грою реальності та ілюзії, новизною і незвичайністю», посилює сприймання та розширює асоціативні горизонти студента [15, с. 41]. А це створює довіру до навчального повідомлення, підсилює емоційний вплив і сприяє формуванню смаку.

2. *Когнітивний компонент*. Передбачає оволодіння принципами композиції, ієрархії, типографіки, ритму, пропорцій і колірних рішень. У цьому контексті графічний дизайн використовується як інструмент структурування змісту. Візуальні акценти, логічне групування, оптимальне співвідношення тексту й зображення допомагають студентам швидше орієнтуватися в матеріалі, відокремлювати головне від другорядного та краще утримувати увагу в межах складних навчальних тем.

3. *Технологічний компонент*. Зосереджується на доборі та ефективному використанні цифрових інструментів (Canva, Adobe Express, Figma, Genially тощо). Викладач обирає програму відповідно до педагогічної задачі: презентація – для структурування теми, інфографіка – для узагальнення, афіша – для мистецьких заходів, портфоліо – для репрезентації результатів. Важливим є володіння принципом «*інструмент під задачу, а не задача під інструмент*», що мінімізує формалізм і технократизм.

4. *Комунікативний компонент*. Охоплює цілеспрямовану роботу з візуальними повідомленнями для різних аудиторій: студентів, колег, абітурієнтів, мистецької спільноти. Викладач проектує візуальну риторіку, адаптує обсяг, темп і формат подання, враховує специфіку комунікаційних каналів (LMS, соціальні мережі, публічні виступи, електронні ресурси кафедри). Візуальні засоби підсилюють ефективність освітнього впливу, адже, як наголошує А. Кравченко, «включення елементів візуальної культури у процес проведення заняття активізує ефективність мовно-мисленнєвої, когнітивної діяльності викладача, сприяє досягненню поставленої мети» [5, с. 15]. Це формує вміння доносити зміст зрозуміло, лаконічно та переконливо.

5. *Рефлексивний компонент*. Рефлексія забезпечує цикл «створення → оцінювання → вдосконалення» візуальних матеріалів і передбачає самоперевірку, взаємооцінювання та роботу з чек-листами й оціночними рубриками. Вона формує у викладача здатність аналізувати візуальні рішення не на рівні емоційного сприйняття («подобається / не подобається»), а за об'єктивними параметрами – функціональністю, композиційною логікою, читабельністю, доречністю та академічною доброчесністю. У наукових дослідженнях професійна рефлексія визначається як «інтегративний механізм професійно-педагогічної культури, що забезпечує її динаміку в межах знань, діяльності, комунікації та творчості» [14, с. 147], отже, є необхідною умовою усвідомленої візуально-проектної діяльності викладача.

6. *Репрезентативний компонент*. Спрямований на формування професійного іміджу викладача через візуальну ейдетику, портфоліо, афіші, аналітичні звіти та публічні візуальні формати. Саме цей компонент поєднує педагогічну діяльність із зовнішньою комунікацією, роблячи результати видимими в академічному, мистецькому та цифровому середовищах.

Створена концептуальна конструкція задає цілісний підхід до розвитку професійної культури викладача засобами графічного дизайну, у якому візуальна діяльність функціонує як керована педагогічна практика. Вона орієнтує педагога

на свідомі дизайнерські рішення, що поєднують етичні орієнтири, структурну організацію змісту, технологічну доцільність, комунікативну виразність і рефлексивні дії. Логічним продовженням є операціоналізація моделі – переведення її положень у формат конкретних методичних кроків, придатних до застосування в освітньому процесі.

Із цією метою подальший виклад представлено у формі інструментально-методичної матриці, що демонструє відповідність між типами візуальних завдань, педагогічними діями, очікуваними ефектами та критеріями якості (табл. 2):

Таблиця 2

Інструментально-методична матриця графічного дизайну в музичній освіті

Тип візуального завдання	Педагогічна дія викладача	Очікуваний освітній ефект	Критерії якості	Інструменти
Афіша мистецького заходу	Формування естетично виразного й лаконічного повідомлення для цільової аудиторії	Розвиток візуального мислення, смаку та емоційної виразності	композиція; акцент/домінанта; читабельність; колір; доречність	Canva, Adobe Express
Інфографіка навчальної теми	Структурування складного матеріалу через візуальні схеми, блоки й акценти	Розвиток умінь узагальнювати, систематизувати та ієрархізувати інформацію	логіка; узагальнення; баланс текст–зображення; навігація уваги	Canva, Genially, PowerPoint
Візуальна презентація	Подання навчального змісту з урахуванням темпу сприймання та когнітивного навантаження	Зростання залученості й розуміння матеріалу, покращення концентрації уваги	слайдова структура; мінімалізм; ритм; читабельність; візуальна послідовність	Canva, PowerPoint, Google Slides
Навчальне відео / слайд-відео	Поєднання візуального та аудіального каналів для пояснення змісту	Підвищення мотивації, запам'ятовуваності й міжсенсорного сприймання	синхронність звук–кадр; ритм монтажу; акценти; чіткість зображення	CapCut, Microsoft Clipchamp
Цифрове портфоліо викладача або студента	Візуальна репрезентація результатів діяльності та професійного стилю	Розвиток рефлексії, самооцінювання, відповідальної комунікації та професійної айдентики	цілісність стилю; логіка структури; навігація; етика; технічна коректність	Google Sites, Canva, Figma

Така структуризація пояснює практичний механізм реалізації моделі у мистецькій освіті та забезпечує можливість відтворення, вдосконалення і подальшої верифікації її результатів.

Операціоналізація представленої концепції передбачає перехід від концептуального рівня до рівня конкретних педагогічних дій. Із цією метою графічний дизайн розглядається як інструмент формування професійної культури викладача, що реалізується через систему візуальних завдань, спрямованих на структуризацію навчального змісту, розвиток мислення та підвищення якості комунікації у мистецькій освіті. Інструментально-методична матриця (див. табл. 2) демонструє відповідність між типами візуальних продуктів, педагогічними діями, очікуваними освітніми ефектами та критеріями якості. Вона забезпечує практичний механізм упровадження графічного дизайну в освітній процес і дає змогу відтворити та адаптувати методику в умовах різних мистецьких дисциплін.

Методичні акценти впровадження:

– *поступовість* – перехід від простих завдань (афіша,

інфографіка) до інтегрованих (портфоліо, айдентика проєкту);
– *єдині рубрики якості* – естетика, логіка, комунікація, доступність;

– *доступність і адаптивність* – контраст, читабельність, коректна типографіка, адаптивні формати;

– *етика та академічна доброчесність* – коректна робота з візуальним контентом і авторськими правами;

– *рефлексія* – мікрорефлексії «до/після», взаємооцінювання, робота з чек-листами;

– *цифрова гігієна* – оптимізація експорту, єдиний стиль назв файлів, упорядковане зберігання.

Отже, запропонований методичний інструментарій відображає логіку переходу від дизайнерських рішень до педагогічних результатів і виступає практичним засобом формування професійної культури викладача в цифровому освітньому середовищі, створюючи підґрунтя для подальшої емпіричної перевірки й удосконалення педагогічних підходів.

Висновки. Цифрова трансформація мистецької освіти підсилює значення візуально-комунікаційного складника професійної культури викладача та актуалізує потребу

в опануванні графічного дизайну як педагогічного інструмента. Дослідження підтвердило, що дизайн впливає на якість сприймання навчального змісту, формування мотивації та репрезентацію результатів освітньої взаємодії. Розроблена модель формування професійної культури викладача засобами графічного дизайну систематизує 6 ключових компонентів і визначає логіку їхньої практичної реалізації. Інструментально-методична матриця конкретизує механізм упровадження моделі в освітній процес і забезпечує цілісний підхід до створення візуально структурованого

освітнього контенту. Практичне значення полягає в можливості інтеграції моделі у професійну підготовку майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, що сприятиме розвитку візуальної культури, графічної грамотності та якості педагогічної комунікації.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в емпіричній перевірці результативності візуальних завдань і розробленні дидактичних моделей формування цифрового портфоліо викладача як засобу професійної репрезентації.

Список використаних джерел

1. Головна сторінка. Микола Данилюк | Mykola Danyliuk. URL: <https://sites.google.com/hnpu.edu.ua/danyliuk/головна-сторінка>.
2. Гончарова О. М. Деякі аспекти формування професійної культури майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Педагогіка*. 2018. № 5 (9). URL: <https://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/22295/1/Статья.pdf>.
3. Данилюк М. М. Мультимедійні технології в мистецькій освіті: класифікація інструментів і стратегії інтеграції. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 5(224). С. 141–150. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-141-150](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-141-150).
4. Кайда Н. О., Пасик-Косарева Н. О., Розум А. П. Методична культура викладача ЗВО як складова його професійно-педагогічної культури: постановка проблеми. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2021. № 194. С. 208–213. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-208-213>.
5. Кравченко О. В. Мистецька спрямованість та наукова сутність графічного дизайну в контексті дизайн-освіти. *Теорія та практика дизайну*. 2025. № 35. С. 285–292. DOI: <https://doi.org/10.32782/2415-8151.2025.35.29>.
7. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Презентація візуальної грамотності в освітньому процесі та її експлікація в культурі мислення. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75, № 1. С. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3660>.
8. Кротова Т. Ф., Осадча А. М., Свергун М. М. Освітня складова графічного дизайну. *Академічні візії*. 2023. № 24. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11501710>.
9. Мазніченко О., Кугай Т., Приходько І., Пашукова С. Особливості дизайну рекламних афіш музичних заходів. *Актуальні проблеми сучасного дизайну* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 27 квіт. 2022 р. Київ : КНУТД, 2022. С. 120–123. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/21120/1/APSD_2022_V2_P120-123.pdf.
10. Омельченко А., Кисельова О. Використання цифрових технологій у мистецькій освіті. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2022. № 2. С. 285–294. URL: <http://repository.khpa.edu.ua/jspui/handle/123456789/3170>.
11. Переверзева О. Сутність і зміст професійної культури майбутнього викладача музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Т. 2, № 26. С. 153–159. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znp2019_26\(2\)_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znp2019_26(2)_29).
12. Приходько І. В. Особливості дизайну сучасних музичних афіш: порівняльний аналіз : дипломна магістерська робота за спеціальністю 022 Дизайн. Київ, 2022. 130 с. URL: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/23131>.
13. Пшенична О. С. Цифрові та мультимедійні технології в профільній середній та фаховій передвищій освіті : навч. посіб. для здобувачів ступеня вищої освіти магістра спеціальності «Середня освіта» освітньо-професійних програм «Середня освіта (Історія)», «Середня освіта (Фізика)», «Середня освіта (Інформатика)», «Середня освіта (Природничі науки)». Запоріжжя : ЗНУ, 2023. 144 с. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/13538>.
14. Роганова М., Рашидова С., Роганов М. Професійна рефлексія викладача закладу вищої освіти як умова його педагогічної культури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. Т. 1, № 1 (105). DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-141-151>.
15. Сліпчишин Л. Розвиток візуальної компетентності майбутніх фахівців художнього профілю у процесі професійного навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2024. № 3. С. 33–43. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2024.312955>.
16. Чуприна Н. В., Кротова Т. Ф., Струмінська Т. В. Графічні особливості та комунікаційна специфіка презентаційних плакатів мистецьких та культурних заходів. *Графічний дизайн в інформаційному та візуальному просторі* : монографія / за заг. ред. М. В. Колосніченко. Київ : КНУТД, 2022. С. 91–109. URL: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/19967>.
17. Юрченко А., Момот Р., Семеніхіна О. Про розвиток інформаційно-цифрової культури вчителів з використанням комп'ютерної візуалізації. *Education. Innovation. Practice*. 2024. Т. 12, № 6. С. 93–99. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol12i6-014>.
18. Cairo A. The Truthful Art: Data, Charts, and Maps for Communication. Berkeley (CA) : New Riders, 2016. 402 p. URL: <https://albertocairo.com/books/the-truthful-art/>.
19. Lupton E. Thinking with Type: A Critical Guide for Designers, Writers, Editors, and Students, 3-rd ed., revised and expanded. San Francisco (CA) : Chronicle Books, 2024. 256 p. URL: https://books.google.com/books/about/Thinking_with_Type.html?id=AnrsEAAQBAJ.
20. Mayer R. E. Multimedia Learning. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2020. 450 p. URL: <https://doi.org/10.1017/9781316941355>.
21. Petko D., Mishra P., Koehler M. J. TPACK in context: An updated model. *Science Direct*. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666557325000035?utm_source=chatgpt.com.
22. Tufte E. R. The Visual Display of Quantitative Information. 2nd ed. Cheshire (CT) : Graphics Press, 2001. 197 p. URL: https://www.edwardtufte.com/tufte/books_vdqj.

References

1. Danyliuk, M. Mykola Danyliuk – Home page. Google Sites. Retrieved from <https://sites.google.com/hnpu.edu.ua/danyliuk/головна-сторінка> [in Ukrainian].
2. Honcharova, O. M. (2018). Deiaki aspekty formuvannia profesiinoi kultury maibutnix vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity [Some aspects of forming the professional culture of future university teachers]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Pedahohika* [Adaptive management: theory and practice. Pedagogy], (5). <https://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/22295/1/Статья.pdf> [in Ukrainian].
3. Danyliuk, M. M. (2025). Multymediini tekhnolohii v mystetskii osviti: klasyfikatsiia instrumentiv i stratehii intehratsii [Multimedia technologies in arts education: A classification of tools and integration strategies]. *Imidzh sushasnoho pedahoha* [The image of a modern teacher], 5 (224), 141-150. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-141-150](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-141-150) [in Ukrainian].
4. Kaida, N. O., Pasyk-Kosarieva, N. O., & Rozum, A. P. (2021). Metodychna kultura vykladacha ZVO yak skladova yoho profesiino-pedahohichnoi kultury: Postanovka problemy [Methodological culture of a university teacher as part of professional-pedagogical culture: Problem statement]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky* [Scientific notes. Pedagogical sciences], 194, 208-213. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-208-213> [in Ukrainian].
5. Kravchenko, A. A. (2023). Epistema "vizualnosti" v kohnitivnykh ta navchalnykh praktykakh [The episteme of "visuality" in cognitive and educational practices]. *Osvitnii Dyskurs* [Educational discourse], 45 (7/9), 7-19. DOI: [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.45\(7-9\)-1](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.45(7-9)-1) [in Ukrainian].

6. Kravchenko, O. V. (2025). Mystetska spriamovanist ta naukova sutnist hrafichnogo dyzainu v konteksti dyzain-osvity [Art-orientation and scientific essence of graphic design in the context of design education]. *Teoriia ta praktyka dyzainu [Design theory and practice]*, 35, 285-292. DOI: <https://doi.org/10.32782/2415-8151.2025.35.29> [in Ukrainian].
7. Kremen, V. H., & Iljin, V. V. (2020). Prezentatsiia vizualnoi hramotnosti v osvithnomu protsesi ta yii eksplikatsiia v kulturi myslennia [Presenting visual literacy in the educational process and its explication in the culture of thinking]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information technology and learning tools]*, 75 (1), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3660> [in Ukrainian].
8. Krotova, T. F., Osadcha, A. M., & Sverhun, M. M. (2023). Osvitnia skladova hrafichnogo dyzainu [The educational dimension of graphic design]. *Akademichni vizii [Academic visions]*, 24. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11501710> [in Ukrainian].
9. Maznichenko, O., Kuhai, T., Prykhodko, I., & Pashukova, S. (2022). Osoblyvosti dyzainu reklamnykh afish muzychnykh zakhodiv [Design features of advertising posters for music events]. In *Aktualni problemy suchasnoho dyzainu [Current issues of modern design]: materialy IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 120-123). Kyiv: KNUtD. Retrieved from https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/21120/1/APSD_2022_V2_P120-123.pdf [in Ukrainian].
10. Omelchenko, A., & Kyselova, O. (2022). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnologii u mystetskii osviti [Using digital technologies in arts education]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky [Scientific notes of Berdiansk State Pedagogical University. Pedagogical Sciences]*, 2, 285-294. Retrieved from <http://repository.khpa.edu.ua/jspui/handle/123456789/3170> [in Ukrainian].
11. Pereverzieva, O. (2019). Sutnist i zmist profesiinoi kultury maibutnioho vykladacha muzychnoho mystetstva [The essence and content of professional culture of the future music pedagogue]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka [Teacher education: theory and practice]*, 2 (26), 153-159. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2019_26\(2\)_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2019_26(2)_29) [in Ukrainian].
12. Prykhodko, I. V. (2022). Osoblyvosti dyzainu suchasnykh muzychnykh afish: Porivnialnyi analiz [Features of modern music posters' design: A comparative analysis] (Master's thesis). Kyiv. Retrieved from <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/23131> [in Ukrainian].
13. Pshenychna, O. S. (2023). Tsyfrovii ta multymediini tekhnologii v profiliinii serednii ta fakhovii peredvyshchii osviti [Digital and multimedia technologies in specialized secondary and professional pre-higher education]: navch. posib. dlia zdobuvachiv stupenia vyshchoi osvity mahistra spetsialnosti «Serednia osvita» osvitno-profesiinykh prohram «Serednia osvita (Istoriia)», «Serednia osvita (Fizyka)», «Serednia osvita (Informatyka)», «Serednia osvita (Pryrodnychi nauky)». Zaporizhzhia: ZNU. Retrieved from <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/13538> [in Ukrainian].
14. Roganova, M., Rashydova, S., & Roganov, M. (2023). Profesiina refleksiiia vykladacha zakladu vyshchoi osvity yak umova yoho pedahohichnoi kultury [University teacher's professional reflection as a condition of pedagogical culture]. *Dukhovnist osobystosti: Metodolohiia, teoriia i praktyka [Spirituality of the individual: methodology, theory and practice]*, 1 (1), 141-151. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-141-151> [in Ukrainian].
15. Slipchysyn, L. (2024). Rozvytok vizualnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv khudozhnoho profilu u protsesi profesiinoho navchannia [Developing visual competence of future art-profile specialists in professional training]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University]*, 3, 33-43. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2024.312955> [in Ukrainian].
16. Chuprina, N. V., Krotova, T. F., & Struminska, T. V. (2022). Hrafichni osoblyvosti ta komunikatsiina spetsyfika prezentatsiinykh plakativ mystetskykh ta kulturnykh zakhodiv [Graphic features and communication specifics of presentation posters for arts and cultural events]. In M. V. Kolosnichenko (Ed.), *Hrafichniy dyzain v informatsiinomu ta vizualnomu prostori [Graphic design in the information and visual space]: monohrafiia* (pp. 91-109). Kyiv: KNUtD. Retrieved from <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/19967> [in Ukrainian].
17. Yurchenko, A., Momot, R., & Semenikhina, O. (2024). Pro rozvytok informatsiino-tsyfrovoi kultury vchyteliv z vykorystanniam kompiuternoii vizualizatsii [On developing teachers' information-digital culture via computer visualization]. *Education. Innovation. Practice*, 12 (6), 93-99. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol12i6-014> [in Ukrainian].
18. Cairo, A. (2016). *The Truthful Art: Data, Charts, and Maps for Communication*. Berkeley (CA): New Riders. Retrieved from <https://albertocairo.com/books/the-truthful-art/>.
19. Lupton, E. (2024). *Thinking with Type: A Critical Guide for Designers, Writers, Editors, and Students*. 3-rd ed., revised and expanded. San Francisco (CA): Chronicle Books. Retrieved from https://books.google.com/books/about/Thinking_with_Type.html?id=AnrsEAAAQBAJ.
20. Mayer, R. E. (2020). *Multimedia Learning*. (3rd ed.). Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316941355>
21. Petko D., Mishra P., Koehler M. J. TPACK in context: An updated model. *Science Direct*. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666557325000035?utm_source=chatgpt.com.
22. Tufte, E. R. (2001). *The Visual Display of Quantitative Information*. 2nd ed. Cheshire (CT): Graphics Press. Retrieved from https://www.edwardtufte.com/tufte/books_vdqi.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 25.10.2025