

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

ВИТОКИ

педагогічної майстерності

Науковий журнал

Виходить двічі на рік

Заснований у травні 2007 року

Випуск 37

Серія «Педагогічні науки»



Ulrichsweb Global Serials Directory

Полтава
2026

ISSN 2616-6623

UDC 37.091.12:005.336.5

DOI <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2026.37>

THE SOURCES OF PEDAGOGICAL SKILLS

Founder and publisher:

POLTAVA V. G. KOROLENKO NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The journal is published by the decision of Academic Council of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Protocol No. 11 dated 27.04. 2026)

The journal is in the list of scientific professional publications of Ukraine (category B) in which the results of thesis may be published (Order of Ministry of Education and Science of Ukraine dated July 02, 2020, No. 886).

The journal is indexed in: Index Copernicus International, Ulrichsweb Global Serials Directory

Editor in Chief

Grynyova Maryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Rector of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Members of the editorial board

Berezan Valentyna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Grynyov Roman, Doctor of Pedagogical Sciences, Engineer and scientific researcher at the Department of Physics, speaker at the Faculty of Natural Sciences and Engineering, Ariel University, Israel

Hubar Olha, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Davidovitch Nitza, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Department of Academic Development and Evaluation Ariel University, Israel

Danyso Oksana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Zhamardiy Valery, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty Poltava State Medical University

Kononets Nataliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Masyh Vitalii, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Nestulya Svitlana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Leadership, Poltava University of Economics and Trade

Petrenko Lesia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Potapiuk Liliia, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lutsk National Technical University

Sobchenko Tetiana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Kharkiv National Pedagogical University

Fastivets Anna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Higher Education Institution, Academician Yuriy Bugay International Scientific and Technical University, Kyiv

Managing Editor – Doctor of Pedagogical Sciences **Nataliia Kononets**

The Sources of Pedagogical Skills: The journal / Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. Poltava, 2026. Issue 37. 260 p. (Series «Pedagogical Sciences»).

The journal includes research results of scientists and lecturers, scientific researches of doctoral and postgraduate students on the problems of future teachers training, improvement of teacher's professional skills in comprehensive and vocational schools in the context of national and international educational system.

Certificate of the state registration

Series KB No. 23451-13291 ПП dated June 22, 2018

© Group of authors, 2026

© Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University 2026

ISSN 2616-6623

UDC 37.091.12:005.336.5

DOI <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2026.37>

ВИТОКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Засновник і видавець:

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА
*Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка (протокол № 11 від 27.04. 2026 р.)*

Журнал уходить до переліку наукових фахових видань України (категорія Б),
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
(Наказ Міністерства освіти і науки України від 2 липня 2020 р. № 886).
Індексується в Index Copernicus International та Ulrichsweb Global Serials Directory

Головний редактор

Гриньова Марина Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Члени редколегії

Березан Валентина Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гриньов Роман Станіславович, доктор фізико-математичних наук, інженер та науковий дослідник кафедри фізики, викладач факультету природничих та інженерних наук Аріельського університету, Ізраїль

Губарь Ольга Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Давидович Ніцца, доктор педагогічних наук, професор, директор Департаменту академічного розвитку та оцінювання Аріельського університету, Ізраїль

Даниско Оксана Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Жамардій Валерій Олександрович, доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету Полтавського державного медичного університету

Кононець Наталія Василівна, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Масич Віталій Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Нестуля Світлана Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту лідерства Полтавського університету економіки і торгівлі

Петренко Леся Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Потапюк Лілія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент Луцького національного технічного університету

Собченко Тетяна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Фастівець Анна Віталіївна, доктор педагогічних наук, доцент, професор ЗВО «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая», м. Київ

*Відповідальний редактор – доктор педагогічних наук **Наталія Василівна Кононець***

Витоки педагогічної майстерності: журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2026. Випуск 37. 260 с. (Серія «Педагогічні науки»).

Журнал містить результати досліджень учених та викладачів, наукові пошуки докторантів, аспірантів із проблем підготовки майбутнього вчителя, удосконалення професійної майстерності викладача загальноосвітньої і професійної школи в контексті вітчизняного та світового освітнього простору.

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
Серія КВ № 234*

51-13291ПР від 22 червня 2018 р.

© Колектив авторів, 2026

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2026

УДК 378.04:75]:004.946

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361566](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361566)

ЮРІЙ БАСАНЕЦЬ

ORCID: 0000-0003-4414-8050

РУСЛАН КУТНЯК

ORCID: 0009-0006-3652-7033

Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ХУДОЖНИКІВ-ЖИВОПИСЦІВ

У статті здійснено комплексний аналіз педагогічного потенціалу гейміфікації як інноваційного інструменту активізації навчального процесу у професійній підготовці майбутніх художників-живописців. Обґрунтовано актуальність упровадження гейміфікаційних підходів у мистецьку освіту в умовах цифровізації та трансформації освітнього середовища. Визначено, що традиційні академічні методи викладання живопису забезпечують формування професійних технічних умінь, проте потребують доповнення інтерактивними педагогічними технологіями, які сприяють підвищенню мотивації, залученості та творчої активності студентів.

Проаналізовано сучасні наукові підходи до трактування гейміфікації як процесу інтеграції ігрових механік у неігрові контексти з метою посилення взаємодії учасників освітнього процесу. Окреслено вплив гейміфікаційних технологій на розвиток пізнавальної активності, творчого мислення, комунікативних навичок та здатності до самостійної художньої діяльності. Особливу увагу приділено можливостям інтеграції ігрових елементів у викладання живопису. Визначено основні форми реалізації гейміфікації у мистецькій освіті, зокрема використання творчих квестів, рейтингових систем, колективних мистецьких проєктів, рольових моделей художньої діяльності та поетапних творчих завдань. Показано, що такі підходи сприяють розвитку образного мислення, композиційного бачення, художньої уяви та творчої самостійності студентів.

Зроблено висновок, що гейміфікація є ефективним засобом модернізації мистецької освіти, який забезпечує поєднання академічних традицій із сучасними педагогічними технологіями та сприяє формуванню професійних компетентностей майбутніх художників.

Ключові слова: *гейміфікація, гра, мистецька освіта, живопис, художник, пізнавальна активність*

Постановка проблеми; її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасний розвиток мистецької освіти зумовлює необхідність пошуку ефективних підходів до активізації навчальної діяльності у процесі підготовки майбутніх художників-живописців. Традиційні академічні методи викладання забезпечують формування професійних технічних умінь, проте не завжди сприяють належному рівню мотивації та залученості здобувачів освіти. У цьому контексті актуалізується впровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема гейміфікації, яка дозволяє поєднати класичні принципи художньої освіти з інтерактивними формами навчання та сприяє розвитку творчого потенціалу студентів.

Актуальність теми зумовлена необхідністю модернізації методичних підходів у мистецькій освіті в умовах трансформації освітнього середовища, цифровізації та зростання ролі творчої самореалізації студентів. Традиційні академічні методи навчання живопису забезпечують формування професійних технічних навичок, проте потребують доповнення інноваційними педагогічними технологіями, що сприяють підвищенню мотивації, активізації пізнавальної діяльності та розвитку творчої ініціативи студентів. У цьому контексті гейміфікація розглядається як сучасний педагогічний підхід, здатний поєднати академічні традиції художньої освіти з інтерактивними формами навчання та створити нові моделі взаємодії між викладачем, студентом і творчим процесом.

Серед ключових завдань дослідження: охарактеризувати сучасні підходи до використання гейміфікації у вищій освіті; проаналізувати можливості застосування ігрових механік у викладанні живопису та інших художніх дисциплін; визначити їхній вплив на розвиток образного мислення, композиційного бачення та творчої самостійності студентів; окреслити педагогічні умови інтеграції гейміфікаційних методів у систему професійної підготовки майбутніх художників.

У статті обґрунтовано доцільність використання гейміфікаційних підходів у мистецькій освіті та систематизовано основні форми їхнього застосування у навчальному процесі: творчі квести, рейтингові системи оцінювання, рольові моделі художньої діяльності та колективні мистецькі проєкти. Показано, що

впровадження ігрових елементів сприяє підвищенню залученості студентів до навчального процесу, розвитку їхнього творчого потенціалу та формуванню професійної ідентичності майбутнього художника.

Дане дослідження має також практичне значення, оскільки запропоновані підходи можуть бути використані у викладанні живопису, композиції та інших художніх дисциплін у закладах вищої мистецької освіти, а також інтегровані у навчальні програми підготовки майбутніх художників і викладачів мистецьких дисциплін.

Метою статті є комплексний аналіз педагогічного потенціалу гейміфікації як інструменту активізації навчального процесу у професійній підготовці майбутніх художників-живописців та визначення можливостей її застосування у викладанні живопису й інших художніх дисциплін.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика гейміфікації як інноваційної педагогічної технології активно розвивається у сучасному науковому дискурсі, зокрема у контексті модернізації освітнього процесу та пошуку ефективних способів підвищення мотивації здобувачів освіти. Одними з перших теоретичних праць, що заклали наукові основи дослідження гейміфікації, є роботи фінських науковців Кайа Хуотарі та Юхо Хамарі, які визначають гейміфікацію як процес інтеграції ігрових механік у неігрові контексти з метою підсилення взаємодії користувачів із системою (Huotari, & Hamari, 2012). Дослідники підкреслюють, що її ефективність полягає у створенні середовища активної взаємодії, яке підтримує інтерес до діяльності та стимулює залученість учасників освітнього процесу.

У сучасних міжнародних дослідженнях значна увага приділяється впливу гейміфікаційних технологій на мотивацію та академічну активність студентів. Зокрема, Д. Івара, Дж. Аяму та Ф. Оздамлі зазначають, що інтеграція ігрових механік у навчальний процес сприяє підвищенню рівня зацікавленості, активності та якості засвоєння навчального матеріалу, а також формує динамічне освітнє середовище (Ivara, Ajamu, 2024).

У вітчизняному науковому просторі питання гейміфікації також привертає значну увагу дослідників. Так, С. Переяславська та О. Смагіна розглядають гейміфікацію як використання ігрових елементів і ігрового мислення у неігровому контексті, підкреслюючи її вплив на формування мотивації та пізнавальної активності здобувачів освіти (Переяславська, & Смагіна, 2019).

Подібні висновки подає Г. Скасків, яка зазначає, що впровадження гейміфікаційних технологій сприяє підвищенню мотивації, залученості та продуктивності здобувачів освіти (Скасків, 2021).

Необхідність використання гейміфікації у сучасному освітньому процесі також обґрунтовує О. Смаль, яка підкреслює її вплив на залученість студентів, розвиток інтересу до навчання та ефективність засвоєння матеріалу (Смаль, 2021).

Н. Приходькіна розглядає гейміфікацію як ефективний інструмент розвитку медіаграмотності, зазначаючи, що її застосування сприяє формуванню критичного мислення та здатності аналізувати інформацію (Приходькіна, 2020).

У контексті мистецької освіти важливими є дослідження, присвячені впровадженню інноваційних педагогічних технологій у підготовку майбутніх митців. Зокрема, О. Васкевич наголошує на необхідності використання сучасних методик, що поєднують теоретичні знання, практичні навички та творчий досвід студентів (Васкевич, 2023).

Аналіз наукових джерел свідчить про зростаючий інтерес до гейміфікації як ефективного інструменту активізації навчального процесу. Водночас її застосування у професійній підготовці майбутніх художників-живописців залишається недостатньо дослідженим, що зумовлює актуальність даного дослідження.

Виклад основного матеріалу. У контексті дослідження гейміфікації доцільно звернути увагу на популярні цифрові ігри, які активно використовують ігрові механіки як засіб підвищення мотивації та залученості користувачів. Серед підлітків особливо поширеними є такі ігрові платформи, як Minecraft, Roblox, Fortnite, Brawl Stars та Standoff 2, побудовані на системі рівнів, балів, досягнень, квестів і рейтингових таблиць, що стимулюють активну участь у діяльності.

Аналіз зазначених ігор дозволяє виокремити ключові гейміфікаційні механіки, які можуть бути адаптовані до освітнього процесу. Зокрема, у грі Minecraft реалізовано принцип відкритого творчого середовища, що забезпечує можливість конструювання складних візуальних структур та експериментування з формою, кольором і композицією. Такий підхід може бути інтегрований у навчання живопису через виконання творчих завдань, спрямованих на формування композиційного мислення.

Платформа Roblox орієнтована на створення користувачами власних ігрових середовищ і виконання послідовних квестів, що може бути адаптовано у мистецькій освіті як система поетапних творчих завдань або проєктної діяльності. Ігри Fortnite та Brawl Stars демонструють ефективність короткотривалих місій, рейтингових систем і механіки змагання, які можуть використовуватися у педагогічній практиці у формі творчих конкурсів, накопичення балів та проходження рівнів складності під час опанування художніх технік.

Особливу увагу заслуговує гра Standoff 2, у якій акцент зроблено на командній взаємодії та стратегічному мисленні. У мистецькій освіті це може бути реалізовано через колективні художні проєкти, що передбачають спільну роботу студентів над єдиною композицією.

Важливим чинником є також інтенсивність використання цифрових ігор. За даними досліджень, підлітки віком 12–15 років проводять у відеоіграх у середньому 10–15 годин на тиждень, що свідчить про значний вплив ігрового середовища на формування мотиваційних моделей та способів взаємодії з інформацією (*Teenagers Playing Video Games Statistics*, 2025). Це створює передумови для ефективного використання гейміфікаційних підходів у навчанні.

У педагогічній практиці гейміфікація може реалізовуватися через систему структурованих творчих завдань. Зокрема, під час вивчення композиції доцільним є впровадження «творчих місій», спрямованих на вирішення конкретних художніх завдань: побудову композиційної рівноваги, визначення композиційного центру, організацію ритму та контрасту. Виконання таких завдань може супроводжуватися накопиченням умовних «творчих балів», що дозволяє відстежувати прогрес студентів.

Ефективною формою є також художні квести, у межах яких студенти виконують завдання, орієнтовані на відтворення стилістичних особливостей різних мистецьких напрямів. Крім того, впровадження колективних живописних проєктів сприяє розвитку навичок співпраці, формуванню композиційного мислення та активізації творчої ініціативи.

Використання гейміфікаційних механік у мистецькій освіті дозволяє підвищити мотивацію студентів, активізувати їхню пізнавальну діяльність і сприяти розвитку професійних художніх компетентностей.

Перспективи розвитку. Подальший розвиток гейміфікаційних технологій у мистецькій освіті пов'язаний із розширенням можливостей їхнього застосування у процесі професійної підготовки майбутніх художників. Перспективним напрямом є поєднання гейміфікації з цифровими освітніми платформами та інтерактивними навчальними середовищами, що дозволяє створювати нові моделі організації творчої діяльності студентів.

Значний потенціал має також інтеграція гейміфікаційних підходів у міждисциплінарні мистецькі практики, у межах яких поєднуються традиційні техніки образотворчого мистецтва, цифрові технології, дизайн та медіамистецтво. Такий формат навчання сприяє розширенню художнього мислення студентів та формуванню їхньої здатності працювати у різних творчих середовищах.

Важливим напрямом подальших досліджень є розроблення методичних моделей гейміфікованого навчання для мистецьких спеціальностей, що передбачає створення навчальних програм, інтерактивних завдань і систем оцінювання, орієнтованих на розвиток творчого потенціалу студентів.

Висновки. Результати дослідження свідчать про значний педагогічний потенціал гейміфікації як інноваційного інструменту активізації навчального процесу у професійній підготовці майбутніх художників-живописців. Використання ігрових механік у навчанні сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку їхньої творчої активності та формуванню професійних компетентностей.

Інтеграція гейміфікаційних підходів у викладання живопису дозволяє поєднати академічні традиції художньої освіти з сучасними педагогічними технологіями, створюючи більш інтерактивне та мотивувальне освітнє середовище. Такий підхід сприяє розвитку образного мислення, композиційного бачення та формуванню індивідуального художнього стилю майбутніх митців.

Отже, впровадження гейміфікації у систему мистецької освіти відкриває нові можливості для модернізації методики викладання художніх дисциплін та формування сучасної моделі підготовки художника, орієнтованої на творчу самореалізацію та професійний розвиток особистості.

Список використаних джерел

- Васкевич, О. Є. (2023). Формування педагогічної готовності майбутніх викладачів дизайну до професійної діяльності: особливості та сучасні перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 3 (47), 41-49. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-06>
- Переяславська, С., & Смагіна, О. (2019). Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 250-260. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s24>
- Приходькіна, Н. О. (2020). Гейміфікація як ефективна технологія розвитку медіаграмотності учнів: досвід США. *Педагогічні науки*, 92, 84-90. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-92-14>
- Скасків, Г. М. (2021). Впровадження технологій гейміфікації в освітній процес ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 83, 156-161. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.32>
- Смаль, О. (2021). Упровадження гейміфікації в освітній процес в умовах сьогодення. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 35 (8), 117-121. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-8-41>
- Huotari, K., & Hamari, J. (2012). Defining gamification – a service marketing perspective. In *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference* (pp. 17-22). DOI: <https://doi.org/10.1145/2393132.2393137>
- Ivara, D., & Ajamu, F. (2024). University Students Opinions on the Use of Gamification Tools for Academic Evaluation. *Nanotechnology Perceptions*, 20 (S9), 767-778. DOI: <https://doi.org/10.62441/nano-ntp.v20iS9.1685>
- Teenagers Playing Video Games Statistics* 2025. (2025). Coop Board Games. Retrieved from <https://coopboardgames.com/statistics/teenagers-playing-video-games/>

- Titova, L. (2023). Means of educational gamification in the formation of media literacy of students. *Modern Engineering and Innovative Technologies*, 3 (26–03), 108-115. DOI: <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-26-03-037>

References

- Huotari, K., & Hamari, J. (2012). Defining gamification – a service marketing perspective. In *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference*, 17-22. DOI: <https://doi.org/10.1145/2393132.2393137>
- Ivara, D., & Ajamu, F. (2024). University students' opinions on the use of gamification tools for academic evaluation. *Nanotechnology Perceptions*, 20 (S9), DOI: 767-778. <https://doi.org/10.62441/nano-ntp.v20iS9.1685>
- Pereiaslavskaya, S., & Smahina, O. (2019). Heimifikatsiia yak suchasnyi napriam vitchyznianoï osvity [Gamification as a modern direction of domestic education]. *Vidkryte osvritnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu* [Open Educational E-Environment of a Modern University], 250-260. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s2> [in Ukrainian].
- Prykhodkina, N. O. (2020). Heimifikatsiia yak efektyvna tekhnolohiia rozvytku mediahramotnosti uchniv: dosvid SSHA [Gamification as an effective technology for developing media literacy of students: the experience of the USA]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences], 92, 84-90. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-9214> [in Ukrainian].
- Skaskiv, H. M. (2021). Vprovadzhennia tekhnolohii heimifikatsii v osvittii protses ZVO [Implementation of gamification technologies in the educational process of higher education institutions]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy* [Scientific Journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects], 83, 156-161. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.32> [in Ukrainian].
- Smal, O. (2021). Uprovadzhennia heimifikatsii v osvittii protses v umovakh sohodennia [Implementation of gamification in the educational process in modern conditions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Current Issues of Humanities], 35 (8), 117-121. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-8-41> [in Ukrainian].
- Teenagers Playing Video Games Statistics 2025*. (2025). Coop Board Games. Retrieved from <https://coopboardgames.com/statistics/teenagers-playing-video-games>
- Titova, L. (2023). Means of educational gamification in the formation of media literacy of students. *Modern Engineering and Innovative Technologies*, 3 (26–03), 108-115. DOI: <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-26-03-037>
- Vaskevych, O. Ye. (2023). Formuvannia pedahohichnoi hotovnosti maibutnykh vykladachiv dyzainu do profesiinoï diialnosti: osoblyvosti ta suchasni perspektyvy rozvytku [Formation of pedagogical readiness of future design teachers for professional activity: features and modern development prospects]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka* [Pedagogical Sciences: Theory and Practice], 3 (47), 41-49. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-06> [in Ukrainian].

BASANETS Yu., KUTNYAK R.

Kyiv State Academy of Decorative and Applied Arts and Design named after Mykhailo Boichuk, Ukraine

GAMIFICATION AS A TOOL FOR ACTIVATING LEARNING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PAINTERS

Provides a comprehensive analysis of the pedagogical potential of gamification as an innovative tool for enhancing the educational process in the professional training of future painters. The relevance of implementing gamification approaches in art education is substantiated in the context of the transformation of the educational environment, digitalization, and the growing importance of students' creative self-realization. It is emphasized that traditional academic methods of teaching painting ensure the development of technical skills but require supplementation with interactive pedagogical technologies that increase students' motivation, engagement, and activity.

The study analyzes modern scientific approaches to understanding gamification as a process of integrating game mechanics into non-game contexts in order to enhance interaction among participants in the educational process. The impact of gamification technologies on cognitive activity, creative thinking, communication skills, and the ability for independent artistic practice is outlined. The article reviews both international and domestic research, confirming the effectiveness of gamification in higher education as a means of improving learning outcomes and increasing student engagement.

Special attention is paid to the possibilities of integrating game elements into the teaching of painting as a fundamental discipline in art education. The main forms of gamification implementation are identified, including rating systems, creative quests, collaborative artistic projects, role-based artistic activities, and step-by-step creative tasks. It is demonstrated that these approaches contribute to the development of figurative thinking, compositional vision, artistic imagination, and students' creative independence.

The article also examines the potential of using popular digital games as sources of gamification mechanics that can be adapted to the educational process. It is determined that integrating familiar game models into learning increases students' interest, creates a more dynamic educational environment, and contributes to the formation of the professional identity of future artists.

The study concludes that gamification is an effective tool for modernizing art education, enabling the integration of academic traditions with innovative pedagogical approaches. The implementation of gamification technologies promotes

the development of professional competencies, enhances students' creative potential, and fosters an interactive educational environment focused on active student participation in the learning process.

Key words: *gamification, game, art education, painting, future painter, cognitive activity*

Стаття надійшла до редакції 10.03.2026

Стаття прийнята 24.03.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 005.8:[37.091.313:001.895

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361567](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361567)

ОКСАНА БОЛЬШАЯ

ORCID: 0000-0003-0543-5196

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ОЛЕКСАНДР БІЛІЧЕНКО

ORCID: 0000-0002-5241-3195

Миколаївський національний аграрний університет

ІРИНА БАБЕНКО

ORCID: 0000-0001-6481-014X

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ОСВІТНИМИ ПРОЄКТАМИ

У статті досліджено теоретичні та практичні засади організації й управління інноваційними освітніми проєктами в умовах трансформації сучасної освітньої системи. Розкрито сутність проєктного підходу в освіті як інструменту забезпечення цілеспрямованих змін, спрямованих на підвищення якості освітнього процесу, упровадження інноваційних технологій та удосконалення управлінських практик у закладах освіти.

Визначено особливості інноваційних освітніх проєктів, пов'язані з високим рівнем невизначеності, необхідністю постійного коригування управлінських рішень та значною роллю людського фактору. Обґрунтовано, що ефективність реалізації таких проєктів залежить від професійної компетентності управлінської команди, мотивації учасників, здатності до командної взаємодії та гнучкості організаційних структур.

Проаналізовано сучасні підходи до управління інноваційними освітніми проєктами, зокрема застосування цифрових технологій, проєктних офісів, систем моніторингу та координації діяльності. Охарактеризовано роль проєктного менеджменту у забезпеченні системності планування, раціонального використання ресурсів і досягнення визначених результатів.

Доведено, що управління інноваційними освітніми проєктами є складним багаторівневим процесом, який поєднує педагогічні, організаційні та технологічні аспекти й спрямований на забезпечення сталого розвитку освітніх систем та підвищення якості освітніх послуг.

Ключові слова: *інноваційні освітні проєкти, проєктний менеджмент, управління освітою, проєктний офіс, освітні інновації, цифровізація освіти*

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасний розвиток освіти супроводжується цифровізацією, інноваційними змінами та зростанням вимог до якості освітніх послуг, що актуалізує впровадження інноваційних освітніх проєктів. Їх ефективність залежить від належної організації та управління, здатності поєднувати інноваційні ідеї з практичною реалізацією. Проблема полягає у суперечності між потребою в інноваціях і недостатнім рівнем розвитку управлінських механізмів, проєктної культури та інституційного забезпечення, що ускладнює реалізацію проєктів. Наукова значущість полягає в необхідності подальшого розвитку та уточнення теоретичних основ управління проєктами в освітній сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень свідчить про активний розвиток теорії та практики управління інноваційними освітніми проєктами в умовах цифровізації. А. Глушенкова (2024) обґрунтовує необхідність використання цифрових інструментів і гнучких підходів в управлінні проєктами. О. Кулініч (2020) розглядає проєктне управління як системний процес

підвищення якості освіти. У працях Л. Малишева та М. Пащенко (2024) визначено важливі умови впровадження інновацій у закладах вищої освіти. О. Мармаза (2019) акцентує на значенні стратегічного управління та інноваційної культури. Науковці Ю. Мокієнко та Г. Морозова (2023), В. Панченко та Д. Корецький (2023) досліджують сучасні методи проєктного менеджменту як інструмент інноваційних змін. Д. Тимченко (2020) обґрунтовує доцільність створення проєктних офісів, а О. Черненко (2024) наголошує на важливості адаптації міжнародного досвіду щодо управління освітніми проєктами.

Формулювання мети статті. Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування організації та управління інноваційними освітніми проєктами, а також визначення системних чинників підвищення ефективності їх реалізації в умовах сучасної трансформації освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Управління освітнім проєктом полягає у поєднанні інноваційних ідей із практичною реалізацією, де керівник координує зміни, узгоджуючи потреби учнів, сучасні освітні вимоги та ресурси закладу для створення ефективної навчальної системи. Педагогічний проєкт визначається як система взаємопов'язаних дій, спрямованих на зміну освітньої практики у визначені строки з урахуванням бюджету, ролей учасників та очікуваних результатів. Освітні проєкти можна класифікувати за масштабом (локальні, регіональні, національні), тривалістю (короткострокові та довгострокові), цільовою аудиторією (учні, педагоги, адміністрація) і спрямованістю (навчальні, виховні, розвивальні). Виділяють також інноваційні проєкти з новими технологіями та методиками (наприклад, VR-лабораторії), інфраструктурні проєкти (медіа-центри) та програми розвитку компетенцій (критичне мислення, м'які навички) (Черненко, 2024).

Інноваційні процеси в закладах освіти характеризуються суперечливою взаємодією між стабільністю існуючої системи та необхідністю її оновлення. З одного боку, стала робота організації, що забезпечена кваліфікованим персоналом і належною матеріально-технічною базою, прагне зберегти сталість і часто сприймає нововведення як фактор ризику, що може порушити звичний порядок функціонування. З іншого боку, без впровадження нових підходів неможливо підтримувати ефективність діяльності та забезпечувати конкурентоспроможність закладу на ринку освітніх послуг. Будь-які інноваційні зміни пов'язані з певною невизначеністю, однак відмова від них створює ще більші ризики втрати розвитку та позицій у сучасному освітньому середовищі. У цьому процесі особливої ваги набуває роль управлінця, оскільки саме його професійна компетентність, управлінське мислення, інноваційна культура та особистісні якості значною мірою визначають ефективність змін і перспективи розвитку освітньої організації. Результативність інноваційної діяльності безпосередньо залежить від якості інноваційного менеджменту (Мармаза, 2019).

Інноваційна діяльність у закладах освіти потребує належного науково-методичного забезпечення та залучення висококваліфікованих і творчо орієнтованих педагогів. Ефективною є організація спеціалізованих груп викладачів, які здійснюють експертизу, апробацію та відбір інноваційних педагогічних рішень для подальшого впровадження в освітню практику, що сприяє формуванню стійкого інноваційного середовища. Оцінювання інновацій базується на критеріях новизни, оптимальності, результативності та можливості масштабування в освітній системі. Інноваційні зміни охоплюють цільовий, змістовий і контрольний-оцінний компоненти педагогічного процесу, забезпечуючи його модернізацію. Життєвий цикл інновацій включає етапи від виникнення та впровадження до інституціоналізації, подальшої кризи й завершення застосування. Упровадження інновацій підвищує ефективність навчання, активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти, розвиває критичне мислення та сприяє формуванню навичок самостійного здобуття знань (Малишева, & Пащенко, 2024).

Проєктна діяльність у закладах вищої освіти характеризується значною різноманітністю та охоплює як інноваційні напрями (наукові, освітні, профорієнтаційні, ІТ-проєкти), так і допоміжні ініціативи, пов'язані з управлінськими, фінансовими й організаційними аспектами функціонування установи. У наукових дослідженнях запропоновано підходи до ефективного управління такими проєктами, зокрема моделі їх розподілу між виконавцями з урахуванням кадрового потенціалу, навантаження та результативності в межах загального портфеля проєктів, а також методики оцінювання наукового потенціалу підрозділів. Окрему увагу приділено підвищенню ефективності освітніх проєктів через удосконалення механізмів формування команд із врахуванням рівня креативності та кадрових ризиків. Розроблені когнітивні та математичні моделі дозволяють виявляти взаємозв'язки між цими параметрами та оптимізувати підбір учасників проєктів. Важливим напрямом є управління якістю освітніх проєктів, що передбачає застосування моделей системної динаміки, постійний моніторинг результатів і своєчасне реагування на відхилення. У цьому контексті здобувач освіти постає головним суб'єктом освітнього процесу, поєднуючи роль отримувача освітніх послуг і носія сформованих результатів навчання. Водночас зацікавленими сторонами освітніх проєктів є також держава та роботодавці, які визначають вимоги до якості підготовки фахівців. Сучасні підходи до оцінювання якості ґрунтуються на комплексному врахуванні витрат ресурсів і досягнутих результатів, що підвищує об'єктивність управлінських рішень у проєктній діяльності (Мокієнко, & Морозова, 2023).

Управління як цілісна система охоплює постановку цілей, планування діяльності, мотивацію персоналу, розподіл відповідальності та контроль результатів із забезпеченням зворотного зв'язку.

Діяльність організації включає два взаємопов'язані напрями – операційні процеси, що мають безперервний характер, і проекти, орієнтовані на досягнення конкретного результату в обмежений термін. Проект розглядається як цілеспрямована діяльність, що реалізується командою під керівництвом менеджера та спрямована на досягнення визначених результатів. Управління проектом є системною методологією, яка забезпечує планування, координацію й контроль ресурсів протягом усього життєвого циклу з метою дотримання параметрів якості, строків і витрат. У сфері освіти ефективність проектного управління залежить від чіткої структуризації, що передбачає поділ на етапи, розподіл функцій і відповідальності та формування організаційної моделі. Важливе місце займає проектна команда, а організаційна структура управління може бути функціональною, проектною або матричною залежно від рівня повноважень керівника (Кулініч, 2020).

Інноваційний проект доцільно трактувати як цілеспрямовану та скоординовану діяльність, спрямовану на впровадження нових рішень або суттєве вдосконалення наявних продуктів, технологій чи управлінських підходів з метою отримання якісно нових результатів і підвищення ефективності діяльності. Він може охоплювати створення нових продуктів і послуг, модернізацію виробничих процесів, оновлення методів управління або впровадження нових бізнес-моделей. Головними ознаками інноваційного проекту є орієнтація на новизну, узгодженість зі стратегічними цілями організації, комплексний характер і чітка визначеність очікуваних результатів. Це передбачає інтеграцію технічних, організаційних, економічних і соціальних складових у межах єдиної системи. Важливим чинником розвитку інноваційних проектів є цифровізація, яка істотно розширює можливості їх управління. Використання цифрових технологій забезпечує ефективний збір і обробку даних, що дозволяє глибше аналізувати потреби ринку та прогнозувати результати. Сучасні комунікаційні платформи сприяють налагодженню взаємодії між учасниками проекту, а спеціалізовані цифрові інструменти підвищують якість планування, контролю виконання завдань і управління ресурсами (Глушенкова, 2024).

У закладах вищої освіти на сучасному етапі спостерігається недостатній рівень інституційного забезпечення процесів трансферу технологій, зокрема відсутні спеціалізовані управлінські підрозділи, здатні забезпечити його системну реалізацію та подальше впровадження результатів. Використання проектного підходу в цій сфері створює передумови для підвищення ефективності управління відповідними процесами. Запровадження проектних офісів як структурних елементів управління у ЗВО може суттєво покращити координацію проектної діяльності, включно з трансфером технологій, однак потребує врахування специфіки освітнього середовища та ґрунтового наукового обґрунтування на основі аналізу міжнародних стандартів і сучасних наукових підходів. Офіс управління проектами (РМО) є організаційною структурою, що забезпечує уніфікацію підходів до управління проектами та сприяє ефективному використанню ресурсів, методів і інструментів. Водночас універсальної моделі його функціонування не існує, оскільки структура та повноваження мають адаптуватися до специфіки організації, типів проектів і стратегічних цілей. РМО виконує роль інтеграційного центру між портфелями, програмами та окремими проектами, забезпечуючи координацію діяльності, розподіл фахівців і впровадження єдиних управлінських стандартів. У сучасних умовах поширюються також віртуальні проектні офіси, що функціонують на основі цифрових технологій і об'єднують команди незалежно від їхнього географічного розташування. До головних функцій РМО належать підтримка планування та реалізації проектів, розвиток професійних компетентностей через навчання і наставництво, а також інформаційно-аналітичне забезпечення управління (Тимченко, 2020).

Управління проектами, насамперед інноваційного типу, слід розглядати як роботу з постійно змінним і динамічним процесом, що розвивається під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. У зв'язку з цим система менеджменту має бути адаптивною та достатньо пластичною, щоб дозволяти внесення коригувань у процес реалізації без радикального перегляду всієї структури плану. Розробка та впровадження інноваційних рішень мають виражений творчий характер і потребують високого рівня залученості та внутрішньої мотивації учасників, оскільки формальний підхід і суто матеріальна мотивація часто виявляються недостатніми для досягнення результату. Значну роль відіграє також організація командної взаємодії, де ефективність залежить від гнучкості управлінського стилю та здатності керівника враховувати індивідуальні особливості учасників. Додатковою складністю є відсутність універсальних стандартів для таких проектів, оскільки їх структура може змінюватися в процесі реалізації. У результаті управління інноваційним проектом виступає комплексним процесом, що поєднує знання, методи та інструменти для досягнення узгодженого балансу між цілями, термінами, витратами та якістю, а також очікуваннями всіх зацікавлених сторін (Панченко, & Корецький, 2023).

Висновки. Узагальнення теоретичних і практичних підходів до організації та управління інноваційними освітніми проектами дозволяє стверджувати, що вони є важливим інструментом модернізації освітньої системи та підвищення якості освітніх послуг. Такі проекти забезпечують інтеграцію нових педагогічних технологій, цифрових рішень і сучасних управлінських практик у навчальний процес, що сприяє формуванню конкурентоспроможного освітнього середовища. Ефективність реалізації інноваційних освітніх проектів значною мірою залежить від якості організаційної структури управління, чіткого розподілу функцій між учасниками та наявності дієвих

механізмів координації, моніторингу та контролю. Застосування проектного підходу дозволяє забезпечити системність планування, раціональне використання ресурсів та досягнення визначених результатів у встановлені терміни. Доведено, що успішність інноваційних освітніх проектів визначається рівнем підготовленості управлінської команди та її здатністю до гнучкого реагування на зміни та впровадження нестандартних рішень. Важливе значення має мотивація учасників освітнього процесу та формування партнерської взаємодії між усіма зацікавленими сторонами.

Отже, організація та управління інноваційними освітніми проектами є складним багаторівневим процесом, що потребує поєднання сучасних управлінських технологій, стратегічного бачення та адаптивності. Подальший розвиток цього напрямку пов'язаний із удосконаленням моделей проектного управління в освіті та розширенням практик цифрової трансформації освітнього середовища.

Список використаних джерел

- Глушенкова, А. (2024). Управління інноваційними проектами в умовах цифрової трансформації. *Економіка. Менеджмент. Бізнес*, 2 (45), 56-61. DOI: <https://doi.org/10.31673/2415-8089.2024.010707>
- Кулініч, О. (2020). Управління проектами в системі освіти: поняття, зміст. *Публічне урядування*, 4 (24), 202-212. DOI: [https://doi.org/10.32689/2617-2224-2020-4\(24\)-202-212](https://doi.org/10.32689/2617-2224-2020-4(24)-202-212)
- Малишева, Л., & Пашченко, М. (2024). Умови впровадження інноватики у закладах вищої освіти. *Українські студії в європейському контексті*, 8, 225-233. Взято з http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Malysheva_2024_225.pdf
- Мармаза, О. І. (2019). *Інновації в менеджменті освіти*: монографія. Харків: «Основа». Взято з <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3072>
- Мокієнко, Ю., & Морозова, Г. (2023). Сучасні моделі і методи управління проектами у закладах вищої освіти. *Управління розвитком складних систем*, 56, 105-115. DOI: <https://doi.org/10.32347/2412-9933.2023.56.105-115>
- Панченко, В., & Корецький, Д. (2023). Вдосконалене управління проектами як спосіб інноваційних змін в освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 209, 71-75. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-71-75>
- Тимченко, Д. (2020). Сучасні підходи до управління проектами створення проектних офісів у закладах вищої освіти. *Управління розвитком складних систем*, 42, 29-36. DOI: <https://doi.org/10.32347/2412-9933.2020.42.29-36>
- Черненко, О. (2024). Адаптація досвіду зарубіжних країн щодо управління освітніми проектами. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 78 (2), 308-315. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-2-47>

References

- Chernenko, O. (2024). Adaptatsiia dosvidu zarubizhnykh krain shchodo upravlinnia osvitynykh proyektamy [Adaptation of the experience of foreign countries in the management of educational projects]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Topical Issues of Humanities], 78 (2), 308-315. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-2-47> [in Ukrainian].
- Hlushenkova, A. (2024). Upravlinnia innovatsiinykh proyektamy v umovakh tsyfrovoy transformatsii [Management of innovative projects in the context of digital transformation]. *Ekonomika. Menedzhment. Biznes* [Economy. Management. Business], 2 (45), 56-61. DOI: <https://doi.org/10.31673/2415-8089.2024.010707> [in Ukrainian].
- Kulinich, O. (2020). Upravlinnia proyektamy v systemi osvity: poniattia, zmist [Project management in the education system: concept, content]. *Publichne uriaduvannia* [Public Administration], 4 (24), 202-212. DOI: [https://doi.org/10.32689/2617-2224-2020-4\(24\)-202-212](https://doi.org/10.32689/2617-2224-2020-4(24)-202-212) [in Ukrainian].
- Malysheva, L., & Pashchenko, M. (2024). Umovy vprovadzhennia innovatyky u zakladakh vyshchoi osvity [Conditions for the introduction of innovation in institutions of higher education]. *Ukrainski studii v yevropeiskomu konteksti* [Ukrainian Studies in a European Context], 8, 225-233. Retrieved from http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Malysheva_2024_225.pdf [in Ukrainian].
- Marmaza, O. I. (2019). *Innovatsii v menedzhmenti osvity* [Innovations in education management]: monohrafiia. Kharkiv: "Osnova". Retrieved from <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3072> [in Ukrainian].
- Mokiienko, Yu., & Morozova, H. (2023). Suchasni modeli i metody upravlinnia proyektamy u zakladakh vyshchoi osvity [Modern models and methods of project management in higher education institutions]. *Upravlinnia rozvytkom skladnykh system* [Managing the development of complex systems], 56, 105-115. DOI: <https://doi.org/10.32347/2412-9933.2023.56.105-115> [in Ukrainian].
- Panchenko, V., & Koretskyi, D. (2023). Vdoskonalene upravlinnia proyektamy yak sposib innovatsiinykh zmin v osviti [Improved project management as a way of innovative changes in education]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky* [Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences], 209, 71-75. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-71-75> [in Ukrainian].
- Tymchenko, D. (2020). Suchasni pidkhody do upravlinnia proyektamy stvorennia proyektnykh ofisiv u zakladakh vyshchoi osvity [Modern approaches to project management: creation of project offices in higher education]

institutions]. *Upravlinnia rozvytkom skladnykh system* [Managing the development of complex systems], 42, 29-36. DOI: <https://doi.org/10.32347/2412-9933.2020.42.29-36> [in Ukrainian].

BOLSHAIA O.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

BILICHENKO O.

Mykolaiv National Agrarian University, Ukraine

BABENKO I.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

ORGANIZATION AND MANAGEMENT OF INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECTS

The article examines the theoretical and practical foundations of the organization and management of innovative educational projects in the conditions of transformation of the modern educational system. The essence of the project approach in education as a tool for ensuring purposeful changes aimed at improving the quality of the educational process, introducing innovative technologies and improving management practices in educational institutions is revealed. Innovative educational projects are systematically organized activities aimed at updating the content, methods and technologies of education in order to improve the quality of the educational process and the formation of modern competencies of education seekers. They are characterized by the integration of scientific research, pedagogical practice and management decisions, which ensures the integrity and direction of changes in educational institutions. An educational project as a form of managerial and pedagogical activity covers a set of interrelated actions, limited in time and resources, and oriented towards achieving a certain result. Its implementation involves taking into account the specifics of the educational environment, the characteristics of the target audience, as well as the level of preparedness of the teaching staff for the implementation of innovations. Innovative projects in education are characterized by a high level of uncertainty, the need for constant adjustment of management decisions and dependence on the human factor. A significant role is played by the motivation of the participants, their professional competence and the ability to cooperate as a team, which determines the effectiveness of the implementation of the planned changes. Management of such projects is based on a combination of planning, organization, coordination, monitoring and control at all stages of the life cycle. An important component is ensuring a balance between resources, deadlines, quality of results and expectations of stakeholders. The effectiveness of management processes depends on the flexibility of structures and the ability to quickly respond to changes. The modern development of the educational sphere necessitates the introduction of digital technologies into project activities, which expands communication opportunities, improves the quality of decision-making, and ensures more accurate planning and control of results. The formation of unified approaches to project management through the creation of appropriate organizational structures that provide methodical and coordination support also becomes important. Management of innovative educational projects is a complex multi-level process that combines pedagogical, organizational and technological aspects and is aimed at ensuring the sustainable development of educational systems.

Key words: *innovative educational projects, project management, education management, project office, educational innovations, digitalization of education*

Стаття надійшла до редакції 22.03.2026

Стаття прийнята 14.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 373.5.016:[821.09:7.04(477)]

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361570](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361570)

ЮРІЙ БОНДАРЕНКО

ORCID: 0000-0003-0938-9588

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ВЗАЄМОДІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ТА ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ТРОПІВ

У статті розглянуто важливе питання літературної освіти в середніх навчальних закладах, зокрема розвиток знань і вмінь учнів ідентифікувати тропи, створювати власні зразки та аналізувати в художніх творах. Автор висвітлює цей процес як послідовний перехід на основі чотирьох етапів, куди входять: дотекстуальні спостереження мовно-художніх засобів із використанням прикладів, запропонованих учителем; засвоєння учнями теоретичного визначення; творення школярами власних тропів на основі заданих параметрів; аналіз мовно-художніх засобів у літературних джерелах, передбачених шкільною програмою. Зазначено, що повне розуміння дітьми «внутрішніх механізмів» тропів, яке виникає тільки під час самостійної творчої роботи, дозволяє сформувати необхідні знання й уміння для подальшого опрацювання літературного матеріалу як мистецтва слова. Тому в статті пропонуються творчі вправи з використанням понять «оксиморон», «епітет», «порівняння», «метафора», «метонімія», «перифраз». При цьому враховано, що більшість тропів мають бінарну структуру й це дозволяє використати принцип парності під час образотворення: означене й означуване (епітет); те, що порівнюють, і те, із чим порівнюють (порівняння); перенесення властивостей з одного об'єкта на інший (метафора, метонімія) тощо. Бінарна природа більшості тропів створює передумови для особливої творчої діяльності, зокрема на основі двох рядів висловів, під час якої необхідно сполучити елементи з різних груп, запропонованих учителем або придуманих учнями. Ці особливості слугують орієнтирами для школярів у процесі створення власних мовно-художніх зразків.

У статті представлено не лише методичні рекомендації, але й достатньо широкий практичний матеріал, який вчителі можуть використовувати на уроках літератури під час вивчення теоретичних понять, що стосуються тропеїчної природи мистецтва слова.

Ключові слова: тропи, бінарність, «внутрішній механізм» тропу, епітет, порівняння, метафора, метонімія, оксиморон, перифраз, дотекстуальні спостереження, теоретичне визначення, творча діяльність, аналіз літературних творів

Постановка проблеми. Опрацювання тропів на уроках української літератури перебуває в контексті більш широкої теми – вивчення мови художнього тексту (праці О. Бандури, Т. Бугайко, Н. Івахно, А. Лісовського, Є. Пасічника, С. Привалової, А. Ситченка, Г. Токмань та ін.). Кожен із науковців запропонував власний погляд на вирішення проблеми. Однак, на нашу думку, важливим елементом діяльності має стати творча робота: включена в навчальний процес, вона сприяє засвоєнню учнями «внутрішніх механізмів» тропеїчних утворень, що є ключовим моментом для розуміння сутності кожного мовно-художнього засобу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Поєднувати навчальну й творчу роботу під час вивчення тропів на уроках української літератури вперше запропонувала О. Бандура (Бандура, 1981, с. 67-76). Зокрема, вона рекомендувала, щоб учні використовували епітети, добираючи їх із наданих учителем зразків, до певних зображених предметів, контекстуально доповнювали одні тропи іншими (порівняння епітетами) або замінювали один на один (епітети на порівняння), утворювали порівняння з метою підкреслити певну властивість (особливості форми, розміру, температури або ін.). Проте прямої вказівки творити тропи науковиця не давала. Інші методисти, які займалися проблемою вивчення мови літературного твору, творчий аспект у роботі учнів не акцентували.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом навчання в середній школі учні засвоюють систему теоретичних понять, частина з яких стосується словесної тканини художнього твору. Володіння цими поняттями забезпечує розуміння тропеїчної специфіки художнього мовлення. Проте існує небезпека виникнення певного розриву між теоретичними знаннями та практичними вміннями учнів. Вона полягає в тому, що школярі можуть знати відповідні визначення, але не могли скористатися ними в процесі самостійних текстуальних досліджень, тобто ідентифікувати троп, дати йому належну оцінку. Тому важливо, щоб учні усвідомили головну закономірність («внутрішній механізм», структуру), що лежить в основі тропу, а вже потім дізналися, як він називається й навчилися його використовувати та осмислювати художню роль. Це має статися на етапі засвоєння нових знань, формування вмінь та навичок під час опрацювання відповідного навчального матеріалу.

На наш погляд, учні повинні **знати**:

- ✓ сутність («внутрішній механізм»), яка лежить в основі виникнення мовного явища (тропа);
- ✓ відповідні зразки в конкретних позатекстуальних прикладах;
- ✓ особливості функціонування в літературних творах, де мовне явище можна спостерігати.

Учні повинні **вміти**:

- ✓ ідентифікувати та вирізняти в літературному матеріалі мовне явище, що має тропеїчну природу, пояснюючи його сутність («внутрішній механізм») та художню роль;
- ✓ номінувати з допомогою відповідного теоретичного поняття;
- ✓ створювати власні зразки.

Намічені завдання можна реалізувати, забезпечивши декілька послідовних етапів навчальної роботи, спрямованих на засвоєння нових знань, формування навичок та вмінь:

- а) дотекстуальний (спостереження у виокремленому вигляді, усвідомлення «внутрішнього механізму»);
- б) теоретичний (засвоєння наукового визначення);
- в) креативний (з допомогою вчителя або самостійне створення тропів та їх використання у власних текстах);
- г) дослідницький (аналіз тропів на матеріалі художніх творів, що передбачені для вивчення в школі чи інших джерел).

При цьому творчий етап слід розглядати як елемент навчальної роботи, адже він допомагає учням усвідомити «внутрішні механізми» тропів: діти, продукуючи мовно-художні вирази, краще засвоюють тропеїчну структуру.

Отже, перший етап (дотекстуальний) – безпосередні спостереження словесних зразків тропів, які надає вчитель. Чим багатші й точніші враження здобудуть школярі під час його проведення, тим легше їм буде далі засвоїти теоретичні визначення. Тому важливо, щоб кожен троп (набір прикладів) був виокремлений, не губився в словесній масі, як це буває під час вивчення літературних творів. Учні знайомляться із запропонованими вчителем мовними зворотами, що не введені в художній твір, коментують їх зміст (найкраще дати під запис декілька зразків). Це дозволяє зосередити їхню увагу на тому, що вивчається, не допустити його розпорошення в широкій текстуальній площині літературного матеріалу. Наприклад, готуючи школярів до засвоєння поняття «оксиморон» («внутрішній механізм» – поєднання неpojєднуваного), їм можна запропонувати ряд словосполучень, що допоможуть усвідомити сутність явища: *гарячий сніг, живий труп, суха роса, холодне сонце, тверда вода*.

Спочатку учні мають сказати, як вони розуміють ці словосполучення, у яких життєвих ситуаціях їх можна застосувати. Далі вчитель розкриває структуру мовно-художнього явища, яке він хоче продемонструвати, пояснює її особливості («внутрішній механізм») у кожному конкретному прикладі. Він говорить, що в наведених словосполученнях представлено поєднання неpojєднуваного, пояснює специфіку його вираження. У такий спосіб відбувається унаочнення основного «механізму», утворювального для тропу, його сутності, яку школярі мають спостерігати й усвідомити, перш ніж вийдуть на рівень теоретичного означення терміном. Тут важливо, щоб учні збагнули повноту не тільки змістового, але й формального характеру запропонованих мовних зразків, досягнули всю багатогранність тропу в кожному випадку.

Після опрацювання першого прикладу слід перенести спостереження на інші, які також надає вчитель. Зростає ступінь самостійності учнів, які вже самі можуть пробувати визначити необхідне. Вони коментують те, що потрібно знайти й усвідомити. Це відбувається з допомогою методу самостійної роботи, яка має проблемний характер, адже зумовлює інтелектуальне напруження: перші спроби у вивченні нового завжди досить важкі. Для ускладнення звороти-прикладі можна суміщати з іншими словосполученнями, що не мають необхідних властивостей. Учитель ставить завдання визначити серед них ті, які відповідають заданим критеріям. Так, у випадку оксиморона школярі мають ідентифікувати словосполучення з поєднанням неpojєднуваного серед ряду випадків, що включають тільки декілька правильних результатів: *голубі гори, прозора темінь, ласкавий вогонь, легкий слон, порожнє відро*.

Головне завдання літературного спостереження полягає в тому, щоб забезпечити комплекс знань і вмінь, які ведуть школярів до опанування відповідної компетентності. Забезпечивши достатній ступінь унаочнення, доцільно вводити теоретичне визначення тропу. Головне, щоб школярі збагнули: словесне явище із заданим «внутрішнім механізмом» є тропом, що має відповідну назву. У такий спосіб словесник забезпечує досить просту навчальну логіку: збагнувши мовно-образне явище, учні одержують його наукову назву (другий етап – теоретичний).

У цьому контексті, на наш погляд, важливе місце має посісти літературно-творча робота (третій етап), яка в процесі вивчення тропів виконує цілий ряд функцій як навчального, так і розвивального характеру. З погляду навчання, названий вид роботи покликаний поглибити розуміння учнями, що таке конкретний троп, адже творчий процес збільшує усвідомленість того, чим доводиться оперувати, зокрема й художнім словом. З іншого боку, у школярів відбувається розвиток мисленнєвих процесів відповідно до

«внутрішніх механізмів» кожного тропу, який треба створювати. «Саме в тропових формах реалізується механізм більш пришвидшеного замикання мислительних процесів, своєрідний асоціативно обумовлений процес аналізу і синтезу водночас» (Пашенко, с. 73), що допомагає учням-творцям здійснювати відповідні розумові операції.

Отже, до традиційних етапів опрацювання мовно-художніх виразів, куди входить спостереження відповідних словесно-образних утворень та засвоєння теоретичної інформації, слід додати ще й творчу діяльність, сутність якої має подвійне завдання, зокрема, щоб учні:

1. Навчилися продукувати мовні конструкції, які вміщують «внутрішні механізми» необхідних художніх засобів.
2. Використовували названі словесні одиниці у створенні власних художніх текстів.

У першому випадку (створення тропів) слід застосувати такі види самостійної роботи, які дозволяють дітям здійснити перехід від засвоєння інформації про тропи до вироблення мовно-художніх засобів як абсолютно самостійного здобутку. Тут потрібен проміжний варіант діяльності – творча робота з допомогою вчителя, який «відіграє центральну роль у процесі формування креативності, діючи як наставник та мотиватор. Індивідуальний підхід до кожного учня, заохочення до творчості, критичного аналізу та самостійності в мисленні є ключовими для розвитку креативних здібностей» (Шавлова, 2024, с. 342). За основу слід узяти визначені в методиці навчання літератури рівні самостійної роботи (Неділько, 1978, с. 114-118), але трансформувати до особливостей творчої діяльності.

Рівні самостійної роботи	Види діяльності
Найнижчий (дотворчий)	Засвоєння знань про тропи на основі художніх спостережень під час вивчення літературних творів та одержання теоретичних знань
Вищий (творча робота з допомогою вчителя)	Творення тропеїчних конструкцій на основі пропонуваного учителем елементів (окремих словесних частин таких утворень); завдання учнів здійснити необхідні творчі комбінації, використавши запропонований їм мовний матеріал
Найвищий (самостійна творча робота)	Продуктування учнями тропів без будь-якої сторонньої допомоги

Отже, учні повинні розуміти «внутрішні механізми» тропів, і творча робота допомагає закріпити такі знання. Для вирішення завдання корисними будуть вправи, які потребують того, щоб школярі задіяли названі «механізми» на практиці. На першому етапі творчої діяльності допомога вчителя полягає в тому, що він пропонує два ряди слів (виразів), які дозволяють утворити образні конструкції із заданими структурами. Діти мають сполучити слова (вирази) із різних рядів, щоб постав певний троп. При цьому слід враховувати, що більшість мовно-художніх утворень мають бінарну структуру й це зумовлює сам характер творчої діяльності, у якій учні повинні орієнтуватися на те, що необхідно оперувати двома складниками. Наводимо приклади на основі епітета, порівняння, метафори, метонімії, перифрази.

Епітет. Так, якщо епітет – це художнє означення, то в першому ряду наданих учителем слів мають бути розташовані означення, а в другому означувані слова. Завдання для учнів – знайти кожному означуваному найбільш яскраве означення й сполучити два елементи з різних рядів:

- а) *мертва, духмянний, прозора, заплакане, затишний, різнокольорова, одноногий;*
- б) *журавель, вікно, дорога, хліб, райдуга, парк, ріка.*

Проте самим продукуванням тропеїчних конструкцій завдання не вичерпується. Крім того, учні розкривають зміст новоутворень, де є епітет. Наприклад:

Одноногий журавель – журавель підняв одну ногу.

Заплакане вікно – залите дощем.

Мертва дорога – дорога, на якій нікого немає.

Духмянний хліб – хліб, який сильно пахне.

Різнокольорова райдуга – райдуга, що складається зі смуг різного кольору.

Затишний парк – у ньому тихо, невітряно.

Прозора ріка – ріка, у якій дуже чиста вода.

Як додаткове завдання, учні можуть утворити словесні конструкції з усіма означуваними, але одним і тим же означенням. Зокрема, до цього надається слово «мертва ([ий], [е])»: *мертв[ий] журавель, мертв[е] вікно, мертв[а] дорога, мертв[ий] хліб, мертв[а] райдуга, мертв[ий] парк, мертв[а] ріка, мертв[е] місто.* Діти і в цьому разі, крім творчої роботи, здійснюють пояснення змісту словесних конструкцій, ознак, які епітети допомагають підкреслити в означуваних словах, і тим самим поглиблюють своє розуміння

сутності цього тропу. Крім того, доречним буде підбір різних епітетів до одного зображуваного об'єкта. О. Бандура (Бандура, 1981, с. 70) рекомендує придумати їх до слова «тополя», орієнтуючись на те, щоб виділити несхожі риси цього дерева, змінюючи опис і надаючи йому певного художнього забарвлення. Ідучи за науковицею, школярам корисно поставити завдання уявити тополлю за умови використання епітетів «тиха», «струнка», «одинок», «осіння» та ін., розповісти про своє бачення й можливе творче використання названих мовних одиниць.

Порівняння. Виконуючи творчу діяльність із порівняннями, діти мають оперувати двома рядами слів (висловів): тим, що порівнюють, і тим, із чим відбувається порівняння. Ураховуючи, що цей троп може мати не однакові способи граматичного вираження, учитель пропонує вправи різного характеру. Найпростішим є творення з порівняльними сполучниками як, мов, немов, наче, неначе, ніби:

а) дуб, серце, хмара, сукня, трава, поле, озеро;

б) мов широкоплечий велетень, наче скуйовджена зачіска, ніби величезна скатертина, неначе червоний мак, ніби перелякана пташка, як зелений килим, мов прозоре дзеркало.

Наступний крок – творення порівняння з пропуском сполучника, коли підмет і присудок виражені іменниками в називному відмінку (словесний матеріал залишаємо той самий):

а) дуб, серце, хмара, сукня, трава, поле, озеро;

б) широкоплечий велетень, скуйовджена зачіска, величезна скатертина, червоний мак, перелякана пташка, зелений килим, прозоре дзеркало.

Далі діти формують порівняння з використанням орудного відмінка. Тому зміни під час завдання мають торкнутися тільки другого ряду мовних конструкцій. Тут потрібне певне розширення.

а) дуб, серце, хмара, сукня, трава, поле, озеро;

б) постав широкоплечим велетнем, з'явилася на голові неба скуйовдженою зачіскою, розгорнулося величезною скатертиною, палала червоним маком, тріпотіло переляканою пташкою, слалася зеленим килимом, світилося прозорим дзеркалом.

У результаті корисно зробити узагальнення, коли поруч з одним порівнюваним елементом постануть різні способи його зіставлення. Слід використати таблицю. Також виставляємо розділові знаки для формування пунктуаційних знань дітей.

Те, що порівнюють	Те, з чим порівнюють
Дуб	, мов широкоплечий велетень; – широкоплечий велетень; постав широкоплечим велетнем
Хмара	, наче скуйовджена зачіска; – скуйовджена зачіска; з'явилася на голові неба скуйовдженою зачіскою
Поле	, ніби величезна скатертина; – величезна скатертина; розгорнулося величезною скатертиною
Сукня	, неначе червоний мак; – червоний мак; палала червоним маком
Серце	, ніби перелякана пташка; – перелякана пташка; тріпотіло переляканою пташкою
Трава	, як зелений килим; – зелений килим; слалася зеленим килимом
Дзеркало	, мов прозоре дзеркало; – прозоре дзеркало; світилося прозорим дзеркалом

Метафора. Бінарність цього тропу (одна частина не названа, використано лише риси об'єкта, який мають на увазі) спрямовує до того, що перший ряд слів включає в себе одиниці, на які буде перенесено властивості інших предметів чи явищ. Другий ряд, навпаки, слід створювати за принципом непрямої мовної об'єктизації предметів та явищ, які виступають донорами. Розуміючи, що в метафорі часто перетинаються різні системи мислення (космоцентризм, теоцентризм, антропоцентризм, соціоцентризм і націоцентризм), під час творчої роботи слід використовувати ці особливості з метою утворення словесної пари, яку й можна буде класифікувати названим тропом, адже метафора – «мовне явище, що має когнітивне підґрунтя і є використанням мовного знаку однієї концептуальної сфери на позначення складника іншої, яке зумовлене асоціаціями за подібністю чи контрастністю» (Кравець, 2012, с. 32).

Наприклад, перший ряд – це слова на позначення предметів або явищ природи (космоцентризм), другий – властивостей людини (антропоцентризм):

а) *літак, вікно, лиса гора, сад, автомобіль, будинок, соловейко;*

б) *присіла серед кучерявих гір, порослих деревами й кущами; сумує восени; раптово осліпло, потухнувши; засміявся посеред вулиці і повернув наліво; вдивлявся в темін; співаючи, залицявся до своєї подруги; махнув рукою і зник за обрієм.*

Перший ряд – вказівка на людину (антропоцентризм), другий – на властивості, узяті з навколишнього світу (живі й неживі об'єкти – космоцентризм):

а) *Іване, студент, дівчина, учень-невдаха, капітан команди, дитина, стара жінка;*

б) *розквітла перед гостями; повільно повз по класу між рядами парт; ламав голову над рішенням задачі; вросла в землю й не рушила з місця; не гавкай на мене; вила від болю; був умілим вожаком у своєму колективі.*

Продовженням цього творчого завдання може бути перетворення метафор на порівняння, які учні формують, використавши сполучники *як, мов, немов, наче, неначе, ніби*: дівчина розквітла перед гостями, ніби яблуня; капітан команди був умілим вожаком у своєму колективі, неначе досвідчений вовк у зграї тощо.

Утворення **метонімії** потребує, щоб між поняттями, що включені до двох рядів було дотримано суміжності. В одних випадках тут також можна піти за світоглядним принципом, коли в першому ряду стоять слова, що позначають загальні явища природного чи соціального світу, а в другому – ті, які здатні надати їм антропоморфного чи зооморфного характеру, поєднуючи одиничне із загальним:

а) *місто, вулиця, ліс, ріка, Україна, Європа, людство;*

б) *бореться за свою свободу; дивиться на нас; співав різними голосами; реготало; живе своїм життям; довго думає; зайнялася прибиранням.*

У цьому випадку учні мають розуміти, що творячи метонімію, вони мають на увазі людей, які представляють місто, країну, континент, або тварин чи рослини, що існують у певному природному середовищі. Якщо діти до слова з першого ряду підбирають не один, а декілька висловів із другого, тоді вони мають обґрунтувати свій вибір, розкривши зміст кожного новоутворення.

Метонімії можуть виникати й за іншими принципами: «автор – творіння», коли ім'ям першого називають друге, а також: «матеріал – предмет, із нього зроблений»; «частина тіла – людина», «посуд – те, що туди насяпають».

а) *Леся Українка, Леонтович, Пимоненко; чиясь нога, допитливі очі, голова; чашка, ложка, каструля;*

б) *уважно читали; були зачаровані; із захопленням слухали; за мною стежили; наполегливо думала; тут була; наварили; випили; з'їли.*

Перифраз як заміна назви предмета яскравим образним описом його змісту або властивостей потребує відповідної пропозиції з боку вчителя: перший ряд – назви предметів, другий – їх образна презентація (опис). Школярі повинні віднайти правильні відповідники, пояснити, чому вони їх визначили. Виникає нагода узагальнити розуміння сутності та значення українських письменників, адже перифрази часто стосуються саме їх:

а) *Григорій Сковорода, Іван Котляревський, Григорій Квітка-Основ'яненко, Тарас Шевченко, Іван Нечуй-Левицький, Панас Мирний;*

б) *основоположник українського соціально-психологічного роману; мандрівний філософ; «Колосальне всеобіймаюче око України»; зачинатель нової української літератури; будитель нації; перший сентименталіст української літератури.*

За цим зразком як наступний етап роботи школярам можна пропонувати імена інших митців слова з тим, щоб учні придумали їм назви описового характеру, виходячи із власного розуміння творчості (*Ольга Кобилянська, Микола Вороний, Павло Тичина, Валер'ян Підмогильний, Олександр Довженко, Василь Стус*).

Учні пригадують (для повторення слід використати відповідні параграфи підручників, звідки можна взяти вислови оцінного змісту про митців) усі свої знання про названих письменників (зміст творчості, її яскраві особливості, значення кожного автора в українській літературі), створюють вислови описового характеру, якими можна замінити імена художників слова. Учителю та дітям можуть складати систему ключових слів, які увійдуть до майбутнього вислову. Так, до портрету Олександра Довженка підходять: *видатний кінематографіст ХХ століття; режисер одного з кращих фільмів усіх часів і народів; родоначальник поетичне кіно; автор кіноповісті «Зачарована Десна»*. Це основа для творчої діяльності школярів під час творення перифразів.

Після того, як учні навчилися продукувати тропи на основі двох рядів словесних утворень, запропонованих учителем, слід здійснити певне ускладнення. Словесник пропонує не два, а один ряд компонентів для мовних утворень. Завдання для школярів – придумати другий. Так, у процесі творення метафори школярі можуть перерахувати й записати всі відомі їм властивості людини, після цього – пробувати перенести їх на об'єкти природного чи предметного світу. Здатність утворювати власні тропи

– важлива ознака розуміння учнями їх «внутрішніх механізмів», що є головним для вивчення мовно-художніх зворотів.

Продовження творчої роботи – використання тропів у різноманітних текстах, які учні можуть писати на уроках із розвитку зв'язного мовлення. Деякі тропейчні конструкції здатні ставати заголовками учнівських творів, їх початком чи закінченням, елементом опису природи, приміщення чи зовнішності або поведінки людини. Наприклад, написання твору, у якому треба використати набір тропів: метафору, порівняння, епітети (їх учні повинні створити самостійно). Ідучи за італійським письменником і літературним дидактом Дж. Родарі, кожен троп можна вважати біномом фантазії (поєднання далеких між собою елементів), який дає старт для продукування власного художнього чи публіцистичного тексту. «Особливістю цієї методики є те, що в учнів розвивається здатність до творення й реалізації задуму, який, будучи на перших порах спонтанним, із часом постає як свідомо задумана тема» (Ноздрова, Бартнева, 2020, с. 139). Таким біномами можуть бути тропи, утворені учнями із пропонуваного вчителем або придуманих самостійно елементів.

Четвертий етап (дослідницький) – це словесно-образний аналіз на матеріалі літературних творів. Він відбувається тільки тоді, коли словесник переконався: учні точно й повно усвідомили «внутрішній механізм» тропу, знають його теоретичне визначення. На цьому етапі в учителя вже немає особливої потреби пояснювати те, що учні засвоїли, проте актуалізація опорних знань необхідна. Варто збільшувати ступінь самостійності учнів. Вони здійснюють пошук, визначення, пояснення, коментарі, використовуючи вже набуті первинні знання та вміння під час дотекстуальної та творчої роботи. В усіх випадках джерельною базою для спостережень та ідентифікації стають твори провідних українських авторів, включених до шкільних програм. Отже, важливо не тільки встановити троп, але й розкрити його функцію в художньому матеріалі, вивести школярів на концептуальне осмислення всього тексту з урахуванням мовно-художнього дослідження. На основі знань і вмінь, здобутих перед аналізом літературних творів, можна здійснювати більш складні вправи, залучаючи словесно-образний (тропейчний) компонент у контекст інших шляхів вивчення художніх текстів. У такому випадку учні будуть не тільки ідентифікувати тропи, але й пояснювати їхню роль у зображенні образів-персонажів, вирішенні письменником проблемно-тематичних та світоглядних завдань, у формуванні жанрових чи стильових параметрів написаного автором. Це і є важливою метою в опрацюванні учнями мовної структури літературного джерела, зокрема усвідомлення ними сутності тропів та здатність їх творчо моделювати.

Висновки. Отже, ключове завдання під час вивчення тропів на уроках української літератури полягає в тому, щоб учні усвідомили «внутрішній механізм» (словесну структуру) кожного мовно-художнього утворення. Для досягнення такої мети слід практикувати завдання як суто навчального, так і творчого характеру. Поєднання цих складників спрямоване на те, щоб учні могли спостерігати, теоретично означувати, утворювати та аналізувати тропи, що значною мірою допоможе формувати в них розуміння літератури як мистецтва слова. Крім того, творчий аспект необхідний для розвитку словесної креативності дітей, яка лежить в основі літературної творчості. Уміння самостійно продукувати тропи – ознака не тільки володіння учнями відповідних знань, але й здатності займатися мовним образотворенням, що важливо для подальшого розвитку мистецтва слова, яке формують люди з багатим художньо-образним мисленням.

Список використаних джерел

- Бандура, О. (1981). *Вивчення елементів теорії літератури в 4-7 класах*. Київ: Радянська школа.
- Кравець, Л. (2012). *Динаміка метафори в українській поезії ХХ ст.*: монографія. Київ: Академія.
- Неділько, В. Я. (1978). *Методика викладання української літератури в середній школі*. Київ: Вища школа.
- Ноздрова, О. П., Бартнева, І. О. (2020). Шляхи формування читацької компетентності учнів у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка*, 22, 2, 134-140. Взято з <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/7689>
- Пашенко, М. *Градація тропів і узагальнення (до постановки проблеми)*. Взято з <https://dspace.onu.edu.ua/bitstreams/-8e3a-462b-82f3-8ff454443497/download>
- Скорина, Л. В. (2013). *Аналіз художнього твору*: навч. посіб. для студентів гуманітарних спеціальностей (філологія, літературна творчість, журналістика. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
- Черкасов, М. П. *Метонімічна художня образність: природа і складові*. Взято з <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/12390/1/Cherkasov.pdf>
- Шавлова, Л. В. (2024). Формування креативності особистості в процесі вивчення української мови та літератури. *Українські студії в європейському контексті*, 8, 329-343.

References

- Bandura, O. (1981). *Vyvchennia elementiv teorii literatury v 4-7 klasakh* [Studying elements of literary theory in grades 4-7]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

- Cherkasov, M. P. *Metonimichna khudozhnia obraznist: pryroda i skladovi [Metonymic artistic imagery: nature and components]*. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/12390/1/Cherkasov.pdf> [in Ukrainian].
- Kravets, L. (2012). *Dynamika metafor v ukrainskii poezii XX st. [The dynamics of metaphor in Ukrainian poetry of the 20th century]*: monohrafiia. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
- Nedilko, V. Ya. (1978). *Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednii shkoli [Methodology of teaching Ukrainian literature in high school]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Nozdrova, O. P., & Bartnieva, I. O. (2020). Shliakhy formuvannia chytatskoi kompetentnosti uchniv u systemi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly [Ways of forming students' reading competence in the system of training future primary school teachers]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 22, 2, 134-140. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/7689> [in Ukrainian].
- Pashchenko, M. *Hradatsiia tropiv i uzahalnennia (do postanovky problemy) [Gradation of tropes and generalization (before posing the problem)]*. Retrieved from <https://dspace.onu.edu.ua/bitstreams/-8e3a-462b-82f3-8ff454443497/download> [in Ukrainian].
- Shavlova, L. V. (2024). Formuvannia kreatyvnosti osobystosti v protsesi vyvchennia ukrainskoi movy ta literatury [Formation of personal creativity in the process of studying the Ukrainian language and literature]. *Ukrainski studii v yevropeiskomu konteksti [Ukrainian Studies in the European Context]*, 8, 329-343 [in Ukrainian].
- Skoryna, L. V. (2013). *Analiz khudozhnoho tvorcu [Analysis of a work of art]: navchalnyi posibnyk dlia studentiv humanitarnykh spetsialnostei (filolohiia, literaturna tvorchist, zhurnalistyka. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian]*.

BONDARENKO Yu.

Gogol Nizhyn State University, Ukraine

THE INTERACTION OF EDUCATIVE AND CREATIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF STUDYING TROPES AT SCHOOL

The paper deals with the major issue of literary education at secondary schools, particularly the development of schoolchildren's knowledge and skills in identifying tropes, creating their own examples of tropes and analyzing them in fiction. The author highlights this process as a sequential transition based on four stages: "pre-textual observations of linguistic and artistic means with the usage of examples, which are proposed by the teacher – schoolchildren's assimilation of theoretical definition – schoolchildren's creation of their own tropes – analysis of linguistic and artistic means in literary sources, which are provided by the school curriculum." He points out that complete understanding of tropes "inner mechanisms" by children, which occurs only during independent creative work, allows forming necessary knowledge and skills for the further elaboration of literary material as the art of the word. This is the reason why the author proposes a whole set of creative exercises on the basis of such notions as "oxymoron", "epithet", "comparison", "metaphor", "metonymy", "periphrasis". Moreover, it is taken into account that most tropes have binary structure, which allows the use of the principle of parity during image formation: described and describing (epithet); the thing being compared and the thing being compared with (comparison); the transfer of properties from one object to another (metaphor, metonymy), etc. The binary nature of most tropes creates preconditions for specific creative activity, including the one on the basis of two sets of expressions, during which the task is to combine elements from different groups, which are proposed by the teacher or which are made by schoolchildren. These peculiarities contribute to schoolchildren's orientation in the process of creating their own lingual artistic examples.

The paper includes not only methodical recommendations, but also rather extensive material, which can be applied at lessons in literature for teaching theoretical notions, which concern trope nature of the art of the word.

Key words: tropes, binarity, "inner mechanisms" of trope, epithet, comparison, metaphor, metonymy, oxymoron, periphrasis, pre-text observations, theoretical definition, creative activity, the analysis of literary works

Стаття надійшла до редакції 16.03.2026

Стаття прийнята 10.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 377.091.12.011.3-051:005.95

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361571](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361571)

ІРИНА БОЯРИНОВА

ORCID: 0000-0002-9228-464X

Відокремлений структурний підрозділ «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка»

КОНСАЛТИНГ-ОРІЄНТОВАНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ У ФАХОВИХ КОЛЕДЖАХ

У статті консалтинг-орієнтоване середовище формування управлінської культури викладачів фахових коледжів розглядається як цілісна педагогічна система, що інтегрує організаційні, змістові, технологічні та комунікативні ресурси закладу освіти з метою розвитку управлінських компетентностей викладачів через механізми освітнього консалтингу, експертного супроводу та рефлексивної взаємодії.

Обґрунтовано структуру консалтинг-орієнтованого середовища, яка включає цільовий, змістовий, організаційно-технологічний, суб'єктно-комунікативний і результативно-рефлексивний компоненти. Визначено, що цільовий компонент забезпечує стратегічну спрямованість розвитку управлінської культури викладачів, а змістовий охоплює систему знань, умінь і цінностей, необхідних для професійного управлінського зростання.

Охарактеризовано механізми реалізації консалтинг-орієнтованого середовища через консалтингові сесії, супервізію, кейс-технології, проєктну діяльність, фасилітаційні методики та цифрові інструменти підтримки управлінських рішень. Підкреслено значення партнерської взаємодії між адміністрацією, викладачами, здобувачами освіти, роботодавцями та зовнішніми експертами. Доведено, що функціонування консалтинг-орієнтованого середовища сприяє розвитку управлінського мислення, рефлексивної компетентності, здатності до стратегічного планування та професійного саморозвитку викладачів фахових коледжів в умовах трансформації професійної освіти.

Ключові слова: освітній консалтинг, консалтинг-орієнтоване середовище, формування, управлінська культура, викладачі, фаховий коледж, середовищний підхід, управлінський консалтинг, освітній менеджер

Постановка проблеми. Формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах є ключовим чинником підвищення ефективності освітнього процесу та забезпечення якості підготовки фахівців. Сучасний розвиток освітньої системи вимагає від педагогів не лише професійної компетентності у предметній сфері, але й високого рівня управлінських навичок, здатності до стратегічного планування, організації роботи колективу та прийняття обґрунтованих рішень у різних освітніх контекстах. В умовах трансформації професійної освіти особливе значення набуває консалтинг-орієнтоване середовище, яке сприяє інтеграції теоретичних знань з практичними управлінськими компетенціями. Незважаючи на наявність численних досліджень, присвячених розвитку управлінської культури в університетах та закладах вищої освіти, актуальність проблеми у фахових коледжах залишається недостатньо вивченою. Особливою проблемою є відсутність системного підходу до створення середовища, яке б одночасно забезпечувало розвиток управлінських навичок викладачів і стимулювало їх професійне самовдосконалення через практику консалтингу. Таким чином, необхідність дослідження механізмів формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах у контексті консалтинг-орієнтованого підходу зумовлює актуальність даної наукової роботи та визначає потребу в розробці методологічних основ ефективного впровадження таких середовищ у практику закладів фахової передвищої освіти.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Проблематика розвитку консалтингової діяльності в освітньому просторі останніми роками набуває системного осмислення у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. Зокрема, у праці О. Боднар та О. Івасів «Специфіка розвитку експертно-консультативної діяльності в умовах модернізації освіти» (2019) обґрунтовано зростання ролі експертно-консультативного супроводу як інструменту забезпечення якості освітніх змін, визначено його функції (діагностичну, прогностичну, корекційну) та окреслено організаційно-педагогічні умови ефективної реалізації в умовах модернізації освіти. Дослідники акцентують на необхідності переходу від епізодичних консультацій до системної консультативної підтримки суб'єктів освітнього процесу, що створює теоретичне підґрунтя для моделювання консалтинг-орієнтованого середовища.

Питання формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах розкрито в дослідженнях І. Бояринової (2025). Так, у статті «Дидактичні технології у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах» авторкою визначено дидактичні засади

розвитку управлінських компетентностей, обґрунтовано доцільність використання інтерактивних, проблемно-пошукових і проєктних технологій. У колективній монографії «Нові горизонти педагогічної майстерності: від традицій до інновацій» (розділ «Кейс-технологія у процесі формування управлінської культури викладачів фахових коледжів») доведено ефективність кейс-технології як інструменту моделювання управлінських ситуацій та розвитку рефлексивних умінь. У праці «Практика формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах в умовах цифровізації організаційно-управлінської діяльності» акцентовано на трансформації управлінської культури під впливом цифровізації та ресурсно-орієнтованого навчання, що розширює контекст дослідження в напрямі цифрового освітнього середовища.

Вагомий внесок у розроблення теоретико-методологічних засад освітнього консалтингу здійснено М. Гриньовою, Н. Кононец, О. Ждановою-Неділько, І. Іщенко (2025) у межах обґрунтування дидактичної моделі освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». Запропонована модель структурує зміст підготовки через інтеграцію консалтингової та експертної діяльності, визначає компетентнісний результат і механізми оцінювання ефективності. У дослідженнях І. Іщенко та Н. Кононец (2025) освітній консалтинг розглядається як складова професійної підготовки магістрів освітніх наук, що забезпечує формування аналітичних, комунікативних і управлінських компетентностей.

Міжнародний вимір проблеми представлено у працях В. Драгунової (Dragunova, 2023), де розроблено технологію проєктування консалтингової діяльності закладу вищої освіти в умовах невизначеності. J. A. Ikre (2016) емпірично довів ефективність консалтингового практикуму у підвищенні готовності студентів до професійної діяльності. J. Iyu (2024) обґрунтував значення консалтингових кейсів як інструменту формування інвестицій в людський капітал і підвищення конкурентоспроможності випускників. Концептуальні засади партнерської моделі освітнього консалтингу висвітлив М. Sklarow (Sklarow, 2012), де консультативна взаємодія трактується як форма стратегічного партнерства між закладом освіти та стейкхолдерами. У дослідженні Р. Гриньова та інших науковців (Gryunov, Voiaryunova, Tsarova, Storozhuk, Berbets, 2024) консалтинг у сучасному освітньому просторі розглядається не як ситуативний тренд, а як необхідний компонент інституційного розвитку. Модель професійного розвитку майбутніх менеджерів, запропонована М. Гриньовою, Н. Кононец, В. Жамардієм та іншими вченими (Gryunova, Kononets, Zhamardiy, Gryunov, Anushkevych, Khomenko, Kolomiets, 2025), демонструє системність інтеграції управлінської підготовки в магістерських програмах.

Окремі аспекти створення консалтинг-орієнтованого середовища в системі професійної підготовки розкрито в роботі І. Павліша (2026), де на прикладі підготовки майбутніх стоматологів обґрунтовано доцільність інтеграції консультативної підтримки в освітній процес. Н. Кононец (2026) визначає ефективні методи освітнього консалтингу для професійного розвитку освітніх менеджерів, акцентуючи на کوچингових, фасилітаційних та експертно-аналітичних інструментах.

Таким чином, сучасні дослідження демонструють:

- активне теоретичне осмислення освітнього консалтингу як інструменту професійного розвитку;
- розроблення дидактичних і технологічних моделей формування управлінських компетентностей;
- інтеграцію консалтингових практик у систему підготовки менеджерів та магістрів освітніх наук;
- розширення досліджень у контексті цифровізації освітнього середовища.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує недостатню розробленість цілісної концепції консалтинг-орієнтованого середовища саме як системного чинника формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах. Більшість праць зосереджені або на загальних засадах освітнього консалтингу, або на окремих технологіях розвитку управлінських компетентностей, тоді як інтегративна модель середовищного підходу потребує подальшого теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки. Отже, існує наукова потреба у комплексному дослідженні консалтинг-орієнтованого середовища як педагогічної системи, що забезпечує цілеспрямоване формування управлінської культури викладачів фахових коледжів в умовах сучасних трансформацій професійної освіти.

Формулювання мети. Розробити та схарактеризувати компоненти консалтинг-орієнтованого середовища формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретико-методологічні засади проєктування консалтинг-орієнтованого середовища базуються на ґрунтовному вивченні праць В. Драгунової, М. Гриньової, Р. Гриньова, І. Іщенко, Н. Кононец, І. Павліша, С. Ткачової та інших науковців, що дало нам можливість трактувати управлінський консалтинг у сфері освіти як професійну діяльність, спрямовану на надання незалежної експертної підтримки та консультативної допомоги з питань управління закладом освіти й організації освітнього процесу. Така діяльність передбачає виявлення та діагностику управлінських проблем і потенційних можливостей розвитку освітньої установи, їх аналітичну оцінку, розроблення обґрунтованих рекомендацій і супровід упровадження запропонованих рішень у практику.

Освітній управлінський консалтинг орієнтований на розв'язання завдань, пов'язаних з ефективною організацією управління складними освітніми системами, зокрема: стратегічним плануванням розвитку закладу освіти; управлінням освітніми програмами та якістю освіти; організацією та оптимізацією освітнього процесу; управлінням педагогічним персоналом; розвитком кадрового потенціалу; впровадженням інновацій і цифрових технологій; забезпеченням фінансово-економічної стабільності та партнерської взаємодії зі стейкхолдерами. Відтак, у сфері освіти управлінський консалтинг виступає інструментом підвищення інституційної спроможності закладу освіти, розвитку управлінської культури його працівників і забезпечення сталого функціонування та модернізації освітнього середовища (Dragunova, 2023; Ікре, 2016).

Освітній управлінський консалтинг виступає концептуальною та методологічною основою побудови консалтинг-орієнтованого середовища формування управлінської культури викладачів фахових коледжів. Саме він визначає логіку організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу, механізми діагностики управлінських проблем, розроблення та впровадження управлінських рішень, а також систему професійного супроводу та рефлексії результатів діяльності.

У межах консалтинг-орієнтованого середовища освітній управлінський консалтинг виконує інтегративну функцію, поєднуючи аналітичну, експертну, фасилітаційну й розвивальну складові. Він забезпечує перехід від традиційної адміністративної моделі управління до партнерської, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, у якій викладач постає активним учасником управлінських процесів, здатним до стратегічного мислення, прийняття обґрунтованих рішень та ініціювання інституційних змін (Іщенко, Кононець, 2025).

На нашу думку, саме освітній управлінський консалтинг не лише визначає зміст і технології функціонування консалтинг-орієнтованого середовища, а й створює організаційно-педагогічні умови для цілеспрямованого розвитку управлінської культури викладачів фахових коледжів, забезпечуючи їх професійне зростання в контексті сучасних трансформацій професійної освіти.

У межах нашого дослідження *консалтинг-орієнтоване середовище формування управлінської культури викладачів фахових коледжів* розглядається як цілісна педагогічна система, що інтегрує організаційні, змістові, технологічні та комунікативні ресурси закладу освіти з метою забезпечення розвитку управлінських компетентностей викладачів через механізми освітнього консалтингу, експертного супроводу та рефлексивної взаємодії.

Методологічною основою проектування такого середовища визначено:

- *системний підхід* (середовище як ієрархічно впорядкована структура взаємопов'язаних компонентів);
- *компетентнісний підхід* (орієнтація на формування управлінської культури як інтегративної характеристики особистості викладача);
- *середовищний підхід* (акцент на створенні умов, що стимулюють професійне саморозвиток);
- *консалтинговий підхід* (організація партнерської взаємодії на засадах діагностики, експертизи, фасилітації та супроводу управлінських рішень).

Управлінська культура викладача фахового коледжу в даному контексті трактується як інтегративне утворення, що охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти й виявляється у здатності до стратегічного планування освітнього процесу, організації взаємодії зі стейкхолдерами, прийняття управлінських рішень і самооцінювання результатів діяльності (Бояринова, 2025).

На основі теоретичного аналізу та узагальнення сучасних наукових досліджень вище згаданих учених розроблено структуру консалтинг-орієнтованого середовища, що включає п'ять взаємопов'язаних компонентів: *цільовий, змістовий, організаційно-технологічний, суб'єктно-комунікативний та результативно-рефлексивний* (рис. 1).

1. Цільовий компонент визначає стратегічну спрямованість середовища – формування управлінської культури викладачів як умови підвищення якості освітнього процесу у фахових коледжах. Він конкретизується через систему завдань: розвиток управлінського мислення; формування готовності до консультативної взаємодії; удосконалення навичок аналізу й прогнозування освітніх процесів; розвиток рефлексивної компетентності. Цільовий компонент забезпечує узгодженість діяльності всіх учасників освітнього процесу та інтегрує індивідуальні професійні траєкторії викладачів із загальноінституційною стратегією розвитку коледжу.

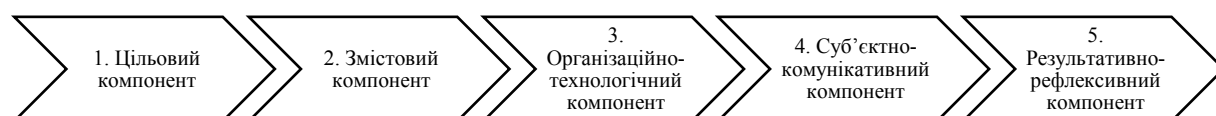


Рис. 1. Структурні компоненти консалтинг-орієнтованого середовища

2. Змістовий компонент охоплює систему знань, умінь і цінностей, що становлять основу управлінської культури та реалізуються через програми підвищення кваліфікації, внутрішні тренінги, семінари, майстер-класи, консалтингові практикуми.

До його структури доцільно включити такі змістові модулі:

- 1) теорія та практика освітнього менеджменту;
- 2) технології освітнього консалтингу;
- 3) експертно-аналітична діяльність;
- 4) цифрові інструменти управління освітнім процесом;
- 5) етика професійної та управлінської взаємодії.

Змістовий компонент передбачає інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, що забезпечує безперервність професійного розвитку викладачів.

3. Організаційно-технологічний компонент відображає механізми реалізації змісту через відповідні форми й методи роботи. Його основу становлять: консалтингові сесії та супервізія; кейс-технології (аналіз і моделювання управлінських ситуацій); проєктна діяльність; фасилітаційні методики; цифрові платформи підтримки управлінських рішень. Особливого значення набуває впровадження *консалтингового циклу*, що включає діагностику проблеми, визначення цілей, розроблення альтернативних рішень, експертну оцінку, впровадження та рефлексію результатів (рис. 2). Така логіка забезпечує системність і практичну спрямованість формування управлінської культури.

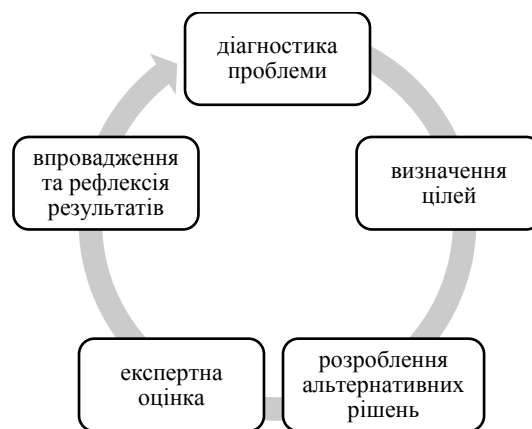


Рис. 2. Консалтинговий цикл

4. Суб'єктно-комунікативний компонент передбачає організацію партнерської взаємодії між адміністрацією коледжу, викладачами, здобувачами освіти, роботодавцями та зовнішніми експертами. У межах консалтинг-орієнтованого середовища викладач виступає не лише об'єктом управлінського впливу, а й активним суб'єктом консалтингової діяльності, здатним ініціювати зміни, здійснювати експертну оцінку та надавати професійні рекомендації. Комунікативна взаємодія реалізується через професійні спільноти, дорадчі групи, стратегічні сесії, цифрові комунікаційні платформи, що сприяють розвитку культури діалогу, довіри та взаємної відповідальності.

5. Результативно-рефлексивний компонент спрямований на оцінювання динаміки сформованості управлінської культури викладачів. Він передбачає від освітніх менеджерів: розроблення критеріїв і показників оцінювання (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний); використання методів самооцінювання, експертної оцінки та портфолію; моніторинг професійного зростання; корекцію індивідуальних траєкторій розвитку. Рефлексивний механізм забезпечує зворотний зв'язок у межах середовища та сприяє його постійному вдосконаленню.

Ефективність функціонування розробленої моделі забезпечується дотриманням таких принципів (Боднар, Івасів, 2019; Павліш, 2026; Kononets, 2026; Grynova, Kononets, Zhamardiy, Grynyov, Anushkevych, Khomenko, Kolomiets, 2025):

- системності та цілісності;
- науковості й практичної спрямованості;
- партнерства та суб'єктності;
- відкритості та інтеграції із зовнішнім професійним середовищем;
- цифрової трансформаційності;
- безперервності професійного розвитку.

Реалізація зазначених принципів створює умови для переходу від адміністративно-ієрархічної моделі управління до консультативно-партнерської, що відповідає сучасним тенденціям розвитку професійної освіти.

Таким чином, консалтинг-орієнтоване середовище формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах постає як багатовимірна педагогічна система, у межах якої інтегруються цілі, зміст, технології, суб'єкти взаємодії та механізми рефлексії. Його функціонування забезпечує: підвищення рівня управлінської компетентності викладачів; формування культури стратегічного мислення та відповідального прийняття рішень; розвиток здатності до освітнього консалтингу як виду професійної діяльності; посилення інституційної спроможності фахового коледжу в умовах освітніх трансформацій (Бояринова, 2025; Гриньова, Кононец, Жданова-Неділько, Іщенко, 2025).

Власна управлінська практика переконує, що розроблена модель консалтинг-орієнтованого середовища формування управлінської культури викладачів може бути ефективно використана освітніми менеджерами як концептуально-методичний інструмент модернізації внутрішньої системи професійного розвитку у фахових коледжах. Її впровадження створює підґрунтя для цілеспрямованого проектування організаційно-педагогічних умов, що забезпечують системне зростання управлінської компетентності педагогічних працівників.

Освітні менеджери (директори, заступники директорів, керівники структурних підрозділів, гаранті освітніх програм) можуть застосовувати модель для:

- стратегічного планування розвитку управлінської культури викладачів у межах загальної стратегії розвитку закладу освіти;
- організації внутрішнього консалтингового супроводу професійної діяльності педагогів;
- упровадження механізмів діагностики управлінських труднощів і професійних запитів викладачів;
- проектування програм підвищення кваліфікації з урахуванням індивідуальних і колективних потреб;
- формування культури рефлексивного аналізу управлінських рішень і результатів освітньої діяльності.

Застосування моделі дозволяє менеджерам освіти перейти від епізодичних форм методичної роботи до системної консалтинг-орієнтованої взаємодії, що ґрунтується на принципах партнерства, суб'єкт-суб'єктної комунікації, доказовості управлінських рішень та орієнтації на розвиток. При цьому керівник виступає не лише адміністратором, а й фасилітатором професійного зростання, організатором внутрішнього освітнього консалтингу та модератором змін.

Отже, запропонована модель може слугувати практичним інструментарієм управління розвитком педагогічного колективу, забезпечуючи цілісність, системність і результативність формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах.

Висновки. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано теоретико-методологічні засади та розроблено структурну модель консалтинг-орієнтованого середовища формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах. Доведено, що в умовах трансформації професійної освіти та посилення вимог до якості управління освітніми процесами особливого значення набуває інтеграція освітнього управлінського консалтингу в систему професійного розвитку педагогічних працівників.

Уточнено сутність управлінської культури викладача фахового коледжу як інтегративної професійної характеристики, що охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти й виявляється у здатності до стратегічного планування, ефективної професійної взаємодії, прийняття обґрунтованих управлінських рішень і професійного саморозвитку.

Обґрунтовано, що консалтинг-орієнтоване середовище забезпечує системну взаємодію цільового, змістового, організаційно-технологічного, суб'єктно-комунікативного та результативно-рефлексивного компонентів, спрямованих на розвиток управлінських компетентностей викладачів. Визначено, що впровадження консалтингового циклу (діагностика проблеми, визначення цілей, розроблення альтернативних рішень, експертна оцінка, впровадження та рефлексія результатів) сприяє розвитку аналітичного мислення, стратегічного бачення, професійної відповідальності та здатності до безперервного вдосконалення.

Практична значущість дослідження полягає в можливості використання запропонованої моделі освітніми менеджерами для модернізації системи професійного розвитку педагогічних працівників, посилення інституційної спроможності фахових коледжів та впровадження партнерських моделей управлінської взаємодії.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі, розробленні діагностичного інструментарію оцінювання рівнів сформованості управлінської культури викладачів та вивченні можливостей цифрових платформ для підтримки консалтинг-орієнтованої взаємодії в освітньому середовищі.

Список використаних джерел

- Боднар, О., Івасів, О. (2019). Специфіка розвитку експертно-консультативної діяльності в умовах модернізації освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 34, 3-12.
- Бояринова, І. (2025). Дидактичні технології у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах. *Витоки педагогічної майстерності*, 35, 27-35.

- Бояринова, І. (2025). Кейс-технологія у процесі формування управлінської культури викладачів фахових коледжів. В кн. М. В. Гриньова, Н. В. Кононець (Ред.), *Нові горизонти педагогічної майстерності: від традицій до інновацій*: колективна монографія (с. 8-28). Полтава.
- Бояринова, І. (2025). Практика формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах в умовах цифровізації організаційно-управлінської діяльності. В кн. М. В. Гриньова, Н. В. Кононець (Ред.), *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі*: колективна монографія (с. 38-71). Полтава.
- Гриньова, М., Кононець, Н., Жданова-Неділько, О., Іщенко, І. (2025). Дидактична модель освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». В кн. М. В. Гриньова, Н. В. Кононець (Ред.), *Нові горизонти педагогічної майстерності: від традицій до інновацій*: колективна монографія (с. 100-131). Полтава.
- Іщенко, І., Кононець, Н. (2025). Освітній консалтинг у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук. В кн. М. В. Гриньова, Н. В. Кононець (Ред.), *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі*: колективна монографія (с. 212-244). Полтава.
- Павліш, І. В. (2026). Створення консалтинг-орієнтованого середовища у системі професійної підготовки майбутніх стоматологів. В кн. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка*: збірник тез доповідей VI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (с. 1030-1032). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Ткачова, С. С. (Упоряд.). (2024). *Управлінський консалтинг: методичні вказівки для практичних занять для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти денної та заочної форми навчання спеціальності 073 «Менеджмент»*. Харків: ДБТУ.
- Dragunova, V. (2023). Technology of consulting activities designing in the higher education institution in uncertainty conditions. *Continuing professional education*, 2 (8), 21-29.
- Grynova, M., Kononets, N., Zhamardiy, V., Grynyov, R., Anushkevych, V., Khomenko, L., & Kolomiiets, B. (2025). Model of Professional Development of Future Managers in Master's Training System. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 17 (2), 569-588.
- Grynyov, R., Boiarynova, I., Tsarova, Y., Storozhuk, V., & Berbets, V. (2024). Consulting activities in the modern educational space: necessity or a fad? *Amazonia Investiga*, 13 (84), 97-117.
- Ikpe, J.A. (2016). The Efficacy of Consulting Practicum in Enhancing Students' Readiness for Professional Career in Management Information Systems: An Empirical Analysis. *Decision Sciences: Journal of Innovative Education*, 14, 4, 412-440.
- Ivy, J. (2024). Making Your Consulting Case as a Tool for Employability Investments, *International Journal of Business and Management Research*, 12, 1, 1-7.
- Kononets, N. (2026). Effective methods of educational consulting for the professional development of educational managers. В кн. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка*: збірник тез доповідей VI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (с. 1071-1074). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Sklarow, M. H. (2012). Educational Consulting: Justification to Partnership. *Journal of College Admission*, 69.

References

- Bodnar, O., & Ivasiv, O. (2019). Spetsyfika rozvytku ekspertno-konsultatyvnoi diialnosti v umovakh modernizatsii osvity [Specifics of the development of expert and advisory activities in the context of education modernization]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedahohichna [Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series]*, 34, 3-12 [in Ukrainian].
- Boiarynova, I. (2025). Dydaktychni tekhnologii u protsesi formuvannia upravlinskoï kultury vykladachiv u fakhovykh koledzhakh [Didactic technologies in the process of forming the managerial culture of teachers in professional colleges]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 35, 27-35 [in Ukrainian].
- Boiarynova, I. (2025). Keis-tekhnologii u protsesi formuvannia upravlinskoï kultury vykladachiv fakhovykh koledzhiv [Case technology in the process of forming the managerial culture of teachers of professional colleges]. In M. V. Grynova, N. V. Kononets (Eds.), *Novi horyzonty pedahohichnoi maisternosti: vid tradytsii do innovatsii [New horizons of pedagogical excellence: from traditions to innovations]*: kolektyvna monohrafiia (pp. 8-28). Poltava [in Ukrainian].
- Boiarynova, I. (2025). Praktyka formuvannia upravlinskoï kultury vykladachiv u fakhovykh koledzhakh v umovakh tsyfrovizatsii orhanizatsiino-upravlinskoï diialnosti [The practice of forming a management culture of teachers in professional colleges in the context of digitalization of organizational and managerial activities]. In M. V. Grynova, N. V. Kononets (Eds.), *Resursno-orientovane navchannia: teoriia ta praktyka pidhotovky maibutnikh menedzheriv u tsyfrovomu osvithnomu prostori [Resource-based learning: theory and practice of training future managers in the digital educational space]*: kolektyvna monohrafiia (pp. 38-71). Poltava [in Ukrainian].
- Dragunova, V. (2023). Technology of consulting activities designing in the higher education institution in uncertainty conditions. *Continuing professional education*, 2 (8), 21-29.
- Grynova, M., Kononets, N., Zhamardiy, V., Grynyov, R., Anushkevych, V., Khomenko, L., & Kolomiiets, B. (2025). Model of Professional Development of Future Managers in Master's Training System. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 17 (2), 569-588.

- Grynyov, R., Boiarynova, I., Tsarova, Y., Storozhuk, V., & Berbets, V. (2024). Consulting activities in the modern educational space: necessity or a fad? *Amazonia Investiga*, 13 (84), 97-117.
- Grynova, M., Kononets, N., Zhdanova-Nedilko, O., & Ishchenko, I. (2025). Dydaktychna model osvitnoi prohramy «Orhanizatsiia osvitnoho protsesu: konsal'tynh ta ekspertyza» [Didactic model of the educational program "Organization of the educational process: consulting and expertise"]. In M. V. Grynova, N. V. Kononets (Eds.), *Novi horyzonty pedahohichnoi maisternosti: vid tradytsii do innovatsii* [New horizons of pedagogical excellence: from traditions to innovations]: kolektyvna monohrafiia (pp. 100-131). Poltava [in Ukrainian].
- Ikpe, J.A. (2016). The Efficacy of Consulting Practicum in Enhancing Students' Readiness for Professional Career in Management Information Systems: An Empirical Analysis. *Decision Sciences: Journal of Innovative Education*, 14, 4, 412-440.
- Ishchenko, I., & Kononets, N. (2025). Osvitnii konsal'tynh u systemi profesiinoi pidhotovky mahistriv osvitnikh nauk [Educational consulting in the system of professional training of Masters of Educational Sciences]. In M. V. Grynova, N. V. Kononets (Eds.), *Resursno-orientovane navchannia: teoriia ta praktyka pidhotovky maibutnikh menedzheriv u tsyfrovomu osvitnomu prostori* [Resource-based learning: theory and practice of training future managers in the digital educational space]: kolektyvna monohrafiia (pp. 212-244). Poltava [in Ukrainian].
- Ivy, J. (2024). Making Your Consulting Case as a Tool for Employability Investments, *International Journal of Business and Management Research*, 12, 1, 1-7.
- Kononets, N. (2026). Effective methods of educational consulting for the professional development of educational managers. In *Resursno-orientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialoh, dynamika* [Resource-based learning in "3D": accessibility, dialogue, dynamics]: zbirnyk tez dopovidei VI mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. (pp. 1071-1074). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka.
- Pavlish, I. V. (2026). Stvorennia konsal'tynh-orientovanoho seredovyscha u systemi profesiinoi pidhotovky maibutnikh stomatolohiv [Creating a consulting-oriented environment in the professional training system for future dentists]. In *Resursno-orientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialoh, dynamika* [Resource-based learning in "3D": accessibility, dialogue, dynamics]: zbirnyk tez dopovidei VI mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. (pp. 1030-1032). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Sklarow, M. H. (2012). Educational Consulting: Justification to Partnership. *Journal of College Admission*, 69.
- Tkachova, S. S. (Comp.). (2024). *Upravlinskyi konsal'tynh* [Management consulting]: metodychni vkazivky dlia praktychnykh zaniat dlia zdobuvachiv druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity dennoi ta zaochnoi formy navchannia spetsialnosti 073 «Menedzhment». Kharkiv: DBTU [in Ukrainian].

BOIARYNOVA I.

Detached structural unit «Professional pedagogical specialty college of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University», Ukraine

CONSULTING-ORIENTED ENVIRONMENT OF FORMATION OF MANAGEMENT CULTURE OF TEACHERS IN VOCATIONAL COLLEGES

The article considers the consulting-oriented environment for the formation of the managerial culture of teachers of professional colleges as a holistic pedagogical system that integrates organizational, content, technological and communicative resources of the educational institution in order to ensure the development of managerial competencies of teachers through the mechanisms of educational consulting, expert support and reflective interaction. The structure of the consulting-oriented environment is presented, which includes five interrelated components: target, content, organizational and technological, subject-communicative and result-reflective. The target component determines the strategic direction of the environment - the formation of the managerial culture of teachers as a condition for improving the quality of the educational process in professional colleges, and is specified through a system of tasks: development of managerial thinking; formation of readiness for consultative interaction; improvement of skills in analyzing and forecasting educational processes; development of reflective competence. The content component covers the system of knowledge, skills and values that form the basis of managerial culture and are implemented through advanced training programs, internal trainings, seminars, master classes, consulting workshops, and also provides for the integration of formal, non-formal and informal education, which ensures the continuity of professional development of teachers. The organizational and technological component reflects the mechanisms for implementing content through appropriate forms and methods of work: consulting sessions and supervision; case technologies (analysis and modeling of management situations); project activities; facilitation methods; digital platforms for supporting management decisions. The subject-communicative component provides for the organization of partnership interaction between the college administration, teachers, students, employers and external experts. The result-reflective component is aimed at assessing the dynamics of the formation of the managerial culture of teachers: development of assessment criteria and indicators (value-motivational, cognitive, activity, reflective); use of self-assessment, peer review and portfolio methods; monitoring of professional growth; correction of individual development trajectories.

Key words: educational consulting, consulting-oriented environment, formation, management culture, teachers, professional college, environmental approach, management consulting, educational manager

Стаття надійшла до редакції 20.02.2026

Стаття прийнята 10.03.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 378.016:330:005.95

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361574](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361574)

ОЛЕКСАНДР ГАЛАГУЗА

ORCID: 0009-0007-9442-1939

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ ТА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті здійснено комплексний аналіз теоретичних і методичних засад формування економічної компетентності здобувачів освіти в умовах трансформації соціально-економічних систем, цифровізації та зростання ролі людського капіталу. Узагальнено наукові підходи до трактування поняття «компетентність» як інтегративної характеристики особистості, що поєднує знання, уміння, навички, цінності та поведінкові моделі, забезпечуючи здатність до ефективної професійної діяльності та соціальної взаємодії. Обґрунтовано, що економічна освіта спрямована на формування системного економічного мислення, розвиток аналітичних здібностей і навичок ухвалення обґрунтованих рішень у різних сферах життєдіяльності. Визначено структурні компоненти економічної компетентності, зокрема когнітивний, діяльнісний і мотиваційно-ціннісний, що відображають рівень засвоєння економічних знань, здатність до їх практичного застосування та сформованість відповідального ставлення до економічної діяльності. Наголошено на необхідності інтеграції теоретичної підготовки з практико-орієнтованими підходами, використання інноваційних педагогічних технологій, зокрема кейс-методів, проектного навчання, цифрових платформ і симуляційних інструментів. Доведено, що економічна компетентність виступає важливим чинником конкурентоспроможності майбутніх фахівців, їхньої здатності адаптуватися до динамічних змін, ефективно діяти в умовах невизначеності та брати участь у створенні інноваційних продуктів. Формування економічної компетентності розглядається як стратегічний напрям розвитку освіти, який сприяє підвищенню якості людського капіталу, забезпечує стійкість соціально-економічного розвитку та інтеграцію особистості в сучасне ринкове середовище.

Ключові слова: економічна компетентність, здобувачі освіти, освіта, економіка, людський капітал, конкурентоспроможність

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасні трансформації соціально-економічного середовища, зумовлені глобалізаційними процесами, цифровізацією та посиленням конкуренції на ринку праці, актуалізують проблему формування економічної компетентності здобувачів освіти як важливої передумови їхньої професійної та соціальної реалізації. У цих умовах зростає потреба у підготовці фахівців, здатних не лише володіти системою економічних знань, але й ефективно застосовувати їх у процесі прийняття управлінських рішень, аналізу економічних явищ і адаптації до динамічних змін. Незважаючи на наявність значної кількості наукових досліджень у сфері компетентнісного підходу, проблема формування економічної компетентності залишається недостатньо вирішеною з огляду на необхідність інтеграції теоретичної підготовки з практичною діяльністю, а також забезпечення міждисциплінарного характеру навчання. Суперечність між потребами сучасного ринку праці у конкурентоспроможних, мобільних і економічно грамотних фахівцях та недостатнім рівнем сформованості відповідних компетентностей у випускників закладів освіти зумовлює необхідність переосмислення змісту, методів і форм освітнього процесу. Особливої значущості набуває зазначена проблема в контексті розвитку людського капіталу як стратегічного ресурсу держави. Рівень економічної підготовки населення безпосередньо впливає на ефективність функціонування економіки, інноваційний потенціал суспільства та його здатність до сталого розвитку. Водночас сучасні виклики, зокрема необхідність післякризового відновлення економіки та забезпечення її стійкості, посилюють вимоги до якості освіти та рівня сформованості практично орієнтованих компетентностей. Зв'язок проблеми з науковими та практичними завданнями полягає в розробленні ефективних підходів до формування економічної компетентності, оновленні освітніх програм і впровадженні інноваційних методів навчання. Практичне значення визначається підвищенням конкурентоспроможності випускників, їх готовності до діяльності в умовах невизначеності та ефективного використання людського капіталу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень засвідчує посилення уваги до формування економічної компетентності та розвитку людського капіталу. У працях А. Загородньої (2018) обґрунтовано підходи до професійної підготовки економістів і необхідність орієнтації на європейські стандарти. Л. Лісогор і Н. Руденко Н. (2019) наголошують на мотивації у підвищенні конкурентоспроможності

працівників. М. Кохан, Л. Гнилянська та В. Головнєв (2024) розглядають людський капітал як основу сталого розвитку та соціальної згуртованості. Т. Непокупна, Б. Шевченко та С. Степаненко (2025) акцентують на значенні інноваційних освітніх практик у формуванні фінансових і підприємницьких компетентностей, тоді як І. Дашко та С. Федішина (2025) визначають інвестування в людський капітал важливим чинником інноваційного розвитку економіки. Узагальнено, дослідження підкреслюють необхідність удосконалення освітніх підходів для підвищення конкурентоспроможності фахівців.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення ефективних підходів до формування економічної компетентності здобувачів освіти в умовах сучасних соціально-економічних трансформацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування економічної компетентності здобувачів освіти набуває особливої значущості в умовах трансформації соціально-економічних систем, зростання ролі знань та посилення конкуренції на ринку праці.

Нормативно-правова база України трактує компетентність як інтегративну, практично орієнтовану характеристику особистості, що забезпечує її самореалізацію, професійне становлення та ефективну взаємодію в умовах сучасного соціуму. У межах новітньої освітньої парадигми відбувається переорієнтація з процесу навчання на досягнуті результати, де визначальним індикатором виступає якість освіти, доповнена сформованістю компетентностей. Узагальнення наукових підходів дозволяє інтерпретувати поняття «компетентність» у кількох вимірах: як інтеграцію практичних умінь, навичок і моделей поведінки в межах певної діяльності; як сукупність знань і вмінь без чітких критеріїв оцінювання; як поєднання знанневих і діяльнісних компонентів із орієнтацією на встановлені стандарти; як синтез індивідуальних здібностей і особистісних якостей. За умови розуміння економічної освіти як процесу опанування базових економічних знань і здатності їх застосовувати у різних видах діяльності, змінюється і цільова спрямованість цієї освітньої галузі. Вона передбачає формування у здобувачів системного бачення мікро- та макроекономічних процесів, розвиток аналітичних умінь і навичок прийняття виважених, науково обґрунтованих рішень у повсякденному та професійному житті. У цьому контексті економічна освіта постає як інструмент осмислення взаємозв'язків між індивідом, домогосподарством і державою в ринковому середовищі, засвоєння фундаментальних економічних категорій і закономірностей, а також чинників впливу економічного середовища на підприємницьку діяльність, що сприяє становленню як загальної, так і професійної компетентності. Як складова загальної освітньої системи, економічна освіта набуває особливої ваги в умовах ринкової трансформації та демократичних змін, оскільки саме рівень економічної підготовки населення визначає потенціал соціально-економічного поступу держави. У системі вищої освіти її мета полягає у формуванні фахівців із сучасним економічним мисленням, інноваційними знаннями та здатністю ефективно застосовувати їх для вирішення актуальних соціально-економічних завдань на засадах безперервного професійного розвитку. Загалом економічна освіта орієнтована на підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних здійснювати результативну діяльність у ринковому середовищі, де економічні, фінансові та управлінські процеси функціонують у тісній взаємодії, а якість управлінських рішень безпосередньо впливає на ефективність функціонування організацій. Серед стратегічних орієнтирів розвитку економічної освіти в Україні визначено забезпечення її відповідності міжнародним стандартам якості, розширення доступності, утвердження демократичних засад освітнього процесу, підвищення престижу педагогічної діяльності, оптимізацію структури спеціальностей і впровадження європейських освітніх принципів (Загородня, 2018).

У сучасному суспільстві економічна компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості, що поєднує систему економічних знань, практичних умінь, ціннісних орієнтацій і поведінкових моделей, необхідних для ефективної участі в економічних процесах і прийняття обґрунтованих рішень. У межах концепції розвитку людського капіталу економічна компетентність розглядається як визначальний фактор, що сприяє зростанню ефективності трудової діяльності, підвищенню гнучкості щодо змін та формуванню спроможності до інновацій. Вона забезпечує формування у здобувачів освіти здатності аналізувати економічні явища, оцінювати ризики, раціонально використовувати ресурси та орієнтуватися в умовах невизначеності. Такий підхід відповідає сучасній парадигмі освіти, орієнтованій на розвиток компетентностей, що мають практичну цінність і забезпечують конкурентні переваги фахівця.

Структурно економічна компетентність охоплює когнітивний, діяльнісний і мотиваційно-ціннісний компоненти. Когнітивний компонент передбачає засвоєння базових економічних категорій, закономірностей функціонування ринку та принципів господарювання. Діяльнісний компонент включає сформованість умінь застосовувати знання у практичних ситуаціях, зокрема під час фінансового планування, аналізу витрат і доходів, прийняття управлінських рішень. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає ставлення особистості до економічної діяльності, її готовність до підприємництва, відповідальність за власні економічні рішення.

Формування економічної компетентності здобувачів освіти потребує впровадження інноваційних педагогічних підходів, що передбачають інтеграцію теоретичних знань із практичним досвідом. Ефективними є використання кейс-методів, проєктного навчання, симуляційних ігор, цифрових освітніх

платформ, які сприяють розвитку аналітичного мислення та навичок ухвалення рішень. Особливого значення набуває міждисциплінарний підхід, що забезпечує поєднання економічних знань із управлінськими, правовими та інформаційними компетентностями.

З огляду на сучасні виклики, зокрема цифровізацію економіки та глобалізаційні процеси, економічна компетентність є основою конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Вона забезпечує їхню здатність швидко адаптуватися до змін, ефективно діяти в умовах динамічного ринку та брати участь у створенні інноваційних продуктів і послуг. Формування економічної компетентності є не лише освітнім завданням, а й стратегічним напрямом розвитку суспільства, оскільки сприяє підвищенню якості людського капіталу та сталому економічному зростанню.

Зростання конкурентоспроможності трудових ресурсів і посилення значущості креативної складової праці в умовах інноваційних трансформацій зумовлюють потребу у створенні безперервних можливостей для професійного вдосконалення особистості протягом усього життєвого шляху. Це охоплює всі етапи формування та реалізації освітньо-професійного потенціалу. Вищий рівень освіченості забезпечує ширший доступ до інформаційних ресурсів, зокрема щодо функціонування ринку праці, що, у підсумку, підсилює позиції індивіда в конкурентному середовищі. За сучасних умов вирішального значення набувають нецінові чинники конкурентоспроможності робочої сили, пов'язані передусім із підвищенням якості людського капіталу, зокрема рівня освіти, професійної підготовки та опанування актуальних компетентностей. Водночас реалізація таких переваг у контексті стрімкого технологічного прогресу вимагає систематичного оновлення освітньо-кваліфікаційних характеристик працівників. Це передбачає постійне вдосконалення знань, умінь і практичних навичок на засадах безперервної освіти як ключового механізму адаптації до динамічних змін (Лісогор, & Руденко, 2019).

Економічні досягнення особистості та суспільства зумовлюються не лише рівнем знань і навичок, а й станом здоров'я, психологічним благополуччям і культурним розвитком. Формування людського капіталу відбувається через підвищення освітнього рівня та компетентностей, що забезпечує активну участь індивіда в економічному, соціальному й політичному житті. У цьому контексті людський капітал виступає ключовим ресурсом соціально-економічного зростання держави та основою її стратегічного потенціалу. Зміцнення соціальної єдності через розвиток людського капіталу є важливою передумовою стабільності та сталого розвитку, особливо в умовах динамічних змін. Досягнення цих цілей забезпечується шляхом розширення доступу до якісної освіти, впровадження інклюзивних підходів, розвитку соціальної інфраструктури, формування актуальних професійних і цифрових навичок, підтримки підприємництва, посилення соціальної взаємодії та громадянської активності, гарантування соціального захисту, а також розвитку програм психологічної підтримки й екологічних ініціатив (Кохан, Гнилянська, & Головнєв, 2024).

Інвестиції в людський капітал є визначальним чинником інноваційного розвитку економіки України, особливо в умовах воєнного стану та відбудови. Саме рівень розвитку людського потенціалу забезпечує економічну стійкість, конкурентоспроможність і соціальну рівновагу. Пріоритетними напрямками є оновлення освіти через впровадження гнучких програм, інтегрованих із потребами ринку праці, посилення взаємодії з бізнесом, розвиток дуальної освіти та цифрових форматів навчання. Важливим є формування сучасних компетентностей, зокрема у сферах цифрових технологій, STEM та перепідготовки дорослого населення. Необхідною також є адаптація підготовки кадрів до запитів пріоритетних галузей (ІТ, енергетика, біотехнології) із запровадженням системи прогнозування потреб ринку праці. Важливу роль відіграє державно-приватне партнерство, стимулювання інвестицій у освіту й науку, а також підтримка програм професійного розвитку та повернення кваліфікованих фахівців. Додатковими чинниками виступають підвищення престижу інтелектуальних професій і створення системи оцінювання ефективності вкладень у людський капітал, що дозволяє раціонально використовувати ресурси та посилювати їх соціально-економічну віддачу (Дашко, & Федішина, 2025).

Випускник закладу вищої освіти має володіти не лише професійними знаннями, а й здатністю ефективно діяти в складних соціально-економічних умовах: генерувати й реалізовувати ідеї, ухвалювати обґрунтовані фінансові рішення, раціонально поводитися як споживач і виробник. Незалежно від форми зайнятості – найманої праці, підприємництва чи самозайнятості ключового значення набувають фінансова грамотність і підприємницька обізнаність. Сучасна вища освіта орієнтується на компетентнісний підхід, який передбачає не стільки накопичення знань, скільки їх практичне – застосування. Відповідно до національних і європейських стандартів, компетентності мають інтегрований характер і визначають готовність фахівця до професійної діяльності. Формування фінансових і підприємницьких компетентностей ґрунтується на поєднанні теорії з практикою, використанні інноваційних освітніх технологій, розвитку самостійності та відповідальності здобувачів освіти, а також здатності адаптуватися до динамічних соціально-економічних змін. У цьому контексті університети впроваджують освітні й практичні ініціативи, спрямовані на розвиток відповідних компетентностей, а також долучаються до формування державної політики, зокрема у сфері фінансової грамотності, що забезпечує актуальність змісту та методів навчання (Непокупна, Шевченко, & Степаненко, 2025).

Висновки. Формування економічної компетентності розглядається як пріоритетний результат сучасної освітньої парадигми, що забезпечує інтеграцію знань, практичних умінь, навичок і ціннісних орієнтацій для ефективної професійної діяльності та соціальної взаємодії. Її розвиток передбачає поєднання теоретичної підготовки з практикоорієнтованими підходами, активне використання інноваційних освітніх технологій і міждисциплінарну інтеграцію. Рівень сформованості економічної компетентності визначає конкурентоспроможність, професійну мобільність і здатність фахівців адаптуватися до умов невизначеності та цифрових трансформацій. Посилення економічної підготовки сприяє підвищенню якості людського капіталу, ефективному використанню ресурсів і розвитку інноваційного потенціалу економіки. Модернізація освітнього процесу орієнтується на узгодження змісту підготовки з потребами ринку праці, розвиток підприємницьких і цифрових навичок, а також посилення взаємодії освіти, науки й бізнесу з метою забезпечення сталого соціально-економічного розвитку.

Список використаних джерел

- Дашко, І., & Федішина, С. (2025). Інвестування в людський капітал як фактор інноваційного розвитку економіки України. *Актуальні проблеми сталого розвитку*, 2, 5. Взято з <https://journals.csr.com.ua/index.php/sustainability/article/download/152/11>
- Загородня, А. (2018). *Професійна підготовка фахівців економічної галузі у закладах вищої освіти Республіки Польщі та України*: монографія. Київ: ВП «Едельвейс». Взято з [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717530/1/Загородня Монографія 2021_12_18.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717530/1/Загородня%20Монографія%202021_12_18.pdf)
- Кохан, М., Гнилянська, Л., & Головнюв, В. (2024). Розвиток людського капіталу та досягнення соціальної згуртованості в умовах формування стратегічного потенціалу та динамічних змін. *Економіка та суспільство*, 59. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-59-58>
- Лісогор, Л., & Руденко, Н. (2019). Мотивація професійного розвитку працівників як чинник підвищення їх конкурентоспроможності. *Сталий розвиток економіки*, 1 (42), 121-127. Взято з <http://economdevelopment.in.ua/index.php/journal/article/view/63/62>
- Непокупна, Т., Шевченко, Б., & Степаненко, С. (2025). Освітні практики розвитку підприємницьких та фінансових компетентностей майбутніх фахівців для сучасного ринку праці. *Інвестиції: практика та досвід*, 19, 139-146. DOI: <https://doi.org/10.32702/2306-6814.2025.19.139>

References

- Dashko, I., & Fedyshyna, S. (2025). Investuvannya v liudskyi kapital yak faktor innovatsiinoho rozvytku ekonomiky Ukrainy [Investment in human capital as a factor of innovative development of Ukraine's economy]. *Aktualni problemy staloho rozvytku* [Current Issues of Sustainable Development], 2 (5). Retrieved from <https://journals.csr.com.ua/index.php/sustainability/article/download/152/11> [in Ukrainian].
- Zahorodnia, A. (2018). *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv ekonomichnoi haluzi u zakladykh vyshchoi osvity Respubliky Polshchi ta Ukrainy: monohrafiia* [Professional training of specialists in the economic field in higher education institutions of the Republic of Poland and Ukraine]: monograph. Kyiv: VP "Edelweis". Retrieved from [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717530/1/Загородня Монографія 2021_12_18.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717530/1/Загородня%20Монографія%202021_12_18.pdf) [in Ukrainian].
- Kokhan, M., Hnylianska, L., & Holovniiov, V. (2024). Rozvytok liudskoho kapitalu ta dosiahnennia sotsialnoi zghurtovanosti v umovakh formuvannia stratehichnoho potentsialu ta dynamichnykh zmin [Human capital development and achievement of social cohesion in the conditions of strategic potential formation and dynamic changes]. *Ekonomika ta suspilstvo* [Economy and Society], 59. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-59-58> [in Ukrainian].
- Lisohor, L., & Rudenko, N. (2019). Motyvatsiia profesiinoho rozvytku pratsivnykiv yak chynnyk pidvyshchennia yikh konkurentospromozhnosti [Motivation of professional development of employees as a factor of increasing their competitiveness]. *Stalyi rozvytok ekonomiky* [Sustainable Development of Economy], 1 (42), 121-127. Retrieved from <http://economdevelopment.in.ua/index.php/journal/article/view/63/62> [in Ukrainian].
- Nepokupna, T., Shevchenko, B., & Stepanenko, S. (2025). Osvitni praktyky rozvytku pidpriemnytskykh ta finansovykh kompetentnostei maibutnikh fakhivtsiv dlia suchasnoho rynku pratsi [Educational practices for the development of entrepreneurial and financial competencies of future specialists for the modern labor market]. *Investysii: praktyka ta dosvid* [Investments: Practice and Experience], 19, 139-146. DOI: <https://doi.org/10.32702/2306-6814.2025.19.139> [in Ukrainian].

GALAGUZA A.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCE IN EDUCATION AS A FACTOR OF HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT AND COMPETITIVENESS IN MODERN SOCIETY

In the article, a comprehensive analysis of the theoretical and methodological foundations of the formation of economic competence of education seekers in the conditions of the transformation of socio-economic systems, digitalization and the growth of the role of human capital is carried out. Scientific approaches to the interpretation of the concept of "competence" as an integrative characteristic of an individual that combines knowledge, abilities, skills, values and behavioral models, providing the ability for effective professional activity and social interaction, are summarized. It is

substantiated that economic education is aimed at the formation of systemic economic thinking, the development of analytical abilities and the skills of making informed decisions in various spheres of life. The structural components of economic competence are defined, in particular cognitive, activity and motivational-value, which reflect the level of assimilation of economic knowledge, the ability to apply it practically, and the formation of a responsible attitude to economic activity. Emphasis is placed on the need to integrate theoretical training with practice-oriented approaches, the use of innovative pedagogical technologies, in particular case methods, project-based learning, digital platforms and simulation tools. It has been proven that economic competence is an important factor in the competitiveness of future specialists, their ability to adapt to dynamic changes, act effectively in conditions of uncertainty and participate in the creation of innovative products. The importance of investment in human capital as an important resource of economic development and social stability of the state and the need to modernize the educational system, focus on the needs of the labor market, develop entrepreneurial and digital competencies, as well as strengthen the interaction of education, science and business are emphasized. The formation of economic competence is a strategic direction of education development, which contributes to the improvement of the quality of human capital, ensures the sustainability of socio-economic development and the integration of the individual into the modern market environment.

Key words: *economic competence, educational attainment, economy, human capital, competitiveness.*

Стаття надійшла до редакції 01.04.2026

Стаття прийнята 17.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 373.2.043.2-056.2/3

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361580](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361580)

ОЛЕНА ГНІЗДІЛОВА

ORCID: 0000-0001-7706-2427

ЮЛІЯ ДУБОВИК

ORCID: 0000-0001-8540-9531

СВІТЛАНА БУРЦОВА

ORCID: 0000-0002-0063-3567

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

АЛЬТЕРНАТИВНА ТА ДОДАТКОВА КОМУНІКАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено актуальній проблемі впровадження засобів альтернативної і додаткової комунікації (АДК) в освітній процес закладів дошкільної освіти в умовах розвитку інклюзивного середовища. Обґрунтовано значення АДК, як ефективного педагогічного інструменту, забезпечення доступності освіти для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, особливими освітніми потребами, а також для дошкільників, які зазнають труднощів у соціальній взаємодії, адаптації та емоційній саморегуляції. У статті здійснено аналіз нормативно-правових засад використання АДК в Україні, зокрема положень законів «Про освіту» та «Про дошкільну освіту», що регламентують створення інклюзивного та доступного освітнього середовища.

На основі узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень розкрито сутність поняття альтернативної та додаткової комунікації, визначено її педагогічний потенціал у розвитку комунікативних, соціальних і емоційних навичок дітей дошкільного віку. Особливу увагу приділено характеристиці окремих засобів АДК, зокрема карток PECS, візуальних розкладів, візуальних дошок емоцій, жестової мови Makaton та цифрових інтерактивних комунікативних засобів. Показано, що їх системне використання сприяє зниженню комунікативних бар'єрів, підвищенню рівня самостійності та активної участі дітей в освітньому процесі. Наголошено на перспективності впровадження україномовних цифрових засобів АДК, як складової сучасного інклюзивного освітнього простору закладу дошкільної освіти. Зроблено висновок про доцільність використання засобів альтернативної та додаткової комунікації, як універсального педагогічного ресурсу підтримки мовленнєвого, соціального та емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *альтернативна і додаткова комунікація (АДК), інклюзивна освіта, заклад дошкільної освіти, діти дошкільного віку, особливі освітні потреби, комунікативний розвиток, цифрові засоби комунікації, засоби візуальної підтримки*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується посиленням уваги до забезпечення доступності освітнього процесу для всіх категорій дітей, зокрема тих,

які мають порушення мовленнєвого розвитку або труднощі у вербальній комунікації. У цих умовах особливої актуальності набуває впровадження альтернативної і додаткової комунікації (АДК) як ефективного засобу підтримки мовленнєвого розвитку та соціальної взаємодії дітей дошкільного віку. АДК забезпечує можливість реалізації комунікативних потреб дитини незалежно від рівня сформованості її усного мовлення та сприяє активному включенню в освітній процес.

Актуальність проблеми посилюється зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами, а також негативним впливом психоемоційних чинників, зумовлених воєнними подіями в Україні, що призводять до мовленнєвої пасивності, регресу мовлення та порушень комунікативної активності у дітей дошкільного віку. У цьому контексті засоби альтернативної і додаткової комунікації виступають важливим інструментом подолання комунікативних бар'єрів, формування позитивного досвіду спілкування та підтримки емоційного благополуччя дітей.

Аналіз зарубіжного досвіду свідчить про те, що альтернативна та додаткова комунікація є невід'ємною складовою інклюзивної освіти таких Європейських країн як Фінляндія, Нідерланди, Швеція, Німеччина, Польща, Велика Британія та ін. Засоби АДК в цих країнах системно впроваджуються в освітній процес закладів дошкільної освіти, інтегруються в програми підготовки педагогів та активно підтримуються на державному та муніципальному рівнях. Практика використання піктограм, електронних пристроїв, візуальних розкладів є поширеною та методично забезпеченою. Натомість в Україні впровадження АДК має переважно фрагментарний характер, залежить від ініціативи окремих педагогів та інклюзивно-ресурсних центрів і ще не набуло системності в діяльності закладів дошкільної освіти, що зумовлює необхідність поглибленого наукового осмислення та адаптації європейського досвіду до вітчизняних умов.

У цьому контексті особливої уваги набуває участь авторів статті (проф. О. Гнізділова, доц. І. Карапузова, ст.викл. Ю. Дубовик, ст.викл. С. Бурсова) у міжнародному проєкті Erasmus+ KA2 – Cooperation for innovation and the exchange of good practices (Capacity Building in the field of Higher Education) «Comprehensive Introduction of Augmented and Alternative Communication Methodology into the Ukrainian System of Education» (101179404). Участь у зазначеному проєкті забезпечує можливість безпосереднього вивчення та апробації європейських підходів до впровадження АДК, їх адаптації до українського освітнього простору та науково-методичного обґрунтування системного використання засобів альтернативної і додаткової комунікації в закладах дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика альтернативної та додаткової комунікації широко представлена в чисельних працях зарубіжних дослідників. Так, Oihana Leonet, Maria Orcasitas-Vicandi, Argia Langarika-Rocafort, Nahia Idoiaga Mondragon та Gorka Roman Etxebarrieta (Leonet, Orcasitas-Vicandi, Langarika-Rocafort, Idoiaga Mondragon, & Etxebarrieta, 2022). здійснили аналіз 29 досліджень, у яких розглядалися різні підходи до впровадження АДК з дітьми від народження до шести років. Науковці наголосили, що застосування системи альтернативної та додаткової комунікації сприяє покращенню експресивної та рецептивної комунікації, розвитку мовленнєвих навичок у дітей, підвищенню їхньої участі у соціальній взаємодії та формуванню навичок взаєморозуміння.

Ще однією важливою роботою є дослідження *Inclusion and Augmentative and Alternative Communication: A Pilot Study of Two Preschool Programs* (McCarthy, Light, McNaughton, 2014), у якому вивчалася інтеграція засобів АДК у програми закладів дошкільної освіти. Результати показали, що системне застосування засобів АДК стимулює мовленнєву діяльність, частоту включення дітей до неї та розширення словникового запасу. Зокрема, впровадження АДК в освітню та ігрову діяльність створює підтримувальне середовище, що зменшує бар'єри у спілкуванні та сприяє ефективній взаємодії дітей з однолітками та педагогами.

Вітчизняні наукові напрацювання в цій галузі представлені дослідженнями Н. Бабич, І. Гордієнко, О. Казачінер, О. Кривоногової, І. Омельченко, К. Островської, Ю. Рібцун, Г. Усатенко, М. Чайки, О. Цись та ін. Зокрема М. Чайка здійснила комплексне і наукове дослідження у сфері АДК, розробила та впровадила методику використання візуальних засобів спілкування «Комунікативний конструктор», а також створила методичні рекомендації щодо застосування АДК в дитячих освітніх закладах, що використовуються на національному рівні (Чайка, 2025). М. Чайкою, Г. Усатенко, О. Кривоноговою розроблений навчально-методичний посібник, у якому розкрито зміст поняття АДК, висвітлено практичний досвід використання АДК та наведено приклади допоміжних технологій для комунікації, практичні кейси використання АДК (Чайка, Усатенко, & Кривоногова, 2021).

Незважаючи на зростання практичного інтересу до застосування АДК в освітньому процесі ЗДО, проблема їх системного впровадження, методичного забезпечення та педагогічної доцільності використання залишається недостатньо висвітленою у вітчизняних наукових дослідженнях. Це зумовлює потребу в теоретичному осмисленні можливостей засобів альтернативної додаткової комунікації, визначенні напрямів їх інтеграції в освітній процес ЗДО.

Формулювання мети. У дослідженні нами поставлено за мету розкрити педагогічну ефективність засобів АДК (картки PECS, візуальні розклади, дошки емоцій, жестова мова Makaton, цифрові інтерактивні засоби) для розвитку комунікативних, соціальних і емоційних навичок дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. У структурі сучасної інклюзивної освіти важливим є забезпечення доступності освітнього процесу для всіх дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Закон України «Про освіту» чітко визначає, що органи державної влади та місцевого самоврядування створюють умови для реалізації прав і можливостей осіб з ООП здобувати освіту на всіх її рівнях, з урахуванням індивідуальних потреб, здібностей та інтересів дитини, включно з дошкільним рівнем (ст. 19) та передбачає обов'язкове створення інклюзивних груп і/або класів у закладах освіти на вимогу батьків або самої дитини з ООП (ст. 20) [3].

Нормативна база також міститься у Законі України «Про дошкільну освіту», який підтверджує право дитини з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної освіти з відповідною підтримкою для участі в освітньому процесі, що передбачає надання асистентської допомоги та врахування індивідуальних потреб вихованця [2]. Таким чином, використання засобів альтернативної та додаткової комунікації (АДК) у закладах дошкільної освіти є педагогічно обґрунтованим та відповідає вимогам чинного законодавства, оскільки сприяє реалізації права дітей з ООП на доступ до освіти, їх соціальній інтеграції та повноцінній участі у житті громади.

Альтернативна і додаткова комунікація (англ. – alternative and augmentative communication), за визначенням Міжнародної спільноти з альтернативної та додаткової комунікації – це набір інструментів і стратегій, які використовує людина, щоб виконувати щоденні завдання спілкування (Чайка, Усатенко, & Кривоногова, 2021, с. 7).

Альтернативна та додаткова комунікація є важливим засобом підтримки не лише осіб із порушеннями мовлення, розладами аутистичного спектра, дитячим церебральним паралічем, афазією, синдромом Дауна та іншими станами, що обмежують або ускладнюють вербальну взаємодію, а й дітей, які переживають період адаптації до закладу дошкільної освіти або мають тимчасові чи стійкі труднощі соціальної взаємодії та комунікативної активності. Використання засобів АДК сприяє зниженню комунікативних бар'єрів, полегшує входження дитини в нове соціальне середовище, підтримує розвиток соціальних і когнітивних навичок, підвищує рівень самостійності та забезпечує рівні можливості участі в освітньому процесі для всіх вихованців незалежно від наявності чи відсутності офіційно визначених особливих освітніх потреб.

З огляду на різноманітність комунікативних потреб дітей дошкільного віку, актуальним постає питання добору та системного використання конкретних засобів альтернативної та додаткової комунікації, адаптованих до вікових, індивідуальних і освітніх особливостей вихованців закладу дошкільної освіти, що зумовлює необхідність їх подальшого науково-методичного аналізу та практичного впровадження. Дамо їм коротку характеристику.

Картки PECS (Picture Exchange Communication System) – це один із засобів альтернативної та додаткової комунікації, що базується на обміні візуальними символами для вираження потреб, бажань та намірів дитини. PECS розроблено як система, яка навчає індивіда ініціювати взаємодію з іншою людиною шляхом фізичного обміну картками із зображеннями бажаних предметів або дій з партнером по комунікації, що поступово формує у нього навички функціонального спілкування без вербальної мови. Система включає кілька поетапних фаз, кожна з яких розвиває певний рівень комунікативної компетентності – від простого обміну карткою до побудови структурованих висловлювань за допомогою символів. PECS широко використовується як ефективний засіб підтримки комунікації у дітей з обмеженою здатністю вербального мовлення, зокрема при аутизмі та іншими труднощами розвитку, але може бути адаптована для використання й у дітей із загальними труднощами взаємодії та соціалізації у закладі дошкільної освіти (Боднарюк, Кантицька, Когут, & Слезанська, 2023, с. 9-10).



Рис. 1. Зразки карток PECS для підтримки комунікації та соціалізації дітей в ЗДО

У сучасних дослідженнях усе більше уваги приділяється використанню візуальних розкладів – малюнків, що відображають послідовність дня, – як універсального педагогічного інструменту в роботі з дітьми дошкільного віку. Так, у квазіекспериментальному дослідженні М. Т. Nguyen та Т. V. Nguyen (2025), доведено ефективність застосування візуальних репрезентацій у процесі навчання дітей старшого дошкільного віку абстрактним часовим поняттям. Автори встановили, що використання візуальних моделей (календарів, піктограм, схем послідовності подій) значно підвищує рівень розуміння та засвоєння змісту порівняно з традиційними вербальними методами навчання. Отримані результати засвідчили, що візуальні засоби сприяють формуванню у дітей здатності орієнтуватися в послідовності дій, розвитку логічного мислення та саморегуляції, що є важливим не лише для дітей з особливими освітніми потребами, а й для нормотипових дошкільників у загальноосвітньому середовищі.



Рис. 2. Авторська розробка О. Кислої (2025) візуального розкладу з метою покращення соціально-комунікативних навичок (зображення створено з використанням нейромережі).



Рис.2 Застосування засобів АДК в інклюзивному класі (Нідерланди)



Рис.3 Застосування засобів АДК в державному дитячому садку (Фінляндія).

Діти дошкільного віку нерідко переживають інтенсивні емоційні стани, але їм бракує слів, щоб описати ці переживання. Ця прогалина у словниковому запасі часто призводить до розчарування, проблем у поведінці або емоційної замкнутості. У такому випадку варто звернути увагу на *візуальні дошки емоцій (visual emotion boards/feelings charts)* – це ефективний педагогічний інструмент, що сприяє розвитку емоційної компетентності, комунікації та саморегуляції у дошкільників. Вони містять конкретні слова для позначення емоцій у поєднанні з візуальними зображеннями, допомагаючи дітям пов'язувати внутрішні відчуття з мовними позначками.



Рис. 4. Візуальні картки емоцій

Ще одним з засобів АДК є *жестова мова Makaton*. Вона є системою підтримуючої комунікації, що поєднує жести, символи та словесну мову і використовується для сприяння спілкуванню дітей з мовленнєвими порушеннями або затримками у розвитку мовлення. Вона не замінює природну мову, а слугує допоміжним засобом для вираження потреб, емоцій та намірів. Використання Makaton у середовищі ЗДО сприяє розвитку мовленнєвих та соціально-емоційних навичок, підвищує впевненість дитини у спілкуванні, покращує саморегуляцію та інтеграцію у групу. Дослідження О. Кривоногової, Л. Самсонової, А. Турубарової, Г. Усатенко, М. Чайки та ін. показують, що застосування жестів, паралельно зі словом або символом, покращує розуміння та запам'ятовування нових понять, сприяє розвитку когнітивних і соціальних навичок. Наведемо приклад жестів, що можна використовувати з дошкільниками для підтримки комунікації та розвитку емоційної компетентності:

Жест «їсти» – відкриті долоні, як тримаєш тарілку перед собою.

Жест «пити» – показати руку до рота, як тримаєш склянку.

Жест «дякую» – положить руку на груди і трохи нахилити голову.

Жест «спати/відпочинок» – рука під щоку, очі закриті.

Жест «допомога» – прямі руки вперед, як просиш щось отримати.

У сучасних дослідженнях альтернативної та додаткової комунікації особливу увагу приділено високотехнологічним (high-tech) інтерактивним засобам, зокрема планшетах і мобільним пристроям із програмами для комунікації, що виконують функції мовленнєвих генераторів (speech-generating devices (SGD)). Такі цифрові інструменти дозволяють дитині обирати зображення, піктограми або слова, які автоматично озвучуються, забезпечуючи можливість ініціювати взаємодію та брати активну участь в освітньому процесі. Дослідники зазначають, що використання інтерактивних АДК-засобів у роботі з дітьми дошкільного віку сприяє підвищенню частоти комунікативних ініціацій, розвитку експресивного мовлення та активній соціальній взаємодії в освітньому середовищі. Крім того, цифрові засоби АДК вирізняються гнучкістю, можливістю індивідуалізації та інтеграції в повсякденні освітні й ігрові ситуації закладу дошкільної освіти, що зумовлює їх доцільність використання як у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, так і з нормотиповими дошкільниками, які зазнають труднощів у комунікації чи адаптації.

В Україні поступово з'являються власні цифрові рішення у сфері альтернативної та додаткової комунікації, адаптовані до мовного й освітнього контексту закладів освіти. Зокрема, мобільні застосунки ЕУА та «Цифрова інклюзія» (Digital Inclusion) передбачають використання піктограм і карток типу PECS з можливістю їх озвучення, що дозволяє підтримувати комунікацію дітей з мовленнєвими труднощами. Використання таких україномовних АДК-засобів сприяє розширенню доступності комунікативної підтримки в інклюзивному та загальноосвітньому середовищі ЗДО.

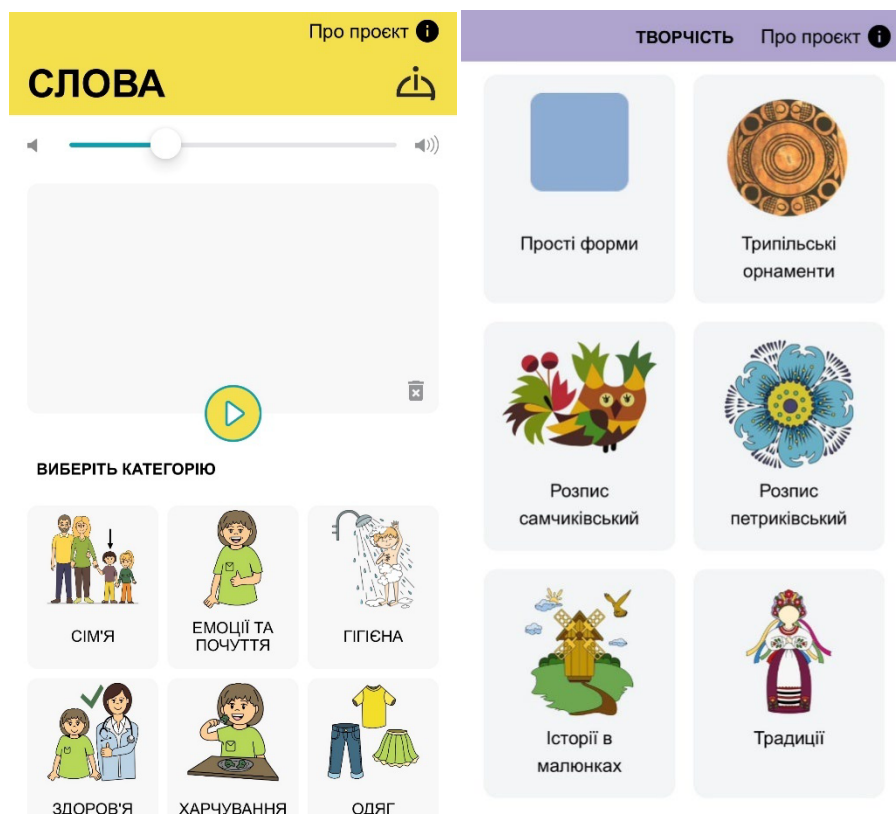


Рис. 5. Приклад україномовного цифрового засобу АДК (озвучені слова та візуальні категорії)

Висновки. Проведений аналіз теоретичних джерел та нормативно-правової бази засвідчує, що використання засобів альтернативної та додаткової комунікації є важливою складовою сучасного освітнього процесу в закладах дошкільної освіти та відповідає вимогам чинного законодавства України щодо забезпечення доступності й інклюзивності освіти. Альтернативна та додаткова комунікація виступає ефективним педагогічним інструментом, що забезпечує реалізацію права дітей з особливими освітніми потребами на повноцінну участь в освітньому процесі, а також сприяє соціальній інтеграції та формуванню комунікативної компетентності.

Установлено, що засоби АДК доцільно застосовувати не лише у роботі з дітьми з порушеннями мовлення та розвитку, а й з нормотиповими дошкільниками, зокрема в період адаптації до закладу дошкільної освіти або за наявності труднощів соціальної взаємодії та емоційної саморегуляції. Використання карток PECS, візуальних розкладів, візуальних дошок емоцій, жестової підтримки (зокрема

системи Makaton), а також цифрових інтерактивних засобів АДК сприяє зниженню комунікативних бар'єрів, підвищенню самостійності дітей, розвитку когнітивних, соціальних та емоційно-вольових навичок.

Особливу перспективність у контексті освітнього середовища ЗДО мають високотехнологічні засоби альтернативної та додаткової комунікації, зокрема україномовні цифрові застосунки з функцією озвучення, які вирізняються гнучкістю, можливістю індивідуалізації та інтеграції в повсякденну освітню діяльність. Їх використання розширює можливості педагогічної підтримки дітей з різними комунікативними потребами та підвищує ефективність освітньої взаємодії в інклюзивному й загальноосвітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні та експериментальній перевірці методичного забезпечення використання засобів альтернативної і додаткової комунікації, зокрема україномовних цифрових ресурсів, в освітньому процесі закладів дошкільної освіти в умовах інклюзивного середовища. Доцільним є також дослідження готовності педагогічних працівників до їх практичного застосування в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел

- Боднарчук, М., Кантицька, К., Когут, С., & Слованська, Г. (2023). Ефективність використання карток PECS у роботі з дітьми з РАС віком від 3 до 6 років. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття*: зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. (с. 7-9). Запоріжжя: Запорізький національний університет. Взято з <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/31469>
- Кисла, О. (2025). Сучасні технології розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта. В кн. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*: збірник наукових праць. (Вип. 13, с. 136-146). Київ. Взято з <https://ispukr.org.ua/?p=14302>
- Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
- Чайка, М. С. (2025). *Система розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями засобами альтернативної комунікації* (Дис. д-ра філософії). УДУ імені Михайла Драгоманова. Київ. Взято з <https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/49540>
- Чайка, М. С., Усатенко, Г. В., & Кривоногова, О. В. (2021). *Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами*: навч.-метод. посіб. Київ. Взято з <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpratsivnykiv-ospotreby/Vikoristannya-alternativno-komunkats-dlya-osb-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebam.pdf>
- Leonet, O., Orcasitas-Vicandi, M., Langarika-Rocafort, A., Idoiaga Mondragon, N., & Etxebarrieta, G. R. (2022). A Systematic Review of Augmentative and Alternative Communication interventions for Children Aged From 0 to 6 Years. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 53(3), 894-920. Retrieved from: https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00191.
- McCarthy, J., Light, J., McNaughton, D. (2014). *Inclusion and Augmentative and Alternative Communication: A Pilot Study of Two Preschool Programs*. *Frontiers in Public Health*, 2, Article 66. Retrieved from: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4017351>
- Nguyen, M. T., & Nguyen, T. V. (2025). *The effectiveness of using visual representations in organizing activities teaching the concept of time to 5–6-year-old preschoolers: A quasi-experimental study*. *Dong Thap University Journal of Science*, 14(7), 20-31. DOI: <https://doi.org/10.52714/dthu.14.7.2025.1558>

References

- Bodnariuk, M., Kantytska, K., Kohut, S., & Slovanska, H. (2023). Efektyvnist vykorystannia kartok PECS u roboti z ditmy z RAS vikom vid 3 do 6 rokiv [Effectiveness of using PECS cards in working with children with ASD aged 3 to 6 years]. In *Spetsialna osvita ta sotsialna inkluziia: vyklyky XXI stolittia* [Special Education and Social Inclusion: Challenges of the 21st Century]: zb. materialiv II Vseukr. nauk.-prakt. konf. (pp. 7-9). Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/31469> [in Ukrainian].
- Chaika, M. S. (2025). *Systema rozvytku komunikatyvnoi diialnosti doshkilnykiv z kompleksnymy porushenniamy zasobamy alternatyvnoi komunikatsii* [The system of development of communicative activity of preschoolers with complex violations by means of alternative communication] (PhD dissertatson). UDU named after Mikhail Drahomanov. Kyiv. Retrieved from <https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/49540> [in Ukrainian].
- Chaika, M. S., Usatenko, H. V., & Kryvonohova, O. V. (2021). *Teoriia ta praktyka vykorystannia alternatyvnoi komunikatsii dlia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy* [Theory and practice of using alternative communication for persons with special educational needs]: navch.-metod. posib. Kyiv. Retrieved from <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya->

pedpratsivnykiv-ospotreby/Vikoristannya-alternativno-komunkats-dlya-osb-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebam.pdf [in Ukrainian].

- Kysla, O. (2025). Suchasni tekhnolohii rozvytku sotsialno-komunikatyvnykh navychok u ditei doshkilnoho viku z syndromom Retta [Modern technologies for the development of social and communication skills in preschool children with Rett syndrome]. In *Teoriia i praktyka spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii: zbirnyk naukovykh prats* [Theory and practice of special pedagogy and psychology: a collection of scientific papers] (Vol. 13, pp. 136-146). Kyiv. Retrieved from <https://ispukr.org.ua/?p=14302> [in Ukrainian].
- Leonet, O., Orcasitas-Vicandi, M., Langarika-Rocafort, A., Idoiaga Mondragon, N., & Etxebarrieta, G. R. (2022). A Systematic Review of Augmentative and Alternative Communication interventions for Children Aged From 0 to 6 Years. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 53(3), 894-920. Retrieved from: https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00191.
- McCarthy, J., Light, J., McNaughton, D. (2014). *Inclusion and Augmentative and Alternative Communication: A Pilot Study of Two Preschool Programs*. *Frontiers in Public Health*, 2, Article 66. Retrieved from: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4017351>
- Nguyen, M. T., & Nguyen, T. V. (2025). *The effectiveness of using visual representations in organizing activities teaching the concept of time to 5–6-year-old preschoolers: A quasi-experimental study*. *Dong Thap University Journal of Science*, 14(7), 20-31. DOI: <https://doi.org/10.52714/dthu.14.7.2025.1558>
- Pro doshkilnu osvitu* [On preschool education]: Zakon Ukrainy No 3788-IX. (2024). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> [in Ukrainian].
- Pro osvitu* [On Education]: Zakon Ukrainy No 2145-VIII. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

HNIZDILOVA O., DUBOVYK Yu., BURSOVA S.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

The article addresses the relevant issue of implementing Augmentative and Alternative Communication (AAC) tools in the educational process of preschool education institutions within the framework of inclusive education development. The significance of AAC is substantiated as an effective pedagogical means of ensuring equal access to education for children with speech and communication impairments, special educational needs, as well as preschoolers experiencing difficulties in social interaction, adaptation, and emotional self-regulation. The article analyzes the regulatory and legal foundations for the use of AAC in Ukraine, particularly the provisions of the Laws of Ukraine “On Education” and “On Preschool Education,” which emphasize the creation of an inclusive and accessible educational environment.

Based on the analysis of domestic and international research, the essence of augmentative and alternative communication is revealed, and its pedagogical potential in the development of communicative, social, and emotional skills of preschool children is determined. Special attention is paid to the characterization of specific AAC tools, including PECS cards, visual schedules, visual emotion boards, Makaton sign-supported communication, and digital interactive communication tools. It is demonstrated that the systematic use of AAC contributes to reducing communication barriers, increasing children’s independence, and enhancing their active participation in the educational process.

The article emphasizes the перспективність of implementing Ukrainian-language digital AAC tools as an integral component of the modern inclusive educational environment of preschool institutions. The conclusion is drawn that AAC tools represent a universal pedagogical resource for supporting speech, social, and emotional development of preschool children, regardless of the presence or absence of officially identified special educational needs.

Key words: *augmentative and alternative communication (AAC), inclusive education, preschool education institution, preschool children, special educational needs, communicative development, digital communication tools.*

Стаття надійшла до редакції 14.03.2026

Стаття прийнята 03.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 378.147:37.091.12:502/504

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361584](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361584)

ЛЮДМИЛА ГОМЛЯ

ORCID: 0000-0002-0462-9338

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

КОНСАЛТИНГОВИЙ ПІДХІД ДО ЕКООРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

У статті обґрунтовано теоретико-методологічні засади та розроблено механізми реалізації консалтингового підходу до екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації професійної педагогічної освіти відповідно до викликів сталого розвитку та потреб формування екологічної компетентності як інтегративної складової професійної готовності вчителя. На основі аналізу наукових праць із проблем екологічної освіти, дослідницько-орієнтованого навчання та освітнього консалтингу уточнено сутність консалтингового підходу як системи професійної підтримки, що поєднує діагностику освітніх потреб, проектування індивідуальних траєкторій, експертно-аналітичний супровід та рефлексивне оцінювання результатів. Запропоновано способи реалізації консалтингового підходу, які охоплюють організаційний, змістово-технологічний, аналітико-діагностичний, проектувальний та рефлексивно-оцінювальний механізми. Розкрито їх зміст, інструменти впровадження та консалтингову складову. Доведено, що інтеграція дослідницько-орієнтованого навчання, кейс-консалтингу, проектної діяльності та рефлексивного супроводу сприяє формуванню мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів екологічної компетентності майбутніх учителів. Визначено педагогічні умови ефективності впровадження розробленої моделі, зокрема інституційну підтримку екологізації освітнього процесу, підготовку викладачів до консалтингової діяльності та використання цифрових інструментів консультативної взаємодії. Зроблено висновок, що консалтинговий підхід виступає методологічною основою модернізації екоорієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів і забезпечує її системність, адаптивність та практичну спрямованість.

Ключові слова: консалтинговий підхід, екоорієнтована підготовка, майбутні учителі, екологічна компетентність, освіта для сталого розвитку, педагогічний університет, освітній консалтинг

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі питання формування екологічної компетентності майбутніх педагогів набуває дедалі більшої актуальності у зв'язку зі зростаючими глобальними екологічними викликами та необхідністю інтеграції сталого розвитку в освітні практики. Педагогічні університети стоять перед завданням підготовки фахівців, здатних не лише передавати знання з предметних дисциплін, а й активно впроваджувати принципи екологічної культури, формувати у школярів ціннісне ставлення до природи та відповідальне ставлення до ресурсів.

Незважаючи на наявність різних моделей підготовки педагогів, традиційні освітні підходи часто обмежуються передачею теоретичних знань без достатньої уваги до практичного формування екологічної компетентності. Це створює розрив між академічною підготовкою та реальними вимогами сучасної школи, де педагог повинен бути не лише експертом у своїй предметній галузі, а й агентом сталого розвитку. Крім того, актуальною проблемою є недостатнє використання консалтингових інструментів у процесі підготовки майбутніх учителів, що обмежує можливості для індивідуалізації навчання, моделювання освітніх стратегій та розвитку професійних компетентностей у контексті екологізації освіти. Таким чином, існує потреба у системному дослідженні та впровадженні консалтингового підходу як ефективного інструмента організації екологічно орієнтованого навчання майбутніх педагогів. Такий підхід передбачає поєднання аналітичної, консультативної та коучингової діяльності, спрямованої на підвищення рівня професійної готовності студентів до впровадження екологічних практик у навчальний процес, а також на формування у них ціннісно-орієнтованої екологічної позиції. Враховуючи викладене, проблема дослідження полягає у визначенні ефективних механізмів реалізації консалтингового підходу в підготовці майбутніх учителів у педагогічних університетах, що забезпечують інтеграцію знань, навичок і цінностей сталого розвитку та сприяють формуванню професійної екологічної компетентності.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Проблематика екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах перебуває на перетині кількох наукових напрямів: теорії та

методики професійної педагогічної освіти, освіти для сталого розвитку, дослідницько-орієнтованого навчання та освітнього консалтингу (Дяченко-Богун, Шкура, Гомля, Алексєєва, Рокотянська, Сагайдак, 2024). Аналіз сучасних наукових праць дозволяє окреслити концептуальні засади, методологічні орієнтири та інструментальні рішення, що можуть бути інтегровані в модель консалтингового підходу до екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів.

У контексті модернізації освітнього процесу вагомими є напрацювання, присвячені дослідницько-орієнтованому навчанню. У статті О. Бульвінської (2019) «Сучасні методи навчання і викладання на основі дослідження: зарубіжний досвід» обґрунтовано ефективність inquiry-based learning як дидактичної стратегії, що інтегрує навчання та дослідження, активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти та сприяє формуванню критичного мислення. Авторка акцентує увагу на необхідності переходу від репродуктивної моделі засвоєння знань до моделі, орієнтованої на самостійне відкриття, аналіз і вирішення проблем. Зазначені положення мають безпосереднє значення для екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів, оскільки екологічна проблематика за своєю природою є міждисциплінарною, дослідницькою та проблемно-орієнтованою.

Ідеї дослідницько-орієнтованого навчання розвиває Н. Грицай (2017) у праці, присвяченій організації навчання біології на основі дослідження в сучасній школі. Учена підкреслює, що дослідницька діяльність учнів сприяє глибшому розумінню біологічних закономірностей і формуванню екологічного мислення. Водночас зазначається необхідність спеціальної підготовки вчителя до впровадження дослідницьких технологій, що актуалізує питання модернізації змісту й форм підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Фундаментальні засади екологічної освіти в Україні висвітлено у монографії В. Вербицького (2003), де проаналізовано історичні етапи становлення еколого-натуралістичної освіти, визначено її проблеми та перспективи розвитку. Автор акцентує увагу на системності екологічного виховання, інтеграції теоретичної підготовки з практичною діяльністю та формуванні екологічної культури як складової професійної компетентності педагога. Розвиток цієї проблематики простежується у монографії І. Кореневої (2019), де обґрунтовано систему підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. Дослідниця пропонує структурно-функціональну модель професійної підготовки, що передбачає формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів готовності до впровадження ідей сталого розвитку. Разом із тим у зазначених працях недостатньо розкрито потенціал консалтингових технологій як механізму індивідуалізації та підтримки професійного становлення майбутнього вчителя.

Окремий науковий напрям становлять дослідження освітнього консалтингу як інструменту модернізації професійної підготовки. У працях І. Іщенко та Н. Кононец (2025) освітній консалтинг розглядається як складова ресурсно-орієнтованого навчання та як механізм підвищення якості підготовки магістрів освітніх наук. Авторки обґрунтовують концепцію освітнього консалтингу як системи професійної підтримки, що включає діагностику освітніх потреб, проєктування індивідуальних освітніх траєкторій, експертно-аналітичний супровід та рефлексивне оцінювання результатів. У статті І. Іщенко, Н. Кононец, О. Большої та Г. Люльки (2025) освітній консалтинг інтерпретується в парадигмі сучасного управління закладами вищої освіти як інноваційний управлінський інструмент, що сприяє адаптивності та конкурентоспроможності освітніх програм.

Подальший розвиток цієї проблематики представлено в роботах Н. Кононец (2026), де розкрито потенціал консалтинг-семінару як інтерактивної форми навчання та педагогічної підтримки магістрів, а також описано діяльність «ConsultEdu Lab» як консалтинг-лабораторії нового покоління для створення електронних освітніх ресурсів. Важливим є також аналіз європейського досвіду освітнього консалтингу в організації магістерської підготовки (Кононец, Іщенко, Ушанаєва, 2026), що свідчить про тенденцію до інтеграції консалтингових практик у структуру університетської освіти. У статті Н. Кононец (2026), присвяченій реалізації дидактичної моделі inquiry-based learning в освітній програмі «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», доведено ефективність поєднання навчання і досліджень як засобу формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Загальні аспекти надання консалтингових послуг в освіті висвітлено у праці В. Хоменка (2020), де визначено сутність, функції та напрями розвитку освітнього консалтингу в Україні. Дослідник підкреслює його значення для підвищення якості освітніх процесів та управління змінами в закладах освіти.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про наявність ґрунтовних досліджень у сфері екологічної освіти, освіти для сталого розвитку, дослідницько-орієнтованого навчання та освітнього консалтингу. Водночас відсутні комплексні праці, у яких консалтинговий підхід розглядався б як цілісна методологічна основа екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах. Недостатньо розробленими залишаються механізми інтеграції консалтингових технологій у процес формування екологічної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти, що зумовлює необхідність подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

Формулювання мети. Розробити та схарактеризувати механізми реалізації консалтингового підходу до екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Консалтинговий підхід до екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів доцільно розглядати як систему організаційно-педагогічних механізмів професійної підтримки, що забезпечують формування екологічної компетентності через індивідуалізацію освітніх траєкторій, аналітико-діагностичний супровід, проектування професійних рішень і рефлексивне оцінювання результатів (Іщенко, Кононець, 2025).

Методологічною основою консалтингового підходу у контексті екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах є:

- компетентнісний підхід (орієнтація на формування інтегрованої екологічної компетентності);
- аксіологічний підхід (формування ціннісного ставлення до природи та ідей сталого розвитку);
- діяльнісний підхід (залучення здобувачів до практик екологічного проектування);
- системний підхід (узгодження цілей, змісту, форм і результатів підготовки);
- технологічний підхід як механізм педагогічної підтримки та експертного супроводу професійного становлення (Вербицький, 2003; Дяченко-Богун, Шкура, Гомля, Алексєєва, Рокотянська, Сагайдак, 2024; Кононець, 2025; Коренева, 2019; Хоменко, 2020).

Екологічна компетентність майбутнього вчителя трактується як інтегративне утворення, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діялісно-практичний та рефлексивний компоненти (Гомля, 2018). Саме розвиток цих компонентів і визначає структуру механізмів реалізації консалтингового підходу.

Вивчення праць науковців уможливило дійти висновку, що реалізація консалтингового підходу здійснюється через сукупність взаємопов'язаних механізмів: *організаційного, змістово-технологічного, аналітико-діагностичного, проєктувального та рефлексивно-оцінювального*.

1. Організаційний механізм

Організаційний механізм передбачає створення у педагогічному університеті консультативного освітнього середовища, яке включає: функціонування консалтингових центрів або лабораторій педагогічної підтримки; запровадження консалтинг-семінарів з проблем екологізації освіти; формування міждисциплінарних команд (*викладач – студент – ментор-практик*). Особливістю організаційного механізму є зміна ролі викладача: він виступає не лише транслятором знань, а консультантом, фасилітатором, експертом з освітнього проектування. Студент, своєю чергою, розглядається як активний суб'єкт професійного саморозвитку.

2. Змістово-технологічний механізм

Змістово-технологічний механізм передбачає інтеграцію екологічної проблематики у фахові та психолого-педагогічні дисципліни через: впровадження дослідницько-орієнтованого навчання; використання кейс-консалтингу (аналіз екологічних ситуацій у школі); проєктну діяльність із розроблення екоорієнтованих освітніх програм; створення електронних освітніх ресурсів екологічного спрямування (Грицай, 2017; Кононець, 2026). У межах цього механізму доцільним є застосування технології *inquiry-based learning* у поєднанні з консалтинговими процедурами (*постановка проблеми – експертна консультація – проєктування рішення – апробація – рефлексія*). Такий підхід забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду (Кононець, 2026; Кононець, Іщенко, 2026).

3. Аналітико-діагностичний механізм

Аналітико-діагностичний механізм спрямований на визначення рівня сформованості екологічної компетентності та індивідуальних освітніх потреб здобувачів. Він включає: первинну діагностику екологічних знань, цінностей і професійних установок; моніторинг динаміки професійного зростання; експертне оцінювання результатів проєктної діяльності; самооцінювання та взаємооцінювання. Консалтингова складова проявляється у наданні індивідуальних рекомендацій, коригуванні освітніх траєкторій і визначенні напрямів подальшого професійного розвитку.

4. Проєктувальний механізм

Проєктувальний механізм орієнтований на формування в майбутніх учителів здатності розробляти та впроваджувати екоорієнтовані освітні рішення. Його реалізація передбачає: створення індивідуальних або групових екологічних освітніх проєктів; моделювання фрагментів уроків із впровадженням принципів сталого розвитку; розроблення шкільних програм екологічного виховання; підготовку рекомендацій для адміністрації закладів освіти щодо екологізації освітнього середовища. У межах консалтингового підходу проєктування супроводжується експертною підтримкою викладача-консультанта, який здійснює аналітичний розбір рішень і допомагає оптимізувати педагогічні стратегії.

5. Рефлексивно-оцінювальний механізм

Рефлексивно-оцінювальний механізм забезпечує усвідомлення студентами власного професійного зростання та формування готовності до постійного самовдосконалення. Його інструментами є: рефлексивні звіти; портфоліо екологічних досягнень; публічний захист проєктів; консалтингові сесії з аналізу професійних труднощів. Рефлексія виступає завершальним і водночас циклічним елементом моделі, оскільки її результати стають підґрунтям для нового етапу професійного розвитку.

Механізми реалізації консалтингового підходу до екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів систематизовано у таблиці 1.

Таблиця 1

Механізми реалізації консалтингового підходу до екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів

№	Назва механізму	Зміст і сутнісна характеристика	Основні інструменти реалізації	Консалтингова складова
1	Організаційний механізм	Передбачає створення консультативного освітнього середовища у педагогічному університеті. Спрямований на інституційну підтримку екоорієнтованої підготовки та трансформацію ролей учасників освітнього процесу. Викладач виступає консультантом, фасилітатором, експертом з освітнього проектування; студент – активним суб'єктом професійного саморозвитку.	– Консалтингові центри або лабораторії педагогічної підтримки; – Консалтинг-семінари з проблем екологізації освіти; – Міждисциплінарні команди (викладач – студент – ментор-практик).	Професійна підтримка, фасилітація освітнього процесу, експертний супровід освітніх ініціатив.
2	Змістово-технологічний механізм	Забезпечує інтеграцію екологічної проблематики у фахові та психолого-педагогічні дисципліни. Орієнтований на поєднання теоретичних знань і практичного досвіду через дослідницьку та проектну діяльність.	– Дослідницько-орієнтоване навчання (inquiry-based learning); – Кейс-консалтинг (аналіз екологічних ситуацій у школі); – Проектна діяльність з розроблення екоорієнтованих програм; – Створення електронних освітніх ресурсів екологічного спрямування; – Послідовність: проблема – консультація – проектування – апробація – рефлексія.	Консультативний супровід розв'язання професійних завдань, експертна підтримка у впровадженні екологічних інновацій.
3	Аналітико-діагностичний механізм	Спрямований на визначення рівня сформованості екологічної компетентності та індивідуальних освітніх потреб здобувачів. Забезпечує моніторинг професійного зростання.	– Первинна діагностика екологічних знань і цінностей; – Моніторинг динаміки професійного розвитку; – Експертне оцінювання проектної діяльності; – Самооцінювання та взаємооцінювання.	Надання індивідуальних рекомендацій, коригування освітніх траєкторій, визначення напрямів подальшого розвитку.
4	Проектувальний механізм	Орієнтований на формування здатності розробляти та впроваджувати екоорієнтовані освітні рішення. Забезпечує практичну спрямованість підготовки.	– Індивідуальні та групові екологічні освітні проекти; – Моделювання уроків із впровадженням принципів сталого розвитку; – Розроблення програм екологічного виховання; – Підготовка рекомендацій щодо екологізації освітнього середовища.	Експертний аналіз проектних рішень, оптимізація педагогічних стратегій, менторський супровід.
5	Рефлексивно-оцінювальний	Забезпечує усвідомлення студентами власного професійного зростання та формування	– Рефлексивні звіти; – Портфоліо екологічних	Рефлексивний супровід, професійна

	механізм	готовності до безперервного самовдосконалення. Має циклічний характер.	досягнень; – Публічний захист проєктів; – Консалтингові сесії з аналізу професійних труднощів.	підтримка, визначення нових цілей розвитку.
--	-----------------	--	--	---

Ефективність розроблених механізмів забезпечується за дотримання таких педагогічних умов (рис. 1): інституційна підтримка екологізації освітнього процесу на рівні університету; підготовка викладачів до здійснення консалтингової діяльності; інтеграція цифрових інструментів для організації консультативної взаємодії; забезпечення міждисциплінарної координації змісту екологічної підготовки; орієнтація освітнього процесу на реальні потреби шкільної практики.

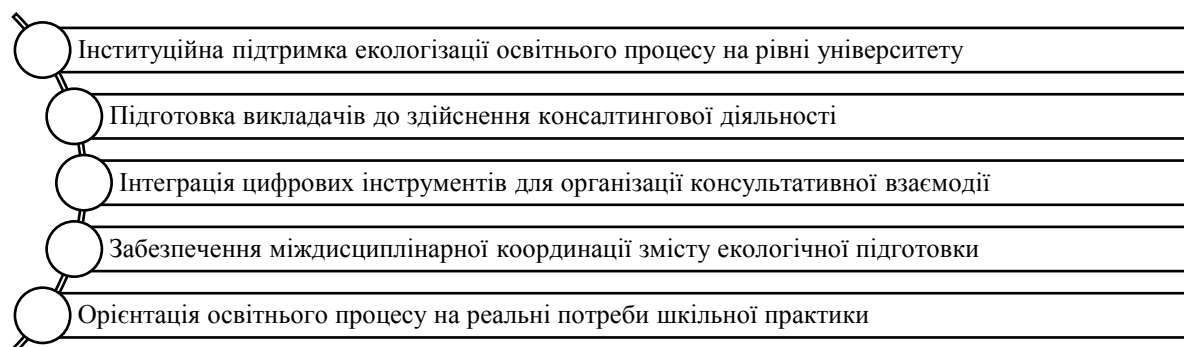


Рис. 1. Педагогічні умови реалізації консалтингового підходу до екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах

Запропоновані механізми реалізації консалтингового підходу формують цілісну систему екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів, що поєднує індивідуалізацію навчання, експертно-аналітичний супровід, проєктну діяльність та рефлексивну підтримку. Їх інтеграція в освітній процес педагогічного університету сприяє переходу від декларативного засвоєння екологічних знань до формування стійкої професійної готовності до впровадження принципів сталого розвитку в шкільну практику.

Особливо відкреслимо роль «ConsultEdu Lab», яка у нашому дослідженні виконує роль інституційної платформи реалізації консалтингового підходу до екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів. Лабораторія забезпечує організаційно-методичний супровід створення електронних освітніх ресурсів екологічного спрямування, поєднуючи експертне консультування, педагогічне проєктування та цифрові технології. Разом із тим, вона виступає середовищем професійної взаємодії викладача-консультанта і студентів, сприяючи формуванню екологічної компетентності, розвитку проєктувальних умінь і інтеграції теоретичної підготовки з практикою освітніх інновацій (Кононець, Іщенко, 2026).

Таким чином, консалтинговий підхід виступає не лише технологією організації навчання, а й методологічною основою модернізації екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів, забезпечуючи системність, адаптивність і практичну спрямованість професійної освіти.

Висновки. Таким чином, нами здійснено теоретичне обґрунтування та розроблено механізми реалізації консалтингового підходу до екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що сучасні дослідження достатньо ґрунтовно висвітлюють проблеми екологічної освіти, освіти для сталого розвитку, дослідницько-орієнтованого навчання та освітнього консалтингу, однак питання інтеграції консалтингових технологій у систему екоорієнтованої професійної підготовки майбутніх педагогів потребує подальшого системного опрацювання.

У результаті дослідження уточнено сутність консалтингового підходу як цілісної системи організаційно-педагогічної підтримки професійного становлення майбутнього вчителя, що поєднує діагностику освітніх потреб, проєктування індивідуальних освітніх траєкторій, експертно-аналітичний супровід, розвиток рефлексії та оцінювання результатів діяльності. Доведено, що застосування консалтингового підходу сприяє переходу від традиційної знаннєвої моделі підготовки до компетентісно орієнтованої, практико-спрямованої та ціннісно зумовленої професійної освіти.

Схарактеризовано процес реалізації консалтингового підходу, що охоплює організаційний, змістово-технологічний, аналітико-діагностичний, проєктувальний та рефлексивно-оцінювальний механізми.

Обґрунтовано педагогічні умови ефективності реалізації запропонованих механізмів, зокрема: інституційну підтримку екологізації освітнього процесу, підготовку викладачів до консалтингової

діяльності, використання цифрових інструментів консультативної взаємодії, міждисциплінарну координацію змісту підготовки та орієнтацію на потреби шкільної практики. Визначено, що впровадження консалтингового підходу сприяє індивідуалізації освітнього процесу, підвищенню рівня професійної відповідальності майбутніх учителів та розвитку їхньої готовності до впровадження принципів сталого розвитку в освітню діяльність. У такий спосіб консалтинговий підхід постає як методологічно обґрунтований і педагогічно доцільний інструмент модернізації екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі, розробленні критеріїв і показників сформованості екологічної компетентності майбутніх учителів, а також у створенні методичного забезпечення консалтингового супроводу екоорієнтованої професійної підготовки.

Список використаних джерел

- Бульвінська, О. (2019). Сучасні методи навчання і викладання на основі дослідження: зарубіжний досвід. *Освітологічний дискурс*, 1/2, 83-103.
- Вербицький, В. В. (2003). *Еколого-натуралістична освіта в Україні: історія, проблеми, перспективи*: монографія. Київ: Аверс.
- Гомля, Л. М. (2018). Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей у процесі проведення польової практики. В кн. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць (Вип. 20, с. 39-43). Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. (Педагогічні науки).
- Грицай, Н. (2017). Дослідницько-орієнтоване навчання біології в сучасній загальноосвітній школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (68), 177-189.
- Дяченко-Богун М., Шкура, Т., Гомля, Л., Алексєєва, С., Рокотянська, В., Сагайдак, В. (2024). Методологія якісної освіти в стратегії сталого розвитку: виклики та перспективи забезпеченні якості освіти. В кн. М. В. Гриньова (Ред.), *Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи*: матеріали I міжнар. наук.-практ. форуму (с. 338-340). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Іщенко, І., Кононець, Н. (2025). Освітній консалтинг у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук. В кн. М. В. Гриньова, Н. В. Кононець (Ред.), *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі*: колективна монографія (с. 212-244). Полтава.
- Іщенко, І., Кононець, Н., Большая, О., Люлька, Г. (2025). Освітній консалтинг у парадигмі сучасного управління закладами вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Економіка*, 20 (40). Взято з <https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/764>
- Кононець, Н. В. (2026). Консалтинг-семінар як форма інтерактивного навчання та педагогічної підтримки магістрів освітніх наук. В кн. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка*: збірник тез доповідей VI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (с. 328-330). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Кононець, Н. В. (2025). Проблемно-технологічний підхід до формування проектно-дослідницької компетентності майбутніх проектних менеджерів. В кн. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка*: збірник тез доповідей V міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (с. 631-636). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Кононець, Н. В., Іщенко, І. С. (2026). «ConsultEdu Lab»: консалтинг-лабораторія нової генерації для створення електронних освітніх ресурсів. В кн. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка*: збірник тез доповідей VI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (с. 152-156). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Кононець, Н. В., Іщенко, І. С., Ушанаєва, Т. Л. (2026). Європейський досвід освітнього консалтингу в організації магістерської підготовки. В кн. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка*: збірник тез доповідей VI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (с. 44-47). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Кононець, Н. В. (2026). Поєднання навчання і досліджень при реалізації освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза»: дидактична модель inquiry-based learning. *Перспективи та інновації науки*, 1 (59), 879-890.
- Коренева, І. М. (2019). *Система підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку*: монографія. Суми: Вінниченко М. Д.
- Хоменко, В. В. (2020). Консалтингові послуги в освіті. *Інноваційна педагогіка*, 25, 1, 149-152.

References

- Bulvinska, O. (2019). Cuchasni metody navchannia i vykladannia na osnovi doslidzhennia: zarubizhnyi dosvid [Modern methods of research-based learning and teaching: foreign experience]. *Osvitlohichnyi dyskurs [Educational discourse]*, 1/2, 83-103 [in Ukrainian].
- Diachenko-Bohun M., Shkura, T., Homlia, L., Aliksieieva, S., Rokotianska, V., & Sahaidak, V. (2024). Metodolohiia yakisnoi osvity v stratehii staloho rozvytku: vyklyky ta perspektyvy zabezpechenni yakosti osvity

- [Methodology of quality education in the sustainable development strategy: challenges and prospects for ensuring the quality of education]. In M. V. Grynova (Ed.), *Osnovni tsili stratehii staloho rozvytku: problemy ta perspektyvy* [The main goals of the sustainable development strategy: problems and prospects]: materialy I mizhnar. nauk.-prakt. forumu (pp. 338-340). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Homlia, L. M. (2018). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv biolohichnykh spetsialnostei u protsesi provedennia polovoi praktyky [Formation of ecological competence of students of biological specialties in the process of conducting field practice]. In *Vytoky pedahohichnoi maisternosti* [Origins of pedagogical skill]: zb. nauk. prats (Is. 20, pp. 39-43). Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka. (Pedahohichni nauky) [in Ukrainian].
- Hrytsai, N. (2017). Doslidnytsko-oriientovane navchannia biolohii v suchasni zahalnoosvitni shkoli [Research-oriented teaching of biology in a modern secondary school]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 4 (68), 177-189 [in Ukrainian].
- Ishchenko, I., & Kononets, N. (2025). Osvitnii konsaltnykh u systemi profesiinoi pidhotovky mahistriv osvity [Educational consulting in the system of professional training of Masters of Educational Sciences]. In M. V. Grynova, N. V. Kononets (Eds.), *Resursno-oriientovane navchannia: teoriia ta praktyka pidhotovky maibutnikh menedzheriv u tsyfrovomu osvitnomu prostori* [Resource-based learning: theory and practice of training future managers in the digital educational space]: kolektyvna monohrafiia (pp. 212-244). Poltava [in Ukrainian].
- Ishchenko, I., Kononets, N., Bolshaia, O., & Liulka, H. (2025). Osvitnii konsaltnykh u paradyhmi suchasnoho upravlinnia zakladamy vyshchoi osvity [Educational consulting in the paradigm of modern management of higher education institutions]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Ekonomika* [Adaptive management: theory and practice. Economics], 20 (40). Retrieved from <https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/764> [in Ukrainian].
- Khomenko, V. V. (2020). Konsaltnykh posluhy v osviti [Consulting services in education]. *Innovatsiina pedahohika* [Innovative pedagogy], 25, 1, 149-152 [in Ukrainian].
- Kononets, N. V. (2025). Problemno-tekhnolohichni pidkhid do formuvannia proiektno-doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh proiektnykh menedzheriv [Problem-technological approach to the formation of project and research competence of future project managers]. In *Resursno-oriientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialoh, dynamika* [Resource-based learning in "3D": accessibility, dialogue, dynamics]: zbirnyk tez dopovidei V mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. (pp. 631-636). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Kononets, N. V. (2026). Konsaltnykh-seminar yak forma interaktyvnoho navchannia ta pedahohichnoi pidtrymky mahistriv osvity [Consulting seminar as a form of interactive learning and pedagogical support for Masters of Educational Sciences]. In *Resursno-oriientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialoh, dynamika* [Resource-based learning in "3D": accessibility, dialogue, dynamics]: zbirnyk tez dopovidei VI mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. (pp. 328-330). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Kononets, N. V. (2026). Poiednannia navchannia i doslidzhen pry realizatsii osvitnoi prohramy «Orhanizatsiia osvitnoho protsesu: konsaltnykh ta ekspertyza»: dydaktychna model inquiry-based learning [Combining teaching and research in the implementation of the educational program "Organization of the educational process: consulting and expertise": the didactic model of inquiry-based learning]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky* [Prospects and innovations of science], 1 (59), 879-890 [in Ukrainian].
- Kononets, N. V., & Ishchenko, I. S. (2026). «ConsultEdu Lab»: konsaltnykh-laboratoriia novoi heneratsii dlia stvorennia elektronnykh osvitnikh resursiv ["ConsultEdu Lab": a new generation consulting laboratory for creating electronic educational resources]. In *Resursno-oriientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialoh, dynamika* [Resource-based learning in "3D": accessibility, dialogue, dynamics]: zbirnyk tez dopovidei VI mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. (pp. 152-156). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Kononets, N. V., Ishchenko, I. S., & Ushanaieva, T. L. (2026). Yevropeyskyi dosvid osvitnoho konsaltnykh u orhanizatsii mahisterskoi pidhotovky [European experience of educational consulting in the organization of master's training]. In *Resursno-oriientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialoh, dynamika* [Resource-based learning in "3D": accessibility, dialogue, dynamics]: zbirnyk tez dopovidei VI mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. (pp. 44-47). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Koreneva, I. M. (2019). *Systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv biolohii do realizatsii funktsii osvity dlia staloho rozvytku* [The system of training future biology teachers to implement the functions of education for sustainable development]: monohrafiia. Sumy: Vinnychenko M. D. [in Ukrainian].
- Verbytskyi, V. V. (2003). *Ekoloho-naturalistychna osvita v Ukraini: istoriia, problemy, perspektyvy* [Ecological and naturalistic education in Ukraine: history, problems, prospects]: monohrafiia. Kyiv: Avers [in Ukrainian].

GOMLYA L.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

CONSULTING APPROACH TO ECO-ORIENTED TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

The article substantiates the theoretical and methodological principles and develops mechanisms for implementing a consulting approach to eco-oriented training of future teachers in pedagogical universities. The relevance of the study is due to the need to modernize professional pedagogical education in accordance with the challenges of sustainable development and the needs for the formation of environmental competence as an integrative component of a teacher's professional readiness. Based on the analysis of scientific works on the problems of environmental education, research-oriented training and educational consulting, the essence of the consulting approach as a system of professional support that combines the diagnosis of educational needs, the design of individual trajectories, expert and analytical support and reflective evaluation of results is clarified. Methods for implementing the consulting approach are proposed, which include organizational, content-technological, analytical and diagnostic, design and reflective and evaluation mechanisms. Their content, implementation tools and consulting component are disclosed. It is proven that the integration of research-oriented training, case consulting, project activities and reflective support contributes to the formation of motivational-value, cognitive, activity and reflective components of environmental competence of future teachers. The pedagogical conditions for the effectiveness of the implementation of the developed model are determined, in particular, institutional support for the greening of the educational process, training of teachers for consulting activities and the use of digital tools for consultative interaction. It is concluded that the consulting approach serves as a methodological basis for the modernization of eco-oriented professional training of future teachers and ensures its systematicity, adaptability and practical orientation.

Key words: *consulting approach, eco-oriented training, future teachers, environmental competence, education for sustainable development, pedagogical university, educational consulting*

Стаття надійшла до редакції 02.02.2026

Стаття прийнята 18.02.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 378.011.3-051+378.015.31:17

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361589](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361589)

МАРИНА ГРИНЬОВА

ORCID: 0000-0003-3912-9023

НАТАЛІЯ КОНОНЕЦ

ORCID: 0000-0002-4384-1198

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ІРИНА СОЛОШИЧ

ORCID: 0000-0002-8842-5120

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського

ОСВІТНІЙ КОНСАЛТИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ПАРТИСИПАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування освітнього консалтингу як інструменту реалізації партисипативного підходу до формування морально-етичної культури майбутніх учителів. Актуальність дослідження зумовлена потребою модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів в умовах трансформації освітнього середовища та підвищення вимог до особистісно-професійних якостей учителя. Уточнено зміст понять «партисипативний підхід», «освітній консалтинг», «морально-етична культура майбутнього вчителя» та визначено їхній взаємозв'язок у структурі професійної підготовки. Обґрунтовано, що партисипативний підхід виступає методологічною основою організації освітнього процесу, орієнтованого на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, діалогічність, співучасть і відповідальність здобувачів освіти. Доведено, що освітній консалтинг забезпечує технологічну реалізацію зазначених принципів через механізми консультативного супроводу, фасилітації, рефлексивної підтримки та індивідуалізації освітніх траєкторій. Виокремлено педагогічні умови ефективного застосування освітнього консалтингу: створення партисипативного освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії; інтеграція консалтингових технологій у зміст професійної підготовки; забезпечення рефлексивно-ціннісного супроводу професійного становлення; підготовка науково-педагогічних працівників до здійснення освітнього консалтингу на засадах етичного лідерства; орієнтація на індивідуальну освітню траєкторію та розвиток моральної автономії здобувача освіти. З'ясовано, що реалізація визначених умов сприяє переходу від зовнішнього нормативного засвоєння етичних норм до їх внутрішньої інтеріоризації та формування відповідальної професійної позиції. Зроблено висновок про доцільність упровадження освітнього консалтингу як інтегративного механізму формування морально-етичної культури майбутніх учителів у контексті розвитку партисипативної моделі вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: освітній консалтинг, партисипативний підхід, морально-етична культура, майбутні учителі, магістри освітніх наук, педагогічні умови, кейс-метод, професійна підготовка, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, академічна доброчесність

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві, зумовлені євроінтеграційним вектором розвитку, цифровізацією освіти та викликами воєнного часу, актуалізують потребу у формуванні нового типу вчителя – професійно компетентного, морально відповідального, здатного до рефлексії, співпраці та прийняття етичних рішень у складних соціокультурних умовах. У цьому контексті особливого значення набуває проблема формування морально-етичної культури майбутніх учителів як інтегральної складової їхньої професійної підготовки. Водночас аналіз освітньої практики закладів вищої педагогічної освіти свідчить про наявність суперечності між потребою суспільства в учителі як носії високих моральних цінностей, здатному до партнерської взаємодії та демократичного стилю педагогічного спілкування, і недостатньою розробленістю ефективних механізмів реалізації партисипативного підходу в процесі професійної підготовки. Традиційні форми організації освітнього процесу часто залишаються орієнтованими на репродуктивні моделі навчання, що обмежує можливості студентів до активної участі у прийнятті рішень, спільному конструюванні освітнього середовища та осмисленні власної професійно-етичної позиції. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук інноваційних інструментів, здатних забезпечити впровадження партисипативного підходу в систему підготовки майбутніх учителів. Одним із таких інструментів може виступати освітній консалтинг, який передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, супровід професійного становлення здобувачів освіти, фасилітацію рефлексивних процесів та підтримку їхньої морально-ціннісної

самореалізації. Проте питання використання освітнього консалтингу як цілісного механізму реалізації партисипативного підходу до формування морально-етичної культури майбутніх учителів залишається недостатньо концептуалізованим у наукових дослідженнях. Це зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування та визначення потенціалу освітнього консалтингу в контексті модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів. Таким чином, існує об'єктивна потреба у дослідженні освітнього консалтингу як інструменту реалізації партисипативного підходу до формування морально-етичної культури майбутніх учителів, що й визначає актуальність обраної теми.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Проблематика реалізації партисипативного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів та впровадження освітнього консалтингу як інструменту модернізації освітніх процесів перебуває у фокусі сучасних наукових розвідок українських і зарубіжних дослідників. Водночас аналіз джерельної бази засвідчує фрагментарність вивчення питання інтеграції цих двох напрямів у контексті формування морально-етичної культури майбутніх педагогів.

Теоретичні засади партисипативного підходу до формування моральної позиції майбутнього вчителя ґрунтовно розкрито у праці В. Жукова та О. Попової (2022), де обґрунтовано значення активної суб'єктної участі здобувачів освіти у виробленні ціннісних орієнтацій, розвитку відповідальності та здатності до морального вибору. Дослідники акцентують увагу на діалогічності освітнього процесу як умові становлення етичної позиції майбутнього педагога. Ідеї партисипативного супроводу професійного становлення розвивають дослідження О. Фаст (2020), у яких акцентується увага на механізмах формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкових класів через залучення їх до спільного проектування освітнього середовища.

У ширшому управлінському контексті партисипаторна модель управління у системі вищої освіти представлена у дослідженні Д. Швеця (2015), де визначено її потенціал для демократизації освітнього середовища та підвищення відповідальності всіх суб'єктів освітнього процесу. Особливості формування партисипативного підходу в підготовці майбутніх учителів у закладах вищої освіти аналізує М. Деркач (2021), підкреслюючи значення партнерської взаємодії, співтворчості та рефлексивної діяльності студентів.

Зарубіжні дослідження (М. S. Shaikh (2025), A. S. Almani (2025), R. Nichio (2025), R. Villafane (2025) та ін.) розглядають партисипативне управління та лідерство в освітніх інституціях як чинники підвищення ефективності діяльності закладів освіти, розвитку академічного наставництва та формування цілісного освітнього середовища. У цих працях акцент зроблено на взаємозв'язку між участю суб'єктів освітнього процесу в управлінських рішеннях і якістю освітніх результатів, що створює концептуальні передумови для пошуку інструментів реалізації партисипативного підходу в підготовці майбутніх учителів.

Паралельно активно розвивається напрям досліджень освітнього консалтингу. У роботі І. Іщенко, Н. Кононец, О. Большої, Г. Люльки (2025) освітній консалтинг розглядається як складова сучасної парадигми управління закладами вищої освіти, що забезпечує стратегічний розвиток, адаптивність та підвищення якості освітніх послуг. Європейський досвід організації магістерської підготовки засобами освітнього консалтингу аналізують Н. Кононец, І. Іщенко, Т. Ушанаєва (2026), підкреслюючи його роль у персоналізації освітніх траєкторій та розвитку академічної мобільності. Проблематику освітнього консалтингу в умовах невизначеності висвітлено у дослідженні З. Рябової (2022), де обґрунтовано його значення як інструменту підтримки управлінських рішень та професійного розвитку педагогічних працівників. Водночас В. Саюк (2022) аналізує зміст освітнього курсу «Технології консультування в освіті», окреслюючи компетентнісний потенціал консалтингової підготовки магістрів галузі освіти.

Отже, аналіз наукових праць засвідчує наявність ґрунтовних досліджень щодо теоретичних засад партисипативного підходу та розвитку освітнього консалтингу як інструменту управління й професійної підтримки. Проте питання інтеграції освітнього консалтингу як цілісного механізму реалізації партисипативного підходу саме у процесі формування морально-етичної культури майбутніх учителів залишається недостатньо розробленим. Наявна потреба в концептуалізації їхнього взаємозв'язку та визначенні педагогічних умов ефективного впровадження відповідної моделі у практику професійної підготовки педагогічних кадрів.

Формулювання мети. У дослідженні нами поставлено за мету: виокремити й схарактеризувати педагогічні умови освітнього консалтингу як інструменту реалізації партисипативного підходу до формування морально-етичної культури майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація мети статті потребує насамперед уточнення змістового наповнення ключових понять та визначення їхнього взаємозв'язку в системі професійної підготовки педагогічних кадрів.

Партисипативний підхід, як зазначають В. Жуков та О. Попова, передбачає забезпечення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, заснованої на співуправлінні, співтворчості, делегуванні повноважень та діалогічності (Жуков, Попова, 2022).

Морально-етична культура майбутнього вчителя розглядається як інтегративна якість особистості, що охоплює систему ціннісних орієнтацій, моральних переконань, професійно-етичних норм, здатність до моральної рефлексії, відповідального прийняття рішень і реалізації етичної поведінки в освітньому

середовищі. Її формування відбувається не лише через засвоєння нормативних знань з педагогічної етики, а й у процесі активної взаємодії, співтворчості та спільного осмислення професійних ситуацій. Саме тому партисипативний підхід, що передбачає залучення здобувачів освіти до співуправління, спільного проектування освітнього процесу та рефлексивного аналізу власного досвіду, набуває особливої значущості.

Освітній консалтинг у цьому контексті постає як інструмент професійного супроводу та фасилітації розвитку майбутнього педагога. Його сутність полягає у створенні умов для усвідомленого професійного вибору, розвитку критичного мислення, моральної автономії та відповідальності через консультативну взаємодію, діалог і підтримку індивідуальної освітньої траєкторії. Освітній консалтинг забезпечує перехід від директивної моделі навчання до партнерської, що відповідає засадам партисипативності.

Візуалізація взаємозв'язку ключових понять «партисипативний підхід», «освітній консалтинг», «морально-етична культура майбутнього вчителя» в системі професійної підготовки педагогічних кадрів подана на рис. 1.

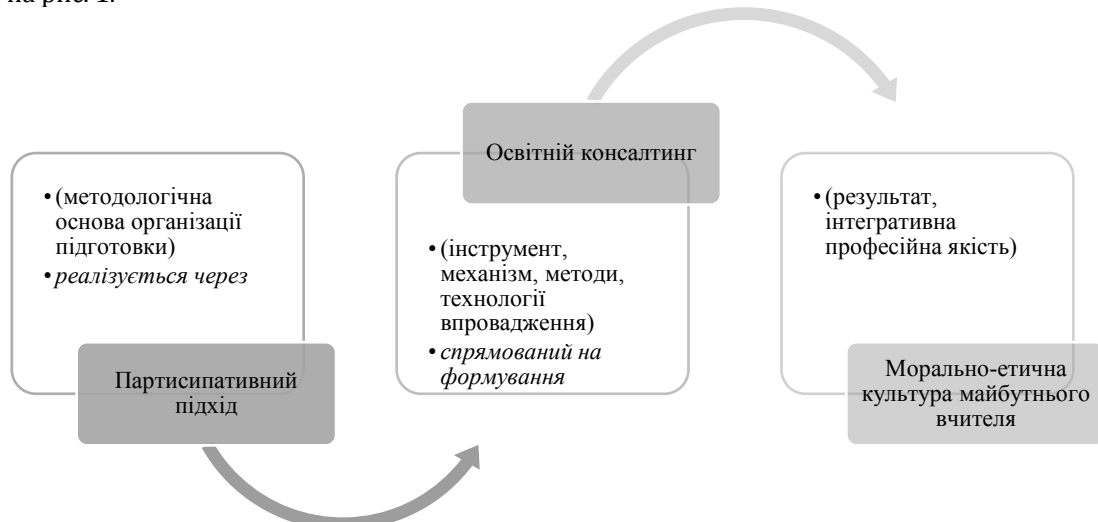


Рис. 1. Візуалізація взаємозв'язку ключових понять

На основі ґрунтовного аналізу праць науковців (О. Большая (2025), В. Жуков (2022), І. Іщенко (2025), Н. Кононец (2020, 2025), В. Мокляк (2020), Г. Люлька (2025), О. Нестуля (2021), С. Нестуля (2021), О. Попова (2022), В. Саюк (2022) та ін.), та власної практики підготовки майбутніх учителів, зокрема, магістрів освітніх наук освітньо-професійної програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», виокремлено такі педагогічні умови ефективної реалізації освітнього консалтингу як інструменту формування морально-етичної культури майбутніх учителів.

1. *Створення партисипативного освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.* Йдеться про організацію освітнього процесу, в якому здобувачі освіти виступають активними учасниками прийняття рішень щодо змісту, форм і методів навчання. Освітній консалтинг у такому середовищі виконує функцію фасилітації діалогу, узгодження позицій та підтримки морально виважених рішень. Залучення студентів до обговорення етичних дилем, розроблення кодексів академічної доброчесності, участі у волонтерських та соціальних ініціативах сприяє внутрішньому прийняттю професійних цінностей.

2. *Інтеграція консалтингових технологій у зміст професійної підготовки.* Реалізація цієї умови передбачає використання індивідуальних і групових консультацій, коучингових сесій, фасилітованих дискусій, кейс-методу з аналізом морально-етичних ситуацій педагогічної практики. Консультативна діяльність має бути спрямована не лише на вирішення навчальних труднощів, а й на розвиток моральної рефлексії, формування здатності до самокорекції та саморегуляції поведінки. Особливого значення набуває впровадження навчальних курсів, орієнтованих на оволодіння технологіями консультування та етичного прийняття рішень.

3. *Забезпечення рефлексивно-ціннісного супроводу професійного становлення.* Формування морально-етичної культури неможливе без системної рефлексії власного досвіду. Освітній консалтинг має включати інструменти самооцінювання, ведення рефлексивних щоденників, портфоліо професійного зростання, аналізу професійних кейсів з позицій моральної відповідальності. Консультант виступає модератором процесу самопізнання та сприяє усвідомленню студентами власних ціннісних орієнтирів.

4. *Підготовка науково-педагогічних працівників до здійснення освітнього консалтингу на засадах етичного лідерства.* Ефективність консалтингової взаємодії значною мірою залежить від готовності викладача до виконання ролі консультанта, наставника й фасилітатора, що передбачає володіння технологіями діалогічного спілкування, медіації конфліктів, формування довірливого середовища,

партнерства, а також демонстрацію особистісного прикладу дотримання морально-етичних норм (Нестуля, Нестуля, Кононец, 2021).

5. *Орієнтація на індивідуальну освітню траєкторію та розвиток моральної автономії здобувача освіти.* Партисипативний підхід у поєднанні з освітнім консалтингом передбачає врахування індивідуальних особливостей, ціннісних пріоритетів та професійних інтересів студентів. Консультативна підтримка спрямована на формування здатності до самостійного морального вибору, приймати етичні рішення, керуючись власними цінностями, сумлінням та людською гідністю, усвідомлення відповідальності за наслідки професійних дій, розвиток готовності до педагогічної взаємодії в умовах різноманітності та соціокультурних викликів, здатності до саморегуляції, утвердження особистісно значущих моральних орієнтирів (Гриньова, Кононец, 2025).

Узагальнено педагогічні умови реалізації освітнього консалтингу як інструменту партисипативного підходу до формування морально-етичної культури майбутніх учителів подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Педагогічні умови реалізації освітнього консалтингу як інструменту партисипативного підходу до формування морально-етичної культури майбутніх учителів

№	Педагогічна умова	Методи реалізації	Способи організації діяльності	Механізми впливу
1	Створення партисипативного освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії	діалог, дискусія, метод «круглого столу», фасилітація, кейс-метод	спільне прийняття рішень щодо змісту навчання; розроблення етичних кодексів; залучення студентів до освітнього самоврядування	активізація моральної відповідальності; формування ціннісної позиції; розвиток партнерської взаємодії
2	Інтеграція консалтингових технологій у зміст професійної підготовки	індивідуальні та групові консультації, коучинг, супервізія, аналіз педагогічних ситуацій	включення консультацій у структуру навчальних дисциплін; моделювання морально-етичних дилем; розробка індивідуальних освітніх траєкторій	розвиток моральної рефлексії; формування навичок етичного прийняття рішень; персоналізація професійного становлення
3	Забезпечення рефлексивно-ціннісного супроводу професійного становлення	рефлексивні вправи, портфоліо, щоденники професійного зростання, самооцінювання	систематичний аналіз досвіду педагогічної практики; групові рефлексивні сесії; обговорення моральних колізій	усвідомлення власних цінностей; розвиток моральної автономії; внутрішня інтеріоризація професійної етики
4	Підготовка науково-педагогічних працівників до здійснення освітнього консалтингу на засадах етичного лідерства	тренінги з консалтингової діяльності, методичні семінари, наставництво, професійні спільноти	формування консультативної компетентності викладачів; впровадження культури академічного партнерства	підвищення якості консалтингової взаємодії; створення атмосфери довіри; формування прикладу етичної поведінки
5	Орієнтація на індивідуальну освітню траєкторію та розвиток моральної автономії здобувача освіти	тьюторинг, коучингові бесіди, індивідуальні освітні плани	визначення професійних цілей студента; вибір варіативних дисциплін; підтримка в період педагогічної практики	розвиток професійної відповідальності; формування здатності до саморегуляції; утвердження особистісно значущих моральних орієнтирів

Представлені педагогічні умови утворюють цілісну систему, у якій освітній консалтинг виконує функцію інтегративного механізму реалізації партисипативного підходу. Сукупність визначених методів, способів і механізмів забезпечує поетапний перехід від зовнішньої нормативної регуляції поведінки майбутнього вчителя до внутрішньої прийнятої морально-етичної позиції, що є показником сформованості його професійної культури.

Загалом, аналізуючи можливі дидактично доцільні механізми реалізації педагогічних умов, можемо переконливо говорити про те, що освітній консалтинг у системі професійної підготовки майбутніх учителів набуває статусу інтегративного механізму реалізації партисипативного підходу, що поєднує управлінські, методичні та особистісно-розвивальні аспекти. Виокремлені педагогічні умови забезпечують цілісність процесу формування морально-етичної культури, сприяють переходу від зовнішньої нормативності до внутрішньої прийнятих професійних цінностей і створюють підґрунтя для становлення вчителя як морально зрілої, відповідальної та рефлексивної особистості.

Наведімо один із прикладів створення партисипативного освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії – застосування *кейс-методу*.

Тема: «Етична дилема під час оцінювання: справедливість чи підтримка?»

Опис ситуації (кейс): студент-практикант під час педагогічної практики у 7 класі стикається з ситуацією: один із учнів систематично не виконує домашні завдання через складні сімейні обставини (батько на фронті, мати працює у дві зміни). Знання учня нестабільні. Напередодні семестрового оцінювання класний керівник натякає практиканту, що «краще поставити позитивну оцінку, щоб не травмувати дитину». Перед майбутнім учителем постає дилема: дотримуватися принципу об'єктивності оцінювання; або врахувати гуманістичний підхід і підтримати дитину.

Організація роботи (партисипативний формат) передбачає, що студенти об'єднуються в малі групи (4–5 осіб), а кожна група отримує завдання:

- визначити моральні цінності, що вступають у конфлікт;
- запропонувати варіант рішення;
- обґрунтувати його з позицій педагогічної етики;
- спрогнозувати наслідки для учня, класу та самого вчителя.

Слід наголосити, що викладач виступає не як «носіє правильної відповіді», а як фасилітатор обговорення. Орієнтовно питання для дискусії можуть бути такими:

- Які етичні принципи залучені в цій ситуації?
- Чи може співчуття впливати на об'єктивність оцінювання?
- Як поєднати вимоги справедливості та підтримки?
- Які альтернативні педагогічні рішення можливі (індивідуальне завдання, додаткова консультація, адаптація форми перевірки знань)?
- Як це рішення вплине на довіру учнів до вчителя?

Підкреслюючи партисипативний компонент роботи над кейсом, відмітимо, що реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії відбувається через: рівноправну участь усіх студентів в аналізі ситуації; спільне вироблення рішення; аргументоване представлення позицій; колективну рефлексію після обговорення. Викладач не оцінює «правильність» відповіді, а стимулює осмислення моральних наслідків.

Не менш важливим є рефлексивний етап, на якому кожен студент письмово відповідає на запитання:

Яке рішення я вважаю найбільш етичним і чому?

Чи змінилася моя позиція після групового обговорення?

Які особисті цінності вплинули на мій вибір?

У такий спосіб, застосування кейс-методу в такому форматі сприяє: розвитку моральної рефлексії; формуванню відповідальності за педагогічні рішення; усвідомленню складності етичного вибору; розвитку діалогічної культури; становленню партнерської взаємодії.

Таким чином, кейс-метод виступає не лише навчальною технологією, а механізмом створення партисипативного освітнього середовища, в якому майбутні вчителі набувають досвіду співучасті, морального аналізу та відповідального прийняття рішень.

Наведімо інший приклад, а саме приклад організації *супервізійної сесії* як методу інтеграції консалтингових технологій у зміст професійної підготовки майбутніх учителів.

Тема: «Академічна доброчесність у педагогічній практиці: межа між допомогою і порушенням»

Контекст ситуації (супервізійний запит): студент-практикант готує конспект уроку та дидактичні матеріали. Частина матеріалів він узяв із відкритих інтернет-джерел без посилання на авторство. Методист під час перевірки звернув увагу на відсутність покликань. Студент аргументує: «Це ж для уроку, не для наукової роботи, та й матеріали у вільному доступі».

Викладач ініціює супервізійну сесію для групи студентів, метою якої є: усвідомлення принципів академічної доброчесності у професійній діяльності вчителя; розвиток здатності до етичного самоаналізу; формування відповідальності за інтелектуальну власність; вироблення алгоритму дій у подібних ситуаціях.

Структура супервізійної сесії:

Етап 1. Презентація випадку (case presentation). Студент коротко описує ситуацію та власну позицію, група ставить уточнювальні запитання без оцінювання. Принцип: безпечне середовище та відсутність осуду.

Етап 2. Аналітична дискусія. Супервізор (викладач) ставить відкриті запитання:

- Чи є різниця між навчальним матеріалом і науковою працею з погляду авторського права?
- Який приклад подає вчитель учням, якщо нехтує посиланнями?
- Чи можна вважати це порушенням професійної етики?
- Які можуть бути довгострокові наслідки такої практики?

Студенти працюють у мікрогрупах, формують позиції та аргументи.

Етап 3. Нормативне осмислення. Учасники співвідносять ситуацію з: принципами академічної доброчесності; етичним кодексом педагога; законодавчими нормами щодо авторського права. Супервізор допомагає систематизувати висновки, але не нав'язує готового рішення.

Етап 4. Розробка альтернатив. Група спільно формує алгоритм етичної поведінки: перевірка джерела та ліцензії використання матеріалів; обов'язкове зазначення авторства (навіть у презентаціях); адаптація матеріалу з творчим переосмисленням; формування в учнів культури цитування.

Етап 5. Рефлексія. Кожен учасник письмово відповідає: Чи змінюється моє розуміння академічної доброчесності? Як я діятиму в подібній ситуації? Які цінності як майбутнього вчителя для мене є пріоритетними?

Застосування у професійній підготовці супервізійних сесій дало змогу зафіксувати позитивний педагогічний ефект супервізії: формування внутрішньої мотивації до дотримання етичних норм; усвідомлення ролі вчителя як носія культури доброчесності; формування відповідального ставлення до інтелектуальної власності; закріплення суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії. Це стало можливим завдяки тому, що супервізія діє через: діалогічність, колективне осмислення моральної дилеми, інтеріоризацію етичних норм, розвиток професійної автономії. Відтак, супервізія виступає ефективною консалтинговою технологією, яка інтегрується у зміст професійної підготовки та сприяє формуванню морально-етичної культури майбутнього вчителя через осмислення принципів академічної доброчесності.

Висвітлюючи механізми реалізації визначених педагогічних умов, пропонуємо фрагмент *коучингової бесіди* як способу орієнтації на індивідуальну освітню траєкторію та розвиток моральної автономії здобувача освіти. Вхідні дані: магістрант освітньої програми освітньо-професійної програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» формує власну освітню траєкторію під час науково-педагогічної практики у вищій школі. Йому пропонується вибір між двома напрямками педагогічної практики:

- 1) Традиційна практика у викладацькому середовищі кафедри з класичними методами викладання та стандартною організацією освітнього процесу.
- 2) Участь у інноваційному проєкті, пов'язаному з консалтингом та експертизою освітніх програм, який передбачає застосування новітніх педагогічних технологій і партнерської взаємодії зі студентами та колегами.

Коуч виступає фасилітатором, допомагаючи магістранту усвідомлено вибудувати освітню траєкторію та розвинути моральну автономію:

Коуч: «Розкажіть, будь ласка, який із напрямів практики для вас зараз є більш привабливим і чому: традиційний викладацький формат чи участь в інноваційному проєкті з консалтингу та експертизи?»

Магістрант: «Мене більше приваблює інноваційний проєкт, бо там можна застосовувати нові підходи, але я хвилююся, що можу не впоратися і підвести студентів чи колег».

Коуч: «Розумію ваші побоювання. Давайте спробуємо поглянути на це через призму ваших професійних цінностей та цілей. Що для вас важливіше: працювати у безпечному, відпрацьованому середовищі чи мати можливість самостійно приймати рішення та брати відповідальність за результати своєї діяльності?»

Магістрант: «Я хочу розвиватися, брати участь у реальних проєктах, самостійно ухвалювати рішення, навіть якщо це складно».

Коуч: «Чудово. Тепер подумайте, які конкретні кроки допоможуть вам підготуватися до роботи в інноваційному проєкті, щоб ви могли діяти відповідально і водночас дотримуватися власних професійних та етичних принципів?»

Магістрант: «Мабуть, варто заздалегідь опрацювати матеріали, проконсультуватися з наставником про формат роботи, розробити план взаємодії зі студентами та колегами».

Коуч: «Відмінно. Тепер спробуйте сформулювати власне правило чи принцип, який буде вашим орієнтиром під час практики. Це стане частиною вашої моральної автономії».

Магістрант: «Я вирішив, що в усіх рішеннях буду ставити на перше місце потреби студентів і ефективність освітнього процесу, дотримуючись етичних норм і принципів консалтингу. Навіть якщо це потребуватиме додаткових зусиль».

Коуч: «Це дуже цінне усвідомлення. Ви визначили етичний орієнтир і способи його реалізації, що і є проявом моральної автономії: усвідомлений вибір і відповідальність за професійні дії».

Слід відмітити, що вартує уваги педагогічний ефект від коучингу, адже магістрант усвідомлює власні цінності та пріоритети у формуванні освітньої траєкторії, розвивається здатність до самостійного прийняття рішень у професійній діяльності, формується внутрішня мотивація дотримуватися морально-етичних норм консалтингу та педагогічної практики, підтримується індивідуалізація освітньої траєкторії та суб'єктність здобувача вищої освіти.

Висновки. Таким чином, у нашому дослідженні обґрунтовано доцільність розгляду освітнього консалтингу як інструменту реалізації партисипативного підходу до формування морально-етичної культури майбутніх учителів. Встановлено, що партисипативний підхід визначає методологічні засади організації професійної підготовки, орієнтовані на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, діалогічність, співучасть і відповідальність усіх учасників освітнього процесу. Освітній консалтинг, у свою чергу, забезпечує технологічну реалізацію зазначених принципів через механізми консультативного супроводу, фасилітації, рефлексивної підтримки та індивідуалізації освітніх траєкторій. Доведено, що морально-етична культура майбутнього вчителя формується не лише шляхом засвоєння професійно-етичних норм, але й у процесі активного залучення до аналізу моральних дилем, прийняття відповідальних рішень і рефлексивного осмислення власної професійної позиції. У цьому контексті освітній консалтинг виступає інтегративним механізмом, що поєднує управлінський, методичний та особистісно-розвивальний аспекти професійної підготовки. Виокремлено та схарактеризовано педагогічні умови ефективної реалізації освітнього консалтингу: створення партисипативного освітнього середовища; інтеграція консалтингових технологій у зміст підготовки; забезпечення рефлексивно-ціннісного супроводу професійного становлення; підготовка викладачів до консалтингової діяльності на засадах етичного лідерства; орієнтація на індивідуальну освітню траєкторію здобувача освіти. Сукупність визначених умов забезпечує перехід від зовнішнього нормативного регулювання поведінки до внутрішнього прийнятої системи професійних цінностей і моральної автономії майбутнього педагога. Отже, освітній консалтинг у системі професійної підготовки майбутніх учителів набуває статусу стратегічного інструменту впровадження партисипативної моделі освіти та формування морально-етичної культури як базової складової професійної компетентності вчителя.

Перспективи подальших досліджень убачаються в розробленні структурно-функціональної моделі освітнього консалтингу, визначенні критеріїв і показників рівнів сформованості морально-етичної культури майбутніх учителів, а також в експериментальній перевірці ефективності запропонованих педагогічних умов у практиці закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

- Гриньова, М., Кононець, Н. (2025). *Саморегуляція у ресурсно-орієнтованій освіті*: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Жуков, В. П., Попова, О. В. (2022). Партисипативний підхід до формування моральної позиції майбутнього вчителя. В кн. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. пр. (Вип. 58, с. 28-40). Харків: нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків.
- Іщенко, І., Кононець, Н., Большая, О., Люлька, Г. (2025). Освітній консалтинг у парадигмі сучасного управління закладами вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Економіка*, 20 (40). Взято з <https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/764>
- Кононець, Н. В., Іщенко, І. С., Ушанаєва, Т. Л. (2026). Європейський досвід освітнього консалтингу в організації магістерської підготовки. В кн. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка*: збірник тез доповідей VI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (с. 44-47). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Нестуля, О. О., Нестуля, С. І., Кононець, Н. В. (2021). *Дидактика лідерства: сучасні погляди на формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти*: монографія. Полтава: ПУЕТ.
- Рябова, З. В. (2022). Освітній консалтинг в управлінні закладом освіти в умовах невизначеності. В кн. В. О. Радкевич (Ред.), *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання*: матеріали XVI Всеукр. наук.-практ. конф. (звітної) Інституту професійної освіти НАПН України (с. 221-224). Київ: ІПО НАПН України.
- Саяук, В. І. (2022). Зміст освітнього курсу «Технології консультування в освіті» для підготовки магістрів галузі освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Історико-педагогічні студії*, 15/16, 139-141. Взято з <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38528>
- Фаст, О. Л. (2020). Партисипативний супровід формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2 (68), 202-207.
- Швець, Д. Є. (2015). Партисипаторна модель управління в системі вищої освіти. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 63, 249-256.

- Derkach, M. (2021). Peculiarities of formation of partisipative approach in the teaching process of future teachers at higher educational institutions. В кн. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка*.
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Kononets, N., Nestulya, O., & Nestulya, S. (2025). Dyadic basis of the problem-technological approach to the formation of project and research competence of project managers. Science and technology: challenges, prospects and innovations. In *The 6th International scientific and practical conference "Science and technology: challenges, prospects and innovations"* (pp. 224-231). CPN Publishing Group, Osaka, Japan.
- Mahwish, Saleem Shaikh, & Dr Abdul, Sattar Almani. (2025). Impact of Head Teacher Participatory Management Practices on the Performance of Secondary Schools of Hyderabad Division. *Pakistan Social Sciences Review*, 9, 3, 213-220.
- Nichio, R. M. P., Silva, F. A. d., & Souza, S. R. d. (2025). Participatory management in schools: the school and the community in the process of integral training of students. *Current Scientific Journal – (March)*, 5, 3, 28-40.
- Villafane, R. (2055). Participative Leadership Style of School Heads: Implications for an Effective Academic Mentorship Program. *Journal of Interdisciplinary Perspectives*, 3, 4, 131-146.

References

- Derkach, M. (2021). Peculiarities of formation of partisipative approach in the teaching process of future teachers at higher educational institutions. In *Osvita dlia XXI stolittia: vyklyky, problemy, perspektyvy [Education for the 21st Century: Challenges, Problems, Prospects]: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka*.
- Fast, O. L. (2020). Partysypatyvnyi suprovid formuvannia pedahohichnoi samoeфекtyvnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Participatory support for the formation of pedagogical self-efficacy of future primary school teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools]*, 2 (68), 202-207 [in Ukrainian].
- Grynova, M., & Kononets, N. (2025). *Samorehuliatsiia u resursno-orientovanii osviti [Self-regulation in resource-based education]: monohrafiia*. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Ishchenko, I., Kononets, N., Bolshaia, O., & Liulka, H. (2025). Osvitnii konsal'tynh u paradyhmi suchasnoho upravlinnia zakladamy vyshchoi osvity [Educational consulting in the paradigm of modern management of higher education institutions]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Ekonomika [Adaptive management: theory and practice. Economics]*, 20 (40). Retrieved from <https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/764> [in Ukrainian].
- Kononets, N. V., Ishchenko, I. S., & Ushanaieva, T. L. (2026). Yevropeiskyi dosvid osvitnoho konsal'tynhu v orhanizatsii mahisterskoi pidhotovky [European experience of educational consulting in the organization of master's training]. In *Resursno-orientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialoh, dynamika [Resource-based learning in "3D": accessibility, dialogue, dynamics]: zbirnyk tez dopovidei VI mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf.* (pp. 44-47). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Kononets, N., Nestulya, O., & Nestulya, S. (2025). Dyadic basis of the problem-technological approach to the formation of project and research competence of project managers. Science and technology: challenges, prospects and innovations. In *The 6th International scientific and practical conference "Science and technology: challenges, prospects and innovations"* (pp. 224-231). CPN Publishing Group, Osaka, Japan.
- Mahwish, Saleem Shaikh, & Dr Abdul, Sattar Almani. (2025). Impact of Head Teacher Participatory Management Practices on the Performance of Secondary Schools of Hyderabad Division. *Pakistan Social Sciences Review*, 9, 3, 213-220.
- Nestulia, O. O., Nestulia, S. I., & Kononets, N. V. (2021). *Dydaktyka liderstva: suchasni pohliady na formuvannia liderskoi kompetentnosti здобувачів вищої освіти [Didactics of leadership: modern views on the formation of leadership competence of higher education students]: monohrafiia*. Poltava: PUET [in Ukrainian].
- Nichio, R. M. P., Silva, F. A. d., & Souza, S. R. d. (2025). Participatory management in schools: the school and the community in the process of integral training of students. *Current Scientific Journal – (March)*, 5, 3, 28-40.
- Riabova, Z. V. (2022). Osvitnii konsal'tynh v upravlinni zakladom osvity v umovakh nevyznachenosti [Educational consulting in managing an educational institution in conditions of uncertainty]. In V. O. Radkevych (Ed.), *Naukovo-metodychne zabezpechennia profesiinoi osvity i navchannia [Scientific and methodological support for vocational education and training]: materialy XVI Vseukr. nauk.-prakt. konf. (zvitnoi) Instytutu profesiinoi osvity NAPN Ukrainy* (pp. 221-224). Kyiv: IPO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

- Saiuk, V. I. (2022). Zmist osvithnoho kursu «Tekhnolohii konsultuvannia v osviti» dlia pidhotovky mahistriv haluzi osvity [Content of the educational course "Consulting Technologies in Education" for the preparation of masters in the field of education]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Dragomanova. Istoryko-pedahohichni studii* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Historical and pedagogical studies], 15/16, 139-141. Retrieved from <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38528> [in Ukrainian].
- Shvets, D. Ye. (2015). Partysypatorna model upravlinnia v systemi vyshchoi osvity [Participatory management model in the higher education system]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA* [Humanitarian Bulletin of the ZDIA], 63, 249-256 [in Ukrainian].
- Villafane, R. (2055). Participative Leadership Style of School Heads: Implications for an Effective Academic Mentorship Program. *Journal of Interdisciplinary Perspectives*, 3, 4, 131-146.
- Zhukov, V. P., & Popova, O. V. (2022). Partysypatyvnyi pidkhid do formuvannia moralnoi pozytsii maibutnoho vchytelia [Participatory approach to forming the moral position of a future teacher]. In *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty* [Educational and research tools]: zb. nauk. pr. (Is. 58, pp. 28-40). Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv [in Ukrainian].

GRYNYOVA M., KONONETS N.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

SOLOSHYCH I.

Kremenchuk National University named after Mykhailo Ostrohradsky, Ukraine

EDUCATIONAL CONSULTING AS A TOOL FOR IMPLEMENTING A PARTICIPATORY APPROACH TO FORMING THE MORAL AND ETHICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS

The article provides a theoretical justification of educational consulting as a tool for implementing a participatory approach to the formation of the moral and ethical culture of future teachers. The relevance of the study is due to the need to modernize the professional training of pedagogical personnel in the context of the transformation of the educational environment and increasing requirements for the personal and professional qualities of a teacher. The content of the concepts of "participatory approach", "educational consulting", "moral and ethical culture of a future teacher" is clarified and their relationship in the structure of professional training is determined. It is substantiated that the participatory approach serves as a methodological basis for organizing the educational process, focused on subject-subject interaction, dialogicity, complicity and responsibility of education seekers. It is proven that educational consulting provides technological implementation of the above principles through mechanisms of consultative support, facilitation, reflective support and individualization of educational trajectories. The pedagogical conditions for the effective use of educational consulting are identified: the creation of a participatory educational environment based on subject-subject interaction; the integration of consulting technologies into the content of professional training; the provision of reflective and value-based support for professional development; the preparation of scientific and pedagogical workers for the implementation of educational consulting based on ethical leadership; orientation on the individual educational trajectory and the development of the moral autonomy of the student. It was found that the implementation of the specified conditions contributes to the transition from external normative assimilation of ethical norms to their internal internalization and the formation of a responsible professional position. The conclusion is made about the feasibility of introducing educational consulting as an integrative mechanism for the formation of the moral and ethical culture of future teachers in the context of the development of a participatory model of higher pedagogical education.

Key words: *educational consulting, participatory approach, moral and ethical culture, future teachers, masters of educational sciences, pedagogical conditions, case method, professional training, subject-subject interaction, academic integrity*

Стаття надійшла до редакції 20.02.2026

Стаття прийнята 10.03.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 378.011.3-051:78]:378.6:37(477.53)

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361609](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361609)

НАТАЛІЯ ДЕМ'ЯНКО

ORCID: 0000-0001-8292-6461

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ПЕДАГОГІЧНІ ТРАДИЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПОЛТАВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

У статті проаналізовано педагогічні традиції підготовки вчителя музичного мистецтва в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка та розкрито історичні передумови їх формування й розвитку. Висвітлено основні етапи становлення музично-педагогічної освіти, починаючи з діяльності Полтавського інституту народної освіти у 1920–1930-х роках, коли вагому роль у розвитку мистецько-педагогічної підготовки відіграв Василь Верховинець.

Охарактеризовано основні складники професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: музично-теоретичну, диригентсько-хорову, вокальну та інструментально-виконавську підготовку. Розкрито особливості організації освітнього процесу на кафедрі музики імені Григорія Левченка, зміст обов'язкових і вибіркових освітніх компонентів, а також роль навчально-методичного забезпечення у формуванні професійних компетентностей здобувачів освіти.

Особливу увагу приділено використанню регіонального художнього матеріалу та творчої спадщини композиторів Полтавщини у фаховій підготовці студентів. Підкреслено значення індивідуального підходу у викладанні практичних дисциплін з урахуванням попередньої музичної підготовки, творчих здібностей та рівня виконавської майстерності здобувачів освіти.

Встановлено, що важливим чинником професійного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва є поєднання формальної та неформальної мистецької освіти, яка реалізується через участь студентів у творчих лабораторіях кафедри. Зроблено висновок, що педагогічні традиції кафедри музики забезпечують спадкоємність музично-педагогічних ідей та сприяють підготовці конкурентоспроможних фахівців для закладів освіти і культури.

Ключові слова: педагогічні традиції; учитель музичного мистецтва; музично-педагогічна освіта; диригентсько-хорова підготовка; музично-теоретична підготовка; вокальна підготовка; інструментально-виконавська підготовка; професійні компетентності; неформальна мистецька освіта

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування та розвитку національної системи освіти, виконання ключових настанов «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті», Закону України «Про вищу освіту», «Концепції розвитку педагогічної освіти» тощо значно актуалізуються проблеми підвищення якості підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, спроможних професійно реалізовувати освітній процес у закладах освіти і культури. Їх успішному вирішенню сприятиме не лише впровадження інноваційних методів і технологій, але й використання цінних педагогічних традицій та досвіду минулого, що накопичувались десятиліттями в практиці підготовки учителів, зокрема музичного мистецтва. Такі традиції зберігаються та втілюються на кафедрі музики імені Григорія Левченка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка в процесі надання освітніх послуг здобувачам першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти за освітньо-професійними програмами «Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво)», першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво). Початкова освіта».

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Традиційні та інноваційні підходи в мистецько-педагогічній освіті досліджувались у працях Т. Благової (розкрито особливості розвитку загальної та професійної мистецької освіти на Полтавщині в другій половині XIX – на початку XX століття) (Благова, 2009), О. Лобач (схарактеризовано крайній період розвитку професійної освіти вчителів музичного мистецтва в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка) (Лобач, 2014), Н. Сулаєвої (обґрунтовано необхідність конвергентності формальної та неформальної мистецької освіти, висвітлено її потенціал у збагаченні професійної компетентності майбутніх учителів) (Сулаєва, 2013), В. Черкасова (простежено розвиток музично-педагогічної освіти в Україні у другій половині XX – на початку XXI століття) (Черкасов, 2009). Різні аспекти фахової підготовки вчителя музичного мистецтва розглянуто в працях В. Антонюк (розроблено методiku постановки голосу) (Антонюк, 2000), Н. Дем'янка (проаналізовано зміст музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя в Полтавському інституті

народної освіти (1921–1933), розкрито процес формування диригентсько-хорових компетентностей здобувачів вищої освіти) (Дем'яно, 2016; 2020), В. Ірклієнко (схарактеризовано підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва на індивідуальних заняттях з музичного інструменту) (Ірклієнко, & Дем'яно, 2019). Т. Смирнові (проаналізовано професійні компетентності та науково-методичні підходи до підготовки хорових диригентів) (Смирнова, 2003), О. Стахевича (досліджено основи вокальної педагогіки) (Стахевич, 2002).

Мета статті – розкрити розвиток педагогічних традицій підготовки вчителя музичного мистецтва в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

Методи дослідження. З метою педагогічних традицій підготовки вчителя музичного мистецтва в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка застосовувались загальнонаукові методи дослідження (історико-педагогічний, системно-структурний, порівняльний аналіз, класифікація, систематизація, узагальнення); вивчення практичного педагогічного досвіду роботи з фахової підготовки вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. На кафедрі музики імені Григорія Левченка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, де здійснюється підготовка здобувачів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти зі спеціальності А4.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво), зберігаються цінні педагогічні традиції підготовки вчителя музичного мистецтва. Вони зароджувались і розвивались з моменту створення Полтавського інституту народної освіти (1921) на кафедрі мистецтвознавства, яку тривалий час (1921–1933) очолював видатний український музикознавець, педагог, диригент, етнограф, хореограф і композитор Василь Миколайович Верховинець.

Фахова підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності охоплювала теоретичний і практичний напрями. У межах курсу «Мистецтвознавство (співи і музика)» В. М. Верховинець читав лекції з елементарної теорії музики, методики музичного виховання, історії української музики, історії всесвітньої музики, гармонії. Основні теоретико-методичні засади та свої погляди на викладання фахових дисциплін він виклав на сторінках розроблених ним програмно-методичних матеріалів, посібників, рекомендацій (репертуарно-методичного посібника «Весняночка», Програма лекцій з мистецтвознавства для студентів 1 курсу старшого концентру та дошкільного факультету Полтавського ІНО тощо).

Надзвичайно важливе значення В. М. Верховинець надавав методичній підготовці вчителя музичного мистецтва, від якого повною мірою залежить успіх у навчанні молодого покоління. Він наголошував на важливості якісної музично-педагогічної освіти, адже вчитель не лише має бути музично освіченою людиною, обізнаним педагогом, але й, застосовуючи різноманітні форми і методи музичного виховання, мусить навчати дітей сприймати і відтворювати музичні цінності, плекати нові музичні таланти. У репертуарно-методичному посібнику «Весняночка» він писав: «З практики відомо, що пісня, яка відразу здається важкою, легко сприймається й запам'ятовується тоді, коли керівник сам її добре опанував і з любов'ю та натхненням передає малечі; і навпаки, діти не зможуть вивчити і найпростішої пісні, якщо вчитель сам її не дуже добре знає або працює холодно, без особливого захоплення» (Верховинець, 1989).

Піклуючись про практичну підготовку майбутніх фахівців, педагог разом із своїми колегами (Ф. Попадичем, С. Шевченком та ін.) проводив практичні заняття з хорового диригування, постановки голосу, гри на музичному інструменті (фортепіано, скрипка, баян), хорового співу. Навчальні робочі програми із зазначених дисциплін створювались з урахуванням індивідуальних музичних здібностей і попередньої фахової підготовки студентів.

Одним із важливих освітніх складників була диригентсько-хорова підготовка. Вона здійснювалась на практичних індивідуальних заняттях, де студенти засвоювали диригентську техніку (диригентську поставу, показ вступу та зняття звучання, основні схеми тактування, прийоми звуковедення (*legato*, *non legato*, *staccato*), показ різноманітних метроритмічних структур, динамічних нюансів (*piano*, *forte*, *mezzo piano*, *mezzo forte*, *pianissimo*, *fortissimo*, *crescendo*, *diminuendo*), різних темпів, фразування тощо). До навчального репертуару з диригування включались дитячі пісні та хорові твори – обробки народних пісень («Ой і не стелися» в обр. М. Лисенка, «Вишні-черешні» в обр. М. Леонтовича, «Ой, дуб дуба» в обр. П. Козицького, «Над моїми воротами» в обр. В. Верховинця та ін.), зразки української та світової хорової класики (П. Ніщинського «Закувала та сива зозуля», М. Лисенка «Орися ж ти, моя ниво», «Вічний революціонер», Л. Бетховена «Весняний заклик», Ф. Мендельсона «Весна», Ф. Шуберт «Яка ніч», Р. Шумана «Вечірня зірка» та ін.) твори сучасних композиторів (В. Верховинця «Грими, грими, могутня пісню!», П. Демущького «Коли б уже вечір», П. Козицького «Пісня колективу», К. Стеценка «Знов весна», Я. Степового «Тече вода» та ін.).

Результати навчання демонструвались студентами на заліках, екзаменах і концертах, під час проходження педагогічної практики в школах безпосередньо на уроках музики та при проведенні музично-виховних заходів. Окрім того, диригентську техніку вони застосовували в роботі з хорами своїх академічних груп, де закріплювались і розвивались отримані фахові вміння та навички. У програмних матеріалах з хорового співу того часу зазначалось, що «всі співанки є методичними лекціями з хорової практики, постановки голосу, дикції, складання концертних програм, організації хорових гуртків. Кожний член хору –

це майбутній диригент і керівник мистецької роботи в школі й поза школою» (*Записки Полтавського ІНО*).

Диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів і вихователів відбувалась не лише в процесі формальної, але й неформальної освіти, зокрема на заняттях студентського хору Полтавського інституту народної освіти, художнім керівником якого був В.М.Верховинець. Вона охоплювала теоретичний, методичний, виконавський та культурно-просвітницький аспекти. Навчальний репертуар становили обробки народних пісень М.Вериківського, В.Верховинця, П.Демуцького, П.Козицького, М.Леонтовича, М.Лисенка, С.Людкевича, Ф.Попадича, Я.Степового, К.Стеценка тощо, авторські твори українських композиторів, пісні інших народів, зразки української та світової хорової класики, революційні масові пісні.

Студенти засвоювали різні форми репетиційної роботи: навчались розспівувати хор, розучувати хорові твори і пісні (по партіях і в загальнохоровому ансамблі), працювати над технічним і художнім виконанням навчального репертуару, готувати програми для концертних виступів, оволодівали методикою хорового співу та закріплювали теоретичні знання на практиці. Під керівництвом викладача вони вчилися добирати голоси за тембром і характером, формувати навички володіння голосовим апаратом, налагоджувати хоровий стрій і ансамбль, навчати хористів вокально-хорової техніки, засобам художньої виразності, артистизму, укладати репертуар та організовувати творчу діяльність колективу. Отже, безпосередня участь у студентському хорі сприяла вдосконаленню професійних компетентностей майбутніх учителів і хорових диригентів, керівників вокально-хорової роботи в школі, викладачів з постановки голосу, організаторів хорових гуртків тощо.

Найкращі педагогічні традиції підготовки вчителя музичного мистецтва зберігались у подальші роки в діяльності М.Фісуна (завідувача кафедри музики і співів, керівника хорової капели), Н.Артамонової (викладача вокалу), А.Сідака (керівника оркестру народних інструментів); О.Філатової (викладача фортепіано); С.Шкарбана (викладача баяну), В.Фененка (викладача баяну), Г.Гнатенка (керівника хорової капели) тощо.

Після відновлення діяльності кафедри музики і співів у 1981 році під керівництвом Г.С.Левченка ці традиції розвивались та активно впроваджувались у процес підготовки вчителя музичного мистецтва. Її основними змістовими складниками були дисципліни: «Хорове диригування» (викладачі Г.Левченко, П.Лиманський, Г.Пужай, Н.Дем'яно та ін.), «Спеціальний інструмент (фортепіано)» (викладачі Н.Зікун, С.Глушкова, В.Ірклієнко, С.Вовченко та ін.), «Спеціальний інструмент (баян, акордеон)» (викладачі Л.Курилець, М.Вовк, Ю.Нестеренко, В.Яковлев та ін.), «Історія музики» (викладачі Л.Курилець, О.Чепіль, Л.Гнатюк, Ю.Комишан та ін.), «Методика музичного виховання» (викладачі Н.Зікун, Л.Курилець, О.Лобач, Н.Сулаєва та ін.), «Теорія музики і сольфеджіо» (викладачі Г.Пужай, В.Ірклієнко, С.Подворна та ін.), «Хоровий клас» (викладачі Г.Левченко, П.Лиманський, Н.Дем'яно, С.Подворна та ін.), «Постановка голосу» (Н.Ремезова, Н.Сулаєва, Ю.Комишан та ін.). Вони були обов'язковими освітніми компонентами чинних освітньо-професійних програм.

Сьогодні для всебічної фахової підготовки вчителя музичного мистецтва поряд із обов'язковими освітніми компонентами освітньо-професійних програм «Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво)» підготовки здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, «Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво). Початкова освіта» підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти викладаються вибіркові освітні компоненти, серед яких: «Хорознавство та методика роботи з хором», «Практикум з музичних дисциплін», «Практикум музично-пісенного репертуару», «Музичний фольклор України», «Комп'ютерна грамотність для музикантів», «Теорія і методика роботи з народними вокально-хоровими колективами», «Хорове аранжування», «Сценічна культура та основи звукорежисури», «Музично-педагогічне краєзнавство», «Мультимедійні технології в освіті та мистецтві», «Менеджмент художньо-творчої діяльності в мистецьких колективах» тощо.

Навчально-методичний контент із зазначених дисциплін становлять робочі програми, силабуси, методичні рекомендації до проведення практичних занять та виконання самостійної роботи, опорні конспекти лекцій, тестові завдання, питання і завдання для модульного та підсумкового контролю тощо. Зміст робочих програм із практичних музичних дисциплін («Хорове диригування з практикумом керівництва хором», «Основний музичний інструмент з практикумом шкільного репертуару», «Постановка голосу», «Сольний спів і диригування», «Хоровий клас» тощо) включає орієнтовний перелік творів навчального репертуару.

Для підсилення навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів впродовж сорока років викладачами кафедри створювались підручники і навчальні посібники: Г.Левченко «Червона калина – полтавська земля» (2000), «Сольфеджіо на основі народних пісень Полтавщини» (2001), «Ой у лузі, та це й при березі» (2006), «Земле рідна моя» (2008), «Ой у лузі червона калина» (2011) та ін.; Г.Левченко, П.Лиманський «Хорове диригування» (1995, 1998); П.Лиманський «Обробки українських народних пісень та переклади для академічного хору» (2001); Н.Дем'яно «Основи хорознавства та методики роботи з хором» (2004), «Хрестоматія з диригування хором» у 3-х частинах (2009), «Український хоровий репертуар у класі диригування» (2022), «Дитячий пісенний репертуар у класі диригування» (2024); С.Глушкова, Г.Пужай «Технологія створення акомпанементу» (2007), «Пісні українських композиторів

для дітей» у 2-х частинах (2016), «Вибрані п'єси українських композиторів» у 2-х частинах (2019); С. Вовченко «З любов'ю до пісні та рідного краю» (2020) тощо.

Музично-теоретичні дисципліни («Теорія музики і сольфеджіо», «Історія української музики», «Історія зарубіжної музики», «Методика викладання музичного мистецтва та інтегрованого курсу "Мистецтво"», «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та мистецтві», «Методика викладання музичного мистецтва у вищій школі», «Методика викладання мистецької освітньої галузі» та ін.) викладаються у формі лекційних, практичних і лабораторних занять, під час яких використовуються різні види діяльності: засвоєння теоретичного матеріалу, виконання практичних завдань, підготовка до поточного, модульного та підсумкового контролю, виконання завдань самостійної роботи тощо.

Індивідуальні робочі програми з практичних дисциплін («Основний музичний інструмент з практикумом шкільного репертуару», «Диригування з практикумом роботи з хором», «Постановка голосу з практикумом вокальної роботи», «Сольний спів і диригування» та ін.) традиційно укладаються з урахуванням індивідуальних творчих здібностей, попередньої музичної освіти, рівня підготовки, року навчання здобувачів вищої освіти, різноманітності репертуару за змістом, стилем, жанром, фактурою тощо.

Велике значення в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва надається регіональному аспекту, вивченню творчості композиторів і митців Полтавського краю. Тому в індивідуальні робочі програми з практичних музичних дисциплін включаються авторські твори та обробки українських народних пісень полтавських композиторів, серед них: з хорового диригування – Левченко Г., сл. народні «Посіяла василечків», «От села до села», сл. А. Пашка «Буду милого ждуть»; українські народні пісні в обр. Г. Левченка «Їхав козак за Дунай», «Ти капуста, ти розсада», «Ой у лузі червона калина»; з постановки голосу та сольного співу – Білаш О., сл. Д. Павличка «Два кольори», сл. М. Ткача «Прилетіла ластівка», «Ясени»; Верменич В., сл. А. М'ястківського «Підкручу я чорнії вуса», сл. О. Новицького «Як чудово запахли троянди»; Лисенко М., сл. І. Котляревського «Чого ж вода каламутна», Арія Наталки з опери «Наталка-Полтавка»; Чухрай О., сл. І. Котляра «Молодичка», сл. А. Лихошвая «Скаче в полі білий кінь»; з основного музичного інструменту – Лисенко М. «Гумореска», «Сумний спів»; Колачевський М. «Романс»; Компанієць Г. «Український танок»; Віленський І. «Сарабанда»; Шевченко С. «Вечір», «Весняний день»; Коломієць А. «Маленький вальс» тощо.

Різноманітні завдання практичних навчальних курсів вирішуються в процесі проведення індивідуальних занять із кожним здобувачем вищої освіти за укладеним розкладом. Це дозволяє сформувати спеціальні фахові компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, які забезпечать його подальшу успішну професійну діяльність у закладах освіти і культури.

Лекційні, практичні та лабораторні заняття проводяться у відповідності до розроблених освітньо-професійних програм, навчальних планів та інших складників навчально-методичного забезпечення (робочих програм, силабусів, методичних рекомендацій до проведення практичних занять і виконання завдань самостійної роботи тощо).

Педагогічні традиції сьогодні впроваджуються в процесі неформальної мистецької освіти студентів і магістрантів у творчих лабораторіях кафедри – українському народному хорі «Калина» імені Григорія Левченка (художній керівник – Є. Москвка), народному аматорському жіночому вокальному ансамблі «Свічадо» (художній керівник – С. Подворна), народному аматорському музично-естрадному центрі «Вікторія» (художній керівник – С. Вовченко).

Впродовж декількох років навчання здобувачі першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти долучаються до творчої діяльності мистецьких колективів, розвивають свої індивідуальні здібності, закріплюють фахові знання, удосконалюють уміння і навички, отримані в процесі вивчення обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів освітньо-професійних програм, беруть участь у хоровому та сольному виконанні музичних творів, диригують різноманітний репертуар, аналізують результати своєї роботи, збагачуються практичним досвідом очільників мистецьких колективів. Практична музично-виконавська діяльність студентів і магістрантів у творчих лабораторіях кафедри сприяє формуванню їх професійних компетентностей та успішному складанню комплексного атестаційного екзамену з предметної спеціальності А 4.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво).

Висновки. Отже, проведене дослідження свідчить, що впродовж тривалого часу на кафедрі музики імені Григорія Левченка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка зберігаються педагогічні традиції підготовки вчителя музичного мистецтва, які створювались та розвивались під керівництвом В. М. Верховинця на кафедрі мистецтвознавства у 20-30 роки ХХ століття. Основні принципи та методичні підходи до освітнього процесу зберігаються викладачами кафедри при викладанні музичних теоретичних і практичних дисциплін. Важливим аспектом фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є неформальна мистецька освіта, яка реалізується через участь здобувачів вищої освіти в аматорських художніх колективах – творчих лабораторіях кафедри – українському народному хорі «Калина» імені Григорія Левченка, народному аматорському жіночому вокальному ансамблі «Свічадо», народному аматорському музично-естрадному центрі «Вікторія».

Перспективами подальших досліджень є вивчення змісту підготовки вчителя музичного мистецтва в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка в середині та другій

половині XX століття, систематизація та узагальнення ідей і музично-педагогічного досвіду провідних викладачів тощо.

Список використаних джерел

- Антонюк, В. (2000). Постановка голосу : навч. посіб. Київ: Українська ідея.
- Благова, Т. (2009). Розвиток шкільної і професійної мистецької освіти на Полтавщині (друга половина XIX – початок XX ст.): навч. посіб. Полтава: Оріяна.
- Верховинець, В. М. (1930). Програма лекцій з мистецтвознавства для студентів 1 курсу старшого концентру та дошкільного факультету Полтавського ІНО на 1930/31 рік. *Архів Я. В. Верховинця*.
- Верховинець, В. М. (1989). Весняночка. 5-е вид. Київ : Муз. Україна.
- Дем'янюк, Н. (2016). Музично-теоретична підготовка майбутнього вчителя в Полтавському інституті народної освіти (1921–1933). *ScienceRise: Pedagogical Education*, 3/5(20), 23-28.
- Дем'янюк, Н. (2020). Формування професійних компетентностей учителя музичного мистецтва на заняттях з хорового диригування. В кн. *Естетика і етика педагогічної дії*: збірник наук. пр. (Вип. 21, с. 101-111). Полтава; Київ. Взято з <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/16292>.
- Записки Полтавського Інституту народної освіти : за 1925-1926 ак. рік. Полтава, 1926.
- Ірклієнко, В., & Дем'янюк, Н. (2019). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва на індивідуальних заняттях з основного музичного інструменту. В кн. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. пр. (Вип. 20, с. 119-127). Полтава; Київ. Взято з <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/12627>.
- Лобач, О. О. (2014). Кульмінаційний період розвитку професійної освіти вчителів музичного мистецтва в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка (1981-2014). В кн. *Кафедра музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка: ретроспективний аналіз*: монографія (с. 65-90). Полтава: ТОВ АСМІ.
- Смирнова, Т. А. (2003). Диригент хору: індивідуальність, педагог, керівник: науково-методичні матеріали. Харків: Нове слово.
- Стахевич, О. (2002). Основи вокальної педагогіки. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Сулаєва, Н. В. (2013). Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Черкасов, В. Ф. (2009). Розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття). (Дис. д-ра пед. наук). Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ.

References

- Antoniuk, V. (2000). *Postanovka holosu* [Voice staging]: navch. posib. Kyiv: Ukrainska ideia [in Ukrainian].
- Blahova, T. (2009). *Rozvytok shkilnoi i profesiinoi mystetskoï osvity na Poltavshchyni (druha polovyna XIX – pochatok XX st.)* [Development of school and professional art education in Poltava region (the second half of the XIX - the beginning of the XX century)]: navch. posib. Poltava: Oriiana. [in Ukrainian].
- Cherkasov, V. F. (2009). *Rozvytok muzychno-pedahohichnoi osvity v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [The development of music and pedagogical education in Ukraine (the second half of the 20th - the beginning of the 21st century)]. (Doktoral dissertation). National University named after T. Shevchenko. Kyiv [in Ukrainian].
- Demianko, N. (2016). *Muzychno-teoretychna pidhotovka maibutnoho vchytelia v Poltavskomu instytuti narodnoi osvity (1921–1933)* [Musical and theoretical training of the future teacher at the Poltava Institute of Public Education (1921-1933)]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 3/5(20), 23-28. [in Ukrainian].
- Demianko, N. (2020). *Formuvannia profesiinykh kompetentnostei uchytelia muzychnoho mystetstva na zaniattiakh z khorovoho dyryhuvannia* [Formation of professional competencies of a teacher of musical art in classes on choral conducting]. In *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii* [Aesthetics and ethics of pedagogical action]: zbirnyk nauk. pr. (Vol. 21, pp. 101-111). Poltava; Kyiv. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/16292> [in Ukrainian].
- Irkliienko, V., & Demianko, N. (2019). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva na indyvidualnykh zaniattiakh z osnovnoho muzychnoho instrumentu* [Training of future teachers of musical art in individual classes on the main musical instrument]. In *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii* [Aesthetics and ethics of pedagogical action]: zb. nauk. pr. (Vol. 20, pp. 119-127). Poltava; Kyiv. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/12627> [in Ukrainian].
- Lobach, O. O. (2014). *Kulminatsiynyi period rozvytku profesiinoi osvity vchyteliv muzychnoho mystetstva v Poltavskomu natsionalnomu pedahohichnomu universyteti imeni V. H. Korolenka (1981-2014)* [The culmination period of the development of professional education of teachers of musical art at the Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko (1981-2014)]. In *Kafedra muzyky Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka: retrospektyvnyi analiz* [Department of Music of Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko: retrospective analysis] (pp. 65-90). Poltava: TOV ASMI [in Ukrainian].

- Smyrnova, T. A. (2003). *Dyryhent khoru: indyvidualnist, pedahoh, kerivnyk*: [Conductor of the choir: individuality, teacher, leader]: naukovo-metodychni materialy. Kharkiv: Nove slovo [in Ukrainian].
- Stakhevych, O. (2002). *Osnovy vokalnoi pedahohiky* [Fundamentals of vocal pedagogy]. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
- Sulaieva, N. V. (2013). *Pidhotovka vchytelia v pedahohichnomu prostori neformalnoi mystetskoï osvity* [Teacher training in the pedagogical space of non-formal art education]: monohrafiia. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Verkhovynets, V. M. (1930). Prohrama leksii z mystetstvoznavstva dlia studentiv 1 kursu starshoho kontsentru ta doshkilnoho fakultetu Poltavskoho INO na 1930/31 rik. [The program of lectures on art history for students of the 1st year of senior concentration and preschool faculty of Poltava INO for 1930/31]. In *Arkhiv Ya. V. Verkhovynetsia* [Archive Ya. V. Verkhovyna].
- Verkhovynets, V. M. (1989). *Vesnianochka* [Freckle] (5th ed.). Kyiv: Muz. Ukraina [in Ukrainian].
- Zapysky Poltavskoho Instytutu narodnoi osvity : za 1925-1926 ak. rik*. [Notes of the Poltava Institute of Public Education: for 1925-1926]. (1926). Poltava [in Ukrainian].

DEMIANKO N.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

PEDAGOGICAL TRADITIONS IN THE TRAINING OF MUSIC TEACHERS AT THE V. G. KOROLENK POLTAVA NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article analyzes the pedagogical traditions of training music teachers at V. H. Korolenko Poltava National Pedagogical University and reveals the historical prerequisites for their formation and development. The main stages in the development of music pedagogical education are highlighted, beginning with the activities of the Poltava Institute of Public Education in the 1920s–1930s, when the well-known Ukrainian musicologist, educator, conductor, ethnographer and composer Vasyl Verkhovynets played a significant role in shaping artistic and pedagogical training. The main components of professional training for future music teachers are characterized, including music-theoretical, conducting and choral, vocal, and instrumental performance training.

The article reveals the peculiarities of organizing the educational process at the Hryhorii Levchenko Department of Music, where higher education applicants are trained at the bachelor's and master's levels within the educational and professional programs of the specialty A4.13 Secondary Education (Art. Musical Art). The content of compulsory and elective educational components that ensure comprehensive professional training of future music teachers and contribute to the development of their professional competencies is outlined.

Special attention is paid to the role of regional artistic material and the creative heritage of composers from the Poltava region in shaping students' professional skills. The educational and methodological support of the educational process created by the department's teachers, including textbooks, manuals, anthologies, and collections of musical repertoire, is analyzed. The importance of an individual approach in teaching practical disciplines is emphasized, taking into account students' previous musical training, creative abilities, and level of performance mastery.

It is established that an important factor in the professional development of future music teachers is the combination of formal and non-formal art education. Non-formal training is implemented through students' participation in the creative laboratories of the department, including the Ukrainian folk choir "Kalyna" named after Hryhorii Levchenko, the amateur women's vocal ensemble "Svichado", and the amateur music and variety center "Victoria". Participation in these artistic groups contributes to the development of performing skills, conducting mastery, vocal culture, and pedagogical abilities of future music teachers.

The study concludes that pedagogical traditions at the Department of Music have been formed over a long historical period and continue to develop actively under modern conditions of art and pedagogical education. Their preservation and further development contribute to the formation of a high level of professional competence of future music teachers and ensure continuity of music pedagogical ideas in the training of specialists for educational and cultural institutions.

Key words: *pedagogical traditions; music teacher; music-pedagogical education; conducting and choral training; music-theoretical training; vocal training; instrumental and performance training; professional competencies; non-formal art education*

Стаття надійшла до редакції 12.02.2026

Стаття прийнята 02.03.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 378.011.3-051:811.161.2]:37:001.895-048.24

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361613](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361613)

РАЇСА ДРУЖЕНЕНКО

ORCID: 0000-0002-7002-4273

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ KEYС-ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ТЕСТОВОГО ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Дослідження виконане в парадигмі технологічного підходу до навчання й підготовки майбутніх спеціалістів педагогічної галузі, зокрема присвячено проблемі використання елементів кейс-технології у траєкторії професійної підготовки майбутнього вчителя української мови. Пропонована система тестів на основі елементів кейс-технології є апробованою під час модульних контрольних робіт та іспиту. Метою дослідження є аналіз наукових результатів про можливість реалізації кейс-технології у траєкторії фахової підготовки майбутнього вчителя української мови та презентація власної методики залучення кейсів на заняттях із дисципліни “Методика викладання української мови” як інструменту оцінювання рівня сформованості професійної компетентності, у тому числі готовності майбутнього вчителя української мови грамотно й активно послуговуватися лінгводидактичною термінологією. Проаналізовано науковий доробок щодо сутності, сутності, функцій кейс-технології та загальних тенденцій залучення елементів кейсів у навчальний процес вищих навчальних закладів. Аналіз спеціальних джерел з проблеми залучення тестових методів у процес підготовки майбутніх спеціалістів довів ефективність тесту як засобу контролю сформованих компетентностей. Наголошено: навчання на кейсі (професійній ситуації) дає продуктивні результати. Відсутність тестових зразків на основі елементів кейс-технології стала стимулом для розробки системи тестів на основі навчально-професійної ситуації. Наведено приклади тестів на основі елементів кейс-технології, описано умови проектування тестів, зафіксовано ефективність їх виконання абітурієнтами. Наголошено на основній меті використання тестів – перевірка рівня володіння абітурієнтами лінгводидактичною термінологією, що є маркером мовної професійної компетентності.

Ключові слова: кейс-технологія, вчитель української мови, професійна підготовка, тестове оцінювання, навчальна ситуація, мовна ситуація, лінгводидактичний аспект

Постановка проблеми. Актуальність технологічного підходу в сучасній науковій педагогічній галузі зумовлює позицію ефективного залучення різноманітних технологій навчання в закладах освіти як інструменту формування компетентностей. У ЗВО вони сприяють компетентнісній підготовці майбутнього фахівця – пріоритетному завданню освітніх програм. Технологія як основа освітньої траєкторії покликана забезпечувати системність і гнучкість освітнього процесу, оптимальність у змісті й структурі навчання, прогнозованість і надійність результатів, що є маркерами якісної освіти.

У сучасному освітньому просторі особливої популярності набули деякі технології навчання, до прикладу: ігрові, модульні, дистанційного навчання, критичного мислення, інтерактивні, мультимедійні, цифрові та інші. За нашими спостереженнями, з-поміж названих особливої зацікавленості набуває кейс-технологія. Наукові розвідки відрізняються різноспрямованим характером про сутність, особливості, місце та функції їх використання. Дослідники різних педагогічних галузей аналізують доцільність і ефективність їх реалізації задля підготовки здобувачів середньої, передвищої та вищої освіти.

Аналіз найвагоміших публікацій. Задля усвідомлення надійного використання елементів кейс-технології на заняттях із методики викладання української мови на Факультеті української філології, культури і мистецтва Київського столичного університету імені Бориса Грінченка ми ознайомилися із науковими здобутками щодо природи, сутності, функцій кейс-технології, проаналізували загальні тенденції залучення кейсів до освітнього процесу в ЗВО. В основу власного бачення реалізації елементів кейс-технології на заняттях із методики викладання української мови в закладах середньої освіти ми поклали результати досліджень сучасних українських науковців (Сидоренко, & Чуба (Упоряд.), 2012), (Строганова, 2011), (Філімонова, 2021), (Шевцова, 2004).

Щодо природи і сутності кейс-технології, не можемо не погодитися з науковим осмисленням її як одного з положень ситуаційної методики (Сидоренко, & Чуба (Упоряд.), 2012), у межах якої послуговуються словом “кейс” - цілісний опис навчальної ситуації на основі фактичного матеріалу задля його розв’язання. На наш погляд, важливо розмежовувати активно використовувані в педагогічному

дискурсі поняття “кейс-технологія” і “кейс-метод”: кейс-технологія – поняття ширше від кейс-методу. Другий можемо потрактовувати як елемент технологічної системи, що реалізовується в конкретній навчальній системі і забезпечує не тільки реалізацію мети, завдань, але й результати впровадження.

Для нашого дослідження важливою є увага науковців до питання елементів кейс-технологій. Так, Т. Філімонова у власному дослідженні розмежовує й описує такі елементи: метод ситуаційного аналізу, ситуаційні завдання та вправи, аналіз конкретних ситуацій (кейс-стаді), метод кейсу, метод інциденту, метод розбору ділової кореспонденції, ігрове проектування, метод ситуаційно-рольових ігор (Філімонова, 2021).

Логічними, на наш погляд, є різнобічні висловлювання науковців щодо мети використання вказаної технології у траєкторії професійної підготовки фахівців, до прикладу: формування проблемно орієнтованого мислення у студентів, умінь використовувати теорію на практиці, набуття навичок виявлення проблем і можливостей, аналізу альтернативних варіантів, детального обґрунтування та рекомендацій (Зозульов, Язвінська, & Царук, 2021); розвиток критичного мислення, системи цінностей і ставлень, професійних позицій, професійного світовідчуття (Козак, 2015); підготовка до оволодіння новими знаннями, ілюстрація загальних положень, вивчення типових ситуацій, засвоєння алгоритму типових рішень (Строганова, 2011).

Науковцями доведено, що розв'язання кейсу вимагає від здобувача аналітичних мисленнєвих дій. У зв'язку з цим в оформленні системи кейсів із методики викладання української мови за основу беремо системний, праксеологічний, прогностичний, причинно-наслідковий, аксеологічний аналіз (Сидоренко, & Чуба (Упоряд.), 2012).

Ще одним аспектом у вивченні проблеми впровадження елементів кейс-технології є осмислення їх місця у траєкторії фахової підготовки майбутнього спеціаліста. Ми погоджуємося з позицією сучасних дослідників про необхідність залучення елементів кейс-технології на лекційних, семінарських, практичних, лабораторних заняттях, а також під час самостійного опрацювання виучуваного матеріалу та закріплення нових знань, формування вмінь (Козак, 2015). Спектр використання елементів кейс-технології широкий: актуалізація опорних знань, закріплення вивченого матеріалу, узагальнення (систематизація) навчального матеріалу з модуля, формування практичних професійних умінь і навичок, дослідження різних поглядів на проблему, прогнозування професійних дій та ін.

Нерозв'язані аспекти. Незважаючи на широкий діапазон вивчення проблеми залучення кейс-технологій до освітнього процесу, на жаль, не знаходимо активного дослідження щодо викоистання кейсів на етапі контролю сформованих компетентностей.

Метою дослідження є аналіз наукових результатів про можливість реалізації кейс-технології у траєкторії фахової підготовки майбутнього вчителя української мови та презентація власної методики залучення кейсів на заняттях із дисципліни “Методика викладання української мови в ЗЗОС” як інструменту оцінювання рівня сформованості професійної компетентності, у тому числі готовності майбутнього вчителя української мови грамотно й активно послуговуватися лінгводидактичною термінологією.

Виклад основного матеріалу. У попередніх наукових працях ми презентували теоретичне обґрунтування і приклади конкретного використання ситуаційних завдань у системі підготовки майбутнього вчителя української мови (Дружененко, 2025). У пропонуваному дослідженні за мету ставимо показати можливості використання елементів кейс-технології не на етапі навчання (на лекційних, практичних, семінарських, практичних заняттях), а на етапі контролю знань, умінь і навичок, що зумовлює створення системи тестів на основі професійних ситуацій з метою перевірки рівня сформованої професійної компетентності.

Для верифікації наукового контенту ми провели аналіз різних тестових методик і передусім цікавим було вивчення системи тестового контролю (Довгополова, 2011), (Маленицька, 2014), (Пентиліук (Ред.), 2012), (Сімоненко, 2013), (Шкавро, 2019). Під час аналізу системи тестових методик звертали увагу на обґрунтування мети залучення системи тестів у траєкторії підготовки майбутніх фахівців, зміст і варіативність тестових зразків. Це дозволило зробити певні висновки. По-перше, тестовий контроль залишається найбільш зручним й ефективним способом перевірки сформованих компетентностей. По-друге, можна відмітити різну мету використання тестів - від закріплення нового виучуваного матеріалу на лекційних заняттях - до перевірки рівня сформованої компетентності під час іспиту. По-третє, фіксуємо використання різних типів тестів: закритого типу (множинний вибір, на встановлення відповідності, на встановлення правильної послідовності, вибію однієї правильної відповіді) та відкритого типу (із короткою текстовою відповіддю, із розгорнутою текстовою відповіддю).

Зазначимо, що формулювання тестів в усіх посібниках з методики викладання української мови у школі відбувається традиційно, з урахуванням змісту і структури програми, поняттєвої бази, термінологічного апарату методики як науки, інноваційних аспектів сучасного освітнього простору. А проте ми не змогли зафіксувати хоча б невеликий відсоток таких тестів, які були б оформлені на основі кейсу. Між тим саме кейси як навчальні ситуації наближають до реальних професійних ситуацій, дозволяють зосередитися на основній лінгводидактичній термінології, акумулювати основні знання,

сформувати вміння грамотно й доречно послуговуватися методичними поняттями на практиці. Саме це послугувало мотивом для створення та реалізації на етапі контролю сформованої професійної компетентності майбутніх учителів української мови системи тестів на засадах кейс-технології.

Обов'язковими умовами створення тестів були:

- відповідність меті курсу - формування фахової компетентності майбутнього вчителя української мови: умінь провести урок контрольного (навчального) диктанту, переказу, твору; zorganizувати різні види навчальних бесід; дібрати різні типи вправ; використати форми роботи на уроці; зреалізувати основні підходи до навчання; грамотно структурувати компетентнісний урок в цілому та окремі види діяльності на уроці, до прикладу, евристичну бесіду, роботу над текстом, синтаксичний розбір речення тощо;

- в основі - професійна ситуація (опис фрагменту уроку), наближена до реальних умов майбутньої професії, що забезпечується називанням конкретної теми з програми та класу;

- наявність лінгводидактичної термінології на позначення основних аспектів, підходів, принципів, технологій, методів, прийомів, засобів, форм навчання, типів компетентностей, типів уроків, різновидів вправ, диктантів, переказів, творів та ін.).

Наведемо приклади:

1. На уроці з теми "Числівник як частина мови" в 6 класі вчитель формує в учнів предметну компетентність з української мови шляхом залучення текстів із математики. У такий спосіб учитель реалізовує:

- а) міжпредметну основу навчання української мови;
- б) внутрішньопредметну основу навчання української мови;
- в) особистісно орієнтований підхід до навчання української мови;
- г) комунікативно-когнітивну основу навчання української мови.

2. На уроці української мови в 7 класі з теми "Прислівник як частина мови" вчитель використовує дидактичний матеріал про роль книги в житті людини (прислів'я, приказки, загадки, казку, уривки з літературних творів). Про який тип уроку йдеться?

- а) компетентнісний урок;
- б) тематичний урок;
- в) комунікативно орієнтований урок;
- г) інтерактивний урок.

3. На уроці української мови в 9 класі під час вивчення теми "Складнопідрядне речення" вчитель вдається до використання інноваційних технологій навчання української мови, зокрема пропонує учням об'єднатися у трійки і виконати завдання. Елемент якої технології запропоновано вчителем?

- а) мультимедійної;
- б) критичного мислення;
- в) модульного навчання;
- г) інтерактивної.

4. На уроці української мови вчитель ставить запитання учням: «Якої орфограми стосується вислів «Кафе «Птах»? Під час вивчення якої теми це могло відбутися?

- а) написання префіксів пре-, при-, при-;
- б) написання апострофа;
- в) написання слів іншомовного походження;
- г) написання префіксів с-, з-.

5. Учитель на уроках української мови формує в учнів мовну особистість, враховує психологічні й індивідуальні особливості, використовує диференційовані завдання, спонукає висловлювати суб'єктивну думку. Який із пропонованих підходів до навчання вчитель реалізовує на уроці?

- а) текстоцентричний;
- б) когнітивний;
- в) діяльнісний;
- г) особистісно орієнтований.

6. На уроці української мови вчитель формує комунікативну компетентність учнів, розкриває комунікативну функцію лінгвістичних понять чи явищ у мовленнєвій ситуації, стимулює процес навчального спілкування. Який принцип навчання реалізовує вчитель?

- а) взаємозв'язку усного і писемного мовлення;
- б) функційно-комунікативної спрямованості;
- в) ситуаційності;
- г) культуровідповідності.

7. Уявіть ситуацію, що вам треба написати конспект уроку. Виберіть варіант відповіді, який містить правильну послідовність структурних елементів компетентнісного уроку з української мови:

- а) організаційний момент, мотивація класу, цілереалізація, пояснення домашнього завдання, підсумки уроку;

б) оголошення вчителем теми і мети, виконання вправ і завдань, підсумки уроку;
в) організаційно-мотиваційний, етап цілевизначення, етап цілереалізації, етап пояснення домашнього завдання, рефлексійний етап;

г) організаційно-мотиваційний, етап цілереалізації, рефлексивний етап.

8. На уроці української мови в 7 класі вчитель пропонує учням виконати завдання за інструкцією: 1) записати текст (учитель диктує), а після написання пояснити пунктограми в реченнях; 2) дописати кінцівку тексту. Інтеграцію яких видів навчальних диктантів реалізовано?

а) пояснювальний, творчий;

б) пояснювальний, розподільний;

в) коментований, творчий;

г) пояснювальний, вибірковий.

9. Під час уроку української мови вчитель використовує такі прийоми навчання: аналіз словосполучень, поширення і скорочення речень, заміна одних синтаксичних сполучень іншими. Під час вивчення якого розділу реалізовано ці прийоми?

а) фонетики;

б) лексикології, фразеології;

в) морфології;

г) синтаксису.

10. На уроці української мови під час вивчення нового матеріалу вчитель подає учням спеціальний ключ для полегшеного запам'ятовування правил «Де ти з'їси цю чашу жиру». Під час вивчення якої теми це реалізовано?

а) написання префіксів с- з- ;

б) написання м'якого знаку;

в) написання и, і у словах іншомовного походження;

г) написання апострофа.

11. Під час пояснення нового матеріалу на уроці української мови у 8 класі з теми “Односкладне речення” вчитель завдяки продуманій системі запитань скеровує учнів на пошук, висновування, формулювання правил. Який тип бесіди використано на уроці?

а) евристична бесіда;

б) репродуктивна бесіда;

в) вступна бесіда;

г) узагальнювальна бесіда.

12. Під час вивчення теми “Просте речення” у 8 класі вчитель пропонує учневі роботу біля дошки. Чи правильно організовано роботу з реченням?

1. Учитель читає речення - учень слухає. 2. Учитель диктує речення частинами - учень записує. 3. Учитель вголос перечитує речення, написане учнем на дошці, - учень слухає, виправляє помилки.

а) так;

б) ні.

Висновки. Підбиваючи підсумки, зазначимо: запропоновані тести є апробованими в системі підготовки майбутнього вчителя української мови на заняттях із дисципліни “Методики викладання української мови у школі” і частково відображають результати дослідження наукової теми кафедри української мови Київського столичного університету імені Бориса Грінченка “Динаміка мовної ситуації в місті Києві: соціолінгвістичний, лінгвокультурологічний, прагматичний, лінгводидактичний аспекти”. Зокрема ідея створення системи тестових завдань визріла на основі вивчення мовної ситуації в системі підготовки майбутнього вчителя української мови: на основі спостережень за освітнім процесом (семінарські, практичні, лабораторні заняття, самостійна робота, педагогічна практика) було виявлено деякі утруднення й лакуни у формуванні мовної професійної компетентності студентів-здобувачів, зокрема у грамотному використанні лінгводидактичної поняттєвої бази. Відтак розроблено спеціальну систему вправ (у тому числі на основі ситуаційної методики), яку оприлюднено у фахових статтях, на конференціях, круглих столах. Система тестових завдань на основі елементів кейс-технологій - наступний крок у загальній траєкторії професійної підготовки майбутнього вчителя української мови, у тому числі його мовнопрофесійної компетентності.

Позитивні результати складання модульних контрольних робіт та іспиту на основі запропонованих тестів, успішне проведення уроків під час педагогічної практики (грамотне й доречне вміння послуговуватися лінгводидактичною поняттєвою базою) вказує на ефективність упровадження елементів кейс-технології у процес підготовки майбутнього вчителя української мови.

Список використаних джерел

Довгополова, Я.В. (2011). *Впровадження тестової методики в процес навчання у вищих навчальних закладах*. Взято з <https://ekhnuir.karazin.ua/server/api/core/bitstreams/e148daab-aadb-4e0d-8c84-5056292a2a63/content>

- Дружененко, Р. С. (2025). Елементи ситуаційної методики в системі формування методичної компетентності майбутнього вчителя української мови. *Витоки педагогічної майстерності*, 35, 91-97. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.331023>
- Зозульов, О., Язвінська, Н., & Цапук, О. (2021). *Маркетинг: ситуаційні вправи (кейси) та практичні завдання: навч.-метод. посіб.* Київ: НТУУ «КПІ»
- Козак, Л. В. (2015). Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітнологічний дискурс*, 3(11), 153-162.
- Маленицька, О. (2014). *Методика викладання української мови в середній і вищій школі: тестові завдання: навч.-метод. посіб. для студентів ВНЗ.* Луцьк: Вежа-Друк.
- Пентиліук, М. І. (Ред.). (2012). *Методика навчання української мови: поточний та модульний контроль. Тести. Контрольні роботи: навч.-метод. посіб.* Київ: Ленвіт.
- Сидоренко, О. & Чуба, В. (Упоряд.) (2001). *Ситуаційна методика навчання: теорія і практика.* Київ: Центр інновацій та розвиток.
- Сімоненко, Л. (2013). Тест як засіб контролю сформованості методичної компетентності студентів-філологів. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]: Педагогічні науки*, 64, 316-322.
- Строганова, Г. М. (2011). Ситуативний підхід до професійної підготовки вчителя української мови. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, 6, 719-724. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt_2011_6_108
- Філімонова, Т. (2021). Кейс-технології в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 35(6), 222-226. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-6-32>
- Шевцова, Л. (2004). *Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань: метод. посіб.* Житомир: Меркурій.
- Шкавро, В. В. (2019). *Методика тестового контролю навчальних досягнень майбутніх учителів української мови і літератури з мовознавчих дисциплін* (Дис. канд. пед. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ. Взято з <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26573/1.pdf>

References

- Dovhopolova, Ya. V. (2011). *Vprovadzhennia testovoi metodyky v protses navchannia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Introduction of test methods in the learning process in higher education]. Retrieved from <https://ekhnur.karazin.ua/server/api/core/bitstreams/e148daab-aadb-4e0d-8c84-5056292a2a63/content> [in Ukrainian].
- Druzenenko, R. S. (2025). Elementy sytuatsiinoi metodyky v systemi formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy [Elements of situational methodology in the system of formation of methodological competence of the future teacher of the Ukrainian language]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti* [Origins of pedagogical skill], 35, 91-97. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.33102> [in Ukrainian].
- Filimonova, T. (2021). Keis-tekhnolohii v protsesi pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Case-technologies in the process of training future primary school teachers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Topical Issues in the Humanities], 35(6), 222-226. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-6-32> [in Ukrainian].
- Kozak, L. V. (2015). Keis-metod u pidhotovtsi maibutnykh vykladachiv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Case-method in preparing future teachers for innovative professional activity]. *Osvitlohichnyi dyskurs* [Educational discourse], 3(11), 153-162 [in Ukrainian].
- Malenytska, O. (2014). *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy v serednii i vyshchii shkoli: testovi zavdannia* [Methods of teaching the Ukrainian language in secondary and high school: test tasks]: navch.-metod. posib. dla studentiv VNZ. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].
- Pentyliuk, M. I. (Ed.). (2012). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy: potochnyi ta modulnyi kontrol. Testy. Kontrolni roboty* [Methods of teaching the Ukrainian language: current and modular control. Tests. Control works]: navch.-metod. posib. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Shevtsova, L. (2004). *Metodyka zastosuvannia movlennievnykh sytuatyvnykh zavdan* [Methods of using speech situational tasks]: metod. posib. Zhytomyr: Merkurii [in Ukrainian].
- Shkavro, V. V. (2019). *Metodyka testovoho kontroliu navchalnykh dosiahnen maibutnykh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury z movoznavchykh dystsyplin* [Methodology of test control of educational achievements of future teachers of the Ukrainian language and literature in linguistic disciplines] (PhD dissertation). Borys Grinchenko Kyiv University. Kyiv. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26573/1.pdf> [in Ukrainian].
- Simonenko, L. (2013). Test yak zasib kontroliu sformovanosti metodychnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv [Test as a means of controlling the formation of methodological competence of philological students].

Zbirnyk naukovykh prats [Khersonskoho derzhavnoho universytetu]: Pedahohichni nauky [Collection of scientific works [Kherson State University]: Pedagogical Sciences], 64, 316-322. [in Ukrainian].

- Strohanova, H. M. (2011). Sytuatyvnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky vchytelia ukrainskoi movy [Situational approach to the professional training of a teacher of the Ukrainian language]. *Filolohichni studii. Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu* [Philological studies. Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University], 6, 719-724. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt_2011_6_108 [in Ukrainian].
- Sydorenko, O. & Chuba, V. (Comps.) (2001). *Sytuatsiina metodyka navchannia: teoriia i praktyka* [Situational teaching methodology: theory and practice]. Kyiv: Tsentri innovatsii ta rozvytok [in Ukrainian].
- Zozulov, O., Yazvinska, N., & Tsapuk, O. (2021). *Marketynh: sytuatsiini vpravy (keisy) ta praktychni zavdannya* [Marketing: situational exercises (cases) and practical tasks]: navch.-metod. posib. Kyiv: NTUU "KPI" [in Ukrainian].

DRUZHENENKO R.

Boris Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Ukraine

USE OF ELEMENTS OF CASE TECHNOLOGY IN THE TEST ASSESSMENT SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE TEACHERS :LINGUODIDACTIC ASPECT

The study was conducted in the paradigm of a technological approach to the education and training of future specialists in the pedagogical field, in particular, it is devoted to the problem of using elements of case technology in the trajectory of professional training of a future teacher of the Ukrainian language. Case technology is considered as an effective tool for the formation of professional competence. The purpose of the study is to analyze scientific results on the possibility of implementing case technology in the trajectory of professional training of a future teacher of the Ukrainian language and to present our own methodology for involving cases in classes on the discipline "Methodology of Teaching the Ukrainian Language" as a tool for assessing the level of professional competence, including the readiness of a future teacher of the Ukrainian language to competently and actively use linguodidactic terminology. The scientific achievements on the nature, essence, functions of case technology and general trends in involving case elements in the educational process in higher education institutions are analyzed. The analysis of special sources on the problem of involving test methods in the process of training future specialists has proven the effectiveness of the test as a means of controlling the formed competencies. It is emphasized: learning based on a case (professional situation) gives productive results. The lack of test samples based on elements of case technology became an incentive to design a system of tests based on the educational professional situation. Examples of tests based on elements of case technology are given, the conditions for designing tests are described, and the effectiveness of their implementation by applicants is recorded. The main purpose of using tests is emphasized - checking the level of applicants' mastery of linguistic and didactic terminology, which is a marker of language professional competence.

Key words: *case technology, Ukrainian language teacher, professional training, higher education institution, educational test, test assessment, educational situation, language situation, methodology of teaching Ukrainian language, linguodidactic aspect*

Стаття надійшла до редакції 20.03.2026

Стаття прийнята 03.04.2026

Статтю опубліковано 12.05.2026

УДК 378.015.3:159.955]:37.091.33-027.22:796

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361678](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361678)

МАРИНА ДЯЧЕНКО-БОГУН

ORCID: 0000-0002-1209-2120

ТЕТЯНА ШКУРА

ORCID: 0000-0002-5087-369X

АННА БОВА

ORCID: 0009-0005-6832-7530

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО ТА ЕКОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

У статті обґрунтовано теоретичні та методичні засади використання дидактичних ігор як ефективного засобу розвитку критичного та екологічного мислення студентів природничих дисциплін у закладах вищої освіти.

Розкрито зміст понять «критичне мислення» та «екологічне мислення». Визначено їх основні структурні компоненти та показано взаємозв'язок у системі професійної підготовки майбутніх фахівців. Наголошено, що поєднання цих видів мислення забезпечує здатність аналізувати екологічні проблеми, оцінювати інформацію та приймати обґрунтовані рішення.

Проаналізовано можливості ігрових технологій, зокрема симуляційних і рольових моделей, у формуванні навичок системного аналізу, аргументації та прогнозування наслідків прийнятих рішень. Показано, що ігрова діяльність сприяє розвитку відповідального ставлення до екологічних викликів та формує активну професійну позицію.

Запропоновано приклади дидактичних ігор, спрямованих на моделювання екосистемних процесів і прийняття рішень в умовах невизначеності. Обґрунтовано критерії формувального оцінювання результативності ігрової діяльності студентів. Доведено, що системне впровадження дидактичних ігор забезпечує інтеграцію когнітивного, ціннісного та діяльнісного компонентів професійної освіти.

Ключові слова: критичне мислення; екологічне мислення; дидактичні ігри; природнича освіта; формувальне оцінювання; гейміфікація; системний аналіз

Постановка проблеми. Актуальність розвитку критичного та екологічного мислення студентів природничих дисциплін зумовлена низкою суспільних, освітніх і професійних чинників.

По-перше, сучасні виклики у сфері екологічної безпеки, зокрема зростання антропогенного навантаження, ускладнення природоохоронних рішень і наслідки воєнних дій для довкілля, потребують фахівців нового типу. Вони мають мислити системно, оцінювати ризики, працювати в умовах невизначеності та ухвалювати рішення на основі доказів і прогнозування наслідків (Толочко, & Бордюг, 2024). За таких умов екологічне мислення набуває статусу інтегральної характеристики професійної культури майбутнього фахівця природничого профілю, а не лише окремої якості.

По-друге, практика навчання у закладах вищої освіти свідчить про недостатній рівень сформованості критичного мислення у частини студентів. Спостерігаються труднощі в аналізі та інтерпретації даних, недостатня аргументованість суджень, фрагментарність у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, обмежені рефлексивні вміння. Такі недоліки знижують якість засвоєння природничих дисциплін, адже сучасна біологія та екологія базуються на роботі з моделями, доказами, системним баченням і врахуванням етичних аспектів наукових рішень (Пометун, 2020; Дубасенюк (Ред.), 2024). Водночас екологічне мислення часто залишається на рівні декларування цінностей без належної практики аналізу реальних ситуацій і вибору обґрунтованих стратегій дій.

По-третє, зазначені суперечності зумовлюють потребу в оновленні методик викладання через інтерактивні та ігрові технології. Такі підходи спрямовують навчання від простого відтворення знань до діяльнісного їх застосування. Дидактична гра як структурована форма навчальної діяльності з чіткою метою, правилами та зворотним зв'язком активізує мисленнєві процеси, створює умови для моделювання складних природних систем, розвитку аргументації, командної взаємодії та рефлексії (Писаренко, 2021; Галицька-Дідух, Гречановська, Батарейна, Гурська, & Бабік, 2025). Для природничих дисциплін особливо ефективними є симуляції, рольові ігри та навчальні моделі, що дають змогу відтворити екологічні дилеми й оцінити наслідки рішень у безпечному освітньому середовищі (Мальчикова, Молікевич, & Саф'яник, 2021).

Отже, проблема полягає у необхідності цілеспрямованого та методично обґрунтованого використання дидактичних ігор у підготовці студентів природничих дисциплін як засобу розвитку критичного й екологічного мислення, що відповідає сучасним суспільним запитам і принципам компетентнісної освіти.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблема розвитку критичного та екологічного мислення у вищій школі має міждисциплінарний характер. Вона поєднує психолого-педагогічні, філософські та методичні підходи, що формують сучасне бачення професійної підготовки студентів.

Концепція критичного мислення в сучасній педагогіці спирається на таксономію освітніх цілей Б. Блума, де аналіз, синтез та оцінювання віднесено до вищих когнітивних рівнів. Саме вони забезпечують глибоке розуміння та здатність до самостійного судження. У сучасних дослідженнях (Пометун, 2020; Лякішева, Вітюк, & Кашуб'як, 2022) критичне мислення трактується як інтегративна здатність особистості до аналізу інформації, встановлення логічних зв'язків, аргументованого доведення позиції, рефлексії власних суджень і прийняття обґрунтованих рішень.

Для природничих дисциплін ці характеристики є особливо значущими. Робота з гіпотезами, експериментальними даними та науковими моделями вимагає не лише відтворення знань, а їх інтерпретації та критичної оцінки (Дубасенюк (Ред.), 2024). Водночас аналіз освітньої практики засвідчує, що розвиток критичного мислення у закладах вищої освіти часто обмежується застосуванням окремих методів, таких як дискусія чи кейс-метод, без їх системної інтеграції в навчальний процес.

Екологічне мислення у наукових працях визначається як здатність бачити природні явища в системній єдності, прогнозувати наслідки людської діяльності та приймати рішення з урахуванням принципів сталого розвитку (Стецула & Оршанський, 2022; Толочко & Бордюг, 2024). Воно охоплює когнітивний, ціннісний і поведінковий компоненти.

Ноосферний підхід, який набуває нового значення в умовах глобальних криз, акцентує увагу на формуванні відповідального ставлення до біосфери та інтеграції наукових знань з етичними орієнтирами професійної діяльності. У підготовці майбутніх фахівців природничих спеціальностей екологічне мислення має виходити за межі декларативної культури та проявлятися у здатності аналізувати екосистемні процеси й управляти ризиками.

Сучасні педагогічні дослідження підкреслюють потенціал гейміфікації як засобу підвищення мотивації та індивідуалізації навчання (Галицька-Дідух, Гречановська, Батарейна, Гурська, & Бабік, 2025; Скасків, 2022). У межах STEM-освіти активно вивчаються імітаційні та ігрові технології, що дають змогу моделювати складні системи й процеси (Мальчикова, Моликевич, & Саф'яник, 2021).

У міжнародному науковому просторі розвиваються напрями serious games, Problem-Based Learning (PBL) та Team-Based Learning (TBL). Вони поєднують діяльнісний підхід із моделюванням реальних ситуацій. Для природничих дисциплін особливо цінними є симуляції, які відтворюють динаміку екосистем, поширення епідемій, генетичні моделі та інші складні процеси. Це дозволяє працювати із системою складністю в безпечному навчальному середовищі.

Разом із тим аналіз українських публікацій свідчить про певну фрагментарність досліджень. Гейміфікація переважно розглядається як інструмент мотивації або індивідуалізації навчання, тоді як її можливість у розвитку саме критичного та екологічного мислення студентів природничих дисциплін потребують глибшого теоретичного й методичного обґрунтування.

Науковці виокремлюють низку труднощів: відсутність системної підготовки викладачів до проєктування дидактичних ігор; зведення гри до розважального елементу без чітко визначених освітніх результатів; складність оцінювання когнітивних і ціннісних змін; обмеженість методичних матеріалів, адаптованих до специфіки природничих дисциплін.

Отже, проведений аналіз свідчить про наявність вагомих теоретичних підстав для використання дидактичних ігор у розвитку критичного та екологічного мислення. Водночас актуальним залишається завдання конкретизації методичних механізмів їх цілеспрямованого впровадження у систему професійної підготовки студентів природничих спеціальностей.

Виокремлення невирішених аспектів проблеми. Аналіз наукових джерел і сучасної освітньої практики підтверджує наявність теоретичних передумов для використання дидактичних ігор у підготовці студентів природничих спеціальностей. Водночас низка аспектів залишається недостатньо опрацьованою або методично неструктурованою, що обмежує системне застосування ігрових технологій у вищій освіті.

У більшості досліджень гейміфікацію розглядають переважно як засіб підвищення мотивації та активізації пізнавальної діяльності (Галицька-Дідух, Гречановська, Батарейна, Гурська, & Бабік, 2025; Скасків, 2022). Проте інтеграція ігрових механік у професійну підготовку майбутніх фахівців природничого профілю часто має епізодичний характер. Дидактична гра використовується як окремий методичний прийом, а не як структурований елемент освітньої програми, зорієнтований на формування визначених компетентностей. Недостатньо представлено цілісні моделі, у яких гра узгоджується з навчальними результатами, процедурою оцінювання та міждисциплінарною інтеграцією.

Попри наявність описів окремих ігрових практик у природничій освіті (Мальчикова, Моликевич, & Саф'яник, 2021), недостатньо обґрунтовано механізми проєктування дидактичних ігор саме для розвитку

екологічного мислення як системної якості особистості. Часто ігрові завдання спрямовані на відтворення термінології або фактологічних знань, тоді як екологічне мислення потребує іншого змістового й операційного наповнення. Воно передбачає моделювання взаємозв'язків у складних екосистемах, аналіз альтернативних сценаріїв, оцінку ризиків і довготривалих наслідків, а також включення етичного компонента в процес прийняття рішень.

Відсутність чітких методичних орієнтирів щодо добору змісту, структури та критеріїв результативності таких ігор ускладнює їх регулярне й цілеспрямоване впровадження у закладах вищої освіти.

Окремим невирішеним аспектом є оцінювання результативності дидактичних ігор. У традиційній освітній практиці домінує підсумковий контроль, який здебільшого фіксує рівень засвоєння знань, але не відображає динаміку розвитку когнітивних умінь, аргументації та рефлексії. Недостатньо розроблено інструменти формульовального оцінювання, що дозволяють фіксувати рівень сформованості критичного аналізу, оцінювати системність екологічного мислення, враховувати командну взаємодію та відповідальність за прийняті рішення, а також узгоджувати когнітивні й ціннісні результати. У цьому контексті зростає потреба в розробленні міні-рубрикаторів, спостережних листів і рефлексивних інструментів, адаптованих до специфіки природничих дисциплін.

Отже, попри наявність теоретичних засад застосування дидактичних ігор у вищій школі, невирішеною залишається проблема їх системного впровадження як засобу розвитку критичного та екологічного мислення студентів природничих спеціальностей. Окреслені прогалини зумовлюють необхідність подальшого теоретико-методичного обґрунтування заявленої теми.

Мета і завдання статті. Логічним продовженням аналізу проблеми та виявлених суперечностей є визначення мети й завдань дослідження, які окреслюють його теоретико-методичний напрям. Саме вони задають структуру подальшого наукового викладу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення методичних засад використання дидактичних ігор як засобу розвитку критичного й екологічного мислення студентів природничих дисциплін у закладах вищої освіти. Досягнення цієї мети передбачає інтеграцію когнітивного, ціннісного та діяльнісного компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю, а також розроблення практико-орієнтованих підходів до впровадження ігрових технологій в освітній процес.

Для реалізації поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Розкрити сутність понять «критичне мислення» та «екологічне мислення» у контексті підготовки студентів природничих спеціальностей, окреслити їх структурні компоненти та взаємозв'язки.
2. Охарактеризувати дидактичну гру як педагогічний інструмент формування компетентностей, визначити її структурні елементи (мета, правила, механіки, зворотний зв'язок) та потенціал у розвитку мисленнєвих операцій вищого рівня.
3. Обґрунтувати методичні принципи добору та проектування дидактичних ігор, орієнтованих на розвиток системного аналізу, аргументації, екологічної відповідальності та рефлексії.
4. Навести приклади впровадження ігрових моделей у практиці природничої освіти, зокрема симуляційних, рольових і настільних форматів, спрямованих на моделювання екосистемних процесів і прийняття рішень в умовах невизначеності.
5. Визначити критерії оцінювання результативності ігрової діяльності та розробити підходи до формульовального оцінювання розвитку критичного й екологічного мислення студентів.

Отже, сформульовані мета й завдання відображають комплексний підхід до розгляду дидактичних ігор не як допоміжного методичного прийому, а як системного засобу професійної підготовки майбутніх фахівців природничих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Критичне мислення у підготовці студентів природничих дисциплін розглядається як інтегрована когнітивна здатність, що поєднує аналіз, синтез, оцінювання, інтерпретацію та рефлексію результатів пізнавальної діяльності. У сучасному педагогічному дискурсі воно визначається як ключова компетентність, необхідна для здійснення наукового пошуку та професійної діяльності (Пометун, 2020; Лякішева, Вітюк, & Кашуб'як, 2022).

Теоретичною основою розвитку критичного мислення є ієрархічна модель освітніх цілей Б. Блума. Вона передбачає послідовний перехід від відтворення знань до їх аналізу, оцінювання та створення нових інтелектуальних продуктів (Пометун, 2020). У межах діяльнісного підходу підкреслюється, що формування вищих когнітивних рівнів можливе за умови активної пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на розв'язання проблемних завдань (Дубасенюк, 2024).

У природничій освіті критичне мислення має специфічний зміст, оскільки об'єктами вивчення є складні багаторівневі системи: біосфера, екосистеми, популяції, молекулярно-генетичні процеси. Це зумовлює потребу у формуванні вмінь формулювати гіпотези та перевіряти їх на основі доказів, інтерпретувати емпіричні дані з урахуванням похибок і методологічних обмежень, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, зіставляти альтернативні наукові пояснення та приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності (Швець, 2021; Мальчикова, Молікевич, & Саф'яник, 2021).

Важливою складовою є здатність працювати з науковими моделями. Природничі науки використовують теоретичні конструкції для пояснення закономірностей функціонування об'єктів дослідження. Критичне мислення забезпечує розуміння меж застосування моделей, їх можливостей і співвіднесення з емпіричними даними. Саме така здатність формує наукову культуру майбутнього фахівця та відповідає вимогам сучасних освітніх стандартів (*Державний стандарт базової середньої освіти*, 2020).

Особливого значення набуває розвиток рефлексивного компонента. Рефлексія дає змогу студентові аналізувати власні когнітивні стратегії, виявляти помилки, оцінювати достовірність джерел інформації та коригувати процес пізнання. Дослідники підкреслюють, що саме метакогнітивна складова забезпечує перехід від механічного засвоєння знань до їх усвідомленого застосування та інтерпретації (Лякішева, Вітюк, & Кашуб'як, 2022; Пометун, 2020).

Окрім когнітивного виміру, критичне мислення має ціннісний аспект. Воно передбачає відкритість до альтернативних позицій, готовність переглядати власні переконання на основі нових доказів і дотримання принципів академічної доброчесності. У підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін це має особливе значення, оскільки їх професійна діяльність пов'язана з формуванням наукового світогляду здобувачів освіти (Стецула & Оршанський, 2022).

Отже, критичне мислення у природничій освіті є багатовимірною характеристикою, що поєднує аналітичні, оцінні та рефлексивні механізми. Воно забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до їх творчого застосування, формує здатність до наукового аналізу та прогнозування наслідків рішень і становить основу професійної компетентності майбутнього фахівця природничого профілю (Дубасенюк (Ред.), 2024; Толочко & Бордюг, 2024).

Екологічне мислення в сучасній педагогічній науці визначається як інтегрована якість особистості, що забезпечує здатність сприймати природні явища у взаємозв'язку та цілісності, усвідомлювати антропогенний вплив на довкілля й ухвалювати рішення відповідно до принципів сталого розвитку (Стецула & Оршанський, 2022; Толочко & Бордюг, 2024). Воно формується на перетині природничих знань, ціннісних орієнтацій і відповідальної поведінки та є важливою складовою професійної компетентності майбутнього фахівця природничого профілю.

У структурі екологічного мислення доцільно виокремлювати три взаємопов'язані компоненти. Когнітивний компонент охоплює систему знань про функціонування екосистем, біогеохімічні цикли, механізми саморегуляції природних систем, принципи екологічної рівноваги та збереження біорізноманіття (Варениченко, 2020; Стецула & Оршанський, 2022). Ціннісний компонент відображає сформоване ставлення до природи як до цілісної системи, що потребує збереження, раціонального використання та відповідального управління. Діяльнісний компонент проявляється у готовності діяти з урахуванням довгострокових екологічних наслідків, брати участь у природоохоронних ініціативах і приймати професійні рішення на засадах екологічної доцільності (Толочко & Бордюг, 2024).

Системність екологічного мислення полягає у здатності інтегрувати знання з різних галузей природничих наук — біології, екології, хімії, географії — для аналізу складних процесів у біосфері. Такий підхід відповідає діяльнісній парадигмі підготовки фахівців, у межах якої навчання розглядається як процес активного моделювання реальних професійних ситуацій (Дубасенюк (Ред.), 2024).

Водночас екологічне мислення не обмежується фактологічними знаннями. Воно передбачає здатність прогнозувати ризики, аналізувати альтернативні сценарії розвитку подій та оцінювати вплив людської діяльності на природні системи. Особливої актуальності набуває принцип взаємозв'язку «людина – природа – суспільство», який розглядає екологічні процеси як результат взаємодії природних і соціальних чинників (Стецула & Оршанський, 2022).

У підготовці студентів природничих дисциплін екологічне мислення має формуватися як основа професійної відповідальності. Майбутній фахівець повинен не лише розуміти механізми функціонування екосистем, а й усвідомлювати етичні аспекти використання природних ресурсів, значення збереження біорізноманіття та наслідки техногенного впливу. Такий підхід узгоджується з вимогами сучасних освітніх стандартів щодо формування екологічної компетентності як складової загальної культури особистості (*Державний стандарт базової середньої освіти*, 2020).

Системний характер екологічного мислення зумовлює його тісний зв'язок із критичним мисленням. Аналіз екосистемних процесів, оцінювання достовірності даних і прийняття рішень в умовах екологічної невизначеності потребують розвинених аналітичних та рефлексивних умінь. Отже, екологічне мислення постає як інтегративна характеристика особистості, що поєднує наукову доказовість, ціннісну орієнтацію та готовність до відповідальної діяльності в умовах сучасних екологічних викликів (Толочко & Бордюг, 2024).

У сучасній педагогічній теорії дидактична гра визначається як структурована форма навчальної діяльності, що поєднує пізнавальний зміст із продуманою моделлю взаємодії та спрямована на досягнення конкретних освітніх результатів. Вона має чітку мету, систему правил, розподіл ролей, механізми зворотного зв'язку та визначені критерії оцінювання. На відміну від традиційного викладу матеріалу, гра моделює проблемну ситуацію, у якій студент виступає активним суб'єктом діяльності. Такий підхід відповідає діяльнісним засадам професійної підготовки (Дубасенюк (Ред.), 2024).

Педагогічний потенціал дидактичної гри полягає у створенні безпечного середовища для інтелектуального експериментування. У змодельованих умовах студент може аналізувати альтернативні рішення, прогнозувати наслідки, припускати помилок і коригувати власні стратегії без ризику реальних втрат. Це узгоджується з принципами розвитку критичного мислення, які передбачають проблемність, доказовість і рефлексивність пізнання (Пометун, 2020; Лякішева, Вітюк, & Кашуб'як, 2022).

Ефективність дидактичної гри як механізму активізації когнітивних процесів забезпечується низкою характеристик. По-перше, проблемність змісту спонукає до пошуку рішення на основі аналізу фактів і теоретичних положень. По-друге, наявність альтернативних варіантів вимагає аргументованого вибору. По-третє, допустимість помилки стимулює інтелектуальний ризик і творчий пошук. По-четверте, рефлексивне обговорення результатів сприяє усвідомленню досвіду та його узагальненню.

У дослідженнях гейміфікації підкреслюється, що гра підвищує внутрішню мотивацію та сприяє індивідуалізації навчання (Галицька-Дідух, Гречановська, Батарейна, Гурська, & Бабік, 2025; Скасків, 2022). Водночас у природничій освіті її значення виходить за межі мотиваційного аспекту. Ігрові формати дають змогу моделювати складні системні процеси, зокрема функціонування екосистем, поширення інфекцій, біотехнологічні втручання та екологічні конфлікти (Мальчикова, Молікевич, & Саф'яник, 2021).

Проектування дидактичної гри доцільно здійснювати з урахуванням MDA-моделі (mechanics–dynamics–aesthetics). При цьому:

- механіка визначає правила, інструменти та алгоритми дій учасників;
- динаміка відображає характер взаємодії та розвиток ігрової ситуації;
- естетика формує емоційний досвід, залученість і смислове наповнення діяльності.

Така структура дозволяє поєднати когнітивну, соціально-комунікативну та ціннісну складові навчання, що є важливим для розвитку екологічного мислення. У природничих дисциплінах особливо продуктивними є симуляційні та рольові формати, які відтворюють реальні професійні ситуації, зокрема аналіз екологічних ризиків і біоетичних дилем (Стецула, & Оршанський, 2022).

Залучення студентів до активної взаємодії в умовах змодельованої ситуації стимулює когнітивні операції вищого рівня — аналіз, синтез, оцінювання та прогнозування. Крім того, гра формує відповідальну позицію щодо екологічних рішень, оскільки дозволяє оцінити наслідки власного вибору в умовній моделі реальності. Саме тому дидактична гра може розглядатися як системний механізм розвитку критичного й екологічного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю.

Практичне втілення теоретичних положень щодо розвитку критичного та екологічного мислення потребує спеціально спроектованих ігрових моделей. Такі моделі мають поєднувати проблемний зміст, системний аналіз і обов'язкове рефлексивне обговорення результатів. У підготовці студентів природничих дисциплін доцільно застосовувати ігри, що відтворюють реальні екосистемні, епідеміологічні та біоетичні процеси (Мальчикова, Молікевич, & Саф'яник, 2021; Стецула, & Оршанський, 2022).

1. «Ланцюги живлення — естафета»

Мета гри полягає у формуванні системного розуміння структури та функціонування екосистем. Студенти отримують картки із зображенням різних організмів (продуценти, консументи, редуценти) та вибудовують трофічні мережі. Після цього моделюється вилучення одного з компонентів, а учасники прогнозують наслідки для всієї системи.

Гра сприяє розвитку вмінь аналізувати причинно-наслідкові зв'язки, розуміти механізми екологічної рівноваги та прогнозувати зміни у складних природних системах. Рефлексивне обговорення дозволяє співвіднести отриману модель із реальними екологічними ситуаціями, що відповідає діяльнісному підходу у професійній підготовці (Дубасенюк (Ред.), 2024).

2. «Спалах патогену»

Ця симуляційна модель відтворює процес поширення інфекційного агента в популяції. Учасники виконують ролі епідеміолога, представника місцевої влади, лікаря або представників громадськості та приймають управлінські рішення щодо профілактики. Динаміка змін відображається за допомогою кількісних показників.

Гра розвиває вміння працювати з даними, оцінювати ефективність прийнятих рішень, аналізувати альтернативні сценарії та усвідомлювати відповідальність за наслідки вибору. Подібні формати належать до імітаційних STEM-технологій і сприяють формуванню системного мислення (Мальчикова, Молікевич, & Саф'яник, 2021).

3. «Еко-Jenga»

Гра базується на аналогії з балансуванням конструкції, яка символізує екосистему. Кожен блок позначає певний екологічний чинник: вид, ресурс або кліматичний фактор. Вилучення блоку відображає антропогенний вплив або природні зміни.

Методична цінність полягає у наочному демонструванні крихкості екологічної рівноваги. Студенти аналізують, які зміни є критичними, а які можуть бути компенсовані системою. Такий підхід формує розуміння взаємозалежності компонентів екосистеми та довгострокових наслідків втручання (Толочко & Бордюг, 2024).

4. «Біоетика — Fishbowl»

Це рольова дискусійна модель для аналізу суперечливих біоетичних питань, зокрема генетичної модифікації організмів, редагування геному чи збереження рідкісних видів. Частина студентів бере участь у внутрішньому колі обговорення, інші спостерігають і здійснюють подальший аналіз аргументації.

Гра спрямована на розвиток навичок аргументованого доведення позиції, аналізу наукових і етичних аспектів проблеми, оцінювання різних точок зору та формування рефлексії. Такий формат відповідає підходам до розвитку критичного мислення через дискусійні технології (Пометун, 2020; Лякішева, Вітюк, & Кашуб'як, 2022).

Зазначені моделі поєднують когнітивний аналіз, ціннісне осмислення та діяльну практику. Вони інтегрують знання з екології, біології, соціальних наук і етики, формуючи цілісний екологічний світогляд. Системна організація ігрової діяльності забезпечує розвиток умінь аналізувати складні взаємозв'язки, прогнозувати наслідки рішень і нести відповідальність за обрані стратегії професійної дії.

Оцінювання ефективності дидактичних ігор у підготовці студентів природничих дисциплін доцільно здійснювати на засадах формувального підходу. Його мета полягає не лише у фіксації результату, а й у відстеженні динаміки розвитку мисленнєвих умінь і професійних компетентностей. На відміну від підсумкового контролю, формувальне оцінювання спрямоване на підтримку навчального поступу, корекцію когнітивних стратегій та стимулювання рефлексії (Пометун, 2020; Лякішева, Вітюк, & Кашуб'як, 2022).

У контексті ігрових технологій такий підхід дозволяє оцінювати не лише правильність відповіді, а й глибину аналізу, логіку аргументації, здатність працювати з альтернативними сценаріями та усвідомлювати наслідки прийнятих рішень. Для природничих дисциплін це має принципове значення, оскільки професійна компетентність пов'язана з умінням прогнозувати ризики й аналізувати складні системні взаємозв'язки (Толочко & Бордюк, 2024).

До основних критеріїв оцінювання доцільно віднести:

- точність і наукову коректність аргументації;
- системність аналізу та врахування взаємозв'язків між компонентами;
- здатність прогнозувати наслідки та моделювати альтернативні сценарії;
- рефлексивність, що проявляється в усвідомленні власних мисленнєвих стратегій;
- ефективність командної взаємодії та комунікативну культуру.

Зазначені критерії узгоджуються з вимогами діяльної підготовки майбутніх фахівців і формування екологічної компетентності (Дубасенюк (Ред.), 2024; Стецула & Оршанський, 2022).

Практичними інструментами формувального оцінювання можуть бути міні-рубрики з чотирирівневою шкалою (від репродуктивного до творчо-аналітичного рівня), спостережні листи для фіксації проявів критичного й системного мислення, «вихідний квиток» із коротким узагальненням висновків та самооцінкою внеску в командну роботу, а також рефлексивні есе або аналітичні звіти за результатами симуляцій.

Застосування таких інструментів забезпечує прозорість оцінювання та сприяє усвідомленню студентами власної освітньої траєкторії. Важливо, щоб оцінювання було інтегроване у структуру гри, а не функціонувало як зовнішній контроль. Саме поєднання діяльності, рефлексії та корекції створює умови для стійкого розвитку критичного й екологічного мислення.

Отже, дидактична гра у природничій освіті виступає системним педагогічним інструментом, що поєднує когнітивні, ціннісні та діяльнісні складники професійної підготовки. Формувальне оцінювання забезпечує цілісність цього процесу та дозволяє об'єктивно відстежувати розвиток мисленнєвих компетентностей майбутніх фахівців природничого профілю.

Висновки. Проведене теоретико-методичне дослідження дає підстави для формулювання таких узагальнень: 1. Дидактичні ігри є ефективним засобом розвитку критичного та екологічного мислення студентів природничих дисциплін за умови їх системного впровадження в освітній процес. Їхній педагогічний потенціал полягає у створенні змодельованих ситуацій, що потребують аналізу, аргументації, прийняття рішень і рефлексії, тобто активізують мисленнєві операції вищого рівня. 2. Критичне мислення у природничій освіті проявляється через здатність працювати з доказами, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати альтернативні підходи та прогнозувати наслідки. Екологічне мислення формує системне бачення біосфери, інтегрує ціннісні орієнтири й відповідальну поведінку. Їх взаємодія створює основу професійної готовності майбутнього фахівця до діяльності в умовах сучасних екологічних викликів. 3. Ігрові симуляції, рольові моделі та проблемно-орієнтовані формати сприяють розвитку системного аналізу, формуванню навичок командної взаємодії та усвідомленню довготривалих наслідків прийнятих рішень. Найбільшої ефективності вони досягають за умови поєднання з рефлексивним обговоренням і формувальним оцінюванням результатів діяльності. 4. Комплексне впровадження дидактичних ігор у підготовку студентів природничих дисциплін підвищує якість професійної освіти, оскільки забезпечує інтеграцію когнітивного, ціннісного та діяльносного

компонентів навчання. У цьому контексті гра постає не як допоміжний методичний прийом, а як структурний елемент освітньої моделі, орієнтованої на досягнення компетентнісних результатів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням інтегрованих ігрових модулів для міждисциплінарної підготовки студентів природничого профілю, емпіричною перевіркою їх ефективності та створенням стандартизованих інструментів формуального оцінювання розвитку критичного й екологічного мислення.

Список використаних джерел

- Варениченко, А. Б. (2020). *Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної культури молодших школярів* (Дис. канд. пед. наук). Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Мелітополь.
- Галицька-Дідух, Т. В., Гречановська, О. В., Батарейна, І. О., Гурська, В. А., & Бабік, І. В. (2025). *Гейміфікація як засіб індивідуалізації навчання XXI століття*. Futurity Research Publishing. Взято з https://futurity-publishing.com/wp-content/uploads/2025/10/4%D0%9F-21.10.25_final.pdf
- Державний стандарт базової середньої освіти*. (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. Взято з <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoi-osviti-i300920-898>
- Дубасенюк, О. А. (Ред.). (2024). *Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Лякішева, А. В., Вітюк, В. В., & Кашуб'як, І. О. (2022). *Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі* (2-ге вид.). Луцьк: ФОП Іванюк В. П. Взято з <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/21285/1/casebook.pdf>
- Мальчикова, Д. С., Молікевич, Р. С., & Саф'яник, І. С. (2021). Імітаційні та ігрові STEM-технології і практики на уроках природничо-математичного циклу. *Науковий вісник ХДУ. Серія Географічні науки*, 14, 79-86. Взято з <https://gj.journal.kspu.edu/index.php/gj/article/view/322/308>
- Пометун, О. І. (2020). *Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи*. Київ: Видавничий дім «Освіта».
- Скасків, Г. М. (2022). Впровадження гейміфікації при вивченні цифрових технологій. *Інноваційна педагогіка*, 54 (2), 202-204. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/54.2.40>
- Стецула, Н. О., & Оршанський, Л. В. (2022). Педагогічні умови формування екологічної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей. В кн. *Актуальні питання розвитку біології та екології*: матеріали VII Міжнар. наук. конф. студ., аспірантів та молодих вчених (с. 56-57). Вінниця: Твори. Взято з <https://r2.donnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c8d4b35b-609c-402f-b864-957e7150de01/content>
- Толочко, С. В., & Бордюг, Н. С. (2024). *Екологічна компетентність учнів у контексті подолання екологічних наслідків війни*: монографія. Київ: Компрінт. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8171-93-3-2024-160>
- Швець, О. В. (2021). Ефективні технології розвитку критичного мислення під час вивчення природничої освітньої галузі в Новій українській школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 78 (2), 135-141. Взято з <https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/78/25.pdf>

References

- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity* [State Standard of Basic Secondary Education] (2020). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy No 898. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].
- Dubaseniuk, O. A. (Red.). (2024). *Diialnisni zasady pidhotovky maibutnikh kompetentnykh fakhivtsiv v umovakh suchasnykh vyklykiv* [Activity-Based Foundations of Training Future Competent Specialists in the Context of Contemporary Challenges]: monohrafiia. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].
- Halytska-Didukh, T. V., Hrechunovska, O. V., Batareina, I. O., Hurska, V. A., & Babik, I. V. (2025). *Heimifikatsiia yak zasib indyvidualizatsii navchannia XXI stolittia* [Gamification as a Means of Individualizing 21st Century Learning]. Futurity Research Publishing. Retrieved from https://futurity-publishing.com/wp-content/uploads/2025/10/4%D0%9F-21.10.25_final.pdf [in Ukrainian].
- Liakisheva, A. V., Vitiuk, V. V., & Kashub'iak, I. O. (2022). *Keisbuk metodiv i pryiomiv tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia v Novii ukrainskii shkoli* [Casebook of Methods and Techniques for Developing Critical Thinking in the New Ukrainian School] (2nd ed.). Lutsk: FOP Ivaniuk V. P. Retrieved from <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/21285/1/casebook.pdf> [in Ukrainian].
- Malchykova, D. S., Molikeych, R. S., & Safianyk, I. S. (2021). Imitatsiini ta ihrovi STEM-tekhnohii i praktyky na urokakh pryrodnycho-matematychnoho tsykladu [Simulation and Game-Based STEM Technologies and Practices in Natural and Mathematical Subjects]. *Naukovyi visnyk KhDU. Seriia Heohrafichni nauky*

- [Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Geographical Sciences], 14, 79-86. Retrieved from <https://gj.journal.kspu.edu/index.php/gj/article/view/322/308> [in Ukrainian].
- Pometun, O. I. (2020). *Nova ukrainska shkola: rozvytok krytychnoho myslennia uchniv pochatkovoї shkoly* [New Ukrainian School: Development of Critical Thinking in Primary School Students]. Kyiv: Vydavnychiy dim "Osvita". [in Ukrainian].
- Shvets, O. V. (2021). Efektyvni tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia pid chas vyvchennia pryrodnychoi osvitoi haluzi v Novii ukrainskii shkoli [Effective technologies for the development of critical thinking while studying the natural educational field at the New Ukrainian School]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools], 78 (2), 135-141. Retrieved from <https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/78/25.pdf> [in Ukrainian].
- Skaskiv, H. M. (2022). Vprovadzhennia heimifikatsii pry vyvchenni tsyfrovyykh tekhnolohii [Implementation of Gamification in the Study of Digital Technologies]. *Innovatsiina pedahohika* [Innovative Pedagogy], 54 (2), 202-204. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/54.2.40> [in Ukrainian].
- Stetsula, N. O., & Orshanskyi, L. V. (2022). Pedahohichni umovy formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnychyykh spetsialnostei [Pedagogical Conditions for the Formation of Environmental Competence of Future Natural Science Teachers]. In *Aktualni pytannia rozvytku biolohii ta ekolohii* [Current Issues in the Development of Biology and Ecology]: materialy VII Mizhnar. nauk. konf. stud., aspirantiv ta molodykh vchenykh (pp. 56-57). Vinnytsia: Tvory. Retrieved from <https://r2.donnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c8d4b35b-609c-402f-b864-957e7150de01/content> [in Ukrainian].
- Tolochko, S. V., & Bordiuh, N. S. (2024). *Ekolohichna kompetentnist uchniv u konteksti podolannia ekolohichnykh naslidkiv viiny* [Environmental Competence of Students in the Context of Overcoming the Environmental Consequences of War]: monohrafiia. Kyiv: Kompyrnt. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8171-93-3-2024-160> [in Ukrainian].
- Varenychenko, A. B. (2020). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do formuvannia ekolohichnoi kultury molodshykh shkoliariv* [Preparation of the future elementary school teacher to the formation of the ecological culture of younger students] (PhD dissertation in Pedagogical Sciences). Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky. Melitopol. [in Ukrainian].

DYACHENKO-BOHUN M., SHKURA T., BOVA A.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL AND ECOLOGICAL THINKING OF STUDENTS OF NATURAL SCIENCES

The article substantiates the theoretical and methodological foundations for using didactic games as an effective tool to develop critical and ecological thinking in natural science students. Today's environmental challenges, along with the increasing complexity of ecological decision-making, require specialists who can think systemically, rely on evidence, and responsibly forecast the consequences of their actions.

Critical thinking in natural science education is interpreted as the ability to analyze empirical data, construct well-grounded arguments, evaluate alternative explanations, and reflect on one's own reasoning process. Ecological thinking is defined as an integrative personal quality that combines a systemic understanding of the biosphere, value-based responsibility toward nature, and readiness to make environmentally justified decisions.

The study demonstrates that didactic games—particularly simulation-based and role-playing formats—create a modeled learning environment that promotes active cognitive engagement. Within such environments, students practice higher-order thinking operations, including analysis, synthesis, evaluation, forecasting, and ethical reasoning. The article examines examples of game models focused on ecosystem stability, epidemiological simulations, environmental ethics debates, and ecological balance modeling.

It is argued that the systematic integration of game-based methods into higher education strengthens professional training by combining cognitive, value-oriented, and activity-based components. Special attention is given to formative assessment tools designed to monitor and support the development of critical and ecological thinking skills throughout the learning process.

The article concludes that didactic games should be viewed not as supplementary teaching techniques but as structured pedagogical instruments that significantly contribute to competency-based training in natural science education.

Key words: *critical thinking, ecological thinking, didactic games, natural sciences education, higher education, gamification, systemic analysis*

Стаття надійшла до редакції 12.03.2026

Стаття прийнята 02.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 355.237:[378.04:004

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361680](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361680)

ЄВГЕН ЖИВИЛО

ORCID: 0000-0003-4077-7853

Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

СЕРГІЙ ГОЛУБЦОВ

ORCID: 0009-0004-1345-6565

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ІТ-ФАХІВЦІ КВАНТОВОЇ ЕРИ

У ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті досліджено проблеми модернізації системи вищої військової освіти України в умовах розвитку квантових обчислень, нейромережових технологій та цифрової трансформації оборонного сектору. Обґрунтовано необхідність перегляду теоретико-методичних засад професійної підготовки військових фахівців з урахуванням сучасних технологічних викликів і потреб інформаційно насиченого бойового середовища.

Метою дослідження є наукове обґрунтування умов інтеграції квантової інформатики та інтелектуальних ІТ у систему професійної підготовки майбутніх військових фахівців. У дослідженні використано системно-структурний і порівняльно-педагогічний аналіз, а також метод експертного оцінювання можливостей симуляційних платформ квантового моделювання.

Виявлено структурний розрив між традиційною теоретичною підготовкою та практичними вимогами сучасних військових операцій, що зумовлює потребу у впровадженні адаптивних освітніх моделей та індивідуалізованих освітніх траєкторій. Встановлено, що ключовими чинниками модернізації є інтеграція квантових технологій і систем штучного інтелекту в освітній процес, розвиток цифрової інфраструктури, використання віртуалізованих лабораторій та впровадження моделі дуального наставництва із залученням ІТ-практиків. Запропоновано багаторівневу модель модернізації вищої військової освіти, яка поєднує технологічний, педагогічний та організаційний компоненти й забезпечує формування цифрових, аналітичних та професійно-прикладних компетентностей військових фахівців. Практичне значення результатів полягає у можливості їх використання під час розроблення освітніх програм, удосконалення нормативно-правового забезпечення діяльності військових закладів освіти та реалізації державної політики цифрової трансформації оборонного сектору.

Ключові слова: військова освіта, квантова ера, нейромережові технології, цифрові компетентності, адаптивні освітні моделі, індивідуальні освітні траєкторії, дуальне наставництво, цифрова трансформація, оборонний сектор

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку оборонного сектору характеризується активним впровадженням квантових обчислень, постквантової криптографії та методів штучного інтелекту, що трансформує підходи до ведення бойових дій і управління військовими системами (Reding, De Lucia, Blanco, Regan, & Bayliss, 2023; Lantyer, 2025; Живило, & Кучма, 2025). Водночас у наукових дослідженнях підкреслюється зростаюча потреба у формуванні квантово-орієнтованих компетентностей та підготовці фахівців нового типу, здатних працювати в умовах високотехнологічного середовища (Kaur, & Venegas-Gomez, 2022; Oikonomou, Savvas, & Iatrellis, 2025; Є. Живило, & І. Живило, 2021).

Попри це, у системі вищої військової освіти спостерігається розрив між змістом підготовки та актуальними вимогами практики, що проявляється у недостатній інтеграції квантових і інтелектуальних технологій у навчальний процес, обмеженості матеріально-технічної бази та дефіциті фахівців із відповідним досвідом (Seski et al., 2022; Mamun, 2025). Це зумовлює зниження ефективності формування професійних компетентностей військових кадрів і їх готовності до діяльності в умовах інформаційно-операційного середовища.

Водночас, сучасні підходи до підготовки кадрів у сфері квантових технологій акцентують на необхідності впровадження практико-орієнтованого навчання, зокрема через використання лабораторно-інтегрованих моделей та симуляційних середовищ (Farooq, & Upadhyay, 2025; Barrionuevo, & Aguirre, 2025). Такі підходи сприяють формуванню системного та аналітичного мислення, необхідного для роботи з квантовими та інтелектуальними системами.

Таким чином, наукова проблема полягає у відсутності системної моделі інтеграції квантових та інтелектуальних інформаційних технологій у підготовку військових фахівців. Її вирішення передбачає розроблення адаптивних освітніх підходів, орієнтованих на індивідуалізацію навчання, залучення ІТ-практиків та використання віртуалізованих освітніх середовищ, що відповідає сучасним тенденціям розвитку інтелектуальних освітніх систем (Golec, Natay, Gill, & Buuya, 2025).

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел засвідчує зростання уваги вітчизняних дослідників до цифрової трансформації вищої військової освіти та впливу ІТ на формування професійних компетентностей військових фахівців. Зокрема, у Концепції трансформації системи військової освіти та наукових дослідженнях обґрунтовується необхідність оновлення освітніх стандартів і переходу до компетентнісно орієнтованих моделей навчання (*Концепція трансформації системи військової освіти*, 1997). Водночас представники української педагогічної спільноти розглядають позааудиторні форми правової освіти у вищій військовій школі України як прояв академічної свободи та важливий чинник формування правової культури майбутніх кадрів за військовим спрямуванням (Мокляк, 2022). Поряд із цим у фаховому науковому обговоренні увага зосереджується на загальних процесах оновлення освітньої системи, що дає змогу краще зрозуміти умови та логіку таких змін. У цьому контексті у науковій статті, присвяченій трансформації національної системи освіти з урахуванням досвіду держав – членів НАТО (Голубцов, 2025), наголошується на необхідності гармонізації освітніх стандартів, упровадження сучасних підходів до навчання та забезпечення сумісності систем військової освіти. Проте більшість праць у сфері педагогіки вищої школи акцентують на ролі штучного інтелекту як інструменту трансформації освітнього середовища та розвитку критичного мислення (Bollaert, 2025; Manousou, 2025).

Попри це, більшість національних досліджень зосереджена на загальних аспектах цифрової грамотності, тоді як квантові обчислення та нейромережеві архітектури розглядаються переважно у технічному вимірі (Живило, & Кучма, 2025). Як зазначається в праці (Seskir et al., 2022), дидактичні аспекти впровадження квантових технологій залишаються недостатньо розробленими, що формує методичний розрив між інноваційними технологіями та освітньою практикою. Подібні висновки підтверджуються у сучасних європейських дослідженнях квантової освіти (Metwalli et al., 2026; Kaur, & Venegas-Gomez, 2022), де наголошується на фрагментарності навчальних ініціатив та відсутності стандартизованих підходів до підготовки квантово-орієнтованих фахівців.

Європейський науковий дискурс демонструє активний розвиток підходів до інтеграції штучного інтелекту в освіту, зокрема через персоналізацію навчання та формування адаптивних освітніх середовищ. Так, дослідження (Georgiou, Struyf, & Wong, 2026) підтверджує, що інтеграція генеративного ШІ потребує перегляду педагогічних моделей і підвищення цифрової компетентності викладачів. Аналогічно публікація (Kovacevic, Dagen, & Rajter, 2025) підкреслює роль цифрового лідерства у впровадженні інноваційних технологій у вищій освіті.

На рівні оборонних досліджень значний внесок здійснюють аналітичні структури, зокрема НАТО, які у звітах з науково-технологічного прогнозування визначають квантові технології та штучний інтелект як ключові фактори майбутньої військової переваги (Reding, De Lucia, Blanco, Regan, & Bayliss, 2023; Lantyer, 2025; Живило, & Кучма, 2025). Згідно з цими дослідженнями, інтеграція квантових і AI-технологій здатна суттєво підвищити можливості моделювання, аналізу даних та прийняття рішень у військовій сфері. Водночас підготовка кадрів для таких умов лише формується як окремий напрям наукових досліджень.

Сучасні міжнародні дослідження також акцентують на необхідності практико-орієнтованого навчання. Зокрема, роботи (Fargoq, & Upadhyay, 2025; Bollaert, 2025) обґрунтовують ефективність лабораторно-інтегрованих підходів, тоді як (Kaur, & Venegas-Gomez, 2022; Georgiou, Struyf, & Wong, 2026) наголошують на критичному дефіциті квантових фахівців та необхідності тісної взаємодії освіти й індустрії. Зазначене підтверджує доцільність моделей дуального наставництва як механізму трансферу знань.

Отже, узагальнення наукових джерел дозволяє констатувати структурну фрагментарність існуючих підходів, за якої технологічні та педагогічні аспекти досліджуються ізольовано. Крім того, пряме імпортування європейських і натівських освітніх моделей у вітчизняну систему обмежується інфраструктурними та кадровими чинниками. Таким чином, формується наукова прогалина, що полягає у відсутності комплексного теоретико-методичного обґрунтування інтеграції квантових та інтелектуальних технологій у систему вищої військової освіти з урахуванням національного контексту.

Зазначене визначає необхідність розроблення адаптивних освітніх моделей, орієнтованих на поєднання технічної експертизи, педагогічного інструментарію та практико-інтегрованого навчання, що і становить наукову основу даного дослідження.

Виходячи з актуальності теми, **метою** даного дослідження є наукове обґрунтування умов модернізації системи вищої військової освіти на основі інтеграції квантової інформатики та інтелектуальних інформаційних технологій у процес професійної підготовки військових фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модернізація системи вищої військової освіти в умовах цифрової трансформації потребує системного переосмислення змісту, форм і методів професійної підготовки. Інтеграція квантової інформатики та інтелектуальних інформаційних технологій виступає ключовим чинником підвищення ефективності підготовки військових фахівців, здатних діяти в умовах інформаційно-насиченого та технологічно складного середовища. У цьому контексті освітній процес має трансформуватися від репродуктивної моделі навчання до адаптивної, орієнтованої на формування аналітичного мислення, міждисциплінарних знань і практичних навичок.

Концептуально модернізація підготовки військових кадрів ґрунтується на поєднанні трьох взаємопов'язаних компонентів: технологічного, педагогічного та організаційного. Технологічний

компонент передбачає інтеграцію квантових обчислень, постквантової криптографії та систем ШІ у зміст навчальних дисциплін. Педагогічний компонент орієнтований на впровадження компетентнісного підходу, адаптивних освітніх моделей і практико-орієнтованого навчання. Організаційний компонент включає оновлення інфраструктури, розвиток кадрового потенціалу та впровадження гнучких механізмів управління освітнім процесом.

Однією з ключових умов модернізації є інтеграція елементів квантової інформатики у професійну підготовку. Це передбачає включення до навчальних програм базових понять квантових обчислень, принципів квантової криптографії та моделей обробки інформації в умовах квантових систем. При цьому важливим є не лише теоретичне засвоєння знань, але й формування практичних навичок роботи з відповідними технологіями. Для цього доцільним є використання симуляційних платформ і віртуалізованих лабораторій, що дозволяють моделювати роботу квантових систем без потреби у кошторисному апаратному забезпеченні.

Суттєвим елементом трансформації освітнього процесу виступає впровадження інтелектуальних інформаційних технологій, зокрема систем штучного інтелекту. Їх застосування забезпечує персоналізацію навчання, автоматизацію оцінювання результатів і адаптацію освітнього контенту до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Використання таких технологій сприяє формуванню індивідуалізованих освітніх траєкторій, що дозволяє враховувати рівень підготовки, спеціалізацію та професійні потреби курсантів.

Важливою організаційно-педагогічною умовою є впровадження моделі дуального наставництва, яка передбачає залучення IT-практиків до освітнього процесу. Такий підхід забезпечує інтеграцію актуальних професійних знань і практичного досвіду у навчальне середовище, що підвищує прикладну спрямованість підготовки. Взаємодія між науково-педагогічними працівниками та представниками IT-галузі створює умови для формування сучасного освітнього контенту, орієнтованого на реальні виклики оборонного сектору.

Не менш важливою умовою є розвиток цифрової інфраструктури військових закладів освіти. Це включає впровадження хмарних платформ, створення розподілених навчальних середовищ і забезпечення доступу до сучасних програмно-апаратних засобів моделювання. Така інфраструктура дозволяє організувати безпечне освітнє середовище для відпрацювання складних технологічних сценаріїв, зокрема пов'язаних із застосуванням квантових протоколів і систем штучного інтелекту.

У межах дослідження запропоновано багаторівневу модель модернізації системи вищої військової освіти (рис. 1).

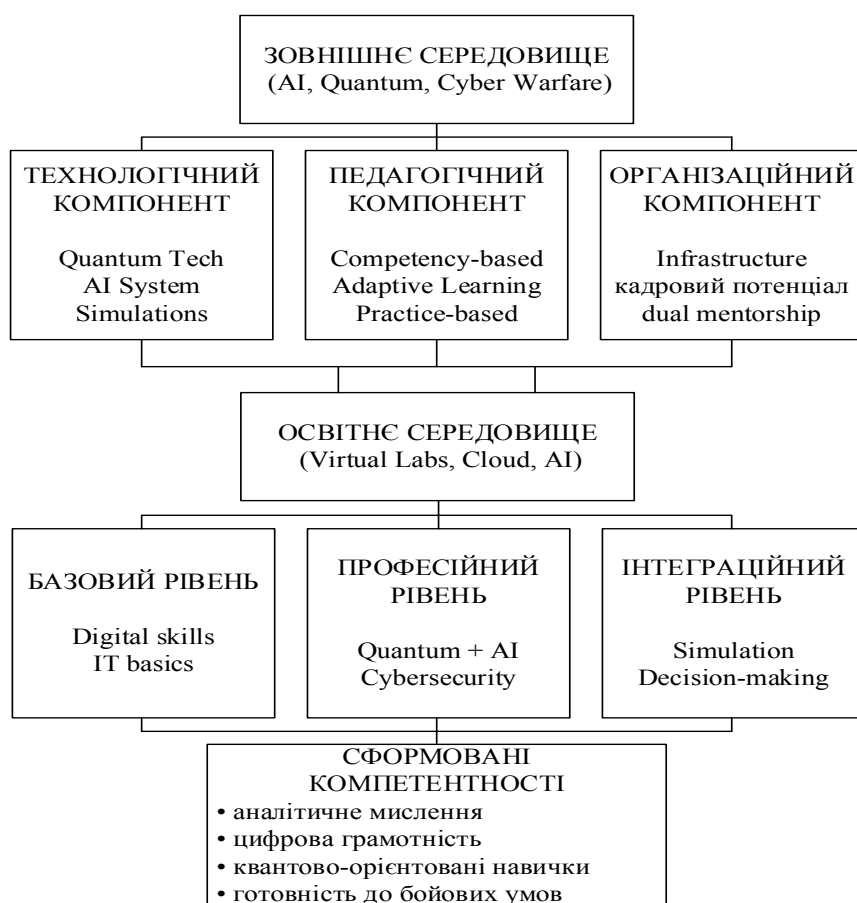


Рис. 1. Модель модернізації системи вищої військової освіти

Запропонована модель включає: базовий рівень (формування цифрової та інформаційної грамотності), професійний рівень (опанування спеціалізованих ІТ- і квантових технологій) та інтеграційний рівень (застосування отриманих знань у практичних і симуляційних умовах). Така модель забезпечує поступове ускладнення змісту навчання та формування цілісної системи професійних компетентностей.

Саме реалізація запропонованого підходу дозволяє подолати розрив між теоретичною підготовкою та практичними вимогами сучасних військових операцій (бойових дій), забезпечує підвищення якості професійної підготовки та формування кадрового потенціалу, здатного ефективно функціонувати в умовах технологічної трансформації оборонного сектору.

У ширшому науковому контексті запропонована модель виходить за межі прикладної модернізації освітнього процесу та торкається фундаментального питання трансформації самої природи професійної підготовки в умовах технологічної сингулярності. Квантові обчислення та інтелектуальні системи не лише розширюють інструментарій військової діяльності, але й змінюють когнітивні моделі прийняття рішень, що, у свою чергу, потребує відповідної еволюції освітніх підходів.

У цьому вимірі військова освіта поступово переходить від інституційно замкненої системи до відкритої адаптивної екосистеми, де знання не передаються, а конструюються в процесі взаємодії людини з технологічно насиченим середовищем. Виникає новий тип освітньої динаміки, у якій ключову роль відіграють не лише зміст навчання, а й здатність системи до саморефлексії, переналаштування та інтеграції зовнішніх інновацій.

Особливої ваги набуває питання співвідношення людського та машинного інтелекту в процесі підготовки фахівців. Формування компетентностей більше не може обмежуватися освоєнням інструментів – воно передбачає розвиток здатності до критичного осмислення алгоритмічних рішень, інтерпретації результатів обчислень і відповідального використання технологій у ситуаціях підвищеного ризику.

Таким чином, освітній процес постає як простір випереджального розвитку, де формуються не лише професійні навички, а й нові типи мислення, необхідні для функціонування в умовах квантово-інформаційної реальності. У цьому контексті подальші дослідження мають бути спрямовані не лише на вдосконалення окремих дидактичних інструментів, а на формування цілісної теорії взаємодії людини, технології та безпекового середовища.

З метою підвищення теоретичної обґрунтованості запропонованої моделі доцільним є її формалізоване представлення як багатокомпонентної системи, що інтегрує технологічні, педагогічні та організаційні аспекти освітнього процесу.

У загальному вигляді модель може бути описана як:

$$M = \langle T, P, O, E, R \rangle \quad (1)$$

де кожен компонент T, P, O, E, R – технологічний, педагогічний, організаційний, освітнє середовище та результуючі компетентності відображає окремий вимір функціонування освітньої системи. Така формалізація дозволяє інтерпретувати процес підготовки військових фахівців як складну відкриту систему, в якій результуючі характеристики залежать від узгодженої взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів.

Вирішальним елементом моделі виступає результуючий показник сформованості професійних компетентностей, який може бути представлений у вигляді функціональної залежності:

$$R = f(T, P, O, E) \quad (2)$$

Зазначена залежність відображає багатофакторний характер освітнього процесу та підкреслює, що досягнення необхідного рівня підготовки є результатом синергії між технологічними ресурсами, педагогічними підходами, організаційними умовами та характеристиками освітнього середовища. При цьому функція $f(\cdot)$ може мати нелінійний характер, що зумовлено складністю взаємодії компонентів та ефектами підсилення або послаблення їх впливу.

Для більш детального аналізу доцільно представити результуючі компетентності у вигляді зваженої суми окремих факторів впливу:

$$R_i = \sum_{j=1}^n w_j \cdot x_j \quad (3)$$

де x_j – окремі компоненти освітнього процесу (наприклад, рівень використання квантових технологій, ступінь інтеграції ШІ, доступ до симуляційних платформ, ефективність наставництва), а w_j – вагові коефіцієнти, що відображають їх відносну значущість. Такий підхід дозволяє перейти від якісного опису до кількісного оцінювання ефективності освітньої системи, а також створює передумови для подальшої оптимізації структури підготовки.

Динамічний характер формування знань і навичок здобувачів освіти доцільно описувати за допомогою адаптивної моделі навчання:

$$L_{t+1} = L_t + \alpha \cdot (K - L_t) \quad (4)$$

де L_t характеризує поточний рівень підготовки курсанта, K – цільовий рівень компетентностей, а α – коефіцієнт навчання, що залежить від ефективності педагогічних методів та якості освітнього середовища. Така модель відображає поступове наближення до необхідного рівня підготовки та дозволяє враховувати індивідуальні особливості навчання, що є основою адаптивних освітніх траєкторій.

Отже, модернізацію вищої військової освіти можна формалізувати як задачу оптимізації. Вона спрямована на досягнення екстремуму цільової функції професійної підготовки за визначених параметрів обмеженості ресурсів:

$$\max R \quad \text{subject to} \quad C_{res} \leq C_{max} \quad (5)$$

де C_{res} відображає наявні ресурси (матеріально-технічні, кадрові, часові), а C_{max} – допустимі обмеження. У такій постановці задача модернізації освіти набуває ознак управлінської оптимізаційної проблеми, розв'язання якої передбачає пошук найефективнішої конфігурації освітнього процесу.

Таким чином, використання математичного апарату дозволяє не лише формалізувати запропоновану модель, але й обґрунтувати її як систему, що піддається аналізу, оцінюванню та оптимізації. Це забезпечує перехід від концептуального опису до кількісно орієнтованого підходу, що є необхідною умовою підвищення наукової валідності дослідження та його практичної значущості.

З метою підтвердження практичної доцільності запропонованої моделі модернізації системи вищої військової освіти здійснено демонстраційний розрахунок рівня сформованості професійних компетентностей на основі багатофакторної зваженої моделі. Такий підхід дозволяє перейти від концептуального опису до кількісної інтерпретації впливу окремих компонентів освітнього процесу.

Формалізація результуючого показника здійснюється за допомогою адитивної моделі (3), де x_j – нормовані показники (у діапазоні $[0;1]$), що характеризують рівень розвитку окремих складових освітнього процесу, а w_j – вагові коефіцієнти, які відображають їх відносну значущість у формуванні інтегрального результату.

Вибір адитивної моделі обумовлений її інтерпретованістю та можливістю використання в умовах обмеженої емпіричної інформації. Водночас така модель дозволяє врахувати мультифакторний характер освітнього процесу та забезпечує достатній рівень узагальнення для стратегічного аналізу.

Так, у межах дослідження виділено п'ять ключових факторів, що визначають ефективність підготовки військових фахівців: рівень інтеграції квантових технологій, ступінь використання систем штучного інтелекту, наявність віртуалізованих лабораторій, впровадження моделі дуального наставництва та стан матеріально-технічної інфраструктури. Обрані фактори відповідають структурі запропонованої моделі та відображають як технологічний, так і педагогічний та організаційний виміри.

Вагові коефіцієнти визначено експертним методом із урахуванням пріоритетності технологічних інновацій у сучасному бойовому середовищі. Найбільшу вагу надано компоненту квантових технологій як перспективному фактору технологічної переваги, тоді як інші складові розподілені з урахуванням їх системного впливу на освітній процес.

Для порівняльного аналізу розглянуто два сценарії, традиційну модель підготовки та модель, що базується на запропонованому підході.

У першому випадку значення параметрів характеризуються низьким рівнем інтеграції інноваційних технологій, обмеженим використанням симуляційних середовищ та слабкою взаємодією з ІТ-практиками. Розрахунок інтегрального показника має вигляд:

$$R_{trad} = 0.25 \cdot 0.2 + 0.20 \cdot 0.3 + 0.20 \cdot 0.2 + 0.20 \cdot 0.1 + 0.15 \cdot 0.4 = 0.23$$

Отримане значення свідчить про недостатній рівень сформованості компетентностей, що узгоджується з якісними висновками щодо розриву між теоретичною підготовкою та практичними вимогами.

У другому сценарії враховано впровадження квантових технологій, активне використання штучного інтелекту, розгортання віртуальних лабораторій та інтеграцію дуального наставництва. Відповідний розрахунок має вигляд:

$$R_{model} = 0.25 \cdot 0.8 + 0.20 \cdot 0.7 + 0.20 \cdot 0.9 + 0.20 \cdot 0.8 + 0.15 \cdot 0.7 = 0.79$$

Отриманий результат демонструє суттєве підвищення інтегрального показника ефективності підготовки. При цьому різниця між сценаріями визначається як: $\Delta R = 0.79 - 0.23 = 0.56$. Отримане значення свідчить про більш ніж трикратне зростання рівня сформованості компетентностей, що підтверджує ефективність запропонованої моделі.

Аналітична інтерпретація результатів дозволяє встановити, що найбільший внесок у підвищення показника забезпечують технологічно орієнтовані компоненти, зокрема квантові системи та віртуалізовані середовища. Водночас значущу роль відіграє педагогічний чинник, а саме впровадження дуального наставництва, яке забезпечує трансфер практичного досвіду.

Отже, проведений розрахунок підтверджує гіпотезу про те, що ефективність підготовки військових фахівців визначається не окремими інноваціями, а їх комплексною інтеграцією в освітній процес.

Запропонована модель демонструє здатність забезпечувати системний ефект, що проявляється у значному підвищенні рівня професійної готовності.

В цілому отримані результати мають демонстраційний характер, однак вони формують підґрунтя для подальших емпіричних досліджень і впровадження кількісних методів оцінювання якості військової освіти в умовах технологічної трансформації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження здійснено комплексне наукове обґрунтування організаційно-педагогічних умов модернізації системи вищої військової освіти в умовах інтеграції квантової інформатики та інтелектуальних ІТ. Доведено, що сучасні виклики безпекового середовища зумовлюють необхідність переходу від традиційних освітніх моделей до адаптивних, технологічно орієнтованих систем підготовки військових фахівців.

Запропоновано багатокомпонентну модель модернізації, яка поєднує технологічний, педагогічний та організаційний виміри освітнього процесу. Обґрунтовано доцільність інтеграції квантових технологій, систем ШІ, віртуалізованих навчальних середовищ і механізмів дуального наставництва як ключових чинників підвищення ефективності професійної підготовки. Встановлено, що саме комплексна взаємодія зазначених компонентів забезпечує формування системних, аналітичних та прикладних компетентностей, необхідних для діяльності в умовах технологічно насиченого бойового середовища.

Формалізація моделі у вигляді багатофакторної залежності дозволила інтерпретувати освітній процес як керовану систему, що піддається кількісному оцінюванню та оптимізації. Проведений демонстраційний розрахунок підтвердив ефективність запропонованого підходу, засвідчивши суттєве зростання інтегрального показника сформованості компетентностей у порівнянні з традиційною моделлю підготовки. Це свідчить про доцільність використання математичного апарату для підтримки управлінських рішень у сфері військової освіти. Водночас, результати дослідження виявили низку обмежень, пов'язаних із інфраструктурними ресурсами, кадровим забезпеченням та необхідністю адаптації зарубіжних практик до національного контексту. Це визначає потребу в подальшому розвитку теоретико-методичних підходів до впровадження інноваційних технологій у військову освіту.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням емпіричної бази оцінювання ефективності запропонованої моделі, зокрема шляхом проведення педагогічних експериментів у реальних умовах функціонування військових закладів освіти. Актуальним є також розвиток методів імітаційного моделювання освітніх процесів, включаючи використання стохастичних моделей, агент-орієнтованих підходів та методів аналізу складних систем.

Окремого дослідження потребує розроблення інструментів адаптивного управління освітніми траєкторіями на основі технологій штучного інтелекту, а також формування методології інтеграції квантових обчислень у навчальні програми з урахуванням рівня підготовки здобувачів освіти. Крім того, перспективним напрямом є створення цифрових платформ підтримки військової освіти, що поєднують функції навчання, моделювання та оцінювання компетентностей у єдиному інформаційному середовищі.

Таким чином, подальший розвиток досліджень у цьому напрямі сприятиме формуванню науково обґрунтованої, технологічно адаптивної системи військової освіти, здатної забезпечити підготовку фахівців нового покоління та підвищити рівень інформаційно-технологічної стійкості оборонного сектору.

Список використаних джерел

- Голубцов, С. (2025). Напрями трансформації національної системи освіти з урахуванням досвіду держав-членів НАТО. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*, 1 (57), 85-93. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-1-57-85-93>
- Живило, Є., & Кучма, Ю. (2025). Deep Learning-модель прогнозування компрометації облікових записів у системах управління подіями безпеки. *Кібербезпека: освіта, наука, техніка*, 3(31), 589-601. DOI: <https://doi.org/10.28925/2663-4023.2025.31.1050>
- Живило, Є., & Живило, І. (2021). Об'єднана підготовка персоналу складових сил оборони сфери кібербезпеки в умовах тотальної оборони держави. *Теорія і практика державного управління*, 2 (73), 144-153. DOI: <https://doi.org/10.34213/tp.21.02.16>
- Концепція трансформації системи військової освіти. (1997). Постанова Кабінету Міністрів України № 1410. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text>
- Мокляк, В. (2022). Позааудиторні форми правової освіти у вищій військовій школі України як прояв академічної свободи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (120), 335-344. DOI: 10.24139/2312-5993/2022.06/335-344
- Barriónuevo, S. D., & Aguirre, M. H. (2025). AI-Guided Quantum Material Simulator for Education. Case Example: The Neuromorphic Materials Calculator 2025. *Submitted to International Journal of Artificial Intelligence in Education (Springer)*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.20372>
- Bollaert, L. (2025). Artificial Intelligence: Objective or Tool in the 21st-Century Higher Education Strategy and Leadership? *Education Sciences*, 15 (6), 774. DOI: 10.3390/educsci15060774

- Farooq, U., & Upadhyay, K. (2025). Teaching Quantum Computing through Lab-Integrated Learning: Bridging Conceptual and Computational Understanding. *Computers and Society*, 1. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2511.02844>
- Georgiou, D., Struyf, A., & Wong, J. (2026). Integrating Generative AI in Higher Education: Teachers' Perceptions Through the TPACK Lens. *Education Sciences*, 16 (4), 531. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci16040531>
- Golec, M., Hatay, E. S., Gill, S. S., & Buyya, R. (2025). Artificial Intelligence (AI): Foundations, trends and future directions. *Telematics and Informatics Reports*, 20, 100265. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.teler.2025.100265>
- Kaur, M., & Venegas-Gomez, A. (2022). Defining the quantum workforce landscape: a review of global quantum education initiatives. *Physics Education*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2202.08940>
- Kovacevic, M., Dagen, T., & Rajter, M. (2025). Leading AI-Driven Student Engagement: The Role of Digital Leadership in Higher Education. *Education Sciences*, 15, 775. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15060775>
- Lantyer, V. H., (2025). *Quantum Computing and Artificial Intelligence: Regulation, Potentialities, Challenges, and the Global Landscape*. DOI: <http://doi.org/10.2139/ssrn.5218548>
- Mamun, D. S. M. (2025). *Quantum Computing 2025: State of Play across Geopolitical, Security, and Economic Paradigms*. Retrieved from https://www.academia.edu/145494733/Quantum_Computing_2025_State_of_Play_across_Geopolitical_Security_and_Economic_Paradigms
- Manousou, E. (2025). Critical Thinking in Distance Education: The Challenges in a Decade (2016-2025) and the Role of Artificial Intelligence. *Education Sciences*, 15 (6), 757. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15060757>
- Metwalli, S. A., Iliat, A., Thomas, S., Nair, S., Chase, Z. A., & Ceballos, R. R. (2026). The Quantum Education Ecosystem: A Review of Global Initiatives, Methods, and Challenges. *Physics Education*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2604.06293>
- Oikonomou, A. V., Savvas, I. K., & Iatrellis, O. (2025). Enhancing Quantum Literacy in Secondary Education Through Quantum Computing and Quantum Key Distribution. *Education Sciences*, 15 (9), 1167. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15091167>
- Reding, D., De Lucia, A., Blanco, A. M., Regan, L., & Bayliss, D., (2023). *NATO Science & technology trends: 2023-2043* (Vol. 1). DOI: 10.13140/RG.2.2.27069.12009
- Seskir, Z. C., Migdał, P., Weidner, C., Anupam, A., Case, N., Davis, N. ... Chiofaloi, M. (2022). Quantum games and interactive tools for quantum technologies outreach and education. *Physics Education*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2202.07756>

References

- Barrionuevo, S. D., & Aguirre, M. H. (2025). AI-Guided Quantum Material Simulator for Education. Case Example: The Neuromorphic Materials Calculator 2025. *Submitted to International Journal of Artificial Intelligence in Education (Springer)*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.20372>
- Bollaert, L. (2025). Artificial Intelligence: Objective or Tool in the 21st-Century Higher Education Strategy and Leadership? *Education Sciences*, 15 (6), 774. DOI: 10.3390/educsci15060774
- Farooq, U., & Upadhyay, K. (2025). Teaching Quantum Computing through Lab-Integrated Learning: Bridging Conceptual and Computational Understanding. *Computers and Society*, 1. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2511.02844>
- Georgiou, D., Struyf, A., & Wong, J. (2026). Integrating Generative AI in Higher Education: Teachers' Perceptions Through the TPACK Lens. *Education Sciences*, 16 (4), 531. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci16040531>
- Golec, M., Hatay, E. S., Gill, S. S., & Buyya, R. (2025). Artificial Intelligence (AI): Foundations, trends and future directions. *Telematics and Informatics Reports*, 20, 100265. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.teler.2025.100265>
- Holubtsov, S. (2025). Napriamy transformatsii natsionalnoi systemy osvity z urakhuvanniam dosvidu derzhav-chleniv NATO [Directions of transformation of the national education system taking into account the experience of NATO member states]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriya: Pedahohichni nauky* [Bulletin of the Glukhovsky National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko. Series: Pedagogical Sciences], 1 (57), 85-93. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-1-57-85-93> [in Ukrainian].
- Kaur, M., & Venegas-Gomez, A. (2022). Defining the quantum workforce landscape: a review of global quantum education initiatives. *Physics Education*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2202.08940>
- Kontseptsii transformatsii systemy viiskovoi osvity [The concept of transformation of the military education system]. (1997). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy No 1410. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Kovacevic, M., Dagen, T., & Rajter, M. (2025). Leading AI-Driven Student Engagement: The Role of Digital Leadership in Higher Education. *Education Sciences*, 15, 775. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15060775>
- Lantyer, V. H., (2025). *Quantum Computing and Artificial Intelligence: Regulation, Potentialities, Challenges, and the Global Landscape*. DOI: <http://doi.org/10.2139/ssrn.5218548>
- Mamun, D. S. M. (2025). *Quantum Computing 2025: State of Play across Geopolitical, Security, and Economic Paradigms*. Retrieved from https://www.academia.edu/145494733/Quantum_Computing_2025_State_of_Play_across_Geopolitical_Security_and_Economic_Paradigms

- Manousou, E. (2025). Critical Thinking in Distance Education: The Challenges in a Decade (2016-2025) and the Role of Artificial Intelligence. *Education Sciences*, 15 (6), 757. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15060757>
- Metwalli, S. A., Iliat, A., Thomas, S., Nair, S., Chase, Z. A., & Ceballos, R. R. (2026). The Quantum Education Ecosystem: A Review of Global Initiatives, Methods, and Challenges. *Physics Education*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2604.06293>
- Mokliak, V. (2022). *Pozaaudytni formy pravovoi osvity u vyshchii viiskovii shkoli Ukrainy yak proiav akademichnoi svobody* [Extracurricular forms of legal education in the higher military school of Ukraine as a manifestation of academic freedom]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii* [Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies], 6 (120), 335-344. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.06/335-344> [in Ukrainian].
- Oikonomou, A. V., Savvas, I. K., & Iatrellis, O. (2025). Enhancing Quantum Literacy in Secondary Education Through Quantum Computing and Quantum Key Distribution. *Education Sciences*, 15 (9), 1167. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15091167>
- Reding, D., De Lucia, A., Blanco, A. M., Regan, L., & Bayliss, D., (2023). *NATO Science & technology trends: 2023-2043* (Vol. 1). DOI: 10.13140/RG.2.2.27069.12009
- Seskir, Z. C., Migdał, P., Weidner, C., Anupam, A., Case, N., Davis, N. ... Chiofalo, M. (2022). Quantum games and interactive tools for quantum technologies outreach and education. *Physics Education*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2202.07756>
- Zhyvylo, Ye., & Kuchma, Yu. (2025). Deep Learning-model prohnozuvannia komprometatsii oblikovykh zapysiv u systemakh upravlinnia podiiamy bezpeky [Deep Learning model for predicting account compromise in security event management systems]. *Kiberbezpeka: osvita, nauka, tekhnika* [Cybersecurity: Education, Science, Technology], 3(31), 589-601. DOI: <https://doi.org/10.28925/2663-4023.2025.31.1050> [in Ukrainian].
- Zhyvylo, Ye., & Zhyvylo, I. (2021). Ob'iednana pidhotovka personalu skladovykh syl oborony sfery kiberbezpeky v umovakh totalnoi oborony derzhavy [Joint training of personnel of the components of the defense forces of the cybersecurity sphere in the conditions of total defense of the state]. *Teoriia i praktyka derzhavnoho upravlinnia* [Theory and practice of public administration], 2 (73), 144-153. DOI: <https://doi.org/10.34213/tp.21.02.16> [in Ukrainian].

ZHYVYLO Y.

National University «Poltava Polytechnic named after Yuri Kondratyuk», Ukraine

HOLUBTSOV S.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

IT SPECIALISTS OF THE QUANTUM ERA IN THE TRANSFORMATION OF HIGHER MILITARY EDUCATION IN UKRAINE

The relevance of the research is due to the intensive development of quantum computing and neural network technologies and their gradual integration into the military sphere, which requires a systematic review of the theoretical and methodological foundations of the training of military specialists. It has been established that traditional didactic approaches do not ensure the appropriate level of formation of digital and technological competences necessary for functioning in the conditions of a modern information-rich combat environment. The purpose of the study is the scientific substantiation of the conditions for the modernization of the system of higher military education based on the integration of quantum informatics and intelligent IT into professional training. System-structural analysis of educational standards, comparative-pedagogical analysis of foreign models of military personnel training and the method of expert evaluation of the capabilities of quantum modeling simulation platforms were used. As a result of the study, a structural gap was revealed between the theoretical training of education seekers and the practical requirements of modern military operations (combat operations). This determines the need to implement adaptive educational models and form individualized educational trajectories taking into account the level of training and specialization of cadets. It was established that modernization is restrained by insufficient material and technical support and a shortage of scientific and pedagogical personnel with practical experience in the use of quantum technologies. The effectiveness of the dual mentoring model with the involvement of IT practitioners in the educational process is substantiated, as well as the use of distributed virtual laboratories for the safe mastery of quantum protocols and the development of system, critical and analytical thinking. A multi-level model of modernization of higher military education is proposed, which ensures coordination of the content of training with international standards and security requirements. The practical significance of the results lies in the possibility of their application during the development of educational programs, improvement of regulatory and legal support for the activities of military educational institutions and implementation of the state policy of digital transformation of the defense sector.

Key words: *military education, quantum era, neural network technologies, digital competencies, adaptive educational models, individual educational trajectories, dual mentoring, digital transformation, defense sector*

Стаття надійшла до редакції 02.04.2026

Стаття прийнята 18.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 37.07:37.014.543.1:005

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361684](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361684)

ОЛЕГ ЗАВГОРОДНІЙ

ORCID: 0009-0004-8516-9215

ОЛЕНА КОЗЛОВА

ORCID: 0000-0003-1626-5188

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКІ ЗАСАДИ ФАНДРЕЙЗИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті досліджено організаційно-управлінські засади фандрейзингової діяльності у системі загальної середньої освіти України. Обґрунтовано актуальність фандрейзингу як інструменту стратегічного розвитку закладів освіти в умовах обмеженого бюджетного фінансування. Визначено сутність фандрейзингу як системної управлінської діяльності, що базується на стратегічному плануванні, партнерській взаємодії, прозорості та ефективній комунікації. Охарактеризовано структурні компоненти та етапи управлінського циклу фандрейзингової діяльності. Особливу увагу приділено системі діагностики готовності закладу освіти до реалізації фандрейзингової діяльності із використанням SWOT- та PEST-аналізу. Представлено результати анкетування щодо стану організації фандрейзингової діяльності у ЗЗСО Сумської області. Виявлено проблеми у реалізації проєктів через брак практичного досвіду, несформованість системного підходу до управління фандрейзингом.

***Ключові слова:** фандрейзинг, заклади загальної середньої освіти, освітній менеджмент, стратегічне управління, позабюджетні ресурси, партнерська взаємодія*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи загальної середньої освіти України характеризується масштабними трансформаційними процесами, пов'язаними з децентралізацією управління, реформуванням освітньої галузі відповідно до концепції «Нова українська школа», розширенням фінансової автономії закладів освіти (Гнатюк, Краус, & Краус, 2023). На сьогодні заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО) знаходяться в ситуації необхідності модернізації матеріально-технічної бази, цифровізації освітнього процесу, створення безпечного освітнього середовища, та, водночас, підвищення якості освітнього процесу та реалізації інноваційних освітніх проєктів. Зважаючи, що бюджетне фінансування не завжди дозволяє повною мірою забезпечити всі потреби закладів освіти, актуальності набуває пошук альтернативних джерел ресурсного забезпечення. Здатність закладу освіти мобілізувати зовнішні і внутрішні ресурси стає одним із чинників його стійкості, адаптивності та подальшого розвитку особливо в умовах децентралізації та воєнного стану. У зв'язку з цим особливого значення набуває фандрейзинг як цілеспрямована управлінська діяльність із залучення різних категорій ресурсів для розвитку й модернізації закладу освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. В останні роки в освітній сфері проблематика пошуку та залучення ресурсів набули значної актуальності. Цілеспрямоване використання фандрейзингової діяльності є предметом активних наукових дискусій, в якій дослідники розглядають ці питання крізь призму менеджменту, фінансів та комунікації. Теоретичні засади фандрейзингу, його сутність, принципи та функції досліджено у працях О. Ареп'євої, Н. Гвоздей, Я. Кобушка, О. Комаровського, О. Шниркова та інших. Згідно їх поглядів, фандрейзинг розглядається як впорядкована послідовність кроків (етапів), спрямованих на формування стабільної системи фінансування в довгостроковій перспективі (Гвоздей, & Ареп'єва, 2024; Кобушко, & Майборода, 2020). Дослідницями О. Чернявською та А. Соколовою розроблено підходи до розрахунку інтегрального показника результативності фандрейзингової діяльності (Зінченко, 2024). Окремі аспекти розвитку цифрового фандрейзингу та краудфандингу в Україні розкрито в працях Ю. Даниленко, І. Круп'як (Даниленко, 2025; І. Круп'як & Л. Круп'як, 2019).

Значну увагу питанням ресурсного забезпечення освітніх установ приділено дослідниками освітнього менеджменту. Зокрема, О. Гнатюк та соавт. акцентують увагу на необхідності інтеграції фандрейзингу у систему стратегічного управління закладом освіти і наголошують, що сучасний керівник закладу освіти має володіти компетентностями у сфері грантрайтингу, проєктного менеджменту та стратегічних комунікацій (Гнатюк, Краус, & Краус, 2023). В роботі Л. Литвина підкреслено, що грантова діяльність і партнерські проєкти стають важливими чинниками побудови фінансової стійкості освітніх установ та їх розвитку в умовах нестабільного фінансування та економічних викликів (Литвин, Григорук, & Шуман, 2025). Міжнародний досвід фандрейзингової діяльності та перспективи його впровадження в систему

освіти Україні представлені у працях Т. Ткачук (функціонування ендаумент-фондів у зарубіжних освітніх системах), Ю. Чиркової та Д. Лиси (2022) (адаптація міжнародних моделей фандрейзингу). Однак, попри значну кількість наукових праць, питання організації та управління фандрейзинговою діяльністю саме у системі загальної середньої освіти України залишаються недостатньо розробленими. Більшість досліджень стосуються діяльності закладів вищої освіти, громадських організацій або загальних механізмів залучення ресурсів. Таким чином, подальшого вивчення потребують організаційно-управлінські засади впровадження фандрейзингу у ЗЗСО.

Мета статті полягає у обґрунтуванні організаційно-управлінських засад фандрейзингової діяльності у закладах загальної середньої освіти та визначенні практичних підходів до вдосконалення системи залучення ресурсів на основі аналізу сучасних управлінських практик і результатів емпіричного дослідження.

Викладення основного матеріалу дослідження. У процесі аналізу літературних джерел встановлено, що поняття «фандрейзинг» має багатокомпонентний та міждисциплінарний характер і розглядається як процес, діяльність, управлінська технологія, інструмент ресурсного забезпечення та мистецтво комунікації (І. Круп'як & Л. Круп'як, 2019; Чиркова, & Лиса, 2022). Багатовекторність трактувань зумовлена складністю самого явища, яке поєднує елементи стратегічного менеджменту, маркетингу, соціального партнерства, проектної діяльності та комунікації. Залежно від контексту дослідження та практичного застосування окремі аспекти дефініції «фандрейзинг» набувають першочергового значення (Зінченко, 2024; Соколова, Соколов, Маслак, Гасій, & Сидоренко-Мельник, 2025):

1) як управлінська діяльність фандрейзинг розглядається як системно організований процес, що передбачає послідовність стратегічних управлінських дій, спрямованих на формування стабільної системи ресурсного забезпечення організації у довгостроковій перспективі. Такий підхід ґрунтується на визначенні потреб організації, стратегічному плануванні, аналізі потенційних джерел фінансування, координації діяльності учасників процесу та оцінці результативності реалізованих заходів;

2) як цілеспрямована діяльність фандрейзинг акцентує увагу на професійній та системній роботі із залучення фінансових, матеріальних, інформаційних, кадрових та інших ресурсів для реалізації суспільно значущих цілей і проєктів. Така діяльність, як правило, має чітко визначені часові межі (часто – короткострокові), конкретні очікувані результати та передбачає використання різноманітних організаційних форм і методів, зокрема благодійних акцій, аукціонів, ярмарків, та інших спеціальних заходів;

3) як прикладний інструмент фандрейзинг характеризується як ефективний механізм мобілізації зовнішніх ресурсів для забезпечення діяльності та розвитку організації. У такому розумінні він виступає засобом формування матеріального, фінансового та організаційного підґрунтя для реалізації стратегічних цілей, які не можуть бути повною мірою забезпечені за рахунок державного/базового фінансування. З цієї позиції фандрейзинг можна розглядати як важливий показник адаптивності, конкурентоспроможності та життєздатності організації в умовах економічної нестабільності та кризових викликів;

4) як мистецтво комунікації фандрейзинг трактується як професійна діяльність, пов'язана зі встановленням довірливих взаємовідносин між організацією та різними групами стейкхолдерами. У цьому аспекті особливого значення набувають професійні навички управління/менеджера з ефективною комунікації (ведення переговорів, створення атмосфери довіри), використання PR-технологій та маркетингових інструментів. Важливу роль також відіграє етичність діяльності – дотримання принципів чесності, прозорості та відповідального використання залучених ресурсів, що є необхідною умовою формування довготривалих партнерських відносин і суспільної довіри до закладу.

Таким чином, фандрейзингова діяльність передбачає не тільки залучення фінансових/матеріальних коштів, але й долучення людей (експертів, виконавців, консультантів) та організацій (юридичних чи громадських структур) (Огородник, 2014). Означене дозволяє нам визначити в структурі фандрейзингу ресурсний, суб'єктно-об'єктний, технологічний, комунікаційний та етико-ціннісний компоненти (рис.1).

Для менеджменту освітніх установ важливим є розуміння, що фандрейзинг є не окремим процесом з пошуку додаткового фінансування, а комплексною управлінською діяльністю. У наукових працях О. Комаровського, В. Огородника, Я. Кобушко він визначається насамперед як системна діяльність, спрямована на залучення ресурсів задля реалізації суспільно значущих цілей (Огородник, 2014; Кобушко, & Майборода, 2020). В структурі фандрейзингу важливим є кожен крок його реалізації: стратегічне планування, аналіз потреб організації, формування партнерських зв'язків та оцінка результативності діяльності.

У контексті освітнього менеджменту явище фандрейзингу прийнято розглядати через декілька функціональних підходів (Соколова, Соколов, Маслак, Гасій, & Сидоренко-Мельник, 2025.). Так, в аспекті процесного підходу, фандрейзинг трактується як послідовна система етапів – від визначення потреби до оцінки ефективності реалізованого проєкту та надання зворотного зв'язку.



Рис. 1. Основні компоненти структури фандрейзингу

Такий підхід дозволяє інтегрувати діяльність із залучення ресурсів у систему стратегічного управління закладом освіти. Діяльнісний підхід акцентує увагу на практичній реалізації заходів із залучення ресурсів для вирішення конкретних завдань розвитку школи: модернізації навчальних кабінетів, облаштування укріплень, створення STEM-лабораторій, придбання цифрового обладнання чи реалізації інклюзивних освітніх програм. Інструментальний підхід розглядає фандрейзинг як механізм забезпечення фінансової стійкості закладу освіти та подолання дефіциту бюджетного фінансування. У цьому аспекті фандрейзинг виступає засобом формування ресурсної автономії закладу. З позиції комунікативного підходу, фандрейзинг як система побудови довірливих взаємовідносин між закладом освіти та стейкхолдерами сприяє формуванню позитивного іміджу школи та є основою репутаційного менеджменту закладу. Слід зазначити, що однією з головних особливостей фандрейзингу у сфері освіти є його соціальна спрямованість (Гнатюк, & Арєп'єва, 2023). На відміну від комерційного сектору, де інвестиції спрямовані на отримання прибутку, у системі освіти ресурси залучаються для досягнення суспільно значущих результатів: підвищення якості освіти, створення безпечного освітнього середовища, підтримки учнів та педагогів, розвитку інноваційної освітньої інфраструктури.

Враховуючи напрацювання О. Комаровського та інших дослідників (Зінченко, 2024; Соколова, Соколов, Маслак, Гасій, & Сидоренко-Мельник, 2025,) в управлінському циклі фандрейзингової діяльності в ЗЗСО можемо виділити послідовність таких етапів:

- *аналітико-діагностичний етап* - на цій стадії здійснюється ідентифікація найбільш значущих проблем та завдань закладу, які потребують додаткових ресурсів. Проводиться глибокий аналіз потреб організації, її внутрішнього потенціалу (розрахунок необхідного обсягу ресурсів та інвентаризація вже наявних можливостей) та SWOT-аналіз для визначення сильних сторін, які можуть зацікавити потенційних партнерів;
- *етап стратегічного планування* – передбачає формулювання місії проекту та постановку конкретних цілей за принципом SMART (конкретність, вимірюваність, досяжність, реалістичність, часові межі). Чіткість формулювання мети вважається фундаментом успіху: донори схильні підтримувати не «організацію», а «рішення конкретної проблеми». На цьому етапі відбувається сегментація громадськості, вибір цільових груп донорів, розрахунок бюджету та розробка логічної матриці проектної заявки. Сегментація аудиторії базується на принципах маркетингу: виділяються групи осіб за критерієм їхнього ставлення до проблеми, рівня доходу, географії та мотивації;
- *комунікаційно-партнерський етап* – встановлення партнерських відносин між учасниками, що ґрунтуються на довірі, спільних цінностях та етичних засадах, націлених на довгострокову перспективу. Для кожного сегменту донорів розробляється окрема комунікаційна стратегія, наприклад, для великих корпоративних донорів акцент ставиться на соціальний вплив, для індивідуальних – на емоційні історії та персоналізацію проекту;
- *етап реалізації* – безпосереднє втілення фандрейзингового комплексу, що включає запуск конкретних інструментів (краудфандинг, грантрайтинг, благодійні заходи) та організацію роботи фандрейзингової групи, супровід кампанії. Тут критично важливим є вибір каналів комунікації: від традиційних офлайн-заходів та благодійних аукціонів до віртуальних кампаній у соціальних мережах, CRM-систем, email-маркетингу. У цифрову епоху прозорість стає важливим чинником, який впливає на активність донорів, тому виконавець (школа) має забезпечити можливість відстежувати рух коштів та проекту у цілому в режимі реального часу;
- *етап контролю та оцінки* – системний аналіз ступеня досягнення поставлених цілей та аналіз результативності залучення й використання активів. Оцінюється не лише обсяг отриманих коштів, а й соціальний ефект від проекту та якість взаємодії з партнерами;

– етап звітності та зворотного зв'язку – демонстрація прозорості через оприлюднення фінансових звітів про надходження та цільове використання ресурсів. Важливою складовою є висловлення вдячності донорам та надання їм інформації про результати проекту, що створює базу для подальшої лояльності. Це етап, де закладається майбутнє організації, оскільки утримання існуючого донора обходиться значно дешевше, ніж залучення нового. Тому системна звітність та підтримання особистих зв'язків є невід'ємною частиною професійного фандрейзингу.

Однак сама по собі обізнаність у структурі та алгоритмі фандрейзингу не гарантує результативності. Для забезпечення ефективного управління процесами залучення ресурсів адміністрація закладу освіти повинна володіти інструментами їх аналізу, оцінювання та прогнозування. Тому одним із ключових організаційно-управлінських аспектів фандрейзингової діяльності у ЗЗСО є діагностика готовності закладу до реалізації проектів – оцінка потреб, ресурсів, кадрового потенціалу тощо (Литвин, Григорук, & Шуман, 2025).

На етапі стратегічного планування головна увага має приділятися формулюванню чітких, вимірюваних і водночас «привабливих» для донорів цілей, які відображають реальні потреби закладу освіти та демонструють суспільну значущість майбутнього проекту. Важливим є також визначення ініціативної/проектної групи та окреслення цільових груп потенційних партнерів з урахуванням їх інтересів, мотивації та ресурсних можливостей. Наступним важливим етапом є побудова логічної моделі проекту, що неможливо без використання аналітичних інструментів, зокрема SWOT- та PEST-аналізу (Просіна, 2020). SWOT-аналіз дає можливість визначити сильні та слабкі сторони в діяльності закладу освіти, а також виявити потенційні можливості й загрози у зовнішньому середовищі. Такий підхід підвищує стратегічну ефективність майбутньої фандрейзингової діяльності. Компоненти SWOT-аналізу щодо фандрейзингу у ЗЗСО проаналізовані нами у табл. 1.

Таблиця 1

SWOT-аналіз щодо реалізації фандрейзингової діяльності в ЗЗСО

<i>Strengths (Сильні сторони)</i>	<i>Weaknesses (Слабкі сторони)</i>
лояльна спільнота випускників та батьків	відсутність окремого фахівця-фандрейзера або ініціативної групи
наявність унікальних освітніх програм чи інновацій (наприклад, STEM або психологічна підтримка)	низька цифрова активність закладу/ колективу (застарілий сайт, неактивні соцмережі)
досвід успішної реалізації попередніх проектів	відсутність офіційного благодійного фонду або ГО при школі
прозорість та висока репутація закладу в місті/регіоні	психологічні бар'єри у вчителів («просити - це соромно»)
Opportunities (Можливості)	Threats (Загрози)
активність міжнародних донорів (UNICEF, USAID, посольства).	економічна нестабільність та зниження доходів донорів
розвиток культури соціальної відповідальності місцевих донорів	«втома донорів» через велику кількість запитів
поява зручних краудфандингових платформ	зміни в законодавстві щодо оподаткування благодійної допомоги
можливість залучення грантів через ГО	конкуренція з боку інших шкіл

PEST-аналіз, своєю чергою, орієнтований на оцінку зовнішнього середовища функціонування закладу освіти та врахування політичних, економічних, соціальних і технологічних чинників, що впливають на можливості реалізації фандрейзингової діяльності. Використання цього інструменту дозволяє врахувати особливості державної освітньої політики, економічну ситуацію, рівень розвитку громадянського суспільства, тенденції цифровізації, активність міжнародних донорських організацій та інші фактори, що визначають потенціал залучення ресурсів.

З метою вивчення особливостей організації фандрейзингової діяльності у ЗЗСО нами було проведено емпіричне дослідження (онлайн-анкетування) серед представників шкіл Сумської області та м. Суми. У дослідженні взяли участь 54 респонденти, серед яких: 3 директори закладу освіти, 7 заступників директора, 38 педагогічних працівників та 6 представників батьківської громади. Дослідження

дозволило оцінити рівень розвитку фандрейзингової діяльності у школах, визначити найбільш поширені форми залучення ресурсів та виявити основні проблеми управління процесом фандрейзингу.

Результати опитування засвідчили, що фандрейзинг у більшості закладів середньої освіти Сумської області ще не має системного характеру. Половина опитаних (50%, 27 осіб) зазначили, що залучення ресурсів у їхніх закладах відбувається стихійно, без інтеграції у стратегічні документи; лише 7 респондентів (13%) мають окремий розділ або чітко визначений пріоритет в шкільній стратегії розвитку. Також у 31,5% опитаних (17 осіб) пошук ресурсів в основному здійснює керівник, тоді як 14,8% (8 осіб) мають спеціально визначені проєктні групи. Отримані дані свідчать, що інституціоналізація фандрейзингу як управлінської функції перебуває на етапі становлення та залежить від окремих активних осіб, а не від організаційної моделі в ЗЗСО.

Аналіз методологічної бази фандрейзингової діяльності виявив недостатнє застосування наукових інструментів аналізу: найбільш використовуваним методом виявилось анкетування потреб різних категорій учасників освітнього процесу (педагогів, учнів, батьків) (33 респонденти; 61%), SWOT, PEST та SMART-аналіз відмітили від 14 до 18,5% (8-10 осіб). В той же час, 14 опитаних (26%) зазначили про відсутність чітко прийнятих методів при підготовці до фандрейзингу. Також 68,5% (37 осіб) формулюють цілі проєктів у загальному вигляді, а не через чіткі вимірювані результати SMART-методології. Іншими словами, респонденти здебільшого працюють у логіці реагування на потребу, а не системного проєктного управління.

З'ясовано, що найпоширенішими практиками фандрейзингу в ЗЗСО Сумської області є традиційні моделі: благодійні ярмарки/аукціони і меценатство (добровільні внески) (відповідно 83% і 59% опитаних). Дані демонструють переважання локальних і звичних механізмів, тоді як сучасні цифрові або партнерські моделі майже не розвинені. Досвід участі у грантовому фандрейзингу вказали 18 осіб (33%). Лише 6 осіб (11%) відмітили наявність системного досвіду фандрейзингу і виграних грантів, а 25 осіб (46%) - участь у підготовці грантових заявок; інші опитані (23 осіб; 43%) - не були долучені до такої діяльності. Це важливий сигнал для керівництва ЗЗСО: базовий досвід вже існує, але він не трансформувався у сталу практику.

Результати анкетування за блоком «Комунікація та прозорість» свідчать про те, що більшість ЗЗСО у Сумській області вже використовують канали зовнішньої та внутрішньої комунікації, однак рівень стратегічної відкритості та публічної підзвітності залишається недостатнім. Найчастіше комунікація відбувається через соціальні мережі: 88,9% респондентів (48 осіб) зазначили, що їхні заклади мають активні сторінки, переважно у Facebook. Це свідчить про базову цифрову присутність ЗЗСО в інтернет-мережі та потенціал для використання соціальних платформ як інструменту фандрейзингового просування. Водночас лише 38,9% (21 особа) використовують офіційний сайт як канал комунікації, що може вказувати на формалізовану онлайн-присутність та бути обмеженням у представленні закладу для потенційних партнерів. Ще менша частка - 35,2% (19 осіб) - практикує публічне звітування про використання коштів, переважно на зборах. Оцінка рівня прозорості звітування також виявила проблемні аспекти: лише 24,1% респондентів (13 осіб) вважають його повністю достатнім; більшість - 55,5% (30 осіб) - зазначили, що інформація надається лише частково або за запитом, а 20,4% (11 осіб) оцінили рівень прозорості як недостатній. Отже, ці показники демонструють, що комунікація переважно орієнтована на вже сформовану шкільну спільноту, а не на зовнішніх стейкхолдерів чи потенційних інвесторів. Заклади освіти мають базові інструменти комунікації, проте вони ще не перетворили їх на системний ресурс для залучення зовнішньої підтримки. Як відомо, недостатня публічність і фрагментарна звітність знижують потенціал фандрейзингової діяльності. У контексті розвитку фандрейзингу це вказує на необхідність формування комунікаційної стратегії, орієнтованої на прозорість, відкритість і активну взаємодію з ширшим колом партнерів.

Таким чином, діагностика фандрейзингової діяльності в закладі освіти є важливим організаційно-управлінським аспектом, що дозволяє перетворити стихійні зусилля по залученню ресурсів на керований управлінський процес. Використання методологічного інструментарію, наявність чітко визначених критеріїв та показників дозволяє провести оцінку готовності (спроможності) середовища ЗЗСО до сталої взаємодії в межах фандрейзингової діяльності, а не лише залучення фінансових ресурсів, а також обґрунтувати стратегічні напрями вдосконалення процесу управління фандрейзингом в закладі.

Висновок. Встановлено, що в умовах обмеженого бюджетного фінансування, децентралізації та воєнних викликів ефективна організація фандрейзингової діяльності стає важливим чинником забезпечення фінансової стійкості, адаптивності та конкурентоспроможності ЗЗСО. Результативність фандрейзингової діяльності залежить від ключових факторів: рівня управлінської готовності закладу освіти, наявності системи стратегічного планування і діагностики, професійних компетентностей адміністрації і колективу, ефективності комунікації зі стейкхолдерами та рівня суспільної довіри. Фандрейзингова діяльність потребує використання аналітичних інструментів стратегічного планування, зокрема SWOT- та PEST-аналізу, що доведено результатами емпіричного дослідження.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні рекомендацій щодо вдосконалення управління фандрейзинговою діяльністю в ЗЗСО, спрямованих на формування партнерської взаємодії

між школою, громадою, бізнесом, громадськими організаціями та міжнародними фондами. Запропоновані підходи можуть бути використані адміністрацією закладів освіти для підвищення ефективності ресурсного забезпечення, реалізації інноваційних освітніх проєктів та забезпечення стратегічного розвитку школи.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні механізмів формування довгострокових партнерств між ЗЗСО та бізнесом, дослідженні ефективності грантової діяльності українських шкіл, міжнародного досвіду створення ендаумент-фондів та асоціацій підтримки. Актуальним також є адаптація сучасних інструментів фандрейзингу до діяльності ЗЗСО, зокрема, розробка моделей цифрового фандрейзингу в системі середньої освіти.

Список використаних джерел

- Гнатюк, О., Краус, К., & Краус, Н. (2023). Управління фандрайзингом закладу освіти: розширення можливостей чи вимога часу? *Європейський науковий журнал Економічних та Фінансових інновацій*, 1 (11), 4-19. DOI: <https://doi.org/10.32750/2023-0101>
- Гвоздей, Н., & Ареп'єва, О. (2024). Особливості розвитку фандрайзингу в Україні. *Наукові інновації та передові технології*, 1 (29), 457-466. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-1\(29\)-457-466](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-1(29)-457-466)
- Даниленко, Ю. В. (2025). Особливості та перспективи розвитку краудфандингу в Україні. *Ефективна економіка*, 10. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2105.2025.10.89>
- Зінченко, А. Л. (2024). Фандрайзинг як інструмент освітнього партнерства у фаховій передвищій освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 215, 158-163. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-158-163>
- Кобушко, І., & Майборода, О. (2020). Фандрейзинг як інструмент фінансування вищих навчальних закладів. *Вісник Сумського державного університету. Серія Економіка*, 1, 132-140. DOI: <https://doi.org/10.21272/1817-9215.2020.1-14>
- Круп'як, І. & Круп'як, Л. (2019). Особливості розвитку фандрейзингу в Україні. *Ефективна економіка*, 10. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2105-2019.10.53>
- Литвин, Л., Григорук, А., & Шуман, В. (2025). Фандрейзинг та участь у грантових програмах як складові фінансової стійкості закладів вищої освіти. *Економіка та суспільство*, 79. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-79-34>
- Огородник, В. (2014). Фандрайзинг – інструмент активізації соціально-відповідальної взаємодії суб'єктів суспільних відносин. *Економіка і організація управління*, 1-2, 197-201. Взято з <https://jeou.donnu.edu.ua/article/view/1058>
- Просіна, О. (2020). Методологія SWOT-аналізу для стратегічного планування освітньої діяльності закладу позашкільної освіти в умовах пандемії. *Теоретичні та методичні проблеми освіти дітей та молоді*, 24 (2), 141-152. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2020-24-2-141-152>
- Соколова, А., Соколов, О., Маслак, Т., Гасій, О., & Сидоренко-Мельник, Г. (2025). Сутність та роль фандрайзингу в сучасних реаліях України. *Наукові перспективи*, 12(54), 883-897. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-12\(54\)-883-897](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-12(54)-883-897)
- Чиркова, Ю. Л., & Лиса, Д. С. (2022). Роль фандрейзингу в умовах розширення джерел фінансування ініціатив вітчизняних суб'єктів господарювання: міжнародний досвід та особливості впровадження у час війни. *Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення та проблеми розвитку*, 2 (8), 312-319. DOI: <https://doi.org/10.23939/smeu2022.02.312>

References

- Chyrkova, Yu. L., & Lysa, D. S. (2022). Rol fandreizynhu v umovakh rozshyrennia dzherel finansuvannia initsiatyv vitchyznianskykh subiektiv hospodariuvannia: mizhnarodnyi dosvid ta osoblyvosti vprovadzhennia u chas viiny [The role of fundraising in terms of expanding sources of financing initiatives of domestic business entities: international experience and features of implementation during the war]. *Menedzhment ta pidpriemnytstvo v Ukraini: etapy stanovlennia ta problemy rozvytku* [Management and Entrepreneurship in Ukraine: Stages of Formation and Problems of Development], 2 (8), 312-319. DOI: <https://doi.org/10.23939/smeu2022.02.312> [in Ukrainian].
- Danylenko, Yu. V. (2025). Osoblyvosti ta perspektyvy rozvytku kraudfandynhu v Ukraini [Features and prospects of crowdfunding development in Ukraine]. *Efektivna ekonomika* [Effective Economy], (10). DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2105.2025.10.89> [in Ukrainian].
- Hnatiuk, O., Kraus, K., & Kraus, N. (2023). Upravlinnia fandraizynhom zakladu osvity: rozshyrennia mozhlyvostei chy vymoha chasu? [Management of fundraising in an educational institution: expansion of opportunities or a requirement of the time?]. *Yevropeiskyi naukovyi zhurnal Ekonomichnykh ta Finansovykh innovatsii* [European Scientific Journal of Economic and Financial Innovation], 1 (11), 4-19. DOI: <https://doi.org/10.32750/2023-0101> [in Ukrainian].

- Hvozdiei, N., & Arepieva, O. (2024). Osoblyvosti rozvytku fandraizynhu v Ukraini [Features of fundraising development in Ukraine]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii* [Scientific Innovations and Advanced Technologies], 1 (29), 457-466. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-1\(29\)-457-466](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-1(29)-457-466) [in Ukrainian].
- Kobushko, I., & Maiboroda, O. (2020). Fandraizynh yak instrument finansuvannia vyshchikh navchalnykh zakladiv [Fundraising as a financing tool for higher educational institutions]. *Visnyk Sumskoho derzhavnoho universytetu. Seriya Ekonomika* [Bulletin of Sumy State University. Economics Series], 1, 132-140. DOI: <https://doi.org/10.21272/1817-9215.2020.1-14> [in Ukrainian].
- Krupiak, I., & Krupiak, L. (2019). Osoblyvosti rozvytku fandraizynhu v Ukraini [Features of fundraising development in Ukraine]. *Efektivna ekonomika* [Effective Economy], 10. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2105-2019.10.53> [in Ukrainian].
- Lytvyn, L., Hryhoruk, A., & Shuman, V. (2025). Fandraizynh ta uchast u hrantovykh prohramakh yak skladovi finansovoi stiikosti zakladiv vyshchoi osvity [Fundraising and participation in grant programs as components of financial sustainability of higher education institutions]. *Ekonomika ta suspilstvo* [Economy and Society], 79. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-79-34> [in Ukrainian].
- Ohorodnyk, V. (2014). Fandraizynh – instrument aktyvizatsii sotsialno-vidpovidalnoi vzaiemodii subiektiv suspilnykh vidnosyn [Fundraising as a tool for activating socially responsible interaction of social relations subjects]. *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia* [Economics and Organization of Management], 1-2, 197-201. Retrieved from <https://jvestnik-chemistry.donnu.edu.ua/index.php/eou/article/view/1058> [in Ukrainian].
- Prosina, O. (2020). Metodolohiia SWOT-analizu dlia stratehichnoho planuvannia osvitnoi diialnosti zakladu pozashkilnoi osvity v umovakh pandemii [SWOT-analysis methodology for strategic planning of extracurricular educational institution activities under pandemic conditions]. *Teoretychni ta metodychni problemy osvity ditei ta molodi* [Theoretical and Methodological Problems of Children and Youth Education], 24 (2), 141-152. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2020-24-2-141-152> [in Ukrainian].
- Sokolova, A., Sokolov, O., Maslak, T., Hasii, O., & Sydorenko-Melnyk, H. (2025). Sutnist ta rol fandraizynhu v suchasnykh realiiakh Ukrainy [The essence and role of fundraising in modern realities of Ukraine]. *Naukovi perspektyvy* [Scientific Perspectives], 12 (54). DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-12\(54\)-883-897](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-12(54)-883-897) [in Ukrainian].
- Zinchenko, A. L. (2024). Fandraizynh yak instrument osvitnoho partnerstva u fakhovii peredvyshchii osviti [Fundraising as a tool of educational partnership in professional pre-higher education]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky* [Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences], 215, 158-163. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-158-163> [in Ukrainian].

ZAVHORODNII O., KOZLOVA O.

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Ukraine

ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL FOUNDATIONS OF FUNDRAISING IN THE SYSTEM OF GENERAL SECONDARY EDUCATION OF UKRAINE

The article examines the organizational and managerial foundations of fundraising activities in the system of general secondary education in Ukraine. The relevance of implementing fundraising as a strategic development tool is substantiated. It is determined that modern educational fundraising is evolving into a systemic activity grounded in strategic planning, partnership engagement, reputation management, transparency, and effective communication with stakeholders. The multifaceted nature of the concept of "fundraising" is clarified as a specific managerial activity, a resource support tool, a mechanism of strategic development, and an art of communication. The main structural components of fundraising activities are identified: resource, technological, subject-object, communication, and ethical-value components. The stages of the managerial cycle of fundraising activities in general secondary education institutions are characterized. Special attention is paid to substantiating the diagnostic system for assessing an educational institution's readiness to implement fundraising activities as an important organizational and managerial aspect. The expediency of using SWOT and PEST analyses to evaluate the internal potential of an educational institution, human resources, partnership opportunities, and external environmental risks is emphasized. The results of a survey on the state of fundraising activities in general secondary education institutions in the Sumy region are presented. It has been established that the majority of respondents recognize the necessity of attracting extra-budgetary resources for school development. At the same time, insufficient practical training in project implementation and digital communication, and the absence of a systematic approach to fundraising management were identified. The results of the empirical study are important for an objective assessment of the readiness of secondary education institutions to implement fundraising activities (on the example of general secondary education institutions in the Sumy region), for identifying organizational and managerial barriers, and for determining promising directions for improving the system for attracting extra-budgetary resources.

Key words: fundraising, general secondary education institutions, educational management, strategic management, extra-budgetary resources, partnership interaction

Стаття надійшла до редакції 12.03.2026

Стаття прийнята 02.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 378.035:172.15]:130.2:316.7

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361687](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361687)

АЛЛА ЗАГОРОДНЯ

ORCID: 0000-0003-2418-1670

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ ЯК ФЕНОМЕН ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В СИСТЕМІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ (2005-2021 РОКИ)

У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний та історико-педагогічний аналіз феномену історичної пам'яті як складової духовної культури українського суспільства в контексті національно-патріотичного виховання у закладах вищої освіти України у 2005–2021 рр. Розкрито концептуальні підходи до осмислення історичної пам'яті як соціокультурного феномену, окреслено її структурні компоненти та функції у формуванні національної ідентичності студентської молоді. Проаналізовано нормативно-правову базу досліджуваного періоду, зокрема Закон України «Про вищу освіту» (2014), Концепцію національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), а також напрями діяльності Міністерства освіти і науки України щодо координації та методичного забезпечення патріотичного виховання у ЗВО. Визначено основні етапи трансформації державної політики пам'яті у 2005–2021 рр. та охарактеризовано їхній вплив на зміст і форми виховної роботи в університетському середовищі. Доведено, що історична пам'ять у зазначений період набула статусу одного з ключових феноменів духовної культури українського суспільства, інтегрованого в систему національно-патріотичного виховання закладів вищої освіти. Її розвиток відбувався у взаємозв'язку з політичними, соціальними та культурними трансформаціями, що зумовили еволюцію від переважно концептуального осмислення до системної практичної реалізації та закріплення стратегічного значення для державної освітньої політики.

Ключові слова: історична пам'ять, духовна культура, національно-патріотичне виховання, заклади вищої освіти, національна ідентичність, політика пам'яті, студентська молодь

Постановка проблеми. Проблематика історичної пам'яті на початку XXI століття набула особливої актуальності у зв'язку з трансформаційними процесами в українському суспільстві, переосмисленням історичного минулого та формуванням нової моделі національної ідентичності. Події Помаранчевої революції (2004 р.), Революції Гідності (2013-2014 рр.), російська агресія проти України з 2014 року істотно вплинули на зміст духовного життя суспільства та спричинили переосмислення історичного минулого та формування нової парадигми національної ідентичності та перегляд підходів до національно-патріотичного виховання молоді. Формування історичної свідомості молоді стало ключовим елементом державної гуманітарної політики. У цьому контексті заклади вищої освіти (ЗВО) виконують не лише освітню, а й культуротворчу та світоглядну функції. Саме в університетському середовищі формується інтелектуальна еліта держави, тому історична пам'ять як феномен духовної культури виступає підґрунтям ціннісної консолідації суспільства. Водночас важливу роль у формуванні політики пам'яті відіграє Український інститут національної пам'яті, який у досліджуваний період став інституційним центром осмислення історичного минулого та впровадження меморіальних практик у суспільний простір (Загородня, 2025a). Історична пам'ять у сучасному українському суспільстві виступає не лише засобом збереження минулого, а й фундаментом формування національної ідентичності та духовної культури. У пострадянський період Україна опинилася перед необхідністю переосмислення історичних наративів і створення цілісної концепції національно-патріотичного виховання. Феномен пам'яті є багатовимірним, поєднуючи індивідуальні та колективні рівні, відображає цінності, моральні орієнтири, культурні символи, а також забезпечує міжпоколінну передачу знань та досвіду (Про вищу освіту, 2014; Гальбавкс, 2007).

Дослідження останніх років свідчить про те, що історична пам'ять є ключовим чинником духовної стійкості української молоді та засобом формування активної громадянської позиції. Університети стають середовищем переосмислення минулого, інтеграції культурної спадщини та критичної рефлексії історичних подій. Однією з головних функцій історичної пам'яті є забезпечення цілісності національної свідомості та підтримка системи національно-патріотичного виховання (Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) ..., 2015).

Дослідженню феномену історичної пам'яті присвячені публікації: В.Денисюк, В.Горобець, А.Дубяги та інших. Окремі аспекти досліджуваної проблеми вивчалися в роботах дослідників різних галузей: істориків, філософів, соціологів, культурологів, педагогів, психологів: Я.Грицака, І.Бондаревської, І.Ковальської-Павелко, С.Пролєєва, О.Стасевської, І.Тимківа, О.Шевель та інші. Колективну, соціальну пам'ять та питання політики пам'яті розглядали дослідники: Г.Грінченко, Ж.Мінж, В.Бабка, Я.Потапенко, В.Яблонський, Ю.Лозовий, О.Валевський. Висвітленню поняття пам'яті культури присвячені дослідження: П.Нора, Р.Голик, Р.Зимовець, П.Коннертона, В.Масненко, В.Тельвана, Л.Нагорної.

Теоретичну основу дослідження становлять праці вітчизняних учених, які розглядають історичну пам'ять як соціокультурний конструкт та чинник національної ідентичності (І.Бех, В.Кремень, О.Сухомлинська) (Кремень, 2003; Сухомлинська, 2003). Нормативну базу формують Закон України «Про вищу освіту» (*Про вищу освіту*, 2014), Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (*Концепція національно-патріотичного виховання...*, 2015), матеріали Міністерства освіти і науки України (*Національно-патріотичне виховання*).

Метою статті є комплексне осмислення історичної пам'яті як феномену духовної культури українського суспільства в системі національно-патріотичного виховання ЗВО України у 2005–2021 рр. із виокремленням етапів її розвитку та аналізом освітніх практик.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історична пам'ять у сучасній гуманітаристиці розглядається як складна форма суспільної свідомості, що поєднує колективні уявлення про минуле, символічні наративи, культурні коди та ціннісні орієнтації. На відміну від академічної історії, вона функціонує у просторі духовної культури, формуючи емоційно-ціннісне ставлення до історичних подій.

Духовна культура суспільства є багатовимірною системою, що охоплює сукупність цінностей, ідеалів, норм, символів і світоглядних установок, які визначають характер історичного розвитку нації. Вона не зводиться лише до сфери мистецтва чи релігії, а включає весь комплекс інтелектуальних і моральних орієнтирів, що формують колективну свідомість. У цьому контексті історична пам'ять виступає не лише складником духовної культури, а її структуротворчим елементом, оскільки саме через інтерпретацію минулого суспільство визначає власну ідентичність та стратегічні перспективи.

Згідно з концепцією М.Гальбвакса, колективна пам'ять формується в межах соціальних груп і є результатом постійної взаємодії індивідуального досвіду та суспільних наративів (Гальбвакс, 2007). Університет як специфічна соціальна інституція виступає середовищем, у якому відбувається інтелектуалізація пам'яті — перехід від емоційно-символічного рівня до науково-критичного осмислення. Водночас, як наголошує П.Нора, модерні суспільства створюють символічні «місця пам'яті» для збереження історичної тяглості (Нора, 2014). У 2005–2021 роках такими місцями в Україні стали меморіали жертвам Голодомору, вшанування Героїв Небесної Сотні, пам'ятні заходи, присвячені сучасним захисникам держави.

Після ухвалення у 2015 році Закону України про засудження тоталітарних режимів (*Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського)...*, 2015) відбулася системна інституціоналізація політики пам'яті. Це сприяло переосмисленню радянського минулого, оновленню навчальних програм і посиленню ролі гуманітарних дисциплін у ЗВО. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (*Концепція національно-патріотичного виховання...*, 2015) визначила історичну пам'ять як основу формування громадянської відповідальності та національної гідності.

Історична пам'ять в умовах російської агресії набула виміру гуманітарної безпеки. Вона стала не лише предметом академічного дослідження, а й інструментом формування стійкості до інформаційних маніпуляцій. Саме тому університетське середовище відіграє вирішальну роль у поєднанні патріотичного виховання з принципами наукової об'єктивності (Загородня, 2025b).

Таким чином, у 2005–2021 роках історична пам'ять трансформувалася з переважно культурного явища в стратегічний компонент духовної культури та національної стійкості. Вона стала інтегративним механізмом, що поєднує історичний досвід, ціннісні орієнтири та громадянську відповідальність.

Актуальність дослідження історичної пам'яті у всесвітньо-історичному дискурсі обумовлена зростанням інтересу в усьому світі до проблем історичної пам'яті (*memory studies*) впродовж останніх десятиліть як у науковому середовищі, так і серед широкого загалу. На міжнародному рівні та всередині багатьох національних суспільств поміж різних політичних сил точаться справжні «війни пам'яті». Особливу актуальність вказана проблематика має для України, адже традиційно політика пам'яті володіє надзвичайно сильним потенціалом формування національної єдності та підтримання суспільної консолідації. Існуючий взаємозв'язок між історичною пам'яттю суспільства та моделями національної поведінки зумовлює потребу дослідження феномену історичної пам'яті та її конкретних соціокультурних виявів на різних етапах історичного розвитку людства та певних історико-культурних регіонах.

Особливого значення проблема історичної пам'яті набуває у періоди боротьби нації за існування своєї держави, її державний суверенітет та територіальну цілісність. Війна, розв'язана понад десять років тому росією проти України, характеризується не лише злочинами геноциду проти українців, а й складним, гібридним характером, розширенням дій ворога на сферу ідеології та суспільної свідомості, у межах яких

формується національна ідентичність та історична пам'ять. Як справедливо зазначає Г. Філіпчук у своїй монографії, присвяченій культурно-освітньому виміру національної ідентичності, «з 2014 року російсько-українська війна стала не лише важливою гранню політичного та економічного життя України, а й суттєвим фактором впливу на цінності українців. Повномасштабне вторгнення Росії відзначене відчутним зростанням патріотизму та національної свідомості серед українського населення. Більшість громадян країни вбачають необхідність захисту власної держави від зовнішньої агресії та готові протистояти російській агресії» (Філіпчук, 2016, с. 5).

Вдосконалення механізмів реалізації політики пам'яті, надання їй сучасних форм має сприяти зміцненню національної єдності. У цьому контексті важливим постає поглиблене вивчення історичного досвіду зарубіжних країн у реалізації політики пам'яті як складової державної стратегії досягнення національної консолідації соціуму. Відповідно, систематизація, концептуалізація та адаптація світового досвіду політики пам'яті до потреб сучасної України покликані прислужитися справі оптимізації шляхів формування національної єдності та зниження конфліктогенного потенціалу в суспільстві.

У досліджуваній період було також актуальним визнати на державному рівні факт того, що культура є продуктивною силою, здатною, у кінцевому підсумку, приносити значні економічні дивіденди та сформувати групи фахівців з проблем дослідження історико-культурної спадщини для визначення потенційно затребуваного культурного продукту задля цілеспрямованого формування національних культурних брендів. Одним із таких брендів, що досі користується світовим попитом, є феномен, притаманний новітній історії України – Майдан як культурне явище. Пропонується оновити з урахуванням світового досвіду, залучивши до цієї роботи науковців – істориків і культурологів, й ухвалити Закон України «Про національний культурний продукт» (прийнятий Верховною Радою України за основу у червні 2011 р.), яким передбачити законодавчі механізми і податкові та грантові стимули для продукування конкурентоспроможної на світовому культурному ринку національної культурної продукції. Слід передбачити на законодавчому рівні ефективну систему стимулів для тих виробників культурного продукту, діяльність яких спрямована на конвертацію історико-культурної спадщини України на затребуваний світом культурний продукт.

У цей період провідні університети України стали активними суб'єктами формування культури пам'яті. У Київському національному університеті імені Тараса Шевченка реалізуються науково-просвітницькі проекти, спрямовані на дослідження державотворчих процесів, організовуються щорічні меморіальні заходи та конференції, що поєднують академічний і виховний аспекти. У Львівському національному університеті імені Івана Франка активно розвивається напрям досліджень визвольного руху та європейського контексту української історії. Національний університет «Києво-Могилянська академія» впроваджує курси з публічної історії та memory studies, що формують критичне ставлення до історичних джерел і наративів. До 2022 року Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна був осередком регіональних досліджень історичної спадщини Слобожанщини, що інтегрувало локальний вимір пам'яті у загальнонаціональний дискурс.

Особливу роль у координації виховної роботи відігравало Міністерство освіти і науки України, а методичне забезпечення реалізовував Український інститут національної пам'яті. Спільні проекти цих інституцій сприяли формуванню системного підходу до інтеграції історичної пам'яті у навчальний процес.

В умовах російської агресії історична пам'ять набула виміру гуманітарної безпеки, стала не лише предметом академічного дослідження, а й інструментом формування стійкості до інформаційних маніпуляцій. Як зазначає Г. Касьянов, політика пам'яті може бути як засобом мобілізації, так і джерелом конфліктів (Касьянов, 2016). Тож у 2005–2021 роках історична пам'ять трансформувалася з переважно культурного явища в стратегічний компонент духовної культури та національної стійкості. Вона стала інтегративним механізмом, що поєднує історичний досвід, ціннісні орієнтири та громадянську відповідальність.

Список використаних джерел

- Гальбвас, М. (2007). *Колективна пам'ять*. Київ: Ніка-Центр.
- Загородня, А. А. (2025a). Національно-патріотичне виховання в частині професійної підготовки майбутніх учителів. *Науково-педагогічні студії*, 9, 80-94. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-80-94>
- Загородня, А. А. (2025b). Різноманітність підходів до національно-патріотичного виховання у закладах вищої освіти в Україні (1991–2009). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2 (151), 76-83. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-2-11>
- Касьянов, Г. В. (2016). Історична пам'ять та історична політика: до питання про термінологію й генеалогію понять. *Український історичний журнал*, 2, 118-137.
- Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015). Взято з <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-natsionalno-patriotichnogo-vikhovannya-ditey-ta-molodi>
- Кремень, В. Г. (2003). *Освіта і наука в Україні: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи)*. Київ: Грамота.
- Національно-патріотичне виховання. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua>
- Нора, П. (2014). *Теперішнє, нація, пам'ять*. Київ: Кліо.

Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII (2014). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки: Закон України № 317-VIII (2015). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/317-19#Text>

Сухомлинська, О. В. (2003). Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Шлях освіти*, 2, 39-43. Взято з https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupysk_25.pdf

Філіпчук, Г. Г. (2016). *Національна ідентичність: культурно-освітній вимір*: монографія. Чернівці: Друк Арт.

References

Filipchuk, H. H. (2016). *Natsionalna identychnist: kulturno-osvitnii vymir* [National identity: cultural and educational dimension]: monohrafiia. Chernivtsi: Druk Art [in Ukrainian].

Halbvaks, M. (2007). *Kolektyvna pam'iat* [Collective memory]. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].

Kasianov, H. V. (2016). Istorychna pamiat ta istorychna polityka: do pytannia pro terminolohiiu y henealohiiu poniat [Historical memory and historical politics: to the question of terminology and genealogy of concepts]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal* [Ukrainian Historical Journal], 2, 118-137 [in Ukrainian].

Kontseptsiiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi [The concept of national-patriotic education of children and youth] (2015). Retrieved from <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiiia-natsionalno-patriotychnoho-vikhovannia-ditei-ta-molodi> [in Ukrainian].

Kremen, V. H. (2003). *Osvita i nauka v Ukraini: shliakhy modernizatsii (fakty, rozdumy, perspektyva)* [Education and science in Ukraine: ways of modernization (facts, reflections, perspective)]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].

Natsionalno-patriotychno vykhovannia [National patriotic education]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua> [in Ukrainian].

Nora, P. (2014). *Teperishnie, natsiia, pam'iat* [Present, nation, memory]. Kyiv: Klio [in Ukrainian].

Pro vyshchu osvitu [On Higher Education]: Zakon Ukrainy No 1556-VII (2014). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

Pro zasudzhennia komunistychnoho ta natsional-sotsialistychnoho (natsystskoho) totalitarnykh rezhymiv v Ukraini ta zaboronu propahandy yikhnoi symvoliky [On the condemnation of the Communist and National Socialist (Nazi) totalitarian regimes in Ukraine and the prohibition of propaganda of their symbols]: Zakon Ukrainy No 317-VIII (2015). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/317-19#Text> [in Ukrainian].

Sukhomlynska, O. V. (2003). Istoriia pedahohiky yak nauka i yak navchalnyi predmet: aktualni problemy [The history of pedagogy as a science and as an academic subject: actual problems]. *Shliakh osvity* [Path of Education], 2, 39-43. Retrieved from https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupysk_25.pdf [in Ukrainian].

Zahorodnia, A. A. (2025a). Natsionalno-patriotychno vykhovannia v chastyni profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [National-patriotic education in terms of professional training of future teachers]. *Naukovo-pedahohichni studii* [Scientific and pedagogical studios], 9, 80-94. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-80-94> [in Ukrainian].

Zahorodnia, A. A. (2025b). Riznomanitnist pidkhodiv do natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u zakladakh vyshchoi osvity v Ukraini (1991–2009) [Variety of approaches to national-patriotic education in higher education institutions in Ukraine (1991–2009)]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukraiynskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho* [Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky], 2 (151), 76-83. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-2-11> [in Ukrainian].

ZAGORODNIA A.

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

HISTORICAL MEMORY AS A PHENOMENON OF THE SPIRITUAL CULTURE OF UKRAINIAN SOCIETY IN THE SYSTEM OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (2005-2021)

The article presents a comprehensive theoretical-methodological and historical-pedagogical analysis of the phenomenon of historical memory as a component of the spiritual culture of Ukrainian society in the context of national-patriotic education in higher education institutions of Ukraine during 2005–2021. Conceptual approaches to understanding historical memory as a socio-cultural phenomenon are revealed, and its structural components and functions in shaping the national identity of student youth are outlined.

The regulatory and legal framework of the studied period is analyzed, in particular the Law of Ukraine “On Higher Education” (2014), the Concept of National-Patriotic Education of Children and Youth (2015), as well as the activities of the Ministry of Education and Science of Ukraine aimed at coordinating and providing methodological support for patriotic education in higher education institutions.

The main stages of the transformation of the state memory policy in 2005–2021 are identified, and their influence on the content and forms of educational work in the university environment is characterized.

It is substantiated that during the specified period historical memory acquired the status of one of the key phenomena of the spiritual culture of Ukrainian society, integrated into the system of national-patriotic education in higher education institutions. Its development took place in interaction with political, social, and cultural transformations, which led to a

shift from predominantly conceptual interpretation to systematic practical implementation and consolidation of its strategic importance for state educational policy.

Key words: *historical memory, spiritual culture, national-patriotic education, higher education institutions, national identity, memory policy, student youth.*

Стаття надійшла до редакції 13.03.2026

Стаття прийнята 04.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 37.014.54(477)«2005/2021»

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361694](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361694)

СЕРГІЙ ЗАХАРІН

ORCID: 0000-0002-1263-8170

Державна служба України з питань безпечності харчових продуктів та захисту споживачів з питань цифрового розвитку, цифрових трансформацій і цифровізації, м. Київ

ОСВІТНЯ ПОСЛУГА ЯК ОБ'ЄКТ СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ВІДНОСИН У ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ УМОВАХ 2005–2021 РОКІВ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТРАТЕГІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз освітньої послуги як об'єкта суспільно-економічних відносин у контексті трансформаційних процесів в освітній системі України у 2005-2021 роках. Досліджено економічну природу освітньої послуги, її споживчу цінність, вартісні характеристики та соціальну значущість. Особливу увагу приділено подвійній природі освітньої послуги як соціально значущого суспільного блага та водночас ринкового продукту, що функціонує в умовах конкуренції, державного регулювання та інституційної автономії. Обґрунтовано, що в аналізований період в Україні відбулися суттєві структурні й концептуальні зміни у сфері освіти, зокрема розширення автономії закладів освіти, впровадження механізмів забезпечення якості, інтеграція до європейського освітнього простору, посилення ринкових засад управління у сфері вищої освіти. Зазначені трансформації сприяли переосмисленню освітньої послуги – від бюджетно-фінансованої соціальної функції до складової економіки знань та інструменту формування людського капіталу.

Проаналізовано специфічні характеристики освітньої послуги, зокрема її нематеріальність, невіддільність процесу надання від споживання, відкладений соціально-економічний ефект та активну участь споживача у формуванні кінцевого результату. Розглянуто структуру ринку освітніх послуг із акцентом на взаємодії виробників, споживачів, держави та інших заінтересованих сторін. Доведено, що розвиток освітніх послуг у 2005–2021 роках відображає ширші процеси соціально-економічної модернізації та зростання ролі освіти як стратегічного ресурсу сталого розвитку держави.

Результати дослідження підтверджують доцільність розгляду освітньої послуги як складної міждисциплінарної категорії, що поєднує педагогічний, економічний і соціальний виміри. Методологічне осмислення освітньої послуги як суспільно-економічного феномену створює підґрунтя для вдосконалення стратегічного управління закладами освіти та підвищення конкурентоспроможності національної освітньої системи.

Ключові слова: *освітня послуга, економіка освіти, ринок освітніх послуг, суспільно-економічні відносини, людський капітал, освітня політика, стратегічне управління*

Постановка проблеми. Упродовж 2005–2021 років освітня сфера України зазнала суттєвих структурних і змістових трансформацій. Відбувалися процеси інтеграції до європейського освітнього простору, модернізації законодавства, запровадження принципів автономії та внутрішніх систем забезпечення якості освіти. У цих умовах освітня послуга дедалі більше набувала ознак ринкового блага, що функціонує в системі суспільно-економічних відносин.

Потреба в теоретичному осмисленні освітньої послуги як об'єкта економічної та соціальної взаємодії зумовлена зміною ролі закладу освіти: від інституції, що виконує виключно соціальну функцію, до суб'єкта, який реалізує стратегію розвитку в конкурентному середовищі.

Проблематика освітньої послуги розглядалася у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників у контексті економіки освіти, управління якістю, стратегічного менеджменту. Однак саме період 2005–2021 років характеризується зміщенням акцентів на інтеграцію ринкових механізмів в освітню діяльність, автономізацію закладів освіти та формування нових моделей управління.

Недостатньо дослідженим залишається питання методологічного забезпечення стратегічного розвитку закладів освіти з урахуванням подвійної природи освітньої послуги — як суспільного блага та економічного продукту.

Метою статті є обґрунтування методологічних засад розгляду освітньої послуги як об'єкта суспільно-економічних відносин у трансформаційних умовах 2005–2021 років та визначення стратегічних орієнтирів розвитку закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Освітня послуга є результатом взаємодії суб'єктів освітнього процесу – педагога та здобувача освіти. Вона має нематеріальний характер, тривалий ефект і відтермінований результат, що проявляється у формуванні компетентностей, соціального капіталу, професійної мобільності.

З методологічної точки зору, розвиток будь-якої сучасної організації базується на задоволенні потреб певних споживачів чи замовників послуг. Цими споживачами можуть бути держава, колективи, фізичні особи, підприємства – будь-хто, чия потреба задовольняється. Тому при розгляді методологічного забезпечення стратегічних рішень (у тому числі у закладі освіти) важливо наголосити на економічній сутності ринкового блага, яке ним виготовляється задля задоволення наявного попиту. Формування та реалізація стратегії розвитку організації має здійснюватися на основі чіткого розуміння змісту та характеристики товару, послуги, роботи, яка що виробляється та постачається. Причому важливо не тільки розуміти технічні характеристики блага, а в першу чергу знати та усвідомлювати його споживчу цінність та споживчу вартість. У сучасному висококонкурентному середовищі основним напрямком розвитку багатьох організацій, у тому числі і навчальних закладів, є задоволення потреб споживачів (Бойко, 2024). Вивчення й усвідомлення менеджерами та відповідальними працівниками цінності блага для замовника має стати частиною організаційної культури. Повною мірою це стосується і закладів освіти, в першу чергу - вищих навчальних закладів. Цінним ринковим благом і важливою складовою розвитку вважається й освітня послуга, що є результатом взаємодії педагога та здобувача освіти, тобто особи, яка навчається (Буайта, 2021). Серед науковців термін «освітня послуга» трактується по-різному. Існує думка, що при тлумаченні її сутності слід виходити із змісту освітніх стандартів. Використовуючи цей підхід, у літературі можемо зустріти таке визначення: «освітня послуга – це вид послуги, що забезпечує реалізацію конституційних гарантій і державних зобов'язань у сфері освіти, яка надається за рівнями освіти відповідно до вимог державних освітніх стандартів і передбачає затрати певних економічних ресурсів в процесі задоволення освітніх потреб тих, хто навчається» (Воробйова, 2021). На наш погляд, цей підхід не можна брати за основу, оскільки будь-яка монополія послуга, у тому числі й освітня, є породженням, в першу чергу, певних потреб людини, що формалізуються в результаті дії ринкового механізму, а не лише наявності стандартів. Крім того, багато освітніх послуг надаються фактично, хоча на них немає жодних стандартів (корпоративні курси підвищення кваліфікації, репетиторство, підготовка кадрів вищої кваліфікації). При характеристиці освітньої послуги, на нашу думку, необхідно виходити насамперед з її ринкової природи, розуміючи послугу як продукт, що виробляється незалежним освітнім закладом задля задоволення освітніх потреб незалежних споживачів. Використовуючи цей методичний підхід, досить вдало сформулював сутність освітньої послуги член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України І. М. Грищенко: «Термін «освітня послуга» означає цілеспрямовану діяльність юридичних і фізичних осіб, в основі якої лежить навчання для задоволення різноманітних інтелектуальних потреб людини й суспільства в нових знаннях, уміннях, навичках, розвитку індивідуальних здібностей, що має вартісний вимір». На практичному рівні освітня послуга – це нематеріальний ринковий продукт, що виробляється закладами освіти на основі відповідних стандартів і передбачає передачу знань, вмінь, навичок від виробника до споживача, в результаті чого споживач отримує належні компетентності.

У 2005-2021 роках посилилася тенденція до розгляду освіти як стратегічного ресурсу держави, інструменту забезпечення конкурентоспроможності національної економіки та формування людського капіталу. Таким чином, освітня послуга виступає не лише соціальним, а й економічним феноменом.

Період 2005-2021 років позначився впровадженням нових принципів управління: автономії закладів освіти, фінансової самостійності, конкуренції за здобувачів освіти, рейтингування та міжнародної акредитації програм.

Зміни законодавчої бази сприяли переходу до стратегічного управління, орієнтованого на:

- аналіз потреб ринку праці;
- формування конкурентних освітніх програм;
- забезпечення якості та прозорості освітніх процесів;
- розвиток партнерств із роботодавцями та міжнародними інституціями.

Освітня послуга у цих умовах стала об'єктом оцінювання з позицій ефективності, результативності та споживчої цінності.

У висококонкурентному середовищі визначальним чинником стратегічного розвитку закладу освіти стає усвідомлення споживчої цінності освітньої послуги. Йдеться не лише про зміст навчальних програм, а й про якість освітнього середовища; цифрову інфраструктуру; міжнародну мобільність; можливості працевлаштування випускників.

У 2020-2021 роках додатковим викликом стала пандемія COVID-19, що прискорила цифровізацію освітнього процесу та змінила формат надання освітніх послуг.

Методологія стратегічного розвитку закладу освіти в зазначений період базується на поєднанні підходів:

- системного (розгляд закладу як цілісної соціально-економічної системи);
- компетентнісного (орієнтація на результат навчання);
- маркетингового (дослідження попиту та позиціонування);
- інституційного (врахування нормативного середовища);
- аксіологічного (збереження соціальної місії освіти).

Поєднання цих підходів дозволяє забезпечити баланс між соціальною відповідальністю та економічною ефективністю діяльності закладу освіти.

Отже, у 2005-2021 роках освітня послуга набула ознак комплексного інтелектуального продукту, що функціонує в системі суспільно-економічних відносин. Поступово утверджувався підхід, за якого сфера освіти розглядалася як складова економіки послуг, зорієнтована на потреби держави, здобувачів освіти, їхніх родин, роботодавців та суспільства загалом. Відбулося зміщення управлінської парадигми від адміністративно-централізованої моделі до стратегічно орієнтованого менеджменту. Стратегічний розвиток закладів освіти в цей період ґрунтувався на інтеграції ринкових механізмів, автономізації та посиленні відповідальності закладів освіти, запровадженні внутрішніх систем забезпечення якості, цифровізації освітнього процесу й розвитку міжнародної співпраці.

У наукових дослідженнях освітня послуга визначається як результат цілеспрямованої діяльності суб'єктів освітнього процесу, спрямований на задоволення освітніх потреб особистості та суспільства. Зокрема, Т. Власюк і Н. Фастовець підкреслюють, що освітня послуга є специфічним нематеріальним благом, яке має індивідуалізований характер і формується у процесі взаємодії педагога та здобувача освіти (Власюк, & Фастовець, 2021).

Економічний вимір освітньої послуги полягає в тому, що вона має вартісну характеристику, виступає предметом обміну та входить до системи ринкових відносин. Н. Крахмальова та Д. Кірієнко розглядають освітню послугу як продукт економічної діяльності закладу вищої освіти, що поєднує соціальну місію та ринкові механізми функціонування (Крахмальова, & Кірієнко, 2014). Таким чином, освітня послуга одночасно є соціально значущим благом і економічною категорією.

Особливості освітньої послуги як економічного блага пов'язані з її невідчутністю, неможливістю накопичення, тривалістю надання та співучастю споживача у процесі її створення. У дослідженнях, присвячених економічній природі освіти, наголошується, що результат освітньої послуги має відстрочений ефект і проявляється у формуванні людського капіталу (Буайта, 2021). Це визначає особливий характер оцінювання якості освітніх послуг і потребує врахування довгострокових соціально-економічних наслідків.

Структурна побудова освітньої послуги охоплює змістовий, організаційний, результативний та вартісний компоненти, що зумовлює необхідність чіткого визначення її параметрів і критеріїв якості. У цьому контексті О. Воробйова акцентує увагу на важливості стандартизації освітніх послуг і визначення їх структурних елементів як умови забезпечення якості та конкурентоспроможності закладів освіти (Воробйова, 2021). Упродовж 2005–2021 років процес упровадження нових освітніх стандартів в Україні сприяв посиленню економічного аспекту управління якістю освіти.

Ринок освітніх послуг характеризується наявністю різних груп суб'єктів: виробників (заклади освіти), споживачів (здобувачі освіти, роботодавці), регуляторів (держава), а також інституцій забезпечення якості. О. Шкурупій та інші дослідники зазначають, що ринок освітніх послуг формується під впливом попиту, пропозиції, державної політики та соціальних очікувань (Шкурупій, Самойлик, & Шматько, 2020). Водночас, А. Бойко підкреслює, що поведінка учасників ринку освітніх послуг має свої специфічні риси, зумовлені інформаційною асиметрією та відкладеним результатом споживання (Бойко, 2024).

У контексті реформування освіти у 2005–2021 роках освітня послуга дедалі більше розглядається як стратегічний ресурс розвитку людського потенціалу держави. Це вимагає комплексного методологічного підходу до її аналізу - з урахуванням економічних, соціальних та педагогічних чинників.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, освітня послуга як об'єкт суспільно-економічних відносин поєднує соціальну місію освіти та ринкові механізми функціонування. Її специфіка полягає у нематеріальному характері, довгостроковому результаті та високому рівні суспільної значущості. У досліджуваний період (2005–2021 рр.) в Україні відбувалася трансформація розуміння

освітньої послуги – від суто бюджетної категорії до повноцінного елемента ринку послуг у системі економіки знань.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на аналіз впливу воєнних та поствоєнних трансформацій на економічну природу освітньої послуги.

Список використаних джерел

- Бойко, А. (2024). Типологія учасників ринку освітніх послуг і моделі поведінки крізь призму поведінкової економіки. *Економіка та суспільство*, 69. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-69-140>
- Буайта, С. (2021). Теоретичні аспекти визначення та класифікації виробленої продукції в системі вищої освіти. *Центральноукраїнський науковий вісник. Економічні науки*, 6 (39), 68-75. DOI: [https://doi.org/10.32515/2663-1636.2021.6\(39\).68-75](https://doi.org/10.32515/2663-1636.2021.6(39).68-75)
- Власюк, Т. М., & Фастовець, Н. (2021). Теоретичні аспекти поняття «освітня послуга». В кн. *Проблеми інтеграції освіти, науки та бізнесу в умовах глобалізації*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 40-41). Київ: КНУТД. Взято з <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/18883>
- Воробйова, О. П. (2021). Теоретичні основи побудови структури освітньої послуги та її стандартизації. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 1, 25-30. Взято з <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4165/4444>
- Крахмальова, Н. А., & Кірієнко, Д. О. (2014). Освітня послуга як продукт економічної діяльності вищих навчальних закладів. *Економіка і управління*, 4 (64), 19-24.
- Шкурупій, О. В., Самойлик, Ю., & Шматько, О. О. (2020). Маркетингові особливості освітніх послуг у конкурентному середовищі: міжнародні та національні тренди. *Економіка та держава*, 11, 4-11. Взято з http://www.economy.in.ua/pdf/11_2020.pdf

References

- Boiko, A. (2024). Typolohiia uchashnykiv rynku osvitynih posluh i modeli povedinky kriz pryzmu povedinkovoi ekonomiky [Typology of participants in the market of educational services and behavior patterns through the prism of behavioral economics]. *Ekonomika ta suspilstvo* [Economics and Society], 69. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-69-140> [in Ukrainian].
- Buaita, S. (2021). Teoretychni aspekty vyznachennia ta klasyfikatsii vyroblenoi produktsii v systemi vyshchoi osvity [Theoretical aspects of the definition and classification of products in the system of higher education]. *Tsentralkoukrainskyi naukovyi visnyk. Ekonomichni nauky* [Central Ukrainian Scientific Bulletin. Economic Sciences], 6 (39), 68-75. DOI: [https://doi.org/10.32515/2663-1636.2021.6\(39\).68-75](https://doi.org/10.32515/2663-1636.2021.6(39).68-75) [in Ukrainian].
- Krakhmalova, N. A., & Kirienko, D. O. (2014). Osvitnia posluha yak produkt ekonomichnoi diialnosti vyshchych navchalnykh zakladiv [Educational service as a product of the economic activity of higher educational institutions]. *Ekonomika i upravlinnia* [Economics and Management], 4 (64), 19-24. Retrieved from [in Ukrainian].
- Shkurupii, O. V., Samoilyk, Yu., & Shmatko, O. O. (2020). Marketynhovi osoblyvosti osvitynih posluh u konkurentnomu seredovyshchi: mizhnarodni ta natsionalni trendy [Marketing features of educational services in a competitive environment: international and national trends]. *Ekonomika ta derzhava* [Economy and State], 11, 4-11. Retrieved from http://www.economy.in.ua/pdf/11_2020.pdf [in Ukrainian].
- Vlasiuk, T. M., & Fastovets, N. (2021). Teoretychni aspekty poniattia "osvitnia posluha" [Theoretical aspects of the concept of "educational service"]. In *Problemy intehtatsii osvity, nauky ta biznesu v umovakh hlobalizatsii* [Problems of Integration of Education, Science and Business in the Conditions of Globalization]: materialy III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 40-41). Kyiv: KNUTD. Retrieved from <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/18883> [in Ukrainian].
- Vorobiova, O. P. (2021). Teoretychni osnovy pobudovy struktury osvitoi posluhy ta yii standartyzatsii [Theoretical foundations of building the structure of educational services and its standardization]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Serii: Pedagogichni nauky* [Bulletin of Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky. Series: Pedagogical Sciences], 1, 25-30. Retrieved from <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4165/4444> [in Ukrainian].

ZAKHARIN S.

State Service of Ukraine for Food Safety and Consumer Protection for Digital Development, Digital Transformations and Digitalization, Kyiv, Ukraine

EDUCATIONAL SERVICES AS AN OBJECT OF SOCIO-ECONOMIC RELATIONS UNDER THE CONDITIONS OF TRANSFORMATION (2005-2021): METHODOLOGICAL PRINCIPLES FOR THE STRATEGIC DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of educational services as an object of socio-economic relations within the context of the transformation of the Ukrainian education system in 2005-2021. The study examines the economic nature of educational services, their consumer value, cost characteristics, and social significance. Particular attention is paid to the dual nature of educational services as both a socially significant public good and a market-oriented product operating within competitive and regulatory frameworks.

The paper substantiates that during the analyzed period Ukrainian education underwent significant structural and conceptual changes, including the expansion of institutional autonomy, implementation of quality assurance mechanisms, integration into the European educational space, and strengthening of market principles in higher education management. These transformations contributed to a reinterpretation of educational services not only as a budget-funded social function but also as an element of the knowledge economy and human capital development.

The specific features of educational services are analyzed, including intangibility, inseparability of production and consumption, delayed socio-economic effects, and active participation of the consumer in the service formation process. The structure of the educational services market is examined, with emphasis on the interaction between providers, consumers, the state, and other stakeholders. The study highlights that the development of educational services in 2005–2021 reflects broader socio-economic modernization processes and the increasing role of education as a strategic resource for sustainable national development.

The findings confirm that educational services should be considered a complex interdisciplinary category integrating pedagogical, economic, and social dimensions. The methodological understanding of educational services as a socio-economic phenomenon provides a foundation for improving strategic management decisions in educational institutions and enhancing the competitiveness of the national education system.

Key words: *educational service, education economics, market of educational services, socio-economic relations, human capital, educational policy, strategic management*

Стаття надійшла до редакції 17.03.2026

Стаття прийнята 06.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 378.014.6:005.6

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361697](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361697)

ІННА ІЩЕНКО

ORCID: 0000-0001-9602-3554

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ СУТНОСТІ ОСВІТНЬОГО КОНСАЛТИНГУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до трактування сутності освітнього консалтингу у системі вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією вищої освіти, зростанням вимог до якості освітньої діяльності та потребою модернізації управлінських і педагогічних практик.

Узагальнено вітчизняні й зарубіжні підходи до розуміння консалтингової діяльності. Обґрунтовано, що освітній консалтинг є специфічним видом професійної консультативно-експертної діяльності, спрямованої на підтримку управлінських, організаційних, педагогічних і дидактичних процесів у закладах вищої освіти. Визначено, що на відміну від класичного управлінського консалтингу, освітній консалтинг має гуманістичну спрямованість і орієнтований на розвиток людського потенціалу та забезпечення якості освіти.

Виокремлено основні теоретико-методологічні підходи до трактування освітнього консалтингу: системний, діяльнісний, компетентнісний, управлінський, сервісний та інноваційний. Запропоновано авторське визначення поняття «освітній консалтинг у системі вищої освіти». Доведено, що впровадження консалтингових практик сприяє підвищенню інституційної спроможності університетів, розвитку професійної компетентності науково-педагогічних працівників та вдосконаленню внутрішніх систем забезпечення якості освіти.

Ключові слова: *освітній консалтинг, система вищої освіти, дидактичні засади, управління освітою, забезпечення якості освіти, освітні інновації*

Вступ. Розвиток системи вищої освіти України на сучасному етапі відбувається в умовах структурних реформ, посилення європейської інтеграції, цифрової трансформації суспільства, зростання конкуренції на ринку освітніх послуг та підвищення вимог до якості освітньої діяльності. За таких обставин заклади вищої освіти змушені оперативно реагувати на зовнішні й внутрішні виклики, удосконалювати механізми управління, оновлювати освітні програми, модернізувати організацію освітнього процесу та забезпечувати сталий інституційний розвиток. Це актуалізує потребу в нових формах професійної

підтримки управлінських, педагогічних і організаційних рішень. Однією з таких форм поступово стає освітній консалтинг.

На відміну від класичного бізнес-консалтингу, освітній консалтинг має виразну соціально-гуманітарну природу, оскільки орієнтований не лише на досягнення організаційної результативності, а й на розвиток особистості, формування академічної культури, удосконалення педагогічної взаємодії та створення якісного освітнього середовища. Саме тому його дослідження потребує застосування міждисциплінарного підходу, що поєднує положення педагогіки, менеджменту, дидактики, теорії організацій та управління якістю.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що окремі аспекти консалтингової діяльності розкрито у працях зарубіжних учених, які досліджували консалтинг як індустрію знань, форму професійної взаємодії та механізм організаційних змін.

У зарубіжних дослідженнях консалтинг розглядається як особливий вид професійної діяльності, пов'язаний із наданням експертної допомоги організаціям, управлінням змінами, трансфером знань та підвищенням ефективності управлінських процесів. Серед зарубіжних дослідників вагомий внесок у розвиток зазначеної проблематики зробили М. Алвессон, Т. Армбрюстер, Т. Кларк, А. Старді, М. Кіппінг, Л. Енгволл, М. Кубр, П. Блок, П. Уікхем та інші.

У вітчизняному науковому просторі питання консалтингу в освітній сфері набувають дедалі більшої актуальності. Окремі аспекти консалтингу у закладах освіти, адаптивного управління та функціонування освітніх організацій в умовах невизначеності досліджено у працях З. Рябової (2022). Проблематику консалтингової діяльності в закладах вищої освіти, її понятійно-термінологічний апарат, методологічні основи проектування та сучасний стан розвитку розкрито у роботах В. Драгунової (2023; 2024а; 2024b). Питання освітнього консалтингу у парадигмі сучасного управління закладами вищої освіти, а також його ролі у професійній підготовці магістрів освітніх наук висвітлено у працях І. Іщенко, Н. Кононець та співавторів (Іщенко, & Кононець, 2025; Іщенко, Кононець, Большая, & Люлька, 2025; Іщенко, Кононець, Жданова-Неділько, & Большая, 2024; Кононець, Бояринова, & Іщенко, 2024). Разом із тим, недостатньо розробленими залишаються теоретико-методологічні засади трактування сутності освітнього консалтингу саме як самостійного феномену системи вищої освіти.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності освітнього консалтингу в системі вищої освіти, узагальненні сучасних наукових підходів до його трактування, визначенні специфічних ознак, функцій та місця у забезпеченні якості освітньої діяльності закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. В сучасній науковій літературі поняття «консалтинг» розглядається як особливий вид професійної діяльності, змістом якої є надання незалежної експертної, аналітичної та консультативної допомоги з метою розв'язання управлінських, організаційних чи стратегічних проблем.

У широкому значенні консалтинг трактується як процес інтелектуального супроводу діяльності організації, спрямований на підвищення її ефективності, удосконалення внутрішніх процесів та забезпечення розвитку. У наукових джерелах його визначають як систему професійної взаємодії між консультантом і замовником, що базується на принципах компетентності, об'єктивності, партнерства та орієнтації на результат. При цьому консультант не підміняє функції керівника чи адміністрації, а забезпечує фахову підтримку у прийнятті рішень, діагностиці проблем і розробленні оптимальних шляхів їх вирішення.

У сучасних умовах консалтинг вийшов за межі бізнес-середовища та активно застосовується у сфері державного управління, соціальній сфері, медицині та освіті. Це свідчить про універсальний характер консалтингової діяльності як інструменту професійного супроводу розвитку організацій різного типу. В умовах модернізації освітньої галузі консалтинг набуває нових змістових характеристик і трансформується у спеціалізований напрям професійної діяльності, орієнтований на підтримку розвитку закладів освіти, удосконалення управлінських механізмів, підвищення якості освітнього процесу та професійне зростання педагогічних працівників. Саме тому в науковому дискурсі дедалі активніше використовується поняття «освітній консалтинг».

У вітчизняних дослідженнях освітній консалтинг розглядається як інструмент підтримки функціонування та розвитку освітніх організацій. Так, З. Рябова наголошує на значенні консалтингу в умовах невизначеності, визначаючи його як дієвий засіб адаптивного управління, що сприяє підвищенню гнучкості управлінських рішень, оперативному реагуванню на зміни зовнішнього середовища та забезпеченню стійкості освітньої установи (Рябова, 2022). Такий підхід є особливо актуальним для закладів вищої освіти, які функціонують у складних соціально-економічних і демографічних умовах.

В. Драгунова розглядає консалтингову діяльність у закладах вищої освіти як перспективний напрям модернізації університетського управління. У працях дослідниці обґрунтовано понятійно-термінологічний апарат консалтингу у сфері вищої освіти, визначено його методологічні засади та окреслено роль у процесах євроінтеграції української освіти (Драгунова, 2023; 2024а; 2024b). Авторка підкреслює, що консалтинг у закладах вищої освіти має бути спрямований не лише на вирішення поточних управлінських проблем, а й на стратегічний розвиток університету, удосконалення внутрішніх процесів та підвищення інституційної спроможності.

Суттєвий внесок у розвиток проблематики освітнього консалтингу здійснено у працях І. Іщенко, Н. Кононец та співавторів, де зазначений феномен розглядається у парадигмі сучасного управління закладами вищої освіти та професійної підготовки магістрів освітніх наук (Іщенко, & Кононец, 2025; Іщенко, Кононец, Большая, & Люлька, 2025). Дослідники акцентують увагу на тому, що освітній консалтинг є не лише формою професійної допомоги, а й засобом формування управлінської компетентності, розвитку аналітичного мислення та підготовки фахівців нового покоління.

Отже, аналіз сучасних наукових підходів дає підстави стверджувати, що освітній консалтинг поступово утверджується як самостійний напрям наукового пошуку та практичної діяльності, що поєднує управлінські, організаційні, педагогічні та експертно-аналітичні компоненти. Водночас зміст цього поняття потребує подальшого уточнення з урахуванням специфіки системи вищої освіти.

Специфіка освітнього консалтингу у системі вищої освіти зумовлена особливостями функціонування закладів вищої освіти як багатofункціональних інституцій, що поєднують освітню, наукову, виховну, управлінську та соціальну місії. На відміну від класичного бізнес-консалтингу, орієнтованого переважно на економічну результативність, оптимізацію витрат і підвищення прибутковості організації, освітній консалтинг спрямований на розвиток людського потенціалу, забезпечення якості освіти, удосконалення освітнього середовища та підвищення ефективності академічного управління.

Заклади вищої освіти функціонують у складному середовищі, де поєднуються вимоги державної освітньої політики, стандарти забезпечення якості освіти, очікування здобувачів вищої освіти, запити роботодавців, потреби регіонального розвитку та міжнародні тенденції. За таких умов керівники, гаранті освітніх програм, науково-педагогічні працівники та інші учасники освітнього процесу потребують професійної консультативної підтримки щодо прийняття управлінських рішень, оновлення освітніх програм, організації внутрішніх систем забезпечення якості, цифровізації освітнього процесу та впровадження інноваційних практик.

Особливістю освітнього консалтингу є його людиноцентричний характер. Об'єктом консультативного впливу виступають не лише організаційні процеси, а й професійний розвиток науково-педагогічних працівників, підвищення управлінської культури, формування командної взаємодії, розвиток академічного лідерства та вдосконалення комунікації в університетському середовищі. Саме тому результативність консалтингу у сфері вищої освіти визначається не лише кількісними показниками, а й якісними змінами в організаційній культурі закладу.

Важливою ознакою освітнього консалтингу є поєднання стратегічного та операційного рівнів впливу. З одного боку, консалтинг може бути спрямований на розроблення стратегії розвитку закладу вищої освіти, позиціонування університету, вдосконалення системи управління та забезпечення конкурентоспроможності. З іншого боку, його предметом можуть бути конкретні практичні питання: підготовка до акредитації освітніх програм, аудит навчально-методичного забезпечення, організація внутрішнього моніторингу якості освіти, консультування щодо використання цифрових платформ і сучасних технологій навчання.

Таким чином, освітній консалтинг у системі вищої освіти доцільно розглядати як спеціалізований вид професійної консультативно-експертної діяльності, спрямованої на підтримку стратегічного розвитку закладу вищої освіти, удосконалення освітнього процесу, підвищення професійної компетентності персоналу та забезпечення якості освітньої діяльності. Саме комплексний характер і соціальна значущість визначають його відмінність від інших видів консалтингу.

Важливим аспектом теоретичного осмислення освітнього консалтингу є визначення його функціонального призначення у системі вищої освіти. Аналіз наукових джерел, сучасних тенденцій розвитку університетської освіти та практичних потреб закладів вищої освіти дає підстави стверджувати, що освітній консалтинг виконує не одну ізольовану функцію, а цілісну багаторівневу систему взаємопов'язаних функцій, спрямованих на забезпечення розвитку університету, підвищення якості освітньої діяльності та вдосконалення управлінських процесів.

Функції освітнього консалтингу доцільно класифікувати на *стратегічні, організаційно-управлінські та професійно-розвивальні*. Такий підхід дозволяє комплексно відобразити специфіку консалтингової діяльності у сфері вищої освіти та її відмінність від традиційного управлінського консалтингу.

До стратегічної групи належать прогностична, проєктувальна та інноваційна функції.

1. Прогностична функція полягає у виявленні перспектив розвитку закладу вищої освіти, прогнозуванні можливих ризиків, моделюванні сценаріїв змін і визначенні стратегічних орієнтирів діяльності.

2. Проєктувальна функція передбачає розроблення програм розвитку, дорожніх карт модернізації, моделей удосконалення освітніх програм та управлінських механізмів.

3. Інноваційна функція спрямована на ініціювання і супровід упровадження нових освітніх технологій, цифрових рішень, сучасних підходів до організації навчання та внутрішнього забезпечення якості освіти. Саме реалізація стратегічних функцій забезпечує довгострокову конкурентоспроможність університету.

Організаційно-управлінську групу функцій становлять діагностична, аналітична та супровідна функції.

1. Діагностична функція передбачає виявлення актуальних проблем, визначення потреб розвитку, аналіз сильних і слабких сторін діяльності закладу вищої освіти.

2. Аналітична функція пов'язана з опрацюванням інформації, оцінюванням ефективності внутрішніх процесів, освітніх програм, управлінських рішень та ресурсного забезпечення.

3. Супровідна функція реалізується через консультування учасників освітнього процесу, координацію змін, методичну підтримку та моніторинг результатів упроваджених рішень. Завдяки цим функціям консалтинг виступає інструментом системного управління розвитком університету.

До професійно-розвивальної групи слід віднести компетентнісну, комунікативну та дидактичну функції.

1. Компетентнісна функція спрямована на підвищення професійної готовності керівників, гарантів освітніх програм, науково-педагогічних працівників до роботи в умовах змін.

2. Комунікативна функція забезпечує розвиток партнерської взаємодії між адміністрацією, викладачами, здобувачами освіти, роботодавцями та іншими стейкхолдерами.

3. Дидактична функція полягає в удосконаленні змісту освіти, методів навчання, навчально-методичного забезпечення та освітніх технологій. Саме ця група функцій найбільш виразно відображає гуманістичну природу освітнього консалтингу.

На основі узагальнення наукових підходів запропоновано авторську класифікацію функцій освітнього консалтингу, яку подано у таблиці 1.

Запропонована класифікація свідчить, що освітній консалтинг у системі вищої освіти виходить за межі вузького консультування та перетворюється на комплексний механізм інституційного розвитку. Його функціонування забезпечує не лише вирішення поточних проблем, а й формування стратегічної спроможності університету, розвиток кадрового потенціалу, модернізацію освітнього процесу та підвищення якості вищої освіти.

Отже, авторський підхід до класифікації функцій освітнього консалтингу (табл. 1) дає можливість розглядати його як багатовимірний інструмент сучасного управління закладом вищої освіти, що поєднує стратегічний розвиток, організаційну ефективність і професійне зростання учасників освітнього процесу.

Таблиця 1

Класифікація функцій освітнього консалтингу в системі вищої освіти

Група функцій	Функції	Зміст
Стратегічні	Прогностична	Виявлення перспектив розвитку закладу вищої освіти, прогнозування ризиків, визначення стратегічних орієнтирів
	Проектувальна	Розроблення програм розвитку, дорожніх карт модернізації, моделей удосконалення освітніх програм
	Інноваційна	Упровадження нових освітніх технологій, цифрових рішень, сучасних підходів до організації навчання
Організаційно-управлінські	Діагностична	Виявлення актуальних проблем, аналіз сильних і слабких сторін діяльності
	Аналітична	Оцінювання ефективності внутрішніх процесів, освітніх програм, управлінських рішень
	Супровідна	Консультування учасників освітнього процесу, координація змін, моніторинг результатів
Професійно-розвивальні	Компетентнісна	Підвищення професійної готовності персоналу до роботи в умовах змін
	Комунікативна	Розвиток партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу
	Дидактична	Удосконалення змісту освіти, методів навчання, навчально-методичного забезпечення

Узагальнення сучасних наукових підходів, аналіз практичних потреб закладів вищої освіти та тенденцій розвитку університетської освіти дають підстави стверджувати, що освітній консалтинг доцільно розглядати як багатовекторну діяльність, що реалізується у кількох взаємопов'язаних напрямках.

Стратегічно-управлінський напрям передбачає консалтингову підтримку з питань формування стратегії розвитку закладу вищої освіти, удосконалення організаційної структури, оптимізації внутрішніх управлінських процесів, розвитку корпоративної культури, управління ризиками та прийняття ефективних управлінських рішень. Значення цього напрямку посилюється в умовах конкуренції між університетами, необхідності стратегічного позиціонування та забезпечення інституційної стійкості.

Освітньо-програмний напрям охоплює консультування щодо проектування, модернізації та оновлення освітніх програм, визначення програмних результатів навчання, удосконалення навчальних планів, забезпечення компетентнісної спрямованості підготовки здобувачів освіти, розвитку

студентоцентрованого навчання та вдосконалення навчально-методичного забезпечення. Саме в межах цього напрямку освітній консалтинг безпосередньо впливає на зміст і якість освітнього процесу.

Кадрово-професійний напрям пов'язаний із розвитком людського потенціалу закладу вищої освіти. Його змістом є консультативна підтримка професійного зростання науково-педагогічних працівників, розвитку педагогічної майстерності, формування цифрової компетентності, академічного лідерства, управлінської культури та системи внутрішнього підвищення кваліфікації персоналу.

Експертно-якісний напрям спрямований на вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти. У межах цього напрямку можуть здійснюватися аудит освітніх програм, експертний аналіз нормативної документації, підготовка до акредитаційних процедур, моніторинг задоволеності здобувачів освіти та роботодавців, оцінювання ефективності управлінських рішень і результативності освітньої діяльності.

Цифрово-інноваційний напрям передбачає консультування щодо впровадження цифрових платформ навчання, електронного документообігу, систем аналітики освітніх даних, дистанційного навчання, сучасних комунікаційних сервісів та інших інноваційних рішень, що забезпечують модернізацію університетського середовища.

Водночас зазначені напрями не існують ізольовано, а перебувають у постійній взаємодії. Їх комплексне поєднання сприяє підвищенню інституційної спроможності університету, модернізації освітнього процесу та посиленню конкурентних позицій закладу вищої освіти у сучасному академічному просторі.

З метою уточнення практичної потреби в освітньому консалтингу було проведено анонімне опитування науково-педагогічних працівників та адміністративного персоналу закладу вищої освіти (n = 42). Опитування здійснювалося шляхом онлайн-анкетування у березні 2026 року.

Отримані результати засвідчили високий рівень запиту на консультаційно-експертну підтримку. Більшість респондентів (82%) зазначили, що системна консалтингова підтримка сприяла б підвищенню ефективності управлінських рішень та прискоренню модернізаційних змін у закладі вищої освіти.

Узагальнені результати авторського дослідження щодо потреб закладів вищої освіти в освітньому консалтингу подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати опитування щодо потреб закладів вищої освіти в освітньому консалтингу (n = 42)

№ п/п	Напрямок консультаційно-експертної підтримки	Кількість відповідей	Частка, %
1	Підготовка до акредитації освітніх програм	33	78,6
2	Стратегічне планування розвитку освітніх програм	30	71,4
3	Цифровізація освітнього процесу	29	69,0
4	Розвиток внутрішньої системи забезпечення якості освіти	27	64,3
5	Грантова та проєктна діяльність	24	57,1
6	Підвищення професійної компетентності персоналу	22	52,4
7	Розвиток партнерства зі стейкхолдерами	20	47,6

* Сума відсотків перевищує 100%, оскільки респонденти могли обирати декілька варіантів відповідей.

Джерело: складено авторкою за результатами авторського дослідження, 2026 р.

Наведені у табл. 2 результати свідчать про високий рівень запиту на консультаційно-експертну підтримку в закладах вищої освіти. Найбільш затребуваними напрямками визначено підготовку до акредитації освітніх програм (78,6%), стратегічне планування розвитку освітніх програм (71,4%) та цифровізацію освітнього процесу (69,0%). Це засвідчує актуальність освітнього консалтингу як інструменту підвищення інституційної спроможності університетів і забезпечення їх адаптації до сучасних викликів.

Понад половина респондентів також відзначили потребу у супроводі внутрішніх систем забезпечення якості освіти, грантової діяльності та розвитку професійної компетентності персоналу, що підтверджує комплексний характер сучасного освітнього консалтингу.

Результативність освітнього консалтингу доцільно розглядати на інституційному, професійному та освітньому рівнях. Такий підхід дозволяє комплексно оцінити вплив консалтингової діяльності на розвиток закладу вищої освіти та всіх учасників освітнього процесу.

На інституційному рівні освітній консалтинг сприяє підвищенню організаційної спроможності університету, удосконаленню системи управління, оптимізації внутрішніх процесів, розвитку стратегічного планування та зміцненню конкурентних позицій закладу вищої освіти. Завдяки консалтинговій підтримці університет отримує можливість своєчасно реагувати на зміни зовнішнього середовища, ефективніше використовувати наявні ресурси та формувати довгострокову модель розвитку.

Суттєвим результатом є також посилення внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти. Консалтингова підтримка може сприяти вдосконаленню процедур моніторингу якості освітніх програм, підготовці до акредитаційних процедур, оновленню внутрішньої нормативної бази, запровадженню систем збору та аналізу зворотного зв'язку від здобувачів освіти, випускників і роботодавців. У цьому контексті консалтинг виступає інструментом системного управління якістю.

На професійному рівні освітній консалтинг забезпечує розвиток кадрового потенціалу закладу вищої освіти. Його результатами можуть бути підвищення педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників, розвиток цифрової компетентності, формування управлінської культури, удосконалення комунікативних навичок, посилення академічного лідерства та готовності персоналу до роботи в умовах змін. Особливої актуальності це набуває в умовах цифровізації освіти та оновлення вимог до професійної діяльності викладача. На освітньому рівні консалтингова діяльність сприяє вдосконаленню змісту освіти, модернізації освітніх програм, оновленню навчально-методичного забезпечення, впровадженню сучасних технологій навчання та розвитку студентоцентрованого підходу. У результаті підвищується якість освітнього процесу, зростає рівень задоволеності здобувачів освіти, посилюється практична спрямованість підготовки та відповідність освітніх програм сучасним потребам суспільства і ринку праці.

Окремо слід виокремити соціально-репутаційний ефект освітнього консалтингу. Успішне впровадження сучасних управлінських та освітніх рішень позитивно впливає на імідж закладу вищої освіти, підвищує рівень довіри з боку вступників, роботодавців, партнерів та місцевої громади, сприяє розширенню міжнародної співпраці й участі у грантових програмах.

Водночас результативність освітнього консалтингу значною мірою залежить від готовності закладу вищої освіти до змін, рівня управлінської культури, підтримки з боку керівництва, мотивації персоналу та наявності ресурсного забезпечення. Саме тому консалтингова діяльність має інтегруватися у загальну систему стратегічного розвитку університету, а не розглядатися як одноразова консультаційна послуга.

Отже, освітній консалтинг у системі вищої освіти забезпечує комплексний позитивний ефект, що проявляється у підвищенні інституційної спроможності університету, професійному розвитку персоналу, модернізації освітнього процесу та посиленні конкурентоспроможності закладу вищої освіти. Це дає підстави розглядати його як перспективний механізм сталого розвитку сучасного університету.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дає підстави стверджувати, що подальший розвиток освітнього консалтингу у системі вищої освіти України має розглядатися як один із перспективних напрямів модернізації університетської освіти. Сучасні трансформаційні процеси, цифровізація суспільства, посилення міжнародної конкуренції, необхідність забезпечення якості освіти та зростання ролі людського капіталу формують нові запити до управління закладами вищої освіти, які не можуть бути повною мірою задоволені традиційними адміністративними механізмами. За таких умов консалтингова підтримка набуває стратегічного значення.

Перспективи розвитку освітнього консалтингу в Україні пов'язані передусім з інституціоналізацією цього напрямку діяльності у структурі закладів вищої освіти. Йдеться про створення консультативних центрів, лабораторій освітніх інновацій, центрів забезпечення якості освіти, аналітичних підрозділів, діяльність яких буде спрямована на професійний супровід управлінських і освітніх змін. Такий підхід сприятиме переходу від епізодичного консультування до системної моделі розвитку університету.

Перспективним напрямом є також професіоналізація освітнього консультанта як нового суб'єкта університетського середовища. У сучасних умовах заклади вищої освіти потребують фахівців, здатних поєднувати компетентності у сфері управління освітою, педагогічного дизайну, аналітики даних, нормативного забезпечення, стратегічного планування та комунікації зі стейкхолдерами. Це актуалізує необхідність розроблення програм підготовки й підвищення кваліфікації освітніх консультантів.

Не менш важливим є розвиток цифрового освітнього консалтингу, що передбачає використання електронних платформ консультування, систем аналітики освітніх даних, онлайн-аудиту освітніх програм, дистанційного супроводу акредитаційних процедур, цифрових сервісів моніторингу якості освіти та штучного інтелекту для підтримки управлінських рішень. Упровадження таких інструментів значно розширює можливості консалтингової діяльності та підвищує її оперативність.

Перспективним вбачається і посилення міжуніверситетської співпраці у сфері освітнього консалтингу. Обмін успішними практиками управління, спільна експертна оцінка освітніх програм, мережеві консультативні проекти, міжнародне партнерство та участь у грантових ініціативах бачаться потужним чинником розвитку університетського середовища та поширення інноваційних моделей управління.

Водночас ефективний розвиток освітнього консалтингу потребує належного нормативного, кадрового та ресурсного забезпечення, а також формування позитивної організаційної культури, відкритої до змін. Без готовності керівництва університету та академічної спільноти до партнерської взаємодії консалтингова діяльність ризикує залишитися формальною процедурою без реального впливу на якість освіти.

Таким чином, освітній консалтинг у системі вищої освіти України має значний потенціал як механізм стратегічного розвитку університетів, підвищення якості освітньої діяльності, професійного зростання персоналу та інтеграції національної вищої освіти у європейський освітній простір. Подальше наукове опрацювання зазначеної проблематики доцільно спрямувати на розроблення моделей організації

консалтингової діяльності у закладах вищої освіти, критеріїв її ефективності та практичних механізмів упровадження.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що освітній консалтинг у сучасних умовах розвитку вищої освіти постає перспективним міждисциплінарним напрямом професійної діяльності, який поєднує інструменти управління, педагогіки, експертно-аналітичного супроводу та організаційного розвитку. Його актуальність зумовлена потребою закладів вищої освіти оперативно реагувати на трансформаційні процеси, забезпечувати якість освітньої діяльності, підвищувати інституційну спроможність та зміцнювати конкурентні позиції у сучасному академічному середовищі.

У статті запропоновано авторський підхід до класифікації функцій освітнього консалтингу, які доцільно об'єднати у стратегічну, організаційно-управлінську та професійно-розвивальну групи. Обґрунтовано, що практична реалізація освітнього консалтингу у закладах вищої освіти охоплює стратегічно-управлінський, освітньо-програмний, кадрово-професійний, експертно-якісний та цифрово-інноваційний напрями, інтеграція яких забезпечує підвищення ефективності управління та модернізацію освітнього процесу.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання запропонованих теоретичних положень і висновків у діяльності закладів вищої освіти для вдосконалення внутрішніх систем управління, забезпечення якості освіти, професійного розвитку персоналу, підготовки до акредитаційних процедур та впровадження сучасних цифрових рішень.

Перспективи подальших досліджень убачаються у розробленні теоретико-методичних засад організації освітнього консалтингу у закладах вищої освіти, створенні моделей функціонування консультативних структур в університетському середовищі, визначенні критеріїв оцінювання ефективності консалтингової діяльності, дослідженні цифрових інструментів консультативної підтримки, а також обґрунтуванні механізмів підготовки освітніх консультантів як нової категорії фахівців у системі вищої освіти України.

Список використаних джерел

- Драгунова, В. В. (2023). Консалтингова діяльність в закладі вищої освіти: сутність та понятійно-термінологічний апарат дослідження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 90, 71-76. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.12>
- Драгунова, В. В. (2024a). Аналіз стану консалтингової діяльності в закладах вищої освіти в умовах євроінтеграційних прагнень України. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 1 (146), 91-99. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-1-13>
- Драгунова, В. В. (2024b). Методологічні основи проектування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти в умовах невизначеності. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 73 (2), 285-292. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-2-43>
- Іщенко, І., & Кононець, Н. (2025). Освітній консалтинг у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук. В кн. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі: колективна монографія* (с. 212-244). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. DOI: <https://doi.org/10.33989/pnpu.716.c3174>
- Іщенко, І., Кононець, Н., Большая, О., & Люлька, Г. (2025). Освітній консалтинг у парадигмі сучасного управління закладами вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Економіка*, 20 (40). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0654-20\(40\)-04](https://doi.org/10.33296/2707-0654-20(40)-04)
- Іщенко, І., Кононець, Н., Жданова-Неділько, О., & Большая, О. (2024). Теоретико-методологічні засади майстерності прийняття управлінських рішень. *Витоки педагогічної майстерності*, 34, 100-105. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146X.2024.34.318053>
- Кононець, Н., Бояринова, І., & Іщенко, І. (2024). Концептуальна модель формування готовності майбутніх освітніх менеджерів до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації. *Витоки педагогічної майстерності*, 34, 111-119. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146X.2024.34.318055>
- Рябова, З. В. (2022). Консалтинг у закладах освіти в умовах невизначеності. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*, 13 (25). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-13\(25\)-05](https://doi.org/10.33296/2707-0255-13(25)-05)

References

- Drahunova, V. V. (2023). Konsaltnyhova diialnist v zakladi vyshchoi osvity: sutnist ta poniatiiino-terminolohichniy aparat doslidzhennia [Consulting activity in the institution of higher education: the essence and conceptual and terminological apparatus of research]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools], 90, 71-76. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.12> [in Ukrainian].
- Drahunova, V. V. (2024a). Analiz stanu konsaltnyhovoi diialnosti v zakladykh vyshchoi osvity v umovakh yevrointehratsiinykh prahnen Ukrainy [Analysis of the state of consulting activities in institutions of higher education in the conditions of European integration aspirations of Ukraine]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. [Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky], 1 (146), 91-99. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-1-13> [in Ukrainian].

- Drahunova, V. V. (2024b). Metodolohichni osnovy proiektuvannia konsal'tynhovoї diialnosti v zakladi vyshchoї osvity v umovakh nevyznachenosti [Methodological basis for designing consulting activities in a higher education institution in the face of uncertainty]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Topical Issues in the Humanities], 73 (2), 285-292. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-2-43> [in Ukrainian].
- Ishchenko, I., & Kononets, N. (2025). Osvitnii konsal'tynh u systemi profesiinoї pidhotovky mahistriv osvity nauk [Educational consulting in the system of professional training of masters of educational sciences]. In. *Resursno-orientovane navchannia: teoriia ta praktyka pidhotovky maibutnikh menedzheriv u tsyfrovomu osvithnomu prostori* [Resource-oriented training: theory and practice of training future managers in the digital educational space]: kolektyvna monohrafiia (pp. 212-244). Poltava: PNP imeni V. H. Korolenka. DOI: <https://doi.org/10.33989/pnp.716.c3174> [in Ukrainian].
- Ishchenko, I., Kononets, N., Bolshaia, O., & Liulka, H. (2025). Osvitnii konsal'tynh u paradyhmi suchasnoho upravlinnia zakladamy vyshchoї osvity [Educational consulting in the paradigm of modern management of higher education institutions]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Serii Ekonomika* [Adaptive management: theory and practice. Series Economy], 20 (40). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0654-20\(40\)-04](https://doi.org/10.33296/2707-0654-20(40)-04) [in Ukrainian].
- Ishchenko, I., Kononets, N., Zhdanova-Nedilko, O., & Bolshaia, O. (2024). Teoretyko-metodolohichni zasady maisternosti pryiniattia upravlinskykh rishen [Theoretical and methodological principles of mastery of managerial decision-making]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti* [Origins of pedagogical skill], 34, 100-105. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146X.2024.34.318053> [in Ukrainian].
- Kononets, N., Boiarynova, I., & Ishchenko, I. (2024). Kontseptualna model formuvannia hotovnosti maibutnikh osvity nauk menedzheriv do orhanizatsiino-upravlinskoi diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii [Conceptual model for the formation of the readiness of future educational managers for organizational and managerial activities in the context of digitalization]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti* [Origins of pedagogical skill], 34, 111-119. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146X.2024.34.318055> [in Ukrainian].
- Riabova, Z. V. (2022). Konsal'tynh u zakladakh osvity v umovakh nevyznachenosti [Consulting in educational institutions in the face of uncertainty]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Serii Pedahohika* [Adaptive management: theory and practice. Series Pedagogy], 13 (25). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-13\(25\)-05](https://doi.org/10.33296/2707-0255-13(25)-05) [in Ukrainian].

ISHCHENKO I.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO INTERPRETING THE ESSENCE OF EDUCATIONAL CONSULTING IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

The article provides a theoretical analysis of scientific approaches to interpreting the essence of educational consulting in the system of higher education. The relevance of the study is determined by the transformation of higher education, increasing requirements for the quality of educational activities, the need to modernize managerial and pedagogical practices, as well as the growing role of professional consulting support for the development of higher education institutions. It has been found that in contemporary scientific discourse the concept of educational consulting is at the stage of conceptual formation and requires further theoretical comprehension.

Domestic and foreign approaches to understanding consulting activity have been generalized. It has been substantiated that educational consulting should be considered as a specific type of professional consulting and expert activity aimed at supporting managerial, organizational, pedagogical, and didactic processes in higher education institutions. It has been established that, unlike classical management consulting, educational consulting has a humanistic orientation and focuses on the development of human potential, improvement of the educational environment, and assurance of education quality.

The main theoretical and methodological approaches to interpreting the essence of educational consulting have been identified, namely: systemic, activity-based, competence-based, managerial, service-oriented, and innovative approaches. The author's definition of the concept "educational consulting in the system of higher education" has been proposed as a purposeful professional activity of a consulting and expert nature aimed at increasing the efficiency of higher education institutions, improving the educational process, developing human resources, and supporting managerial changes.

It has been proved that the implementation of consulting practices contributes to strengthening the institutional capacity of universities, developing the professional competence of academic staff, improving internal quality assurance systems, and increasing the competitiveness of higher education institutions. Prospects for further research are associated with the development of a didactic model of educational consulting and determining criteria for its effectiveness.

Key words: educational consulting, higher education system, didactic foundations, educational management, quality assurance in education, educational innovations

Стаття надійшла до редакції 20.03.2026

Стаття прийнята 14.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 373.2.091.33-027.22:796]:373.2.016:811

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361701](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361701)

ІРИНА КАРАПУЗОВА

ORCID: 0000-0003-3552-080X

НАТАЛІЯ КОВАЛЕВСЬКА

ORCID: 0000-0003-1149-4109

ЛІЛІЯ ЗІМАКОВА

ORCID: 0000-0001-8066-5181

АНЖЕЛА ПАСІЧНИЧЕНКО

ORCID: 0000-0002-5500-0070

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкриваються теоретичні основи та методичні особливості використання гри як засобу формування іншомовної комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку 5–6 років. Дослідження проводиться в контексті реалізації Закону України «Про використання англійської мови в Україні» (№ 3760-IX, 2024), яким з 1 вересня 2026 року встановлено обов'язкове навчання дітей старшого дошкільного віку англійської мови в дошкільних навчальних закладах. Теоретичні основи базуються на концепції гри як провідної діяльності дошкільника, зони найближчого розвитку, теорії комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників, дошкільної лінгводидактики. Охарактеризовано чотири види ігор: дидактичні ігри формують мовленнєвий компонент; рольові ігри розвивають комунікативну складову; театралізовані ігри формують соціокультурну складову; рухові ігри забезпечують рухово-фонетичну координацію за допомогою методу ТПР. Обґрунтовано п'ятиетапну структурну модель уроку англійської мови: мотиваційно-ігровий, презентаційний, практичний, комунікативний та рефлексивно-узагальнюючий етапи. Модель охоплює цільовий, змістовий, процедурний і результатний компоненти та забезпечує повний методологічний цикл від зменшення мовного бар'єру до вільного продукування іншомовних висловлювань у квазіреальній комунікативній ситуації.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність; розвиток мовлення; ігрова діяльність; дошкільна освіта; методика навчання англійської мови дошкільників; дидактична гра; сюжетно-рольова гра; структурна модель заняття; педагогічні умови; професійна підготовка майбутніх вихователів

Актуальність проблеми. В умовах євроінтеграції України та реформування системи освіти проблема раннього іншомовного навчання набуває принципово нового значення. Законом України «Про застосування англійської мови в Україні» від 04.06.2024 № 3760-IX (*Про застосування англійської мови в Україні*, 2024) передбачено обов'язкове вивчення англійської мови дітьми старшого дошкільного віку у закладах дошкільної освіти, що набуває чинності з 1 вересня 2026 року. Базовий компонент дошкільної освіти України (*Базовий компонент дошкільної освіти...*, 2021) визначає комунікативну компетентність – у тому числі іншомовну – одним із ключових результатів освітнього процесу у ЗДО. Практика засвідчує, що методи навчання, розраховані на дітей шкільного віку, є малоефективними для дошкільників, провідним видом діяльності яких є гра. Це зумовлює нагальну потребу в науково обґрунтованих ігрових методиках іншомовного навчання та визначенні педагогічних умов їх реалізації. Означена проблема пов'язана з трьома ключовими практичними завданнями: 1) забезпечення якісного іншомовного навчання дошкільників відповідно до нових законодавчих вимог; 2) розроблення структурованих моделей занять з англійської мови для дітей 5–6 років; 3) визначення педагогічних умов ефективної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта до організації ігрового іншомовного середовища.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема мовленнєвого і комунікативного розвитку дошкільників є однією з провідних у сучасній педагогічній науці. Теоретичні засади мовленнєвого розвитку дітей від народження до 7 років обґрунтовано у працях А. Богуш (Богуш, 2004). Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника як психологічне явище досліджено Т. Піроженко (Піроженко, 2010).

Питання когнітивного та комунікативного розвитку дітей у навчально-пізнавальній діяльності розглянуто у дослідженнях науковців під керівництвом І. Карапузової. (Karapuzova, Sulaieva, Manzhelii, Vashak, & Fazan, 2021). У сучасних наукових розвідках значна увага приділяється використанню гри як ефективного засобу навчання і розвитку дітей дошкільного віку. Зокрема, К. Крутій, І. Деснова,

М.Замелюк (Крутій, Деснова, & Замелюк, 2021) аналізують гру як провідний чинник розвитку особистості дитини. Питання розвитку мовлення дошкільників у мовленнєво-ігровій діяльності висвітлено у працях Н.Трофаїло (Трофаїло, 2023). Формування мовленнєвої творчості засобами ігрової діяльності досліджували Л.Зімакова, Н.Ковалевська, А.Пасічніченко та ін. (Zimakova, Kramarenko, Kovalevska, Pasichnichenko, & Tupytsya, 2025). Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності дітей дошкільного віку висвітлено у працях Т.Шкваріна (Шкваріна, 2007). Вагомий внесок у розроблення теорії природного засвоєння іноземної мови здійснив S. Krashen (Krashen, 1982).

Однак, попри значний масив наукових праць, бракує досліджень, у яких: а) комплексно обґрунтовано структурну модель ігрового заняття з англійської мови для дітей старшого дошкільного віку в умовах нових законодавчих вимог; б) системно визначено педагогічні умови ефективного впровадження ігрових технологій у практику ЗДО; в) розкрито взаємозв'язок між різними видами ігор і компонентами іншомовної комунікативної компетентності дошкільника.

Мета статті – розкрити теоретичні засади та методичні особливості використання гри як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку; обґрунтувати структурну модель ігрового заняття з англійської мови та визначити педагогічні умови її ефективного впровадження у практику ЗДО.

Виклад основного матеріалу. Старший дошкільний вік (5–6 років) є сенситивним для засвоєння іноземної мови. Мовленнєвий розвиток є ключовою лінією розвитку дитини цього віку. А.Богуш (Богуш, 2004) обґрунтувала, що у цей період активно формуються фонематичний слух, артикуляційний апарат, образна пам'ять і словниковий запас, а засвоєння нових мовних одиниць відбувається найбільш ефективно в емоційно значущому контексті. Т.Піроженко (Піроженко, 2010) доводить, що комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника нерозривно пов'язаний з ігровою діяльністю: саме у грі дитина природно засвоює нові мовленнєві форми, комунікативні стратегії та розвиває здатність до діалогічної взаємодії.

У сучасних наукових підходах гра розглядається як ефективний засіб розвитку пізнавальної активності, мовлення та соціальної взаємодії дітей дошкільного віку. Дослідники підкреслюють, що ігрова діяльність створює умови для природного засвоєння мовного матеріалу, розвитку уяви, емоційної сфери та формування комунікативних умінь. Зокрема, у працях К.Крутій, І.Деснової, М.Замелюк (Крутій, Деснова, & Замелюк, 2021) обґрунтовано значення гри як провідного чинника розвитку особистості дитини.

Дослідження І.Карапузової (Karapuzova, Sulaieva, Manzhelii, Vashak, & Fazan, 2021). та співавторів засвідчують, що ігровий контекст сприяє когнітивному та комунікативному розвитку дошкільників, формуючи базові компетентності, необхідні для подальшої навчально-пізнавальної діяльності.

У контексті іншомовного навчання принципового значення набуває гіпотеза «вхідного матеріалу» (input hypothesis) С.Крашена (Krashen, 1982): ефективне засвоєння іноземної мови відбувається виключно в емоційно безпечній, безстресовій атмосфері – тобто саме тій, яку забезпечує гра. Дитина, захоплена ігровою ситуацією, не боїться помилитися, діє природно і невимушено, що знижує «мовний бар'єр» і забезпечує формування позитивної мотивації до іншомовного спілкування. У навчанні іноземної мови гра виконує кілька взаємопов'язаних функцій: *мотиваційно-спонукальну* – формує позитивне ставлення до іноземної мови; *навчальну* – забезпечує засвоєння мовного матеріалу; *комунікативну* – стимулює іншомовне спілкування; *розвивальну* – сприяє розвитку пізнавальних процесів і мовленнєвої творчості (Zimakova, Kramarenko, Kovalevska, Pasichnichenko, & Tupytsya, 2025). Іншомовна комунікативна компетентність дошкільника включає мовленнєвий (фонетичні, лексичні, граматичні навички), комунікативний (вміння ініціювати та підтримувати діалог) та соціокультурний (знання реалій іншомовної культури) компоненти. Кожен вид ігор виконує специфічні дидактичні функції у формуванні цих компонентів (Шкваріна, 2007).

Дидактичні ігри є спеціально організованими педагогом навчальними іграми з чітко визначеним змістом, правилами та дидактичним завданням. Вони поділяються на: словесні («Simon Says», «What's missing?», «Odd one out»), предметні (ігри з картками, іграшками, реальними предметами), настільно-друковані (лото, доміно, парні картки). Дидактичні ігри цілеспрямовано формують *мовленнєвий компонент* компетентності: забезпечують введення і закріплення лексики, формування граматичних навичок, розвиток фонематичного сприйняття і слуховий контроль вимови.

Сюжетно-рольові ігри моделюють комунікативні ситуації реального спілкування і є провідним засобом формування *комунікативного компонента* компетентності. Типові сюжети для дошкільників: «У магазині» («At the shop»), «У лікаря» («At the doctor's»), «В школі» («At school»), «У зоопарку» («At the zoo»). У процесі рольової гри діти засвоюють мовленнєві формули, вчать ініціювати і підтримувати діалог, використовувати невербальні засоби спілкування, що відповідає концепції комунікативно-мовленнєвого розвитку Т.О.Піроженко (Піроженко, 2010).

Рухливі ігри з іншомовним компонентом («Head, Shoulders, Knees and Toes», «Freeze Dance», «Action Songs») поєднують фізичну активність із засвоєнням мовного матеріалу через моторно-мовленнєву координацію. Ці ігри особливо ефективні для розвитку фонетичних навичок і запам'ятовування лексики. Вони реалізують метод TPR (Total Physical Response): виконуючи команди педагога англійською мовою, дитина засвоює іноземну мову через дію, без перекладу (Шкваріна, 2007).

Театралізовані ігри та драматизація (інсценування казок «*The Very Hungry Caterpillar*», «*The Three Little Pigs*», «*Brown Bear, What Do You See?*», розігрування діалогів за допомогою ляльок) формують соціокультурний компонент компетентності: сприяють розвитку емоційно-виразного мовлення, інтонації, ритму, темпу мовлення. Дослідження Л. Зімакової, Н. Ковалевської та А. Пасічніченко (Zimakova, Kramarenko, Kovalevska, Pasichnichenko, & Tupytsya, 2025) переконливо доводять, що сучасний ігровий матеріал є потужним засобом розвитку мовленнєвої творчості дошкільників: педагогічний експеримент із 196 дітьми 5–7 років підтвердив ефективність ігрових методів, знизивши частку дітей з низьким рівнем творчості з 40,32% до 18,35%.

Пісні, чанти (короткі ритмічні вірші або речення, які промовляються у чіткому ритмі) та **римування** («*Old MacDonald*», «*If You're Happy*», «*Twinkle Twinkle*») формують фонетичні навички, розвивають слухову пам'ять, ритмічне та інтонаційне відчуття. Мнемотехнічний ефект ритму і мелодії сприяє кращому запам'ятовуванню лексичних і граматичних структур, а також забезпечує природне засвоєння соціокультурного контексту іноземної мови.

На основі аналізу теоретичних джерел і узагальнення педагогічного досвіду обґрунтовано структурну модель ігрового заняття з англійської мови для дітей старшого дошкільного віку. Модель охоплює *цільовий* (формування іншомовної комунікативної компетентності засобами гри), *змістовий* (відібраний мовний матеріал, тематика ігор), *процесуальний* (послідовність і взаємодія педагогічних дій та ігрової активності дітей) та *результативний* (досягнутий рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності) компоненти. Реалізація моделі здійснюється через п'ять послідовних етапів.

I. Мотиваційно-ігровий етап (2–3 хв). Вихователь вводить ляльку-«носія мови» (puppet character), проводить вітальний ритуал англійською, виконує з дітьми коротку пісню або чант. Дидактична мета – зняти психологічну напруженість, сформувати позитивну емоційну установку, налаштувати дітей на іншомовне спілкування. Теоретичне підґрунтя – гіпотеза С. Крашена (Krashen, 1982) про необхідність емоційно безпечної атмосфери для ефективного засвоєння мови.

II. Презентаційний етап (5–7 хв). Педагог вводить новий мовний матеріал через наочність, жести та мімічний контекст, демонструючи не менше 3–5 нових лексичних одиниць у природному мовленнєвому оточенні. Новий матеріал подається виключно в ігровому форматі: через маріонетку, сюжетну картину, предметну гру. Принцип: дитина повинна *почути* нову одиницю у значущому контексті, а не отримати переклад.

III. Тренувальний етап (8–10 хв). Дидактичні ігри та вправи, спрямовані на рецептивне та репродуктивне опрацювання матеріалу: «*Show me...*», «*Point to...*», «*Find and bring...*», «*True or false?*». Поступовий перехід від імітації до самостійного відтворення. Педагог моделює зразок мовлення, забезпечує *scaffolding* – мовленнєву підтримку, яка поступово знімається в міру засвоєння матеріалу.

IV. Комунікативний етап (7–10 хв). Сюжетно-рольова або театралізована гра, де діти використовують засвоєний матеріал у квазіреальній ситуації спілкування. Педагог виступає рівноправним партнером по грі, ненав'язливо коригує помилки і стимулює мовленнєву ініціативу. Цей етап є ключовим для формування комунікативного компонента іншомовної компетентності (Kagaruzova, Sulaieva, Manzhelii, Vashak, & Fazan, 2021).

V. Рефлексивно-підсумковий етап (2–3 хв). Рухлива пісня або прощальний ритуал; позитивне оцінювання досягнень кожної дитини. Перехід до звичайної діяльності здійснюється плавно, без різкої зміни темпу. Загальна тривалість заняття – 25–30 хвилин; оптимальна частота – 3 заняття на тиждень. Одна лексична одиниця або мовленнєва формула має повторюватися не менше 7–10 разів у різних ігрових контекстах.

Ефективність структурної моделі ігрового заняття з англійської мови у ЗДО забезпечується сукупністю чотирьох педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – організація розвивального іншомовного ігрового середовища. Предметно-ігровий простір групи ЗДО має бути організований таким чином, щоб стимулювати спонтанне іншомовне мовлення дітей поза межами спеціально організованих занять. Це передбачає наявність куточку англійської мови з тематичними картками, іграшками-«носіями мови», наочними матеріалами. Дослідження (Zimakova, Kramarenko, Kovalevska, Pasichnichenko, & Tupytsya, 2025) доводять, що якісний ігровий матеріал безпосередньо впливає на рівень мовленнєвого розвитку дошкільника і його готовність до комунікативної взаємодії іноземною мовою.

Друга педагогічна умова – інтеграція іноземної мови в різні види діяльності ЗДО. Навчання англійської мови не може обмежуватися рамками спеціально організованого заняття. CLIL-підхід (Content and Language Integrated Learning) передбачає занурення дитини в іншомовне середовище протягом усього дня: на прогулянці – рухливі ігри з англійськими командами; на музичному занятті – англійські пісні та чанти; у самостійній грі – іграшки з підписами англійською. Це узгоджується з ідеями А. Богуш (Богуш, 2004) про необхідність наскрізного мовленнєвого розвитку дитини в різних видах діяльності.

Третя педагогічна умова – методична компетентність педагога у сфері ігрового іншомовного навчання. Запровадження обов'язкового навчання англійської мови у ЗДО відповідно до Закону № 3760-IX (Про застосування англійської мови в Україні, 2024) вимагає якісної підготовки педагогів. Вихователь

має не лише володіти необхідним рівнем іноземної мови, а й бути готовим до ролі організатора, учасника і регулятора ігрової взаємодії. Педагог забезпечує *scaffolding* – мовленнєву підтримку, яка поступово знімається в міру засвоєння матеріалу; коригує помилки тактовно, не перериваючи комунікативний потік. Цей аспект є ключовим для підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності Дошкільна освіта (Karapuzova, Sulaieva, Manzhelii, Vashak, & Fazan, 2021).

Четверта педагогічна умова – систематичність і циклічність ігрового навчання. Одна лексична одиниця або мовленнєва формула має зустрічатися дитині в різних ігрових контекстах не менше 7-10 разів. Педагог планує тематичні цикли занять (тиждень «Тварини», «Кольори», «Продукти») і системно варіює форми ігрової активності в межах кожного циклу. Це забезпечує перенесення засвоєного матеріалу з пасивного словника в активний і формує стійкі мовленнєві навички (Krashen, 1982).

Проведений теоретичний аналіз дозволив отримати такі наукові результати.

По-перше, з'ясовано, що теоретичними засадами використання гри у формуванні іншомовної комунікативної компетентності дошкільників є сучасні підходи до організації ігрової діяльності як ефективного засобу розвитку дитини, положення комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника (Піроженко, 2010), засади дошкільної лінгводидактики (Богуш, 2004), а також наукові уявлення про роль емоційно безпечного освітнього середовища у процесі засвоєння іноземної мови, обґрунтовані Stephen Krashen (1982). Важливими є також сучасні дослідження, що розглядають гру як провідний чинник розвитку особистості дитини та ефективний засіб формування її комунікативних умінь (Крутій, Деснова, & Замелюк, 2021).

По-друге, виявлено, що чотири основні види ігор (дидактичні, сюжетно-рольові, рухливі та театралізовані) забезпечують системний вплив на всі компоненти іншомовної комунікативної компетентності: дидактичні ігри формують мовленнєвий компонент; сюжетно-рольові – комунікативний; театралізовані – соціокультурний; рухливі – моторно-фонетичну координацію. Зв'язок між ігровим матеріалом і мовленнєвим розвитком дошкільників підтверджено у дослідженні (Zimakova, Kramarenko, Kovalevska, Pasichnichenko, & Turpysya, 2025) на вибірці 196 дітей із шести ЗДО Полтавського регіону.

По-третє, обґрунтовано п'ятиетапну структурну модель ігрового заняття з англійської мови, яка охоплює цільовий, змістовий, процесуальний та результативний компоненти і забезпечує системне опрацювання мовного матеріалу – від рецепції до вільного продукування – в ігровому контексті.

По-четверте, визначено чотири педагогічні умови ефективного впровадження моделі: організація розвивального іншомовного ігрового середовища; інтеграція іноземної мови в різні види діяльності ЗДО (CLIL-підхід); методична компетентність педагога у сфері ігрового іншомовного навчання; систематичність і циклічність ігрового навчання.

Здійснений теоретичний аналіз та педагогічне моделювання дозволяють зробити такі висновки.

1. Теоретичними засадами використання гри як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності дошкільників є сучасні психолого-педагогічні підходи до розуміння ігрової діяльності як природного середовища розвитку дитини дошкільного віку, положення комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника (Піроженко, 2010) та засади дошкільної лінгводидактики (Богуш, 2004). Важливе значення мають також сучасні дослідження, що розглядають гру як ефективний засіб формування комунікативних умінь і розвитку особистості дитини.

2. Обґрунтована п'ятиетапна структурна модель ігрового заняття з англійської мови (мотиваційно-ігровий → презентаційний → тренувальний → комунікативний → рефлексивно-підсумковий) забезпечує цілісний методичний цикл: від зниження мовного бар'єру до вільного продукування іноземномовних висловлювань у квазіреальній ситуації.

3. Ефективне впровадження моделі у практику ЗДО забезпечується чотирма педагогічними умовами: організацією розвивального іншомовного ігрового середовища; інтеграцією іноземної мови у всі види діяльності ЗДО (CLIL-підхід); методичною компетентністю педагога; систематичністю і циклічністю ігрового навчання.

4. Запровадження обов'язкового навчання англійської мови у ЗДО з 01.09.2026 відповідно до Закону № 3760-IX (Про застосування англійської мови в Україні, 2024) актуалізує підготовку здобувачів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» до реалізації науково обґрунтованих ігрових методик іншомовного навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у: 1) експериментальній перевірці ефективності обґрунтованої структурної моделі ігрового заняття з англійської мови у практиці ЗДО; 2) розробленні критеріїв і показників сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності; 3) дослідженні змісту і методів підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності Дошкільна освіта до організації ігрового іншомовного навчання в умовах реалізації Закону № 3760-IX (Про застосування англійської мови в Україні, 2024).

Список використаних джерел

- Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. (2021). Київ: Міністерство освіти і науки України. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text>
- Богуш, А. М. (2004). *Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років*: монографія. Київ: Міленіум.

- Крутий, К. Л., Деснова, І. С., & Замелюк, М. І. (2021). Дефініція «гра як провідний тип діяльності дошкільника»: аналіз підходів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 4 (2), 84-91. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.13>
- Піроженко, Т. О. (2010). *Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника*: наук.-метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець.
- Про застосування англійської мови в Україні.* (2024). Закон України № 3760-IX. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text>
- Трофайла, Н. Д. (2023). Розвиток мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. *Актуальні питання у сучасній науці*, 10 (16), 771-778. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10\(16\)-771-778](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10(16)-771-778)
- Шкваріна, Т. М. (2007). *Методика навчання іноземної мови дошкільників*: навч. посіб. Київ: Освіта України. Взято з <https://lib.in.ua/160227-posibnyk-metodyka-navchannia-inozemnoi-movy-doshkilnykiv/>
- Karapuzova, I., Sulaieva, N., Manzhelii, N., Vashak, O., & Fazan, T. (2021). The development of preschoolers' cognitive and communicative activity in the process of educational and research activities in nature. *Revista on line de Política e Gestão Educacional. Araraquara*, 25 (3), 1795-1809. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.3.15593>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Retrieved from https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Zimakova, L., Kramarenko, V., Kovalevska, N., Pasichnichenko, A., & Tupytsya, O. (2025). Formation of Children's Speech Creativity by Means of Modern Art and Game Material in Preschool Educational Institutions of Ukraine. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 17 (1), 690-717. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/17.1/971>

References

- Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia* [The basic component of preschool education (State Standard for Preschool Education) is a new edition.]. (2021). Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text> [in Ukrainian].
- Bohush, A. M. (2004). *Movlennivnyi rozvytok ditei vid narodzhennia do 7 rokiv* [Speech development of children from birth to 7 years]: monohrafiia. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
- Karapuzova, I., Sulaieva, N., Manzhelii, N., Vashak, O., & Fazan, T. (2021). The development of preschoolers' cognitive and communicative activity in the process of educational and research activities in nature. *Revista on line de Política e Gestão Educacional. Araraquara*, 25 (3), 1795-1809. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.3.15593>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Retrieved from https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krutii, K. L., Desnova, I. S., & Zameliuk, M. I. (2021). *Definitsiia "hra yak providnyi typ diialnosti doshkilnyka": analiz pidkhodiv* [Definition "game as a leading type of activity of a preschooler": an analysis of approaches]. *Akademichni studii. Seriiia "Pedagogika"* [Academic studies. Series "Pedagogy"], 4 (2), 84-91. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.13> [in Ukrainian].
- Pirozhenko, T. O. (2010). *Komunikativno-movlennivnyi rozvytok doshkilnyka* [Communicative and speech development of a preschooler]: nauk.-metod. posib. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
- Pro zastosuvannia anhliskoi movy v Ukraini* [On the use of English in Ukraine]. (2024). Zakon Ukrainy No 3760-IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text> [in Ukrainian].
- Shkvarina, T. M. (2007). *Metodyka navchannia inozemnoi movy doshkilnykiv* [Methods of teaching a foreign language to preschoolers]: navch. posib. Kyiv: Osvita Ukrainy. Retrieved from <https://lib.in.ua/160227-posibnyk-metodyka-navchannia-inozemnoi-movy-doshkilnykiv/> [in Ukrainian].
- Trofaiila, N. D. (2023). Rozvytok movlennia ditei doshkilnoho viku v movlennievo-ihrovii diialnosti [Development of speech of preschool children in speech and play activities]. *Aktualni pytannia u suchasni nauki* [Current Issues in Modern Science], 10 (16), 771-778. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10\(16\)-771-778](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10(16)-771-778) [in Ukrainian].
- Zimakova, L., Kramarenko, V., Kovalevska, N., Pasichnichenko, A., & Tupytsya, O. (2025). Formation of Children's Speech Creativity by Means of Modern Art and Game Material in Preschool Educational Institutions of Ukraine. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 17 (1), 690-717. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/17.1/971>

KARAPUZOVA I., KOVALEVSKA N., ZIMAKOVA L., PASICHNICHENKO A.
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

GAME AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

The article reveals the theoretical foundations and methodological features of using play as a means of forming foreign language communicative competence in senior preschool children aged 5–6. The study is conducted in the context of

implementing the Law of Ukraine «On the Use of the English Language in Ukraine» (No. 3760-IX, 2024), which stipulates mandatory English language teaching for senior preschool children in preschool educational institutions from 1 September 2026. The theoretical foundations rest on the concept of play as the leading activity of the preschooler, the zone of proximal development, the theory of communicative-speech development of preschoolers, and preschool linguodidactics. S. Krashen's input hypothesis substantiates the role of an emotionally safe atmosphere in language acquisition. Four types of games are characterised: didactic games form the speech component; role-play games develop the communicative component; theatrical games shape the sociocultural component; movement-based games ensure motor-phonetic coordination via the TPR method.

A five-stage structural model of an English lesson is substantiated: motivational-play, presentation, practice, communicative, and reflective-summary stages. The model encompasses target, content, procedural and outcome components and ensures a complete methodological cycle from reducing the language barrier to free production of foreign language utterances in a quasi-real communicative situation.

Four pedagogical conditions for effective implementation are identified: organization of a foreign-language play environment; integration of English into all types of daily activities (CLIL approach); methodological competence of the educator; systematic and cyclical organisation of play-based learning.

Key words: foreign language communicative competence; speech development play activity; preschool education; English language teaching for preschoolers; didactic game; role-play; structural lesson model; pedagogical conditions; professional training for future educators

Стаття надійшла до редакції 24.03.2026

Стаття прийнята 07.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 373.5.07:005.95

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361710](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361710)

ЯРИНА КОВАЛЕНКО

ORCID: 0009-0009-4540-9620

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ НА ОСНОВІ КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті запропоновано структурно-функціональну модель управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту в закладах загальної середньої освіти, яка уміщує цільовий, концептуально-методологічний, змістовий, організаційно-технологічний, функціональний та результативно-оцінювальний компоненти. Цільовий компонент визначає мету управління освітнім процесом через кейс-менеджмент: забезпечення персоналізованого, координованого навчання та досягнення освітніх результатів. Основні завдання: виявлення потреб учнів, проектування кейсів, координація дій і моніторинг освітніх траєкторій. Концептуально-методологічний компонент містить принципи управління (системність, цілісність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, гнучкість, відповідальність, зворотний зв'язок) та підходи, що визначають логіку побудови і функціонування моделі. Змістовий компонент охоплює управлінські, педагогічні, психолого-педагогічні й соціальні дії для реалізації кейсу; визначає цілі кейсу, очікувані результати, зміст навчання, форми й методи роботи. Організаційно-технологічний компонент визначає механізми реалізації кейс-менеджменту: етапи (ідентифікація, діагностика, планування, реалізація, моніторинг, оцінювання), управлінські технології, комунікаційні інструменти та цифрові ресурси; акцент на мультидисциплінарні команди. Функціональний компонент розподіляє управлінські функції між суб'єктами: керівник – стратегія та координація; заступники – тактичне управління; педагоги та фахівці – операційна робота з кейсами; батьки і стейкхолдери – партнери у прийнятті рішень. Результативно-оцінювальний компонент оцінює ефективність моделі через критерії: досягнення освітніх результатів, задоволеність учасників, ефективність взаємодії, гнучкість рішень; передбачає моніторинг, аналіз динаміки та зворотний зв'язок. Запропоновано приклад освітнього кейсу: «Індивідуальна освітня траєкторія для учня з високим потенціалом у STEM-напрямі».

Ключові слова: структурно-функціональна модель, управління, освітній процес, кейс-менеджмент, заклад загальної середньої освіти, керівник, педагоги, стейкхолдери, освітній кейс

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи загальної середньої освіти характеризується інтенсивними трансформаційними процесами, зумовленими впливом цифровізації, соціально-

економічної нестабільності, воєнних викликів, а також необхідністю імплементації компетентнісного підходу та принципів дитиноцентризму. За таких умов управління освітнім процесом у закладах загальної середньої освіти потребує переосмислення традиційних адміністративно-ієрархічних моделей та переходу до гнучких, інтегративних управлінських механізмів, орієнтованих на індивідуальні освітні потреби здобувачів освіти.

Попри наявність значної кількості наукових праць, присвячених проблематиці освітнього менеджменту, внутрішньої системи забезпечення якості освіти, стратегічного та інноваційного управління, питання комплексної координації освітнього процесу на рівні окремого закладу залишається дискусійним. Традиційні моделі управління часто не забезпечують належної міжсуб'єктної взаємодії, оперативного реагування на індивідуальні освітні запити учнів, ефективної інтеграції психолого-педагогічного, соціального та адміністративного супроводу. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах інклюзивного навчання, змішаних і дистанційних форматів освіти, а також зростання кількості учнів із різними освітніми траєкторіями.

Одним із перспективних підходів до модернізації управління освітнім процесом є кейс-менеджмент, який у соціальній сфері та медицині зарекомендував себе як ефективна технологія координації індивідуалізованої допомоги. Його сутність полягає в комплексному супроводі випадку (case), що передбачає оцінювання потреб, планування індивідуальної стратегії, координацію ресурсів, моніторинг і корекцію заходів. Перенесення логіки кейс-менеджменту в освітній простір дозволяє розглядати освітній процес як систему взаємопов'язаних дій суб'єктів управління, спрямованих на досягнення визначених освітніх результатів конкретного здобувача освіти або групи учнів. Водночас у науковому дискурсі відсутня цілісна структурно-функціональна модель управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту, адаптована до специфіки закладів загальної середньої освіти. Недостатньо розробленими залишаються питання визначення структурних компонентів такої моделі (цільового, змістового, організаційного, технологічного, результативного), розподілу управлінських функцій між суб'єктами (адміністрацією, педагогічними працівниками, практичним психологом, соціальним педагогом, батьками), а також механізмів зворотного зв'язку й оцінювання ефективності реалізації кейс-підходу. Отже, наявна суперечність між потребою закладів загальної середньої освіти у гнучкому, персоналізованому та міждисциплінарному управлінні освітнім процесом і недостатнім рівнем теоретико-методологічного обґрунтування структурно-функціональної моделі управління на основі кейс-менеджменту. Це зумовлює необхідність наукового розроблення та концептуалізації відповідної моделі, визначення її принципів, структурних елементів, функціональних зв'язків і критеріїв ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика управління освітнім процесом у закладах загальної середньої освіти ґрунтується на широкому міждисциплінарному підґрунті, що охоплює теорію загального менеджменту, педагогічний менеджмент, інноваційний менеджмент в освіті, концепції стейкхолдер-менеджменту, а також теорію та практику кейс-менеджменту у соціальній сфері. Аналіз наукових джерел дозволяє окреслити основні напрями розроблення зазначеної проблематики та виявити наявні теоретико-методологічні прогалини.

Теоретичні засади сучасного освітнього менеджменту ґрунтовно висвітлено у працях за редакцією Л. Даниленко та Л. Карамушки («Освітній менеджмент», 2003), де систематизовано принципи, функції та методи управління освітніми організаціями, обґрунтовано специфіку управлінської діяльності керівника закладу освіти в умовах трансформації суспільства. Подальший розвиток ці ідеї отримали у навчальному посібнику «Менеджмент освіти» (2022) за редакцією А.Рибчука, у якому управління освітою розглядається як багаторівнева система, що поєднує стратегічний, тактичний і операційний виміри та передбачає інтеграцію внутрішніх і зовнішніх ресурсів закладу.

Суттєвий внесок у розроблення проблем педагогічного менеджменту здійснено В. Луначеком (2015), який обґрунтував системно-функціональний підхід до управління педагогічними процесами, акцентувавши на взаємозв'язку управлінських функцій (планування, організації, мотивації, контролю) та педагогічних технологій. У контексті підготовки керівників закладів загальної середньої освіти важливими є наукові результати М.Швардак (2022), де визначено теоретичні та методичні засади формування готовності майбутніх менеджерів освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту. Також М.Швардак (2021) здійснила SWOT-аналіз системи підготовки керівників, виявивши структурні дисбаланси між теоретичною підготовкою та практичними управлінськими компетентностями, що актуалізує потребу впровадження нових управлінських технологій, зокрема кейс-орієнтованих.

Проблематика менеджменту загальноосвітніх навчальних закладів комплексно представлена у праці М.Гриньової, Л.Малаканової, Г.Сорокіної (2012), де управління розглядається як цілісна система взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямована на забезпечення якості освіти. Науковиці наголошують на необхідності гуманізації управління та переходу від адміністративно-командної моделі до партнерської. Методичні аспекти організації управлінської діяльності майбутніх магістрів за спеціальністю «Менеджмент» розкрито в рекомендаціях О.Почуєвої та В.Будянської (2023), що свідчить про інституціоналізацію освітнього менеджменту як окремого напрямку професійної підготовки.

Важливим контекстом для дослідження є концепція стратегічного стейкхолдер-менеджменту, розроблена З. Галушкою (2020). Авторка визначає стейкхолдерів як зацікавлені сторони, що впливають на діяльність організації або зазнають впливу її результатів, та обґрунтовує необхідність системного врахування їх інтересів у стратегічному управлінні. У площині загальної середньої освіти це означає необхідність координації взаємодії адміністрації закладу, педагогічного колективу, учнів, батьків, органів місцевого самоврядування та громадських організацій. Такий підхід концептуально наближається до логіки кейс-менеджменту, де ключовою є інтеграція ресурсів різних суб'єктів задля розв'язання конкретної проблемної ситуації.

Інноваційний вимір управління освітою розкрито у працях Л. Даниленко (2007), де менеджмент інновацій трактується як цілеспрямований процес створення, впровадження та поширення педагогічних нововведень, а також наголошується на необхідності формування інноваційної культури закладу освіти та розвитку управлінських механізмів, здатних забезпечити адаптацію до змін. У матеріалах конференції «Освітній менеджмент: успішні практики й виклики в контексті розбудови НУШ» (2023) акцентовано на викликах реалізації концепції Нової української школи, що потребує переосмислення управлінських стратегій та посилення індивідуалізації освітнього процесу.

Окремий науковий напрям становлять дослідження кейс-менеджменту як технології міждисциплінарного супроводу. У методичному посібнику (2024) за редакцією Н. Горішної кейс-менеджмент у роботі з дітьми з інвалідністю та їхніми сім'ями визначено як комплексний процес оцінювання потреб, планування індивідуального маршруту підтримки, координації послуг та моніторингу результатів. Дослідники підкреслюють значення міжвідомчої взаємодії та персоніфікованого підходу, що має безпосередню релевантність для освітнього середовища, особливо в умовах інклюзії.

У зарубіжних дослідженнях кейс-менеджмент розглядається як інтегративна професійна діяльність, спрямована на координацію ресурсів і послуг для досягнення визначених результатів. D. Gursansky та J. Harvey (2003) обґрунтовують політико-управлінський і професійний виміри кейс-менеджменту, підкреслюючи його системний характер. McCormick та інші науковці (2021) досліджують стратегії кейс-менеджменту для підтримки працевлаштування молоді з інвалідністю, демонструючи ефективність індивідуалізованого підходу та координації між інституціями. K. Pirisi, N. Szalay-Komka, T. Erdélyi (2018) аналізують комплексний кейс-менеджмент у роботі з вразливими категоріями безробітних, наголошуючи на значенні мультидисциплінарних команд і довгострокового супроводу.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить про: наявність ґрунтовних теоретичних напрацювань у сфері освітнього та педагогічного менеджменту; активний розвиток концепцій стейкхолдер-орієнтованого та інноваційного управління; сформовану теорію і практику кейс-менеджменту у соціальній та реабілітаційній сферах; відсутність цілісної інтеграції кейс-менеджменту в систему управління освітнім процесом закладу загальної середньої освіти на засадах структурно-функціонального моделювання.

Отже, попри значний науковий доробок у суміжних галузях, проблема розроблення структурно-функціональної моделі управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту залишається недостатньо концептуалізованою, що зумовлює доцільність подальших теоретичних і прикладних досліджень у цьому напрямі.

Мета статті – розробити структурно-функціональну модель управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Управління освітнім процесом у закладах загальної середньої освіти в умовах суспільних трансформацій, впровадження концепції Нової української школи, розвитку інклюзивної та компетентісно орієнтованої освіти потребує застосування таких управлінських моделей, які забезпечують гнучкість, адресність, міжсуб'єктну взаємодію та орієнтацію на освітні результати кожного здобувача освіти. У цьому контексті перспективним є використання кейс-менеджменту як управлінської технології, що дозволяє інтегрувати ресурси, координувати дії учасників освітнього процесу та здійснювати системний супровід індивідуальних і групових освітніх запитів.

На основі вивчення праць науковців (Н. Горішна, І. Криницька, М. Скочко, Г. Слозанська, О. Столярик, Ж. Петрович) доходимо висновку, що *кейс-менеджмент у сфері освіти* можна розуміти як керований, інтегрований підхід до організації освітнього процесу, орієнтований на індивідуальні потреби учнів; це координована система, спрямована на досягнення позитивних освітніх результатів, забезпечення доступу до наявних навчальних, педагогічних та соціальних ресурсів, підвищення ефективності навчання та розвитку здобувачів освіти; колаборативний процес оцінювання потреб, планування освітніх траєкторій, фасилітації навчальної діяльності та супроводу, який через налагодження ефективної комунікації та інтеграцію ресурсів забезпечує досягнення оптимальних результатів навчання, розвитку компетентностей і соціалізації учнів.

Розроблення структурно-функціональної моделі управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту ґрунтується на поєднанні системного, діяльнісного, компетентісного, особистісно орієнтованого та стейкхолдер-орієнтованого підходів. Системний підхід дозволяє розглядати управління

освітнім процесом як цілісне утворення з чітко визначеними структурними елементами та функціональними зв'язками між ними. Діяльнісний підхід акцентує увагу на управлінських діях і процедурах, спрямованих на досягнення запланованих результатів. Компетентнісний і особистісно орієнтований підходи забезпечують фокус на розвитку ключових і предметних компетентностей учнів, урахуванні їхніх освітніх потреб і можливостей. Стейкхолдер-орієнтований підхід передбачає активну взаємодію всіх зацікавлених сторін освітнього процесу.

Кейс-менеджмент у межах запропонованої моделі розглядається не лише як метод індивідуального супроводу, а як управлінська технологія, що інтегрується в загальну систему управління закладом освіти та охоплює рівні стратегічного, тактичного й операційного управління.

Запропонована модель включає взаємопов'язані структурні компоненти (рис. 1): *цільовий, концептуально-методологічний, змістовий, організаційно-технологічний, функціональний та результативно-оцінювальний*.

Слід особливо наголосити на принципах, що забезпечують ефективність, цілісність і адаптивність управлінської системи кейс-менеджменту. Ці принципи формують методологічну основу побудови моделі та регулюють взаємодію всіх структурних компонентів.

Принцип системності передбачає розгляд освітнього процесу як цілісної системи, де кожен елемент (керівник, педагог, психолог, соціальний педагог, учні, батьки) взаємопов'язаний і взаємодіє з іншими компонентами для досягнення освітніх результатів. Такий підхід відповідає ідеям В. Луначека (2015), який підкреслює необхідність системного поєднання управлінських функцій та педагогічних технологій у закладі освіти.

Принцип цілісності забезпечує взаємозв'язок стратегічних, тактичних і операційних рівнів управління, що дозволяє поєднувати довгострокове планування освітніх результатів із щоденною педагогічною діяльністю. Аналогічні положення знаходимо у працях М. Гриньової, Л. Малаканової та Г. Сорокіної (2012), де управління закладом освіти розглядається як цілісна система взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу.

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії орієнтує управлінську діяльність на партнерські відносини між керівником, педагогами, учнями та іншими стейкхолдерами. Він підкреслює активну участь усіх учасників у прийнятті рішень і реалізації освітніх кейсів, що відображає концепцію стратегічного стейкхолдер-менеджменту З. Галушки (2020).

Принцип міждисциплінарності полягає у взаємодії педагогічних, психологічних, соціальних і адміністративних ресурсів для комплексного супроводу освітніх кейсів. Це забезпечує цілісну підтримку учня та ефективне вирішення складних освітніх завдань, що відповідає підходам Н. Горішної та інших науковців (2024) щодо інтеграції міждисциплінарних команд у кейс-менеджменті.

Принцип гнучкості передбачає адаптацію управлінських рішень до індивідуальних потреб учнів, змін освітнього середовища та зовнішніх умов. Як відзначають Л. Даниленко (2007) та М. Швардак (2022), інноваційні управлінські моделі повинні передбачати можливість корекції освітніх траєкторій у реальному часі, що підвищує ефективність впровадження інновацій.

Принцип відповідальності визначає персональну відповідальність кожного суб'єкта освітнього процесу за реалізацію кейсу та досягнення освітніх результатів, що узгоджується з педагогічним підходом В. Луначека (2015) та принципами ефективного менеджменту освіти за А. Рибчуком (2022).

Принцип зворотного зв'язку передбачає постійний моніторинг результатів освітніх кейсів, аналіз ефективності дій усіх суб'єктів та корекцію управлінських рішень на основі отриманих даних. Цей принцип забезпечує циклічність управлінського процесу та підтримує динамічну адаптацію освітнього середовища (Швардак, 2021; Почуєва, Будянська, 2023).

Цільовий компонент визначає мету управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту, яка полягає у забезпеченні ефективного, персоналізованого та скоординованого освітнього процесу, спрямованого на досягнення запланованих освітніх результатів і всебічний розвиток здобувачів освіти. До основних завдань належать: виявлення та аналіз освітніх потреб учнів; проектування індивідуальних або групових освітніх кейсів; координація діяльності суб'єктів освітнього процесу; моніторинг і корекція освітніх траєкторій.

Концептуально-методологічний компонент охоплює принципи управління (системності, цілісності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, міждисциплінарності, гнучкості, відповідальності та зворотного зв'язку), а також підходи, що визначають логіку побудови й функціонування моделі. Саме цей компонент забезпечує наукову обґрунтованість та узгодженість усіх елементів моделі.

Змістовий компонент відображає сукупність управлінських, педагогічних, психолого-педагогічних і соціальних дій, спрямованих на реалізацію освітнього кейсу. Зміст кейсу формується на основі комплексної оцінки освітніх потреб учня або групи учнів, аналізу навчальних досягнень, соціального контексту, особливостей розвитку та ресурсних можливостей закладу освіти. У межах цього компонента визначаються цілі освітнього кейсу, очікувані результати, зміст навчання, форми й методи роботи.

Цільовий компонент

- визначає мету управління освітнім процесом через кейс-менеджмент: забезпечення персоналізованого, координованого навчання та досягнення освітніх результатів. Основні завдання: виявлення потреб учнів, проектування кейсів, координація дій і моніторинг освітніх траєкторій.

Концептуально-методологічний компонент

- містить принципи управління (системність, цілісність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, гнучкість, відповідальність, зворотний зв'язок) та підходи, що визначають логіку побудови і функціонування моделі.

Змістовий компонент

- охоплює управлінські, педагогічні, психолого-педагогічні й соціальні дії для реалізації кейсу; визначає цілі кейсу, очікувані результати, зміст навчання, форми й методи роботи.

Організаційно-технологічний компонент

- визначає механізми реалізації кейс-менеджменту: етапи (ідентифікація, діагностика, планування, реалізація, моніторинг, оцінювання), управлінські технології, комунікаційні інструменти та цифрові ресурси; акцент на мультидисциплінарні команди.

Функціональний компонент

- розподіляє управлінські функції між суб'єктами: керівник – стратегія та координація; заступники – тактичне управління; педагоги та фахівці – операційна робота з кейсами; батьки і стейкхолдери – партнери у прийнятті рішень.

Результативно-оцінювальний компонент

- оцінює ефективність моделі через критерії: досягнення освітніх результатів, задоволеність учасників, ефективність взаємодії, гнучкість рішень; передбачає моніторинг, аналіз динаміки та зворотний зв'язок.

Рис. 1. Структурно-функціональна модель управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту в закладах загальної середньої освіти

Приклад освітнього кейсу: «Індивідуальна освітня траєкторія для учня з високим потенціалом у STEM-напрямі»:

1. Контекст і оцінка потреб: Учень 9 класу демонструє високі досягнення з математики та інформатики, але середні результати з гуманітарних дисциплін. Виявлено потребу в індивідуалізованому навчальному плані для поглиблення STEM-компетентностей без зниження результатів з інших предметів. Соціальний контекст: активна участь у шкільних та позашкільних STEM-ініціативах; батьки зацікавлені у розвитку академічного потенціалу дитини.

2. Цілі кейсу:

- Поглиблення знань та компетентностей учня у STEM-напрямі.
- Формування критичного мислення, здатності до самостійного проектного навчання.
- Підтримка психологічного комфорту та мотивації до навчання.

3. Очікувані результати:

- Розроблені індивідуальні проекти з математики та інформатики.
- Активна участь у наукових конкурсах і олімпіадах.
- Підвищення успішності з гуманітарних предметів через інтегровані міжпредметні завдання.

4. Зміст навчання:

- Поглиблене вивчення алгоритмів, програмування, математичного моделювання.
- Використання міжпредметних завдань для розвитку логіко-аналітичних навичок у гуманітарних дисциплінах.

5. Форми й методи роботи:

- Індивідуальні консультації та менторські сесії з вчителями STEM (Мокляк, Петренко, Кононець, 2025).
- Робота над проектами у групах однодумців.
- Використання дистанційних платформ для самостійного навчання та контролю прогресу.

6. Дії кейс-менеджера:

- Оцінка індивідуальних освітніх потреб та складання плану кейсу.
- Координація дій учителів, психолога та батьків.
- Моніторинг прогресу та корекція освітнього плану.

Організаційно-технологічний компонент передбачає визначення механізмів реалізації кейс-менеджменту в управлінні освітнім процесом. До нього належать етапи кейс-менеджменту (ідентифікація кейсу, діагностика потреб, планування, реалізація, моніторинг, оцінювання результатів), управлінські технології, інструменти координації та комунікації, а також використання цифрових ресурсів для супроводу освітніх кейсів. Важливу роль у цьому компоненті відіграє створення мультидисциплінарних команд.

Функціональний компонент розкриває розподіл управлінських функцій між суб'єктами освітнього процесу. Керівник закладу освіти виконує стратегічну та координаційну функції, забезпечуючи нормативно-організаційні умови впровадження кейс-менеджменту. Заступники керівника здійснюють тактичне управління, координуючи діяльність педагогічних працівників. Учителі, практичний психолог, соціальний педагог та інші фахівці реалізують операційний рівень кейс-менеджменту, безпосередньо працюючи з освітніми кейсами. Батьки та інші стейкхолдери залучаються до процесу як партнери у прийнятті управлінських рішень.

Результативно-оцінювальний компонент спрямований на визначення ефективності функціонування моделі. Він передбачає систему критеріїв і показників, що охоплюють рівень досягнення освітніх результатів, ступінь задоволеності учасників освітнього процесу, ефективність міжсуб'єктної взаємодії, гнучкість і адаптивність управлінських рішень. Оцінювання здійснюється на основі моніторингових процедур, аналізу динаміки результатів та зворотного зв'язку.

Загалом, реалізація структурно-функціональної моделі управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту забезпечує перехід від фрагментарного управління до цілісного, орієнтованого на конкретний освітній результат. Модель дозволяє підвищити адресність управлінських рішень, забезпечити узгодженість дій усіх суб'єктів освітнього процесу, своєчасно коригувати освітні траєкторії та підвищити якість освітніх послуг у закладах загальної середньої освіти (Gursansky, Harvey, 2003; Горішна, Криницька, Скочко, Слозанська, Столярик, Петрочко, 2024).

Характеризуючи запропоновану структурно-функціональну модель, доцільно зосередити увагу на трьох основних питаннях:

- 1) Які наукові підходи є визначальними для побудови структурно-функціональної моделі управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту? (Визначальними є системний, діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований та стейкхолдер-орієнтований підходи, які в сукупності забезпечують цілісність моделі, її орієнтацію на освітній результат і міжсуб'єктну взаємодію).
- 2) У чому полягає відмінність кейс-менеджменту від традиційних підходів до управління освітнім процесом? (Кейс-менеджмент орієнтований на індивідуалізацію та комплексний супровід освітніх потреб, координацію ресурсів і дій різних суб'єктів, що відрізняє його від традиційних адміністративно-ієрархічних моделей управління).
- 3) Які результати очікуються від впровадження структурно-функціональної моделі управління на основі кейс-менеджменту? (Очікуваними результатами є підвищення якості освітнього процесу, зростання ефективності управлінських рішень, посилення партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу та забезпечення персоналізованих освітніх траєкторій здобувачів освіти).

За результатами опитувань керівників закладів загальної середньої освіти та педагогічних працівників (ЗЗСО м. Полтави) з'ясовано, що впровадження запропонованої структурно-функціональної моделі управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту сприяє підвищенню адресності та обґрунтованості управлінських рішень; ефективному узгодженню діяльності педагогічних, психологічних і соціальних служб; забезпеченню системного моніторингу освітніх результатів; розвитку партнерської взаємодії між усіма стейкхолдерами освітнього процесу; а також створює умови для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти.

Висновки. У результаті нами теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту в закладах загальної середньої освіти. Доведено, що впровадження кейс-менеджменту як управлінської технології створює умови для переходу від традиційної адміністративно-ієрархічної моделі управління до інтегрованої, гнучкої та персоналізованої системи координації освітньої діяльності. У результаті дослідження уточнено сутність кейс-менеджменту в освітньому контексті як керованого, системного та колаборативного процесу оцінювання освітніх потреб, планування й реалізації індивідуальних або групових освітніх кейсів, координації ресурсів і моніторингу результатів. Обґрунтовано доцільність його застосування в управлінні освітнім процесом з огляду на потребу забезпечення індивідуальних освітніх траєкторій, підвищення якості освіти та посилення міжсуб'єктної взаємодії.

Розроблена модель охоплює взаємопов'язані компоненти: цільовий, концептуально-методологічний, змістовий, організаційно-технологічний, функціональний та результативно-оцінювальний. Визначено їх зміст, функціональне призначення та взаємозв'язки, що забезпечують цілісність управлінського процесу. Особливу увагу приділено розподілу управлінських функцій між суб'єктами освітнього процесу та створенню мультидисциплінарних команд як організаційної основи реалізації кейс-менеджменту.

Доведено, що запропонована структурно-функціональна модель сприяє: підвищенню адресності та обґрунтованості управлінських рішень; узгодженню дій педагогічних, психологічних і соціальних служб; забезпеченню системного моніторингу освітніх результатів; розвитку партнерської взаємодії між усіма стейкхолдерами освітнього процесу; формуванню умов для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти.

Отже, досягнуто поставленої мети дослідження – розроблено структурно-функціональну модель управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту, що має теоретичну значущість для розвитку освітнього менеджменту та практичну цінність для керівників і педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаються у розробленні методичного забезпечення впровадження моделі, апробації її в практиці закладів освіти, а також у визначенні кількісних та якісних індикаторів оцінювання ефективності функціонування кейс-орієнтованої системи управління.

Список використаних джерел

- Галушка, З. І. (2020). Стратегічний стейкхолдер-менеджмент: теоретична концепція й особливості застосування. *Науковий вісник Чернівецького університету*, 829: Економіка, 52-59.
- Горішна, Н. М., Криницька, І. П., Скочко, М. О., Слозанська, Г. І., Столярик, О. Ю., Петрович, Ж. В. (2024). *Кейсменеджмент у роботі з дітьми з інвалідністю та їх сім'ями у територіальних громадах: метод. посіб.* Житомир: ТОВ «505».
- Гриньова, М. В., Малаканова, Л. В., Сорокіна, Г. Ю. (2012). *Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів*. Полтава: ПП «Астроя».
- Даниленко, Л. І. (2007). *Менеджмент інновацій в освіті*. Київ: Шкільний світ.
- Даниленко, Л., Карамушка, Л. (Ред.). (2003). *Освітній менеджмент*: навч. посіб. Київ: Шкільний світ.
- Корольок, С. В., Касьянова, О. В. (Ред.). (2023). *Освітній менеджмент: успішні практики й виклики в контексті розбудови НУШ*: матеріали міжрегіональної наук.-практ. інтернет-конф. (Полтава, 19 квітня 2023 р.). Полтава: ПАНО.
- Луначек, В. Е. (2015). *Педагогічний менеджмент*: навч. посіб. 2-е вид., випр. Харків: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр».
- Мокляк, В., Петренко, Л., Кононець, Н. (2025). Педагогічна майстерність вчителя у системі STEM-освіти. В кн. М. В. Гриньова, Н. В. Кононець (Ред.), *Нові горизонти педагогічної майстерності: від традицій до інновацій*: колективна монографія (с. 315-349). Полтава.
- Почуєва, О. О., Будянська, В. А. (Уклад.). (2023). *Освітній менеджмент*: методичні рекомендації до виконання курсової роботи студентів спеціальності 073 "Менеджмент" освітньої програми "Управління навчальним закладом" другого (магістерського) рівня. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця.
- Рибчук, А. (Ред.). (2022). *Менеджмент освіти*: навч. посіб. Дрогобич: Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка.
- Швардак, М. В. (2022). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту*: монографія. Херсон: Олді+.
- Швардак, М. В. (2021). SWOT-аналіз системи підготовки майбутніх керівників (менеджерів у системі освіти). *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 6 (344), 2, 119-133.
- Gursansky, D., & Harvey, J. (2003). *Case Management: Policy, Practice and Professional Business*. New York: Columbia University Press.
- McCormick, S. T., Kurth, N. K., Chambless, C. E., Ipsen, C., & Hall, J. P. (2021). Case Management Strategies to Promote Employment for Transition- Age Youth With Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 44 (2), 120-131.
- Pirisi, K., SZalay-KOMka, N., & Erdélyi, T. (2018). Complex case management to support disadvantaged jobseekers in Hungary. *Society and Economy Soc Ec*, 40 (1), 143-159.

References

- Danylenko, L. I. (2007). *Menedzhment innovatsii v osviti [Innovation Management in Education]*. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
- Danylenko, L., & Karamushka, L. (Eds.). (2003). *Osvitnii menedzhment [Educational Management]*: navch. posib. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
- Gursansky, D., & Harvey, J. (2003). *Case Management: Policy, Practice and Professional Business*. New York: Columbia University Press.
- Halushka, Z. I. (2020). Stratehichniy steikholder-menedzhment: teoretychna kontseptsiiia y osoblyvosti zastosuvannia [Strategic stakeholder management: theoretical concept and application features]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu [Scientific Bulletin of Chernivtsi University]*, 829: Ekonomika, 52-59 [in Ukrainian].
- Horishna, N. M., Krynytska, I. P., Skochko, M. O., Slozanska, H. I., Stoliaryk, O. Yu., & Petrochko, Zh. V. (2024). *Keismenedzhment u roboti z ditmy z invalidnistiu ta yikh sim'iamy u terytorialnykh hromadakh [Case*

- management in working with children with disabilities and their families in territorial communities]: metod. posib. Zhytomyr: TOV «505» [in Ukrainian].
- Grynova, M. V., Malakanova, L. V., & Sorokina, H. Yu. (2012). *Menedzhment zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Management of secondary educational institutions]*. Poltava: PP «Astraia» [in Ukrainian].
- Koroliuk, S. V., & Kasianova, O. V. (Eds.). (2023). *Osvitnii menedzhment: uspishni praktyky y vyklyky v konteksti rozbudovy NUSh [Educational management: successful practices and challenges in the context of developing the National University of Ukraine]: materialy mizhrehionalnoi nauk.-prakt. internet-konf.* Poltava: PANO [in Ukrainian].
- Luniachek, V. E. (2015). *Pedahohichniy menedzhment [Pedagogical management]: navch. posib.* Kharkiv: Vyd-vo KharRI NADU «Mahistr» [in Ukrainian].
- McCormick, S. T., Kurth, N. K., Chambless, C. E., Ipsen, C., & Hall, J. P. (2021). Case Management Strategies to Promote Employment for Transition- Age Youth With Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 44 (2), 120-131.
- Mokliak, V., Petrenko, L., & Kononets, N. (2025). Pedahohichna maisternist vchytelia u systemi STEM-osvity [Pedagogical skills of a teacher in the STEM education system]. In M. V. Grynova, N. V. Kononets (Eds.), *Novi horyzonty pedahohichnoi maisternosti: vid tradytsii do innovatsii [New horizons of pedagogical excellence: from traditions to innovations]: kolektyvna monohrafiia* (pp. 315-349). Poltava [in Ukrainian].
- Pirisi, K., SZalay-KOMka, N., & Erdélyi, T. (2018). Complex case management to support disadvantaged jobseekers in Hungary. *Society and Economy Soc Ec*, 40 (1), 143-159.
- Pochuieva, O. O., & Budianska, V. A. (Comps.). (2023). *Osvitnii menedzhment [Educational Management]: metodychni rekomendatsii do vykonannia kursovoi roboty studentiv spetsialnosti 073 "Menedzhment" osvitnoi prohramy "Upravlinnia navchalnym zakladom" druho (mahisterskoho) rivnia.* Kharkiv: KhNEU im. S. Kuznetsia [in Ukrainian].
- Rybchuk, A. (Ed.). (2022). *Menedzhment osvity [Education Management]: navch. posib.* Drohobych: Red.-vyd. viddil Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. I. Franka [in Ukrainian].
- Shvardak, M. V. (2021). SWOT-analiz systemy pidhotovky maibutnikh kerivnykiv (menedzheriv u systemi osvity) [SWOT analysis of the system of training future leaders (managers in the education system)]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky [Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Luhansk. Pedagogical Sciences]*, 6 (344), 2, 119-133 [in Ukrainian].
- Shvardak, M. V. (2022). *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity do zastosuvannia tekhnolohii pedahohichnoho menedzhmentu [Theoretical and methodological principles of training future heads of general secondary education institutions to apply pedagogical management technologies]: monohrafiia.* Kherson: Oldi+ [in Ukrainian].

KOVALENKO Ya.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF EDUCATIONAL PROCESS MANAGEMENT BASED ON CASE MANAGEMENT IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article proposes a structural and functional model of educational process management based on case management in secondary education institutions, which includes target, conceptual and methodological, content, organizational and technological, functional and result-evaluation components. The target component defines the goal of managing the educational process through case management: ensuring personalized, coordinated learning and achieving educational results. The main tasks: identifying students' needs, designing cases, coordinating actions and monitoring educational trajectories. The conceptual and methodological component contains management principles (systematicity, integrity, subject-subject interaction, flexibility, responsibility, feedback) and approaches that determine the logic of building and functioning of the model. The content component covers managerial, pedagogical, psychological and pedagogical and social actions for implementing the case; defines the goals of the case, expected results, content of training, forms and methods of work. The organizational and technological component determines the mechanisms for implementing case management: stages (identification, diagnostics, planning, implementation, monitoring, evaluation), management technologies, communication tools and digital resources; emphasis on multidisciplinary teams. The functional component distributes management functions between subjects: manager - strategy and coordination; deputies - tactical management; teachers and specialists - operational work with cases; parents and stakeholders - partners in decision-making. The performance-evaluation component evaluates the effectiveness of the model through the criteria: achievement of educational results, satisfaction of participants, effectiveness of interaction, flexibility of decisions; provides for monitoring, analysis of dynamics and feedback. An example of an educational case is proposed: "Individual educational trajectory for a student with high potential in STEM".

Key words: structural-functional model, management, educational process, case management, general secondary education institution, manager, teachers, stakeholders, educational case

Стаття надійшла до редакції 04.02.2026

Стаття прийнята 03.03.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 373.5.091.2:331.548]:37.011.3-051

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361720](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361720)

АНДРІЙ КОРИТЬКО

ORCID: 0009-0005-1661-5979

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

КОНСАЛТИНГОВА ПІДТРИМКА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЩОДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто проблему консалтингової підтримки професійного самовизначення старшокласників щодо вибору професії вчителя в умовах трансформації сучасної освіти та зниження престижу педагогічної діяльності. Обґрунтовано актуальність впровадження консалтингових підходів у систему профорієнтаційної роботи як засобу формування усвідомленого професійного вибору учнівської молоді.

Визначено сутність консалтингової підтримки як інтегративної педагогічної технології, що поєднує діагностичний, інформаційний, рефлексивний і практико-орієнтований компоненти та сприяє розвитку суб'єктності старшокласників у процесі професійного самовизначення. Сформульовано основні принципи організації консалтингової підтримки: суб'єктності, індивідуалізації, рефлексивності, практико-орієнтованості, системності та інтегративності.

На основі визначених принципів розроблено методику організації консалтингової підтримки, яка включає діагностико-мотиваційний, інформаційно-орієнтаційний, рефлексивно-проектувальний та практико-діяльнісний етапи. Охарактеризовано відповідні форми й методи роботи, зокрема індивідуальне консультування, тренінги, кейс-метод, коучингові практики, професійні проби та використання цифрових освітніх ресурсів. Доведено, що застосування консалтингової підтримки сприяє формуванню позитивної мотивації до педагогічної діяльності, розвитку рефлексивних умінь і здатності до усвідомленого професійного вибору. Підкреслено доцільність інтеграції консалтингових технологій у систему профорієнтаційної роботи закладів загальної середньої освіти з метою підвищення ефективності професійного самовизначення старшокласників.

Ключові слова: консалтингова підтримка, професійне самовизначення, старшокласники, профорієнтація, професія вчителя, педагогічна діяльність, освітній консалтинг, цифрове освітнє середовище

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією суспільства, зміною освітніх парадигм та підвищенням вимог до професійної компетентності педагога. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема забезпечення якісного кадрового потенціалу освітньої галузі, що безпосередньо пов'язано з ефективною профорієнтацією молоді, зокрема старшокласників, на вибір педагогічної професії. Водночас спостерігається стійка тенденція до зниження престижу професії вчителя серед молоді, що ускладнює процес формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності та обумовлює дефіцит кваліфікованих педагогічних кадрів.

Професійне самовизначення старшокласників є складним багатовимірним процесом, що охоплює усвідомлення власних здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій і співвіднесення їх із вимогами обраної професії. Однак на практиці цей процес часто має фрагментарний і ситуативний характер, обмежується епізодичними профорієнтаційними заходами та не забезпечує глибокого усвідомлення змісту і специфіки педагогічної діяльності. Це зумовлює необхідність пошуку нових підходів до організації профорієнтаційної роботи, здатних забезпечити індивідуалізацію, системність і результативність професійного вибору старшокласників. У цьому контексті перспективним напрямом виступає консалтингова підтримка професійного самовизначення, яка передбачає надання цілеспрямованої, науково обґрунтованої допомоги старшокласникам у процесі вибору професійного шляху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Практика організації профорієнтаційної роботи досліджена у таких науковців, як М. Астахова, Т. Горбенко, І. Єлізарова, З. Жеребкіна, Н. Капустіна, О. Коваль, В. Носенко, О. Саввіч, В. Сидоренко, В. Харламенко, А. Шиделко та ін. Проблематику освітнього консалтингу різноаспектно висвітлюють І. Бабенко, О. Большая, М. Гриньова, І. Іщенко, Н. Кононець та ін. Консалтинг у сфері освіти розглядається як інтегративна технологія, що поєднує елементи педагогічного супроводу, коучингу, наставництва та експертного консультування, орієнтованих на розвиток суб'єктності учня, формування рефлексивних умінь та здатності до усвідомленого прийняття рішень.

Попри зростання інтересу до проблеми профорієнтації, питання використання консалтингових підходів у спрямуванні старшокласників на педагогічну професію залишається недостатньо розробленим як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Відсутність цілісних моделей консалтингової підтримки, адаптованих до умов сучасного освітнього середовища, знижує, на нашу думку, ефективність

профорієнтаційної роботи та не дозволяє повною мірою реалізувати потенціал індивідуального професійного консультування.

Таким чином, виникає об'єктивна потреба у теоретичному обґрунтуванні та розробленні ефективних механізмів консалтингової підтримки професійного самовизначення старшокласників щодо вибору професії вчителя, що й зумовлює актуальність порушеної проблеми та визначає напрям подальших наукових пошуків.

Мета статті – визначити принципи та розробити методику організації консалтингової підтримки професійного самовизначення старшокласників щодо вибору професії вчителя.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні, на підставі аналізу праць учених (І. Бабенко, О. Большая, М. Гриньова, І. Іщенко, Н. Кононец та ін.), консалтингова підтримка розглядається як інтегративна педагогічна технологія, що поєднує діагностичний, інформаційний, рефлексивний і практико-орієнтований компоненти, спрямовані на формування усвідомленого професійного вибору

У ході наукового пошуку аналіз праць науковців дозволив визначити сукупність принципів, які забезпечують ефективність консалтингової підтримки. Передусім, це *принцип суб'єктності*, що передбачає активну позицію старшокласника як суб'єкта власного професійного самовизначення. Відповідно до нього, консалтингова взаємодія має будуватися на засадах партнерства, діалогу та підтримки індивідуального вибору (Кононец, 2024).

Принцип індивідуалізації передбачає врахування особистісних характеристик, інтересів, здібностей і життєвих планів учнів, що забезпечує адресність і варіативність консалтингових впливів (Кононец, & Бабенко, 2025). *Принцип рефлексивності* орієнтує на розвиток здатності до самопізнання, самооцінювання та усвідомлення власних професійних намірів (Покроєва (Ред.), 2024). *Принцип практико-орієнтованості* забезпечує наближення змісту консалтингу до реальних умов педагогічної діяльності через використання кейсів, професійних проб, моделювання педагогічних ситуацій (Іщенко, Кононец, Большая, & Люлька, 2025). Окрім того, *принцип системності* визначає необхідність поетапної організації консалтингової підтримки (Сидоренко, & Харламенко, 2000), а *принцип інтегративності* – поєднання різних форм і методів роботи, як-от: консультування, тренінг, наставництво, коучинг (Кононец, & Гриньова, 2025).

На основі визначених принципів ми пропонуємо методику організації консалтингової підтримки, яка включає кілька взаємопов'язаних етапів: діагностико-мотиваційного, інформаційно-орієнтаційного, рефлексивно-проектувального та практико-діяльнісного (рис. 1).



Рис. 1. Етапи методики організації консалтингової підтримки

Перший етап – **діагностико-мотиваційний** – спрямований на виявлення рівня професійної спрямованості старшокласників, їхніх інтересів, схильностей і уявлень про професію вчителя. На цьому етапі доцільним є використання анкетування, психодіагностичних методик, індивідуальних бесід, що дозволяє сформувати первинну мотивацію до педагогічної діяльності.

Другий етап – **інформаційно-орієнтаційний** – передбачає розширення уявлень старшокласників про зміст, специфіку та соціальну значущість професії вчителя. Його реалізація здійснюється через інтерактивні лекції, зустрічі з практикуючими педагогами, аналіз професійних кейсів, використання цифрових освітніх ресурсів. Особлива увага приділяється формуванню адекватного образу сучасного вчителя як професіонала, здатного до інноваційної діяльності в умовах цифровізованого освітнього середовища. Також варто звернути увагу на сайт закладу освіти як такого інформаційного ресурсу, який демонструє позитивний імідж професії вчителя у цифровому освітньому середовищі (Кононец, 2016).

Третій етап – **рефлексивно-проектувальний** – спрямований на усвідомлення старшокласниками власної готовності до педагогічної діяльності та формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку. На цьому етапі застосовуються методи коучингових сесій, рефлексивних вправ, портфоліо професійного зростання, що сприяє розвитку навичок самопланування та прийняття рішень.

Четвертий етап – **практико-діяльнісний** – передбачає залучення старшокласників до різних форм професійних спроб (участі у фрагментах педагогічної діяльності, волонтерських освітніх проектах, проведенні міні-занять, наставництві молодших учнів тощо), що забезпечує формування первинного досвіду педагогічної діяльності та сприяє перевірці професійного вибору в реальних або наближених до реальних умовах. Також дієвою буде співпраця закладів загальної середньої освіти та педагогічних університетів, зокрема, через залучення учнів до зимових/літніх шкіл, учнівських читань, олімпіад, хакатонів та інших івентів.

Реалізація запропонованої методики передбачає використання різноманітних форм організації консалтингової підтримки: індивідуальних консультацій, групових тренінгів, майстер-класів, кейс-стаді, онлайн-консалтингу. Значний потенціал має використання цифрових платформ, що дозволяють забезпечити безперервність консалтингового супроводу та розширити можливості доступу до інформаційних ресурсів. Тож запропонована методика консалтингової підтримки, що ґрунтується на

поєднанні теоретичних засад і практико-орієнтованих підходів, забезпечує формування усвідомленого професійного самовизначення старшокласників щодо вибору професії вчителя. Її впровадження сприятиме підвищенню ефективності профорієнтаційної роботи й формуванню мотиваційно-ціннісного ставлення молоді до педагогічної діяльності.

Висновки. Консалтингова підтримка виступає інтегративною педагогічною технологією, яка забезпечує поєднання діагностичних, інформаційних, рефлексивних і практико-орієнтованих впливів на особистість учня. Сформульовані ключові принципи організації консалтингової підтримки, зокрема, принципи суб'єктності, індивідуалізації, рефлексивності, практико-орієнтованості, системності та інтегративності, що забезпечують її цілісність і результативність стали основою для розроблення методики організації консалтингової підтримки, яка передбачає поетапну реалізацію (*діагностико-мотиваційний, інформаційно-орієнтаційний, рефлексивно-проектувальний, практико-діяльнісний етапи*) та сприяє формуванню усвідомленого професійного вибору старшокласників.

Перспективи подальших досліджень убагажуються у розробленні цифрових інструментів консалтингової підтримки професійного самовизначення, емпіричній перевірці ефективності запропонованої методики в умовах закладів загальної середньої освіти, а також у вивченні можливостей інтеграції консалтингових технологій у систему підготовки майбутніх педагогів і післядипломної освіти вчителів. Окремого наукового пошуку потребує дослідження індивідуальних траєкторій професійного розвитку старшокласників у контексті цифровізованого освітнього середовища.

Список використаних джерел

- Іщенко, І. С., & Кононець, Н. В. (2025). Цифрові інструменти для освітнього консалтингу у системі підготовки магістрів освітніх наук. В кн. *Педагогічна майстерність майбутнього вчителя: поступ, становлення, удосконалення і зростання* : матеріали Міжнар. наук.-практ. форуму (с. 737-739). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. Взято з http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Форум_2025.pdf
- Іщенко, І., Кононець, Н., Большая, О., & Люлька, Г. (2025). Освітній консалтинг у парадигмі сучасного управління закладами вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Економіка*, 20 (40). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0654-20\(40\)-04](https://doi.org/10.33296/2707-0654-20(40)-04)
- Кононець, Н. В. (2016). Веб-сайт як інформаційний ресурс навчального закладу – крок до якісної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 1, 21-26. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2016_1_4
- Кононець, Н. В. (2024). Напрями забезпечення якості підготовки майбутніх менеджерів у контексті стейкгольдерського підходу: педагогіка партнерства. В кн. *Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи*: матеріали І Міжнар. наук.-практ. форуму (с. 348-350). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. Взято з <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/ЗбірникСталого розвитку.pdf>
- Кононець, Н. В., & Гриньова, М. В. (2025). *Дидактика вищої школи*: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» спеціальності А1 Освітні науки. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. Взято з <https://online.fliphtml5.com/jycab/bhfg/>
- Кононець, Н., & Бабенко, І. (2025). Освітній консалтинг як засіб індивідуалізації навчання в організації освітнього процесу майбутніх музично-педагогічних працівників. *Витоки педагогічної майстерності*, 36, 92-99. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.339434>
- Морін, О. (2021). Ресурсний центр професійної орієнтації: Професійне самовизначення старшокласників в умовах освітніх округів. *Профтехосвіта*, 5-6, 6-55. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726177/129.pdf>
- Покроєва, Л. Д. (Ред.), Остапенко, А. С., Астахова, М. С., Горбенко, Т. І., Єлізарова, І. В., Жеребкіна, З. Г. ... Саввіч, О. М. (2024). *Сучасні підходи до професійної орієнтації в закладі освіти*: метод. рек. Харків: Харківська академія неперервної освіти. Взято з <http://edu-post-diploma.kharkov.ua/-15>
- Сидоренко, В. К., & Харламенко, В. Б. (2000). Системний підхід до визначення компонентів профорієнтаційної роботи з молоддю. *Науковий вісник Національного аграрного університету*, 30, 230-238.
- Ткачук, І. І. (Ред.), Дєдов, О. А., Пислар, О. В., Коваль, О. С., Карпенко, А. С., Сенюк, Н. В. ... Якимчук, Г. В. (2017). *Професійна орієнтація в сучасній школі*: кращі методичні розробки практичних психологів і соціальних педагогів малокомплектних загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-виховних об'єднань, навчально-виховних комплексів: метод. рек. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707338/1/96.pdf>
- Шиделко, А. В. (2017). *Профорієнтація і профвідбір: аксіологічні аспекти*: навч. посіб. Львів: ЛьвДУВС. Взято з <http://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/2207>

References

- Ishchenko, I. S., & Kononets, N. V. (2025). Tsyfrovi instrumenty dlia osvitnoho konsaltnhu u systemi pidhotovky mahistriv osvitnikh nauk [Digital tools for educational consulting in the system of training masters of educational sciences]. In *Pedahohichna maisternist maibutnoho vchytelia: postup, stanovlennia, udoskonalennia i zrostannia* [Pedagogical skills of the future teacher: progress, formation, improvement and growth]: materialy Mizhnar.

- nauk.-prakt. forumu (pp.737-739). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka. Retrieved from http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Forum_2025.pdf [in Ukrainian].
- Ishchenko, I., Kononets, N., Bolshaia, O., & Liulka, H. (2025). Osvitnii konsaltnykh u paradyhmi suchasnoho upravlinnia zakladamy vyshchoi osvity [Educational consulting in the paradigm of modern management of higher education institutions]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriya Ekonomika* [Adaptive management: theory and practice. Series Economy], 20 (40). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0654-20\(40\)-04](https://doi.org/10.33296/2707-0654-20(40)-04) [in Ukrainian].
- Kononets, N. V. (2016). Veb-sait yak informatsiinyi resurs navchalnoho zakladu – krok do yakisnoi osvity [The website as an information resource of an educational institution is a step towards quality education]. *Komp'uter u shkoli ta sim'i* [Computer in school and family], 1, 21-26. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2016_1_4 [in Ukrainian].
- Kononets, N. V. (2024). Napriamy zabezpechennia yakosti pidhotovky maibutnikh menedzheriv u konteksti steikholderskoho pidkhodu: pedahohika partnerstva [Areas of quality assurance for future managers in the context of the stakeholder approach: partnership pedagogy]. In *Osnovni tsili stratehii staloho rozvytku: problemy ta perspektyvy* [The main goals of the strategy of sustainable development: problems and prospects]: materialy I Mizhnar. nauk.-prakt. forumu (pp. 348-350). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka. Retrieved from <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/ZbirnykStaloho rozvytku.pdf> [in Ukrainian].
- Kononets, N. V., & Grynova, M. V. (2025). *Dydaktyka vyshchoi shkoly* [Didactics of higher education]: elektronnyi posibnyk dlia samostiinoi roboty ta dystantsiinoho navchannia zdobuvachiv drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity osvitno-profesiinoi prohramy «Orhanizatsiia osvitnoho protsesu: konsaltnykh ta ekspertyza» spetsialnosti A1 Osvitni nauky. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka. Retrieved from <https://online.fliphtml5.com/jycab/bhfg/> [in Ukrainian].
- Kononets, N., & Babenko, I. (2025). Osvitnii konsaltnykh yak zasib indyvidualizatsii navchannia v orhanizatsii osvitnoho protsesu maibutnikh muzychno-pedahohichnykh pratsivnykiv [Educational consulting as a means of individualizing training in the organization of the educational process of future musical and pedagogical workers]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti* [Origins of pedagogical skill], 36, 92-99. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.339434> [in Ukrainian].
- Morin, O. (2021). Resursnyi tsentr profesiinoi oriantatsii: Profesiine samovyznachennia starshoklasnykiv v umovakh osvitnikh okruhiv [Resource Center for Vocational Guidance: Professional self-determination of high school students in the conditions of educational districts]. *Proftekhosvita* [Vocational education], 5-6, 6-55. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726177/129.pdf> [in Ukrainian].
- Pokroieva, L. D. (Red.), Ostapenko, A. S., Astakhova, M. S., Horbenko, T. I., Yelizarova, I. V., Zherebkina, Z. H. ... Savvich, O. M. (2024). *Suchasni pidkhody do profesiinoi oriantatsii v zakladi osvity* [Modern approaches to vocational guidance in the institution of education]: metod. rek. Kharkiv: Kharkivska akademiia neperervnoi osvity. Retrieved from <http://edu-post-diploma.kharkov.ua/-15> [in Ukrainian].
- Shydelko, A. V. (2017). *Proforientatsiia i profvidbir: aksiolohichni aspekty* [Career guidance and professional selection: axiological aspects]: navch. posib. Lviv: LvDUVS. Retrieved from <http://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/2207> [in Ukrainian].
- Sydorenko, V. K., & Kharlamenko, V. B. (2000). Systemnyi pidkhid do vyznachennia komponentiv proforientatsiinoi roboty z moloddiu [A systematic approach to determining the components of career guidance work with young people]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho ahrarnoho universytetu* [Scientific Bulletin of the National Agrarian University], 30, 230-238 [in Ukrainian].
- Tkachuk, I. I. (Red.), Diedov, O. A., Pyslar, O. V., Koval, O. S., Karpenko, A. S., Seniuk, N. V. ... Yakymchuk, H. V. (2017). *Profesiina oriantatsiia v suchasni shkoli* [Professional orientation in a modern school]: krashchi metodychni rozrobky praktychnykh psykholohiv i sotsialnykh pedahohiv malokomplektnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv, navchalno-vykhovnykh ob'iednan, navchalno-vykhovnykh kompleksiv: metod. rek. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi robot. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707338/1/96.pdf> [in Ukrainian].

KORYTKO A.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

CONSULTING SUPPORT FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR STUDENTS REGARDING THE CHOICE OF THE TEACHING PROFESSION

In the article, the author considers the problem of consulting support for professional self-determination of high school students regarding the choice of the teaching profession in the context of the transformation of modern education and the decline in the prestige of pedagogical activity. The relevance of introducing consulting approaches into the system of career guidance work as an innovative means of forming a conscious professional choice of students is substantiated. The essence of consulting support as an integrative pedagogical technology that combines diagnostic, informational, reflective and practice-oriented components and ensures the development of the subjectivity of high school students in the process of professional self-determination is determined. During the study, the principles of organizing consulting support were formulated, among which the leading principles were identified as subjectivity, individualization, reflexivity, practice-orientation, systematicity and integrativity. Based on these principles, a methodology for organizing consulting support

was developed, which provides for phased implementation and includes diagnostic and motivational, informational and orientational, reflective and design and practice-activity stages. The content of each stage is disclosed and the corresponding forms and methods of work are characterized, in particular, individual counseling, trainings, case method, coaching practices, professional tests and the use of digital educational resources. It is proven that the use of consulting support contributes to increasing the level of awareness of high school students about the specifics of the teaching profession, the formation of positive motivation for teaching activities, the development of reflective skills and the ability to make a conscious professional choice. Attention is focused on the significance of practice-oriented experience as a factor in testing professional intentions in real or close to real conditions of teaching activities. A conclusion is made about the feasibility of integrating consulting technologies into the system of career guidance work of general secondary education institutions in order to increase the effectiveness of the formation of students' professional intentions and ensure high-quality human resources potential of the educational industry.

Key words: *consulting support, professional self-determination, high school students, career guidance, teaching profession, pedagogical activity, educational consulting, digital educational environment*

Стаття надійшла до редакції 26.03.2026

Стаття прийнята 17.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 355.23.095.5:636.7.043

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361741](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361741)

СВІТЛАНА КОСЕНКО

ORCID: 0000-0002-2946-6010

ІГОР НІКОЛЕНКО

ORCID: 0000-0002-8581-4569

Одеський державний аграрний університет

ОЛЕКСАНДР АРТЮШЕНКО

ORCID: 00000-0002-2831-8518

Військово-юридичний інститут Національного юридичного університету

імені Ярослава Мудрого, м. Харків

АНАТОЛІЙ САБОДАШ

ORCID: 0009-0001-0267-6405

Національна академія Національної гвардії України, м. Харків

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ СЛУЖБОВИХ СОБАК В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті комплексно проаналізовано потенціал використання службових собак у системі підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів як чинника формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів. Розкрито педагогічну доцільність інтеграції кінологічного компонента в освітній процес крізь призму компетентнісного та практикоорієнтованого підходів. Визначено психологічні механізми взаємодії людини і службової собаки та їхній вплив на розвиток відповідальності, лідерських якостей, емоційної стабільності, стресостійкості й здатності ухвалювати рішення в умовах підвищеного психофізичного навантаження. Узагальнено напрями освітнього застосування службових собак (моделювання службово-бойових ситуацій, відпрацювання алгоритмів управління підрозділом, розвиток взаємодії в екстремальних умовах, виховання дисциплінованості та самоконтролю). Окреслено організаційні та методичні умови ефективного впровадження кінологічного компонента (безпека, дидактичне забезпечення, міждисциплінарна інтеграція, нормативно-правове регулювання). Доведено, що системне та методично обґрунтоване використання в освітньому процесі службових собак є перспективним напрямом удосконалення військової освіти, який посилює зв'язок теорії з практикою та підвищує рівень професійної готовності випускників.

Ключові слова: *службові собаки; військова освіта; професійна підготовка; кінологічне забезпечення; практикоорієнтоване навчання; компетентнісний підхід*

Постановка проблеми. Сучасна військова освіта трансформується під впливом змін характеру збройної боротьби, зростання невизначеності та високої динаміки службово-бойової обстановки, що підвищує вимоги до професійної готовності офіцера. У таких умовах пріоритетом стає не лише засвоєння

теоретичних знань, а формування інтегрованих компетентностей: лідерства, відповідальності, адаптивності, критичного мислення, психологічної стійкості та здатності ухвалювати рішення під тиском часу й ризику (Hurkovskyi et al., 2025; Тарасюк, 2022). Традиційні аудиторні моделі навчання обмежені у відтворенні повного спектру поведінкових і психоемоційних чинників, які визначають результативність дій офіцера у реальному середовищі.

Одним із перспективних, але недостатньо інституціоналізованих дидактичних інструментів є інтеграція службових собак у навчальний процес. У силових структурах службовий собака традиційно застосовується для пошукових, охоронних, патрульних та інших спеціальних завдань (Про затвердження Інструкції з організації службової кінології в Національній гвардії України, 2014; Савченко (Ред.), 2010), однак його загальний потенціал значено виходить за межі суто «службового засобу». Як активний біологічний об'єкт із варіативною поведінкою, собака створює унікальні умови для моделювання динамічних ситуацій, формування відповідальності, управлінської культури, командної взаємодії та стресостійкості (Fine, 2019; Kruger, & Serpell, 2019).

Отже, актуальність проблеми для науки полягає в необхідності наукового обґрунтування дидактичного потенціалу використання службових собак у вищій військовій школі та визначенні умов їхньої системної інтеграції в освітні програми як складника практикоорієнтованої підготовки майбутніх офіцерів.

Аналіз досліджень та публікацій. Психологічні засади професійної надійності фахівців в умовах стресу, невизначеності та високих навантажень розкрито у працях, присвячених саморегуляції, емоційній стабільності та самоефективності особистості (Бойко, 2024; Gross, 2014; Bandura, 1997). Концептуальне значення має теорія ситуаційної обізнаності як основи прийняття рішень у динамічних системах (Endsley, 1995). У військовій педагогіці пріоритетну увагу приділено компетентнісному підходу та практикоорієнтованим моделям навчання (Hurkovskyi, et al., 2025; NATO Standardization Office, 2015).

Окремий напрям становлять дослідження у сфері каністерапії та animal-assisted interventions, що описують вплив взаємодії людини з тваринами на психоемоційний стан, мотивацію, зниження стресу та підтримку психічного здоров'я (Fine, 2019; Kruger, & Serpell, 2019; Friedmann, Son, & Saleem, 2015; Kamioka, 2014). Водночас ці праці здебільшого фокусуються на терапевтичному і соціальному вимірах і лише частково торкаються професійно-прикладних аспектів підготовки фахівців безпекового профілю.

Нормативно-правовий контекст утримання, використання та ветеринарного забезпечення службових тварин регламентується загальнодержавними актами (Про ветеринарну медицину та благополуччя тварин, 2021), а також відомчими документами (зокрема, щодо кінологічного та морально-психологічного забезпечення) (Про затвердження Інструкції з організації службової кінології в Національній гвардії України, 2014; Савченко (Ред.), 2010).

Водночас, попри широке обґрунтування психологічних ефектів взаємодії людини з твариною та загальних положень компетентнісного навчання, у сучасній науковій думці бракує комплексного підходу, який би поєднував педагогічні цілі ВВНЗ, психологічні механізми розвитку стресостійкості й самоефективності та організаційно-нормативні умови використання службових собак як навчально-практичного ресурсу. На рівні освітньої практики питання дидактичної моделі, критеріїв оцінювання результатів, безпекового протоколу та методики інтеграції кінологічного компонента у підготовку курсантів ВВНЗ висвітлено лише фрагментарно.

Тож **мета** статті – дослідження освітнього потенціалу службових собак у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів та обґрунтування педагогічних, психологічних й організаційно-методичних умов їх системної інтеграції у навчальний процес ВВНЗ – відображає актуальну потребу в розширенні інструментарію практичної підготовки курсантів та зміцненні їхнього адаптивного потенціалу.

Виклад основного матеріалу. У контексті дослідження було розглянуто низку аспектів, що відображають роль кінологічного компонента у системі формування професійно-прикладних навичок та загальної готовності майбутніх військових фахівців до службової діяльності.

Формування професійних компетентностей курсантів засобами кінологічного компонента освітнього процесу. Практикоорієнтоване навчання у ВВНЗ передбачає створення таких умов, за яких курсант набуває не тільки знання, а й стійкі моделі професійної поведінки. Службовий собака, як активний об'єкт із варіативною реакцією, підсилює динамічність навчальної ситуації і, відповідно, стимулює розвиток управлінських і тактичних компетентностей.

Робота зі службовим собакою вимагає:

- чіткої послідовності команд і дій, постійного контролю та корекції поведінки;
- прогнозування реакцій і прийняття рішень у змінних обставинах;
- персональної відповідальності за результат і безпеку взаємодії.

У цьому контексті комплексно формуються управлінські навички, відповідальність і дисциплінованість, готовність до дій у нестандартних ситуаціях, а також складники ситуаційної обізнаності: здатність до об'єктивного моніторингу обстановки, оцінювання ризиків та вибору адекватних алгоритмів реагування.

2. Психологічний і поведінковий ефект взаємодії курсанта зі службовим собакою. З погляду психології діяльності, взаємодія з собакою створює умови для підвищення вимог до самоконтролю, емоційної

регуляції й стійкості уваги. Концепції емоційної регуляції та самоефективності пояснюють, чому систематичне відпрацювання дій у контрольовано складних умовах сприяє зростанню впевненості, витримки та зниженню дезорганізуючого впливу стресорів. Водночас необхідність підтримання постійного контакту зі службовим собакою, оперативного реагування на зміну його поведінки та узгодження спільних дій формує в курсанта дисциплінованість, відповідальність і психологічну готовність до діяльності в умовах підвищеного емоційного навантаження.

Додатково, у дослідженнях human-animal bond та animal-assisted interventions відзначається позитивний вплив комунікації з собаками на психоемоційний стан людини, зниження рівня емоційного напруження та формування атмосфери психологічного благополуччя серед персоналу (рис. 1). Для військового контексту це означає, що кінологічний компонент може виступати не лише тренувальним, а й стабілізаційним фактором навчального середовища, підсилюючи мотивацію та залученість курсантів.

3. Моделювання реальних умов службової діяльності у навчанні із залученням службових собак. Використання службових собак у навчанні дозволяє підвищити реалістичність сценаріїв та ускладнити процес прийняття рішень за рахунок «живого» фактору, який неможливо повноцінно замінити тренажерами чи суто імітаційними методами. Такі сценарії доцільно застосовувати в межах тактико-спеціальної підготовки для розвитку командної взаємодії, контролю простору, алгоритмів безпеки та управління ресурсами.



Рис. 1. Демонстрація позитивних комунікаційних зв'язків між собакою та кінологом

До прикладних сценаріїв, зокрема, належать:

- патрулювання та супровід; огляд транспорту, приміщень і ділянок місцевості (рис. 2);
- пошукові заходи;
- дії у кризових та конфліктних ситуаціях (рис. 3);
- відпрацювання процедур контролю та безпеки.



Рис. 2. Огляд транспорту в межах тактико-спеціальної підготовки курсантів

У результаті курсанти набувають практичного досвіду, максимально наближеного до умов реальної службово-бойової діяльності, що підсилює практичну спрямованість освітнього процесу та сприяє формуванню професійної готовності майбутніх офіцерів.



Рис. 3. Затримання вірогідного противника у межах тактико-спеціальної підготовки курсантів

4. Організаційно-методичні умови ефективного впровадження кінологічного компонента в освітній процес. Ефективність інтеграції службових собак до процесу підготовки курсантів залежить від системності та методичного забезпечення. До ключових організаційно-методичних умов відносимо:

- методичну визначеність: чіткі цілі занять, завдання, зміст, критерії та індикатори оцінювання результатів (компетентнісні результати, безпекові навички, якість управління й взаємодії);
- підготовленість персоналу: наявність інструкторів із належним рівнем кінологічної та педагогічної компетентності, необхідним для безпечної та результативної організації процесу навчання;
- раціональний добір службових собак, що враховує такі їхні характеристики, як керованість, поведінкова стабільність, стійкість до зовнішніх подразників, а також придатність тварин до реалізації навчально-тренувальних сценаріїв;
- безпеку та ветеринарне забезпечення: дотримання ветеринарно-санітарних вимог і процедур утримання та використання тварин відповідно до чинних нормативних та внутрішніх регламентувальних документів;
- системну інтеграцію: включення кінологічного компонента до навчальних програм як постійного елемента практикоорієнтованої підготовки, а не епізодичного заходу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Системне використання службових собак у підготовці курсантів ВВНЗ є перспективним напрямом модернізації військової освіти, що посилює практичну спрямованість підготовки та забезпечує тісніший зв'язок теоретичного навчання з умовами реальної службово-бойової діяльності.

Службовий собака може розглядатися як навчально-практичний ресурс, що комплексно впливає на формування управлінських, тактичних і комунікативних компетентностей, а також сприяє розвитку самоконтролю, відповідальності та лідерських якостей курсантів.

Психологічний ефект взаємодії «курсант – службовий собака» проявляється у підвищенні емоційної регуляції, концентрації уваги, стресостійкості та самоефективності. Виявлені ефекти узгоджуються із сучасними підходами до вивчення емоційної регуляції та самоефективності, а також із результатами досліджень позитивного впливу взаємодії людини і тварини

Ефективне впровадження кінологічного компонента в освітній процес потребує належного організаційно-методичного забезпечення, зокрема підготовки персоналу, раціонального добору службових собак, дотримання безпекових і ветеринарних вимог, нормативної узгодженості, а також системної інтеграції кінологічного компонента до програм практикоорієнтованої підготовки курсантів.

Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на розроблення стандартизованих методик і сценаріїв для різних видів підготовки, удосконалення інструментарію емпіричного оцінювання впливу занять із залученням службових собак на професійну надійність курсантів, а також на поглиблення міждисциплінарної інтеграції кінологічного компонента в освітні програми ВВНЗ.

Список використаних джерел

- Бойко, А. (2024). Психологічні особливості перебування особистості в екстремальних умовах. *Наукові інновації та передові технології*, 10 (38), 806-818. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-10\(38\)-806-818](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-10(38)-806-818)

- Корнієнко, В. В., Шевяков, О. В., & Сергієні, О. В. (2023). *Соціально-психологічна реабілітація особистості*. Дніпро: ДДУВС. Взято з <https://er.dduvs.edu.ua/handle/123456789/13448>
- Про ветеринарну медицину та благополуччя тварин. (2021). Закон України № 1206-IX. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1206-20#>
- Про затвердження Інструкції з організації службової кінології в Національній гвардії України. (2014). Наказ МВС від 05.08.2014 № 772. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1213-14#Text>
- Савченко, О. А. (Ред.), Молдавчук, В. С., & Ліпатов, І. І. (2010). *Бойові документи морально-психологічного забезпечення виконання службово-бойових завдань*: навч. посіб. Харків: Акад. ВВ МВС України. Взято з https://books.ndcnangu.co.ua/knigi/posibnyk_Boiovi_dokumenty_MPZ_2010.pdf
- Тарасюк, Ю. (2022). Компетентнісний підхід в освітньому процесі військових закладів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 53 (2), 311-316. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/53-2-46>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Endsley, M. R. (1995). Toward a theory of situation awareness in dynamic systems. *Human Factors*, 37 (1), 32-64. DOI: 10.1518/001872095779049543
- Fine, A. H. (2019). *Handbook on Animal-Assisted Therapy. Foundations and Guidelines for Animal-Assisted Interventions* (5th ed.). San Diego: Academic Press.
- Friedmann, E., Son, H., & Saleem, M. (2015). The animal-human bond: Health and wellness. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Foundations and guidelines for animal-assisted interventions* (4th ed., pp. 73-88). Elsevier Academic Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801292-5.00007-9>
- Gross, J. J. (2014). *Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations*. New York: Guilford Press.
- Hurkovskiy, V., Romanenko, Y., Nedbalek, K., Semenenko, L., Duzhyi, R., & Semenenko, A. (2025). Military Pedagogy and Psychology under the Conditions of the russian-Ukrainian War: Problems, Solutions and Prospects for Development. *Military Science*, 3 (3), 66-82. DOI: <https://doi.org/10.62524/msj.2025.3.3.5>
- Kamioka, H., Okada, S., Tsutani, K., Park, H., Okuizumi, H., Handa, S. ... Mutoh, Y. (2014). Effectiveness of animal-assisted therapy: A systematic review of randomized controlled trials. *Complementary Therapies in Medicine*, 22 (2), 371-390. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK241827/>
- Kruger, K. A., & Serpell, J. A. (2019). Animal-assisted interventions in mental health: Definitions and theoretical foundations. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Foundations and Guidelines for Animal-Assisted Interventions* (pp. 21-38). San Diego: Academic Press.
- NATO Standardization Office. (2015). Bi-SC Education and Individual Training Directive (E&ITD) 075-007. Retrieved from https://www.coemed.org/files/Branches/DH/Files_01/Bi-SC_75-7_NEW.pdf
- NATO Standardization Office. (2020). NATO glossary of terms and definitions (AAP-06). Retrieved from [https://www.coemed.org/files/stanags/05_AAP/AAP-06_2020_EF_\(1\).pdf](https://www.coemed.org/files/stanags/05_AAP/AAP-06_2020_EF_(1).pdf)
- Seligman M. E. P. (2006). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Vintage Books. Retrieved from https://zainimunawir.blog.uma.ac.id/wp-content/uploads/sites/643/2020/02/Learned-Optimism_-How-to-Change-Your-Mind-and-Your-Life-PDFDrive.com-.pdf

References

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Boiko, A. (2024). Psykholohichni osoblyvosti perebuvannia osobystosti v ekstremalnykh umovakh [Psychological features of the stay of the individual in extreme conditions]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii* [Scientific Innovation and Advanced Technology], 10 (38), 806-818. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-10\(38\)-806-818](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-10(38)-806-818) [in Ukrainian].
- Endsley, M. R. (1995). Toward a theory of situation awareness in dynamic systems. *Human Factors*, 37 (1), 32-64. DOI: 10.1518/001872095779049543
- Fine, A. H. (2019). *Handbook on Animal-Assisted Therapy. Foundations and Guidelines for Animal-Assisted Interventions* (5th ed.). San Diego: Academic Press.
- Friedmann, E., Son, H., & Saleem, M. (2015). The animal-human bond: Health and wellness. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Foundations and guidelines for animal-assisted interventions* (4th ed., pp. 73-88). Elsevier Academic Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801292-5.00007-9>
- Gross, J. J. (2014). *Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations*. New York: Guilford Press.
- Hurkovskiy, V., Romanenko, Y., Nedbalek, K., Semenenko, L., Duzhyi, R., & Semenenko, A. (2025). Military Pedagogy and Psychology under the Conditions of the russian-Ukrainian War: Problems, Solutions and Prospects for Development. *Military Science*, 3 (3), 66-82. DOI: <https://doi.org/10.62524/msj.2025.3.3.5>
- Kamioka, H., Okada, S., Tsutani, K., Park, H., Okuizumi, H., Handa, S. ... Mutoh, Y. (2014). Effectiveness of animal-assisted therapy: A systematic review of randomized controlled trials. *Complementary Therapies in Medicine*, 22 (2), 371-390. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK241827/>

- Korniienko, V. V., Sheviakov, O. V., & Serhiien, O. V. (2023). *Sotsialno-psykholohichna reabilitatsiia osobystosti* [Socio-psychological rehabilitation of the individual]. Dnipro: DDUVS. Retrieved from <https://er.dduvs.edu.ua/handle/123456789/13448> [in Ukrainian].
- Kruger, K. A., & Serpell, J. A. (2019). Animal-assisted interventions in mental health: Definitions and theoretical foundations. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Foundations and Guidelines for Animal-Assisted Interventions* (pp. 21-38). San Diego: Academic Press.
- NATO Standardization Office. (2015). Bi-SC Education and Individual Training Directive (E&ITD) 075-007. Retrieved from https://www.coemed.org/files/Branches/DH/Files_01/Bi-SC_75-7_NEW.pdf
- NATO Standardization Office. (2020). NATO glossary of terms and definitions (AAP-06). Retrieved from [https://www.coemed.org/files/stanags/05_AAP/AAP-06_2020_EF_\(1\).pdf](https://www.coemed.org/files/stanags/05_AAP/AAP-06_2020_EF_(1).pdf).
- Pro veterynarnu medytsynu ta blahopoluchchia tvaryn* [About veterinary medicine and animal welfare]. (2021). Zakon Ukrainy No 1206-IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1206-20#> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Instruksii z orhanizatsii sluzhbovoi kinolohii v Natsionalnii hvardii Ukrainy* [On approval of the Instruction on the organization of service cynology in the National Guard of Ukraine]. (2014). Nakaz MVS vid 05.08.2014 No 772. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1213-14#Text> [in Ukrainian].
- Savchenko, O. A. (Ed.), Moldavchuk, V. S., & Lipatov, I. I. (2010). *Boiovi dokumenty moralno-psykholohichnoho zabezpechennia vykonannia sluzhbovo-boiovykh zavdan* [Combat documents of moral and psychological support for the performance of service and combat missions]: navch. posib. Kharkiv: Akad. VV MVS Ukrainy. Retrieved from https://books.ndcnangu.co.ua/knigi/posibnyk_Boiovi_dokumenty_MPZ_2010.pdf [in Ukrainian].
- Seligman M. E. P. (2006). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Vintage Books. Retrieved from https://zainimunawir.blog.uma.ac.id/wp-content/uploads/sites/643/2020/02/Learned-Optimism_-How-to-Change-Your-Mind-and-Your-Life-PDFDrive.com-.pdf.
- Tarasiuk, Yu. (2022). Kompetentnisnyi pidkhid v osvithomu protsesi viiskovykh zakladiv vyshchoi osvity [Competence approach in the educational process of military institutions of higher education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Topical Issues of Humanities], 53 (2), 311-316. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/53-2-46>[in Ukrainian].

KOSENKO S., NIKOLENKO I.

Odesa State Agrarian University, , Ukraine

ARTYUSHENKO O.

Military Law Institute of Yaroslav the Wise National Law University, Kharkiv, , Ukraine

SABODASH A.

National Academy of the National Guard of Ukraine, Kharkiv, , Ukraine

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE USE OF SERVICE DOGS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article presents a comprehensive analysis of the pedagogical potential of using service dogs in the training system of cadets at higher military educational institutions as a factor contributing to the development of professional competencies of future officers. The study substantiates the expediency of integrating a canine component into the educational process through the prism of competency-based and practice-oriented approaches to military training. Particular attention is paid to the educational value of modeling professionally significant situations involving service dogs and to the role of such interaction in strengthening the practical orientation of military education. The paper examines psychological and behavioral mechanisms of interaction between a cadet and a service dog and identifies their influence on the development of responsibility, discipline, leadership qualities, emotional stability, stress resilience, self-control, and the ability to make decisions under conditions of increased psychophysical load and uncertainty. It is emphasized that work with service dogs contributes not only to the acquisition of specialized practical skills but also to the formation of stable models of professional behavior and situational awareness required for future military service.

The main directions of educational application of service dogs are generalized, including simulation of service and combat scenarios, rehearsal of unit management algorithms, patrol and search activities, development of teamwork in extreme conditions, and training in safety and control procedures. The study highlights that the inclusion of a “live factor” in educational situations significantly increases the realism and variability of training scenarios compared to purely simulated methods. The organizational and methodological conditions necessary for the effective implementation of the canine component are outlined. These include methodological support of training activities, qualified personnel combining pedagogical and canine competencies, rational selection of service dogs, compliance with veterinary and safety requirements, and systematic integration of canine training into educational programs.

It is concluded that the systematic and methodologically grounded use of service dogs in the educational process represents a promising direction for improving military education. Such an approach strengthens the connection between theory and practice, increases the effectiveness of professionally oriented training, and enhances the professional readiness of graduates for service and combat activities.

Keywords: service dogs; military education; professional training; canine component; practice-oriented learning; competency-based approach

Стаття надійшла до редакції 28.03.2026

Стаття прийнята 14.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 37.091.267.313:54

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361742](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361742)

АЛІНА КРИВОРУЧКО

ORCID: 0000-0002-8177-0378

НАДІЯ ШИЯН

ORCID: 0000-0002-8139-996X

СВІТЛАНА СТРИЖАК

ORCID: 0000-0002-7903-702X

ОЛЕНА КУЛЕНКО

ORCID: 0000-0003-0039-2342

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ПОРТФОЛІО ДОСЛІДНИКА В ПРОЄКТНІЙ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ХІМІЇ

У статті обґрунтовано доцільність використання портфоліо дослідника як структурованого дидактичного інструмента реалізації проєктної технології навчання хімії в закладах загальної середньої освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розробки ефективних педагогічних засобів, які систематизують, документують і супроводжують дослідницьку діяльність учнів відповідно до компетентнісного підходу та засад Нової української школи. Особлива увага приділяється ролі портфоліо дослідника в організації проєктного навчання, просуванні формувального оцінювання та розвитку дослідницької компетентності студентів.

У дослідженні аналізуються концептуальні основи технології портфоліо в сучасній педагогіці та з'ясовуються особливості портфоліо дослідника як засобу документування етапів наукового пошуку, зокрема формулювання проблеми, розробки гіпотези, планування та проведення експерименту, аналізу даних, інтерпретації результатів та рефлексії процесу дослідження. Представлено класифікацію студентських портфоліо в хімічній освіті, розрізняючи предметні портфоліо, портфоліо проєктів і портфоліо дослідника. Запропоновано структурну модель портфоліо дослідника, інтегровану з етапами навчального проєкту та логікою наукового дослідження в хімії. Модель включає декілька взаємопов'язаних блоків: ідентифікаційний, організаційно-проєктний, дослідницький, командно-організаційний, інформаційно-аналітичний, презентаційний та рефлексивно-оцінювальний компоненти. Також визначено методичні умови ефективного впровадження портфоліо дослідника в навчальний процес.

Стверджується, що систематичне використання портфоліо дослідника сприяє розвитку наукового мислення студентів, дослідницьких навичок і рефлексивних здібностей, а також полегшує перехід від репродуктивної лабораторної роботи до змістовного проєктного та науково-орієнтованого навчання хімії.

Ключові слова: портфоліо, проєктна технологія, навчання хімії, дослідницька компетентність, формувальне оцінювання

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Згідно з концепцією Нової української школи, однією з ключових компетентностей є вміння критично мислити, працювати з інформацією, проводити дослідження та презентувати результати. Проєктна технологія навчання хімії, яка передбачає міжпредметні зв'язки, інтеграцію знань в реальні життєві ситуації, самостійну діяльність, дослідницьку діяльність і творчий підхід, відповідає цим вимогам. Водночас, в освітній практиці ЗЗСО недостатньо розроблено інструментів, які б систематизували, документували та аналізували дослідницьку діяльність учнів. Одним із таких інструментів може стати портфоліо дослідника.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми у педагогічній теорії і практиці навчання хімії засвідчив наявність потреби обґрунтування інтеграції портфоліо дослідника у проєктну технологію навчання хімії, впливу цього інструменту на розвиток дослідницьких умінь, формування рефлексійного мислення та мотивації до вивчення хімії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування дослідницької компетентності здобувачів освіти та використання інноваційних педагогічних технологій у навчанні хімії є предметом активних наукових досліджень сучасних українських учених. Особливу увагу науковці приділяють впровадженню дослідницьких і проєктних технологій, формувальному оцінюванню та використанню портфоліо як інструменту фіксації освітніх результатів і рефлексії навчальної діяльності. Так, у дослідженні Н. Горбатюк, Ж. Кормош, Ю. Бохан, Т. Форостовської (Горбатюк, Кормош, Бохан, & Форостовська, 2025) розглянуто теоретичні й методичні аспекти розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів хімії. Автори підкреслюють, що ефективне формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів можливе за умови системного залучення їх до науково-дослідницької діяльності, організації експериментальної роботи, аналізу результатів дослідження та рефлексії власної діяльності. Дослідники акцентують увагу на необхідності використання сучасних освітніх технологій, які сприяють розвитку аналітичного мислення, уміння планувати дослідження та презентувати його результати. Питання формування дослідницької компетентності учнів у процесі вивчення хімії розглянуто у праці Д. Стрижак з колегами (Д. Стрижак, Шиян, С. Стрижак, & Криворучко, 2023), які доводять, що дослідницька діяльність є важливою складовою сучасного навчання хімії та передбачає залучення учнів до виконання експериментальних завдань, постановки проблемних питань, планування та реалізації досліджень. У роботі визначено структуру дослідницької компетентності учнів, окреслено методичні підходи до її формування в освітньому процесі. У роботі Н. Шиян, А. Криворучко, С. Стрижак (Шиян, Криворучко, & Стрижак, 2022) особлива увага приділяється використанню різних інструментів зворотного зв'язку, у тому числі, й різні типи портфоліо, які дають можливість фіксувати результати навчальної діяльності та відстежувати динаміку формування компетентностей. Питання використання технології портфоліо в освітньому процесі досліджує О. Іванова (Іванова, 2024), яка розглядає портфоліо як ефективний педагогічний інструмент організації проєктної діяльності студентів, що дозволяє систематизувати результати навчальної та дослідницької діяльності, сприяє розвитку рефлексивних умінь, відповідальності за результати власної роботи та формуванню навичок самопрезентації. Однак, у вітчизняному дискурсі поняття «портфоліо дослідника» не має усталеного змістового наповнення, воно варіюється від електронного сховища матеріалів до комплексної системи документування дослідницького процесу. Бракує узгоджених моделей, що поєднували б логіку наукового пізнання в хімії з етапами навчального проєкту та структурою портфоліо.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробленні моделі портфоліо дослідника як інтегрованого дидактичного засобу організації, рефлексії та формувального оцінювання дослідницької діяльності здобувачів освіти у процесі реалізації проєктної технології навчання хімії з метою формування їхньої дослідницької компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній хімічній освіті в Україні та за кордоном спостерігається стійка тенденція до впровадження проєктної технології навчання та використання портфоліо як інструмента активізації пізнавальної діяльності й формування ключових і предметних компетентностей учнів. Проєктна технологія навчання хімії розглядається як ефективний засіб формування предметної, дослідницької та соціальної компетентностей здобувачів освіти, оскільки передбачає організацію самостійної або групової діяльності, спрямованої на розв'язання проблемної ситуації, інтеграцію міжпредметних знань та створення конкретного освітнього продукту.

Реалізація проєктної технології у навчанні хімії ґрунтується на засадах проблемного, дослідницького, пошукового та практико-орієнтованого підходів. Результатом такої діяльності може бути як матеріальний продукт (модель, експериментальна установка, стенд, буклет), так і інтелектуальний (доповідь, стаття, гіпотеза, цифровий освітній контент). Водночас ефективність проєктної діяльності значною мірою залежить від наявності інструментів систематизації, фіксації та оцінювання її результатів, одним із яких виступає портфоліо.

У сучасній педагогічній практиці поняття «портфоліо» набуло нового змістового наповнення і розглядається як інструмент формувального оцінювання, рефлексії та педагогічного супроводу індивідуального освітнього поступу здобувача освіти. Відповідно до методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України (Нова українська школа), портфоліо визначається як систематизована збірка навчальних, творчих і особистісних досягнень здобувача освіти, що відображає його індивідуальну освітню траєкторію та сприяє розвитку рефлексивних умінь і мотивації до навчання.

У межах нашого дослідження портфоліо розглядаємо як цілеспрямовано організований, систематичний і динамічний комплекс матеріалів, що відображає освітню, проєктну та дослідницьку діяльність учня протягом визначеного періоду та слугує інструментом педагогічного аналізу, планування індивідуальної освітньої траєкторії й формувального оцінювання.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави класифікувати портфоліо учня закладу загальної середньої освіти за різними ознаками, зокрема, за результатами провідного виду діяльності. В цьому контексті доцільно виокремити портфоліо учня з предмета, портфоліо проєкту, портфоліо дослідника.

Портфоліо учня з предмета документує індивідуальні навчальні досягнення та динаміку їх розвитку. Його зміст зазвичай включає контрольні та самостійні роботи, творчі завдання, матеріали

самооцінювання, індивідуальні освітні маршрути, листи зворотного зв'язку. Основною функцією такого портфоліо є відстеження поступу у засвоєнні навчального матеріалу та розвиток рефлексивних умінь.

Портфоліо проєкту фіксує процес і результати реалізації навчального проєкту. Воно виконує організаційно-методичну, мотиваційну та презентаційну функції, структурує діяльність учнів, систематизує матеріали дослідження, відображає індивідуальний внесок учасників групової роботи. До його складу можуть входити технічне завдання або паспорт проєкту, план роботи, матеріали досліджень, результати експериментів, фото- та відеофіксація, підсумковий звіт і рефлексивні матеріали.

Особливого значення в системі навчання хімії набуває портфоліо дослідника, яке фіксує перебіг і результати дослідницької діяльності учня. Його дидактичний потенціал полягає в цілеспрямованому формуванні дослідницької компетентності, розвитку навичок планування експерименту, роботи з науковою інформацією, аналізу даних, формулювання висновків і дотримання принципів академічної доброчесності. Портфоліо дослідника виконує накопичувальну, аналітичну, рефлексійну та мотиваційну функції, оскільки дає змогу відстежувати динаміку дослідницького процесу, здійснювати самооцінювання та планувати подальший розвиток.

У дослідженні «портфоліо дослідника» розглядаємо як структурований дидактичний інструмент, інтегрований у проєктну технологію навчання хімії, що забезпечує системну фіксацію етапів наукового пошуку (постановка проблеми, формулювання гіпотези, планування та проведення експерименту, аналіз результатів, формулювання висновків, презентація результатів дослідження), здійснення формувального оцінювання та рефлексії, а також сприяє розвитку дослідницької компетентності здобувачів освіти.

Ведення портфоліо дослідника у контексті проєктної технології навчання хімії має надзвичайно важливе значення як для самого здобувача освіти, так і для керівника-наставника. Виокремимо ключові функції портфоліо дослідника.

Фіксація дослідницького шляху. Портфоліо дозволяє документувати кожен етап дослідження: від постановки проблеми до висновків і самооцінки. Це забезпечує прозорість процесу дослідження, сприяє усвідомленню логіки наукового пізнання і формуванню навичок роботи з інформацією.

Розвиток рефлексійного мислення. Така папка спрямована на самоаналіз і самовдосконалення. Здобувач освіти аналізує власну діяльність, визначає сильні й слабкі сторони, вчиться робити висновки і формувати самостійну наукову позицію, що важливо для розвитку критичного мислення.

Структуризація знань. Портфоліо дозволяє систематизувати знання з різних розділів хімії, поєднати їх з іншими дисциплінами, розвивати міжпредметні зв'язки.

Відстеження прогресу. Наявність портфоліо допомагає як здобувачу освіти, так і керівнику відслідковувати динаміку розвитку дослідницьких умінь.

Інструмент для оцінювання та зворотного зв'язку. Портфоліо є ефективним інструментом формувального оцінювання, оскільки дає змогу вчителю надати аргументований зворотний зв'язок, а здобувачу освіти – відрефлексувати власний результат.

Практична підготовка до майбутньої наукової діяльності. Ведення портфоліо відображає науковий підхід до оформлення звіту, опрацювання наукових джерел, фіксація гіпотез, використання методів дослідження – усе це моделює діяльність справжнього хіміка-дослідника.

Презентаційна функція. Портфоліо може бути представлено на фестивалях, конкурсах, конференціях, виставках, оскільки містить повну інформацію про ідею, хід і результати дослідження.

Розроблена модель портфоліо дослідника ґрунтується на поєднанні логіки наукового пізнання в хімії та етапів реалізації навчального проєкту. Її концептуальною основою є компетентнісний, діяльнісний і рефлексійний підходи, що забезпечують формування дослідницької компетентності учнів через системну фіксацію, аналіз і оцінювання результатів експериментальної діяльності.

Модель реалізується відповідно до таких принципів: науковості, системності, поетапності, доказовості результатів, дотримання правил безпеки та академічної доброчесності, інтеграції цифрових інструментів.

Структурно портфоліо дослідника складається з таких взаємопов'язаних блоків.

1. Ідентифікаційний блок. Титульна сторінка виконує функцію академічної ідентифікації дослідження та оформлюється відповідно до вимог наукових робіт. У контексті хімічної освіти доцільно зазначати не лише тему, а й напрям дослідження (аналітична хімія, екологічна хімія, органічний синтез тощо), що одразу окреслює методологічне поле роботи.

2. Організаційно-проєктний блок. Містить розділ «Хронологія дослідницької діяльності», що відображає поетапність реалізації проєкту: від формулювання проблеми до презентації результатів. У хімічному дослідженні особливого значення набуває фіксація кожного етапу: погодження методики експерименту, підготовки реактивів та обладнання, дотримання техніки безпеки, контролю змінних величин, повторюваності дослідів тощо. Таблиця етапів виконує функцію чек-листа та інструмента елементів проєктного менеджменту.

Розділ «Тематика дослідження» містить обґрунтування актуальності, формулювання мети, завдань і гіпотези. У хімічному дослідженні принципово важливо, щоб гіпотеза мала експериментальну перевірюваність і спиралася на теоретичні положення (закони збереження маси, періодичний закон, теорію електролітичної дисоціації тощо). Це забезпечує зв'язок між теорією та практикою.

3. Дослідницько блок (центральный). Це ядро портфоліо дослідника, що обов'язково включає дослідницький щоденник, який повинен бути наповнений наступними компонентами: обґрунтування вибору методів дослідження; опис матеріалів та обладнання; протокол досліду; таблиці результатів вимірювань; математичну обробку даних; розрахунок середніх значень і похибок; графічну інтерпретацію результатів; порівняння отриманих даних з теоретичними. Особлива увага приділяється аналізу достовірності результатів і поясненню можливих відхилень. Саме цей блок формує в учнів науковий стиль мислення.

Дослідницький щоденник у хімічній освіті набуває особливого значення, оскільки наближає діяльність учня до формату лабораторного журналу науковця. Окрім опису виконаних дій, доцільно передбачити фіксацію: умов проведення експерименту (температура, концентрація, об'єм, маса); спостережуваних ознак хімічної реакції; проміжних розрахунків; виявлених похибок і можливих джерел їх виникнення; дотримання правил безпеки.

Такий підхід сприяє формуванню культури наукової фіксації результатів.

4. Командно-організаційний блок. Організація роботи в команді відображає розподіл ролей (експериментатор, аналітик, фахівець з обробки даних, відповідальний за техніку безпеки, презентатор). У хімічному проєкті така деталізація дозволяє відтворити структуру реальної лабораторної роботи та формує навички професійної взаємодії.

5. Інформаційно-аналітичний блок. Джерела та інформаційна база мають включати не лише підручники й інтернет-ресурси, а й наукові статті, довідники з хімічних властивостей речовин, паспорти безпеки, що формує навички критичного аналізу інформації та академічної доброчесності.

6. Презентаційний блок. Містить матеріали захисту проєкту: презентацію, постер, відеофрагмент демонстрації експерименту. Дуже важливо демонструвати не лише кінцевий продукт, а й логіку експериментального пошуку.

7. Рефлексійно-оцінювальний блок. Самооцінка та зовнішнє оцінювання забезпечують формувальну функцію портфоліо. Доцільно використовувати критерії, що відображають наукову коректність експерименту, обґрунтованість висновків, точність розрахунків, дотримання техніки безпеки, самостійність виконання.

8. Додаткові матеріали. QR-коди на цифрові ресурси, інтерактивні моделі молекул, відеофіксація експериментів, результати онлайн-симуляцій лабораторних робіт розширюють можливості представлення результатів і інтегрують цифрові інструменти в дослідницький процес.

Запропонована модель є не просто накопичувальною папкою матеріалів, а структурованою системою супроводу дослідницької діяльності, яка синхронізує: етапи навчального проєкту, логіку наукового дослідження, формувальне оцінювання, розвиток дослідницької компетентності. Її впровадження у процес навчання хімії забезпечує перехід від репродуктивного виконання дослідів до усвідомленої дослідницької діяльності з елементами аналізу, інтерпретації та критичної оцінки результатів.

Ефективність упровадження портфоліо дослідника в систему проєктного навчання хімії залежить не лише від його структури, а й від створення відповідних методичних умов, що забезпечують його системне, цілеспрямоване й педагогічно доцільне використання. Зокрема, портфоліо дослідника має бути не додатковим елементом, а органічною складовою кожного етапу навчального проєкту: постановки проблеми, формулювання гіпотези, планування експерименту, обробки результатів, презентації та рефлексії. Важливо, щоб учні розуміли функціональне призначення кожного розділу портфоліо та його зв'язок із логікою наукового пізнання. У хімічній освіті це означає систематичну фіксацію протоколів дослідів, умов проведення експерименту, розрахунків, аналізу похибок, що забезпечує перехід від формального виконання лабораторних робіт до дослідницької діяльності.

Портфоліо дослідника ефективно функціонує за умови цілеспрямованого формування в учнів культури ведення дослідницької документації, що передбачає навчання правильного оформлення протоколів експериментів, фіксації спостережень без спотворення результатів, ведення лабораторного журналу, використання хімічної термінології, дотримання академічної доброчесності. Така умова сприяє розвитку наукового стилю мислення та відповідального ставлення до експериментальної діяльності.

Запровадження портфоліо дослідника має здійснюватися поступово: від елементів дослідницького щоденника у 7–8 класах до повноцінного портфоліо в профільній школі. Поетапність дозволяє сформувати необхідні навички планування, самооцінювання та аналізу результатів. Портфоліо не повинно створюватися лише перед захистом проєкту, а має вестися протягом усього періоду роботи.

Упровадження портфоліо має бути спрямоване не лише на накопичення матеріалів, а на цілеспрямоване формування компонентів дослідницької компетентності: когнітивного (знання методів), операційного (уміння проводити експеримент), аналітичного (інтерпретація даних), рефлексійного (оцінювання власної діяльності), ціннісного (дотримання наукової етики).

Висновки. Обґрунтовано доцільність використання портфоліо дослідника як дидактичного інструмента, що забезпечує логічне структурування етапів хімічного дослідження (від постановки проблеми до рефлексії результатів), підтримує формувальне оцінювання та сприяє розвитку рефлексійних умінь здобувачів освіти. Розроблено модель портфоліо дослідника, інтегровану в структуру проєктної

технології навчання хімії, що передбачає процесуальну організацію матеріалів (проблема, гіпотеза, план експерименту, результати, аналіз помилок, висновки); поєднання когнітивного, діяльнісного та рефлексійного компонентів; узгодження з очікуваними результатами навчання з хімії та компетентнісними вимогами освітніх стандартів. Запропонована модель має універсальний характер і може бути адаптована до різних вікових груп. Визначено методичні умови її ефективного впровадження в закладах загальної середньої освіти. Обґрунтовано, що системне використання портфоліо дослідника сприяє формуванню дослідницької компетентності учнів, розвитку наукового стилю мислення та переходу від репродуктивного виконання лабораторних робіт до усвідомленої проектно-дослідницької діяльності.

Список використаних джерел

- Горбатюк, Н. М., Кормош, Ж. О., Бохан, Ю. В., & Форостовська, Т. О. (2025). Розвиток дослідницької компетентності майбутніх учителів хімії. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*, 1, 55-63. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-1-7>.
- Іванова, О. А. (2024). Навчальна технологія портфоліо у контексті організації проектної діяльності студентів. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*, 4, 85-92. DOI: <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-4-13>
- Стрижак, Д. О., Шиян, Н. І., Стрижак, С. В., & Криворучко, А. В. (2023). Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні хімії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук*, 4, 154-164. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-4-154-164>
- Шиян, Н., Криворучко, А., & Стрижак, С. (2022). Методика формування оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1(50), 324-327. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.324-327>

References

- Horbatiuk, N. M., Kormosh, Zh. O., Bokhan, Yu. V., & Forostovska, T. O. (2025). Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv khimii [Development of research competence of future chemistry teachers]. *Naukovi zapysky. Serii: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity* [Scientific notes. Series: Problems of Natural-Mathematical, Technological and Professional Education], 1, 55-63. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-1-7> [in Ukrainian].
- Ivanova, O. A. (2024). Navchalna tekhnolohiia portfolio u konteksti orhanizatsii proiektnoi diialnosti studentiv [Educational technology portfolio in the context of the organization of project activities of students]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy* [Pedagogical Innovation: Modernity and Prospects], 4, 85-92. DOI: <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-4-13>
- Shyian, N., Kryvoruchko, A., & Stryzhak, S. (2022). Metodyka formuvalnoho otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z khimii [Methodology of formative assessment of students' academic achievements in chemistry]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: "Pedahohika. Sotsialna robota"* [Scientific Bulletin of Uzhgorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"], 1(50), 324-327. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.324-327> [in Ukrainian].
- Stryzhak, D. O., Shyian, N. I., Stryzhak, S. V., & Kryvoruchko, A. V. (2023). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti uchniv pry vyvchenni khimii [Formation of research competence of students in the study of chemistry]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Teorii ta metody navchannia pryrodnychkh nauk* [Scientific notes of Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubinsky. Series: Theory and Methods of Teaching the Natural Sciences], 4, 154-164. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-4-154-164> [in Ukrainian].

KRYVORUCHKO A., SHYIAN N., STRYZHAK S., KULENKO O.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE USE OF A RESEARCHER'S PORTFOLIO IN PROJECT-BASED CHEMISTRY EDUCATION

The article substantiates the theoretical and methodological foundations for using a researcher's portfolio as a structured didactic tool for implementing project-based learning in chemistry education at general secondary schools. The relevance of the study is determined by the need to develop effective pedagogical instruments that systematize, document, and support students' research activities in accordance with the competence-based approach and the principles of the New Ukrainian School. Particular attention is given to the role of the researcher's portfolio in organizing project-based learning, promoting formative assessment, and developing students' research competence.

The study analyzes the conceptual foundations of portfolio technology in modern pedagogy and clarifies the specific features of a researcher's portfolio as a means of documenting the stages of scientific inquiry, including problem formulation, hypothesis development, experiment planning and implementation, data analysis, interpretation of results, and reflection on the research process. A classification of student portfolios in chemistry education is presented, distinguishing subject portfolios, project portfolios, and researcher's portfolios.

The article proposes a structural model of a researcher's portfolio integrated with the stages of a learning project and the logic of scientific research in chemistry. The model includes several interconnected blocks: identification, organizational-project, research, team-organizational, information-analytical, presentation, and reflective-evaluative components. The methodological conditions for the effective implementation of the researcher's portfolio in the educational process are also defined.

It is argued that systematic use of the researcher's portfolio promotes the development of students' scientific thinking, research skills, and reflective abilities, and facilitates the transition from reproductive laboratory work to meaningful project-based and research-oriented learning in chemistry.

Key words: *researcher's portfolio; project-based learning; chemistry education; research competence; formative assessment; inquiry-based learning; science education*

Стаття надійшла до редакції 18.02.2026

Стаття прийнята 10.03.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 37.013.32.83:316.772.4:811

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361745](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361745)

ВОЛОДИМИР МОКЛЯК

ORCID: 0000-0001-9922-7667

ДМИТРО КОРОБОВ

ORCID: 0009-0005-7722-7865

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності дорослих у системі неформальної освіти в умовах цифрової трансформації сучасного освітнього простору. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі іншомовної комунікації у глобалізованому суспільстві, розширенням можливостей цифрових технологій та потребою у формуванні ефективних моделей навчання дорослих упродовж життя.

Проаналізовано сучасні наукові підходи до навчання іноземних мов, зокрема психолінгвістичний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний, компетентнісний і цифрово-екосистемний підходи, що визначають методологічні засади формування іншомовної комунікативної компетентності. Узагальнено результати міжнародних і вітчизняних досліджень щодо ролі цифрових освітніх платформ, мобільного навчання, інтерактивних онлайн-середовищ та інструментів генеративного штучного інтелекту у персоналізації навчання дорослих.

Розширено класифікацію дидактичних умов формування іншомовної комунікативної компетентності у неформальній освіті, до якої віднесено психолого-педагогічні, соціокультурні, цифрові, організаційно-методичні та мотиваційно-ціннісні компоненти. Обґрунтовано інтегративний підхід до формування іншомовної комунікативної компетентності, що поєднує мовну, когнітивну, соціокультурну та міжкультурну складові з розвитком цифрової компетентності здобувачів освіти. Доведено, що ефективність формування іншомовної комунікативної компетентності значною мірою залежить від створення відкритого освітнього середовища, використання автентичних комунікативних ситуацій, міжкультурної взаємодії та сучасних цифрових інструментів навчання. Запропонована інтегративна модель може слугувати теоретико-методологічною основою модернізації мовної освіти дорослих і підвищення ефективності міжкультурної комунікації у сучасному глобалізованому суспільстві.

Ключові слова: *іншомовна комунікативна компетентність (ІКК), неформальна освіта дорослих, цифрові технології, міжкультурна комунікація, дидактичні умови, інтегративна модель, андрагогіка, штучний інтелект*

Постановка проблеми. Цифрова трансформація освіти та концепція lifelong learning зумовлюють необхідність переосмислення методології формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) дорослих. Неформальна освіта забезпечує гнучкість, міжкультурну інтеграцію та

конкурентоспроможність особистості. Відсутність єдиної інтегрованої методологічної основи створює виклики для викладачів та навчальних програм, що вимагає системного підходу до організації навчання дорослих.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Теоретичні засади мовної освіти розроблялися у межах кількох напрямів:

- *Психолінгвістичний підхід* (Дж. Брунер, Ж. Піаже, Н. Хомський) – враховує когнітивні механізми засвоєння мови, розвиток метамовної свідомості, аналіз мовних структур (Piaget, 1959; Chomsky, 1965).
- *Комунікативно-діяльнісний підхід* (Д. Гаймс, М. Кенел, М. Свейн) – акцент на практичне використання мови в реальних ситуаціях, інтегрує принципи міжкультурної взаємодії (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980).
- *Біхевіористичний підхід* (Б. Скіннер, Ч. Фріз) – навчання через повторення, підкріплення та моделювання мовних зразків.
- *Соціокультурний підхід* (М. Байрам, Л. Виготський, К. Крамш) – розвиток мовлення відбувається у процесі соціальної взаємодії, тісно пов'язаний із культурним контекстом, включає поняття «зони найближчого розвитку» (Vygotsky, 1986; Byram, 1997).
- *Компетентнісний підхід* (О. Пометун) – орієнтація на кінцевий результат: знання, уміння, навички та ціннісні установки (Пометун, 2004).
- *Цифрово-екосистемний підхід* – сучасні LMS, мобільні платформи, генеративний AI (ChatGPT, Gemini), що забезпечують персоналізацію та аналітику навчання, підтримку автономії та критичного мислення (Godwin-Jones, 2023; Holmes, Bialik & Fadel, 2019).

Сучасні міжнародні дослідження 2018–2024 підкреслюють роль цифрової компетентності, штучного інтелекту та змішаного навчання у підвищенні ефективності формування ІКК (Godwin-Jones, 2023; Kukulska-Hulme, 2020).

Метою статті є теоретичне обґрунтування та систематизація методологічних підходів до формування іншомовної комунікативної компетентності дорослих у системі неформальної освіти в умовах цифрової трансформації.

Виклад основного матеріалу. Формування іншомовної комунікативної компетентності дорослих у системі неформальної освіти ґрунтується на сукупності сучасних методологічних підходів, які відображають різні аспекти оволодіння мовою: психолінгвістичні механізми засвоєння мовних структур, когнітивні процеси опрацювання інформації, соціокультурну взаємодію, а також можливості використання цифрових технологій у навчальному середовищі. Поєднання цих підходів забезпечує цілісний розвиток мовної, комунікативної та міжкультурної компетентностей дорослих здобувачів освіти й сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу в умовах цифровізації. Проаналізуємо основні з них.

Психолінгвістичний підхід ґрунтується на дослідженні внутрішніх механізмів засвоєння мови та когнітивних процесів, що забезпечують формування мовленнєвих навичок. Значний внесок у розвиток цього напрямку зробили Н. Хомський, який сформулював концепцію вродженої мовної здатності людини, а також Дж. Брунер та Ж. Піаже, які досліджували роль когнітивного розвитку у процесі мовного навчання. У межах цього підходу мова розглядається як складна система, засвоєння якої пов'язане з функціонуванням пам'яті, уваги, мислення та метамовної свідомості. Для дорослих здобувачів освіти цей підхід сприяє розвитку здатності до самостійного аналізу мовних явищ, прогнозування можливих помилок та формування стратегій самостійного навчання (Chomsky, 1965; Piaget, 1959).

Принципами реалізації психолінгвістичного підходу є принцип усвідомленості навчання, принцип когнітивної активності та принцип індивідуалізації освітнього процесу. Серед основних методів застосовуються когнітивно-аналітичні вправи, рефлексивні мовні завдання, методи самоконтролю та самокорекції, а також використання цифрових мовних тренажерів і інтерактивних платформ.

Комунікативно-діяльнісний підхід орієнтований на формування здатності використовувати мову як засіб реальної комунікації у різних соціальних ситуаціях. Теоретичні основи цього підходу були закладені у працях Д. Гаймса, який увів поняття комунікативної компетентності, а також розвинені у дослідженнях М. Канале та С. Савін'йон, які обґрунтували структуру комунікативної компетентності та методи її формування. У центрі навчання перебуває мовленнєва діяльність, що реалізується через діалог, дискусію, спільне розв'язання комунікативних завдань та виконання проєктної роботи (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980).

Основними принципами підходу виступають принцип комунікативної спрямованості, принцип ситуативності мовлення та принцип інтерактивності навчання. Реалізація підходу здійснюється за допомогою таких методів, як рольові ігри, дискусії та дебати, проєктні завдання, моделювання реальних комунікативних ситуацій, а також використання цифрових платформ для онлайн-взаємодії.

Когнітивний підхід у навчанні іноземних мов акцентує увагу на процесах мислення, аналізу та систематизації мовної інформації. Його теоретичні засади розроблялися у працях Дж. Андерсона, який досліджував когнітивні механізми формування навичок, Р. Елліса, що аналізував процеси засвоєння

другої мови, а також М. Лонга, який підкреслював значення взаємодії у когнітивному розвитку мовлення. У межах цього підходу навчання розглядається як активний пізнавальний процес, що передбачає осмислення мовних структур, розвиток рефлексії та формування метакогнітивних стратегій навчання (Ellis, 2008; Long, 1983).

Принципами реалізації когнітивного підходу є принцип системності знань, принцип усвідомленого навчання та принцип розвитку метакогнітивних стратегій. До основних методів належать проблемно-пошукові завдання, аналітичні вправи, створення концептуальних карт, а також використання інтерактивних цифрових ресурсів і онлайн-тестування.

Соціокультурний підхід розглядає мовне навчання як процес соціальної взаємодії, що відбувається у певному культурному середовищі. Теоретичні основи цього підходу були закладені у працях Л. Виготського, який обґрунтував концепцію соціальної природи навчання та поняття «зони найближчого розвитку». Подальший розвиток підхід отримав у дослідженнях М. Байрама, який розробив концепцію міжкультурної комунікативної компетентності, та К. Крамш, що підкреслювала роль культурного контексту у процесі мовної взаємодії (Vygotsky, 1986; Byram, 1997).

Основними принципами соціокультурного підходу є принцип культурної зумовленості мовлення, принцип міжкультурної взаємодії та принцип соціальної співпраці у навчанні. Серед методів широко використовуються міжкультурні дискусії, колаборативні проекти, аналіз культурних ситуацій, рольові симуляції, а також онлайн-комунікація з носіями мови.

Компетентнісний підхід орієнтований на формування інтегрованого результату навчання — іншомовної комунікативної компетентності, що включає знання, уміння, навички та ціннісні орієнтації. Теоретичні засади цього підходу були сформульовані у працях Д. Равена, який досліджував структуру компетентностей, а також розвинені у наукових роботах Дж. Річардса та української дослідниці О. Пометун, які підкреслювали значення компетентнісної орієнтації сучасної освіти (Пометун, 2004; Richards & Rodgers, 2014).

До основних принципів належать принцип результативності навчання, принцип практичної спрямованості та принцип інтеграції знань і навичок. Реалізація підходу передбачає використання кейс-методу, ситуаційних вправ, портфолію досягнень та проектного навчання.

Цифрово-екосистемний підхід передбачає інтеграцію цифрових технологій, мобільних платформ та інструментів штучного інтелекту у процес формування іншомовної комунікативної компетентності. Значний внесок у розвиток цього напрямку зробили сучасні дослідники цифрової освіти, зокрема Р. Годвін-Джонс, який аналізує вплив новітніх технологій на мовне навчання, В. Холмс, що досліджує використання штучного інтелекту в освіті, та М. Бяллік, який вивчає цифрові компетентності майбутнього (Godwin-Jones, 2023; Holmes, Bialik & Fadel, 2019).

Основними принципами цього підходу є принцип цифрової інтеграції, принцип персоналізації навчання та принцип відкритості освітнього середовища. Серед методів використовуються LMS-платформи (Learning Management System, тобто система управління навчанням), мобільне навчання, цифрові симуляції комунікативних ситуацій, інтерактивні онлайн-курси та інструменти генеративного штучного інтелекту.

Узагальнюючи викладене, можемо стверджувати, що розглянуті методологічні підходи не існують ізольовано, а взаємодіють між собою, утворюючи цілісну методологічну систему формування іншомовної комунікативної компетентності дорослих. Психолінгвістичний та когнітивний підходи забезпечують розуміння внутрішніх механізмів засвоєння мовних знань, комунікативно-діяльнісний орієнтує навчання на практичне використання мови у реальних ситуаціях спілкування, соціокультурний підкреслює значення культурного контексту та міжкультурної взаємодії, а компетентнісний підхід визначає кінцевий результат освітнього процесу у вигляді сформованої іншомовної комунікативної компетентності. Водночас цифрово-екосистемний підхід інтегрує сучасні цифрові технології, забезпечуючи персоналізацію, інтерактивність та гнучкість навчання дорослих у системі неформальної освіти. У сукупності ці підходи створюють методологічне підґрунтя для побудови інтегративної моделі формування іншомовної комунікативної компетентності в умовах цифрової трансформації освіти.

Висновки. Отже, ефективне формування іншомовної комунікативної компетентності дорослих у системі неформальної освіти можливе за умови реалізації інтегративного підходу, що передбачає синтез психолінгвістичних, когнітивних, комунікативно-діялісних, соціокультурних та цифрових методологічних засад. Така багатовимірна теоретична основа забезпечує цілісність навчального процесу та сприяє гармонійному поєднанню мовної, когнітивної, міжкультурної й цифрової складових компетентності.

Суттєвим чинником модернізації іншомовної підготовки дорослих виступає цифрова трансформація освіти, зокрема впровадження цифрово-екосистемного підходу та інструментів генеративного штучного інтелекту, які розширюють можливості персоналізації навчання, підтримують автономію слухачів, забезпечують інтерактивність та аналітичний супровід освітнього процесу.

Особливої ваги набуває міжкультурний компонент, що реалізується через використання автентичних матеріалів, моделювання комунікативних сценаріїв та організацію колаборативної взаємодії у

багатокультурному середовищі. Це сприяє розвитку здатності дорослих ефективно взаємодіяти в умовах глобалізованого суспільства та професійної мобільності.

Розширена система дидактичних умов, яка охоплює психолого-педагогічні, соціокультурні, цифрові, організаційно-методичні та мотиваційно-ціннісні аспекти, забезпечує структурованість та результативність навчання, сприяючи стійкому засвоєнню знань і формуванню практичних комунікативних умінь.

Таким чином, комплексна реалізація окреслених підходів і умов забезпечує міждисциплінарний, адаптивний та результативний характер навчання, спрямований на формування професійно та соціально компетентної особистості в умовах цифрового й глобалізованого світу.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності запропонованої інтегративної моделі формування іншомовної комунікативної компетентності дорослих у системі неформальної освіти. Доцільним є проведення експериментальних досліджень із залученням різних категорій дорослих слухачів (професійні групи, вікові кластери, рівні володіння мовою) з метою виявлення динаміки розвитку мовної, соціокультурної та цифрової складових компетентності.

Список використаних джерел

- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching* (6th ed.). New York: Pearson Education.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Godwin-Jones, R. (2023). Emerging technologies in language learning: Artificial intelligence and language education. *Language Learning & Technology*, 27(2).
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Knowles, M. S. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (5th ed.). London: Routledge.
- Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning. *ReCALL*, 32(3).
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Бориско, Н. І. (2010). *Формування іншомовної комунікативної компетентності: теоретичні засади*. Київ: Ленвіт.
- Пометун, О. І. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: КІС.

References

- Borysko, N. I. (2010). *Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti: teoretychni zasady* [Formation of Foreign Language Communicative Competence: Theoretical Foundations]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching* (6th ed.). New York: Pearson Education.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Godwin-Jones, R. (2023). Emerging technologies in language learning: Artificial intelligence and language education. *Language Learning & Technology*, 27(2).
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Knowles, M. S. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (5th ed.). London: Routledge.
- Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning. *ReCALL*, 32(3).
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pometun, O. I. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektivy* [Competence-Based Approach in Modern Education: International Experience and Ukrainian Perspectives]. Kyiv: K.I.S. [inUkrainian].
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

MOKLIAK V., KOROBOW D

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF DEVELOPING ADULTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN NON-FORMAL EDUCATION UNDER CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION

The article provides an in-depth theoretical and methodological analysis of the problem of forming foreign language communicative competence (FLCC) of adults in the system of non-formal education under the conditions of the digital transformation of modern educational environments. The relevance of the study is determined by the growing importance of foreign language communication in a globalized society, the rapid development of digital technologies, and the increasing demand for effective models of lifelong learning for adults. The paper analyzes contemporary scientific approaches to foreign language teaching and learning, including psycholinguistic, cognitive, communicative-activity, sociocultural, competence-based, and digital-ecosystem approaches, which together constitute the methodological foundation for the development of communicative competence. The study summarizes recent international and Ukrainian research (2018–2024) emphasizing the role of digital educational platforms, mobile-assisted language learning, interactive online environments, and generative artificial intelligence tools in supporting personalized learning trajectories and enhancing learner autonomy in adult education. Special attention is paid to the transformation of language learning environments through digital technologies that enable flexible, learner-centered, and collaborative forms of educational interaction. The classification of didactic conditions for the formation of FLCC in non-formal adult education is expanded and systematized. These conditions include psychological-pedagogical, sociocultural, digital, organizational-methodological, and motivational-value components that collectively ensure the effectiveness of the educational process. The article substantiates an integrative approach to the development of foreign language communicative competence, which combines linguistic, cognitive, sociocultural, and intercultural components together with the development of digital competence. The proposed integrative model of FLCC formation in non-formal adult education systematizes key methodological approaches, clarifies the didactic conditions of effective language learning, and takes into account the potential of digital technologies and generative artificial intelligence. The model may serve as a theoretical and methodological framework for modernizing adult language education and enhancing intercultural communication in the contemporary globalized world.

Key words: *foreign language communicative competence, adult non-formal education, digital technologies, intercultural communication, didactic conditions, integrative model, andragogy, artificial intelligence*

Стаття надійшла до редакції 06.03.2026

Стаття прийнята 03.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 37.091.12:005.963

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361751](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361751)

ОЛЕНА МОМОТ

ORCID: 0000-0001-9187-1036

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ІРИНА РОГОДЧЕНКО

ORCID: 0009-0000-7958-2450

Карлівський ліцей імені Ніни Герасименко Карлівської міської ради

ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті проаналізовано сутність педагогічних ситуацій як важливого інструменту професійного розвитку вчителя фізичної культури. Розкрито їхню класифікацію, структурні особливості та функції в освітньому процесі. Обґрунтовано роль педагогічних ситуацій у формуванні педагогічної майстерності, розвитку професійного мислення, рефлексії, комунікативних умінь і здатності до оперативного прийняття рішень у змінних умовах професійної діяльності.

Висвітлено можливості використання педагогічних ситуацій як засобу моделювання реальних освітніх проблем під час підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Охарактеризовано приклади навчальних, комунікативних, конфліктних і творчих ситуацій, що сприяють формуванню професійної адаптивності, педагогічної інтуїції та навичок конструктивної взаємодії з учнями. Наголошено, що систематичне застосування ситуаційного підходу сприяє розвитку професійної компетентності, творчого підходу до розв'язання педагогічних завдань і готовності до саморозвитку. Доведено, що використання педагогічних ситуацій у процесі професійної підготовки забезпечує наближення освітнього процесу до реальних умов майбутньої педагогічної діяльності та підвищує ефективність формування практичних професійних умінь.

***Ключові слова:** педагогічна ситуація, професійна компетентність, педагогічна майстерність, освітній процес, вчитель фізичної культури*

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна система освіти в Україні функціонує в умовах динамічних соціокультурних, економічних та технологічних трансформацій, що зумовлює підвищені вимоги до рівня професійної підготовки педагогічних працівників. Реформування освітньої галузі, впровадження нових державних стандартів, орієнтація на компетентнісний підхід та інтеграція у європейський освітній простір актуалізують проблему формування високого рівня професійної компетентності вчителя. У цих умовах педагог має не лише володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, а й бути здатним ефективно застосовувати їх у різноманітних, часто непередбачуваних ситуаціях освітнього процесу.

Особливої значущості набуває здатність педагога до оперативного прийняття рішень, педагогічної рефлексії, гнучкості мислення та адаптації до змінних умов освітнього середовища. У зв'язку з цим важливим напрямом професійної підготовки вчителя є використання таких методів навчання, які максимально наближені до реальної педагогічної практики. Одним із найбільш ефективних засобів у цьому контексті виступає аналіз і моделювання педагогічних ситуацій.

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор. У сучасному українському науково-педагогічному дискурсі проблема використання педагогічних ситуацій як інструменту підготовки вчителя до професійної діяльності розглядається у контексті компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, спираючись на дослідження професійного розвитку педагога, що мають глибокі корені у вітчизняній педагогічній традиції. Започатковані у працях І. Беха, І. Зязюна, Л. Кондрашової, М. Лазарева, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Т. Суценко та інших дослідників ідеї щодо формування зрілої, рефлексивної та компетентної особистості вчителя знаходять нині інноваційне втілення в сучасних соціально-політичних умовах. Час диктує нові піходи до організації освіти, проте саме особистість вчителя виступає інтегративним чинником ефективного, спрямованого на високу результативність освітнього процесу. Згідно з твердженням І. Беха, особистісний розвиток дитини «є явищем соціальним і відбувається в міру оволодіння вихованцем надбаннями людської культури» (Бех, 1998, с. 25), і саме вчитель покликаний забезпечувати педагогічний супровід цього процесу, сприяючи формуванню особистості учня як активного суб'єкта соціальної та культурної взаємодії

Теоретичні та практичні підходи до професійної діяльності педагога, що знайшли відображення в концепції педагогічної майстерності (Зязюн (Ред.), 2008), сьогодні набувають нового звучання. Розробки М. Гриньової, О. Жданової-Неділько, А. Ткаченка, Н. Пивовар, І. Бабенко, Н. Кононец (Гриньова (Ред.), 2025); О. Жданової-Неділько та А. Ткаченка (Жданова-Неділько, & Ткаченко, 2025), націлюють на розвиток компетентного, творчого й гуманістично орієнтованого вчителя, здатного працювати в умовах сучасної української освіти.

Актуальні аспекти професійної підготовки та розвитку майбутніх учителів розглядаються у працях О. Дубасенюк (Дубасенюк, 2015; 2016), Н. Павлової (Павлова, 2022), О. Самсонової та Г. Чорної (Самсонова, & Чорна, 2021), де, в тім числі, акцентовано увагу на ролі педагогічних ситуацій у формуванні професійних компетентностей і здатності до педагогічної рефлексії, розкрито значний потенціал цього ресурсу професійного зростання.

Водночас, потребує уваги й безпосередня сфера діяльності того чи іншого вчителя як джерело ситуацій, що виникають у педагогічній взаємодії, зокрема, при викладанні досить своєрідного поруч з іншими шкільними курсами предмета – фізичного виховання. Питання підготовки студентів до успішної фізкультурно-методичної діяльності та специфічні аспекти організації роботи зі школярами висвітлено у працях А. Турчака та О. Маркової (Турчак, & Маркова, 2019), Є. Шостак, О. Свєртнева, О. Момот, та О. Донця, (2023); О. Момот, С. Новіка, О. Свєртнева, та Шостак, Є. (2022), де науковці акцентують увагу на необхідності формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, розвитку їхніх організаторських і комунікативних умінь, а також здатності ефективно застосовувати сучасні методики фізичного виховання в освітньому процесі. Проте, незважаючи на значну кількість досліджень у сфері педагогічної майстерності, питання системного використання педагогічних ситуацій для формування рефлексивних умінь, розвитку професійного мислення та підвищення адаптивності вчителя фізичної культури до змін освітнього середовища залишаються недостатньо розкритими.

Тож метою статті є визначення ролі педагогічних ситуацій у професійній діяльності вчителя фізичної культури та обґрунтування їх використання як інструменту розвитку педагогічної майстерності.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна ситуація – це сукупність умов і обставин, що виникають у процесі освітньої діяльності та потребують від учителя прийняття обґрунтованого рішення. Вона може бути як запланованою, так і спонтанною.

Педагогічні ситуації є багатовимірним явищем, і для їх ефективного аналізу та використання у педагогічній діяльності важливо здійснювати систематизацію. Класифікація педагогічних ситуацій за різними ознаками дозволяє не лише упорядкувати їхній зміст, а й підготувати вчителя до адекватного вибору способів реагування та вирішення конкретних ситуацій. Розглянемо зазначені ознаки більш детально в контексті професійної підготовки вчителя фізичної культури.

1. За характером: стандартні та нестандартні:

- стандартні педагогічні ситуації – це такі, які регулярно виникають у освітньому процесі і мають усталені способи розв'язання: пояснення нового навчального матеріалу, перевірка домашнього завдання, організація класної дискусії. Вчитель фізичної культури заздалегідь знає, як діяти, і може застосовувати перевірені методики;

- нестандартні педагогічні ситуації – це ситуації, які не мають типового сценарію вирішення і потребують творчого підходу, гнучкості та швидкого прийняття рішень: непередбачувана технічна проблема під час уроку фізичної культури. Такі ситуації стимулюють розвиток педагогічного мислення та професійної інтуїції.

2. За рівнем складності: прості, середньої складності, складні:

- прості ситуації характеризуються очевидними рішеннями та мінімальною потребою у додатковому аналізі: організація роботи учнів на уроці фізичної культури відповідно до чітких інструкцій або перевірка засвоєних навичок за допомогою стандартного комплексу вправ;

- середньої складності – потребують певного аналізу та врахування індивідуальних особливостей учнів: адаптація вправ і завдань на уроці фізичної культури з урахуванням різного рівня фізичної підготовки учнів;

- складні педагогічні ситуації – багатофакторні, часто суперечливі та конфліктні, що вимагає високого рівня професійної компетентності: вирішення конфлікту між учнем і батьками, інтеграція дітей з різними освітніми потребами, робота з емоційно складними поведінковими проявами.

3. За змістом: навчальні, виховні, комунікативні, конфліктні:

- навчальні ситуації пов'язані безпосередньо з організацією навчальної діяльності, засвоєнням знань та розвитку умінь і навичок;

- виховні ситуації акцентують увагу на формуванні моральних, соціальних і етичних цінностей у дітей, розвиток відповідальності, чесності або співпраці у класі;

- комунікативні ситуації передбачають взаємодію учнів між собою та з учителем, розвиток комунікативних навичок, умінь слухати і аргументувати;

– конфліктні ситуації виникають при зіткненні інтересів, поглядів чи поведінки учнів, учителя та батьків. Їхнє вирішення потребує високої соціально-психологічної компетентності педагога та уміння регулювати емоційний стан учасників.

4. За способом вирішення: алгоритмічні та творчі:

– алгоритмічні ситуації передбачають стандартний, покроковий метод розв'язання. Тут вчитель фізичної культури дотримується відомих схем, правил або методичних рекомендацій. Вони характерні для навчальних і простих педагогічних ситуацій;

– творчі ситуації вимагають інноваційного підходу, імпровізації та креативності. Учитель фізичної культури аналізує обставини, прогнозує наслідки, комбінує різні методики, щоб знайти оптимальне рішення. Часто це стосується нестандартних або складних педагогічних ситуацій.

Аналізуючи педагогічних ситуацій нами встановлено, що вони є одним із ключових інструментів розвитку професійної компетентності вчителя фізичної культури, що дозволяє поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю та формувати важливі професійні якості. Розглянемо детальніше, як цей процес сприяє різним аспектам розвитку педагога:

1. *Формування педагогічного мислення* – це здатність аналізувати, прогнозувати та приймати педагогічно обґрунтовані рішення, що дозволяє вчителю фізичної культури розпізнавати ключові проблеми під час проведення уроків та спортивних ігор, зокрема труднощі учнів у виконанні вправ або конфлікти під час командної роботи; систематизувати знання з педагогіки та психології, застосовуючи їх для організації занять, мотивації учнів та підтримки позитивної атмосфери на уроці; планувати свої дії з урахуванням рівня фізичної підготовки учнів, їх індивідуальних потреб та особливостей класу, забезпечуючи ефективне й безпечне навчання. Педагогічне мислення формується не лише через теоретичне навчання, а й через активне обговорення, моделювання та аналіз різних ситуацій, що стимулює критичне мислення та здатність до комплексного оцінювання освітніх подій.

2. *Розвиток здатності до швидкого прийняття рішень* є невід'ємною частиною педагогічної діяльності, що потребує миттєвої реакції. Аналіз педагогічних ситуацій тренує вчителя фізичної культури швидко оцінювати хід уроку та виділяти ключові моменти: труднощі виконання вправ або поведінкові конфлікти між учнями; визначати оптимальний варіант дії серед кількох можливих стратегій – від організації командної роботи до корекції правил гри; прогнозувати наслідки своїх рішень, забезпечуючи безпечне навчання, розвиток фізичних та командних навичок учнів, а також підтримку дисципліни й позитивної атмосфери на уроці. Це особливо важливо у нестандартних та конфліктних ситуаціях, коли рішення не можна відкласти. Такий досвід формує професійну впевненість і знижує ризик помилок у критичних умовах.

3. *Удосконалення комунікативних навичок* передбачає взаємодію вчителя фізичної культури з учнями, колегами та батьками, сприяє розвитку у педагога таких комунікативних умінь, як: активне слухання та розпізнавання потреб вихованців: у виборі рівня складності вправ або ролі в командних іграх; аргументоване пояснення правил і вимог, щоб учні чітко розуміли техніку виконання вправ та принципи командної взаємодії; регуляція власного та емоційного стану учнів під час конфліктів, що може виникнути під час спортивних змагань або активних ігор; ефективна організація групової роботи та дискусій, забезпечуючи справедливую участь усіх учнів і стимулюючи співпрацю в командних завданнях. Регулярне моделювання та обговорення педагогічних ситуацій дозволяє вчителю відпрацьовувати різні стилі спілкування та вибирати оптимальні комунікативні стратегії.

4. *Розвиток педагогічної інтуїції* передбачає поведінку учнів, допомагає передчувати можливі проблеми та своєчасно реагувати на них, тренує увагу до деталей поведінки вихованців та особливостей конкретного уроку: помітити втомлених учнів, невпевненість у виконанні вправ або ознаки конфлікту під час командної гри. Педагогічна інтуїція виникає як результат постійної практики, аналізу та рефлексії педагогічних дій. Вона поєднує досвід, знання та емоційне чуття, роблячи вчителя фізичної культури більш ефективним у навчальному процесі.

Педагогічні ситуації в процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури дозволяють моделювати реальні умови професійної діяльності та відпрацьовувати практичні компетентності ще до початку роботи у закладі загальної середньої освіти. На уроках фізичної культури це особливо важливо, оскільки вони передбачають активну взаємодію учнів, організацію групової роботи, управління дисципліною та розвиток фізичних навичок.

Моделювання таких ситуацій допомагає майбутнім учителям: навчитися швидко приймати рішення; розвивати комунікативні навички; формувати педагогічну інтуїцію та рефлексивне мислення; відпрацьовувати навички медіації та врегулювання конфліктів.

Наводимо приклади педагогічних ситуацій на уроках фізичної культури та шляхи їх розв'язання:

1. *Конфліктні ситуації.* Під час уроку фізичної культури часто виникають конфлікти, які потребують від майбутніх учителів фізичної культури навичок медіації та управління емоціями.

Ситуація 1: Двоє учнів сперечаються, хто буде капітаном команди під час гри з волейболу.

Мета: розвиток навичок медіації, управління емоціями та організації командної роботи.

Розв'язання: студент пропонує компромісні варіанти – проведення жеребкування, чергування ролей або вибір капітана через голосування. Після цього обговорюється ефективність кожного рішення та його вплив на атмосферу у класі.

Ситуація 2: Учень відмовляється брати участь у естафеті через невпевненість у власних силах.

Мета: розвиток педагогічної емпатії та вміння мотивувати учнів.

Розв'язання: студент пропонує учню альтернативну роль у команді (наприклад, суддя або асистент), залучає його до командної роботи та підтримує через похвалу, що сприяє формуванню впевненості та активної участі.

2. *Навчальні ситуації* дозволяють відпрацьовувати професійні навички спостереження, інструктування та підтримки дисципліни.

Ситуація 1: Учні неправильно виконують вправи на гнучкість.

Мета: розвиток професійного мислення та спостережливості.

Розв'язання: студент демонструє правильну техніку, коригує помилки, надає індивідуальні поради та аналізує ефективність власних методів навчання.

Ситуація 2: Під час командної гри учні порушують правила або не дотримуються дисципліни.

Мета: розвиток здатності швидко приймати рішення та підтримувати дисципліну на уроці фізичної культури.

Розв'язання: студент вносить необхідні корективи у правила, організовує коротку інструкцію, стимулює чесну гру та співпрацю між учнями.

3. *Комунікативні ситуації* допомагають майбутнім учителям фізичної культури формувати навички взаємодії з учнями, заохочувати активність та враховувати думку кожного.

Ситуація 1: Учень пропонує змінити правила гри або придумати нову спортивну вправу для класу.

Мета: розвиток навичок конструктивного обговорення та врахування думки всіх учнів.

Розв'язання: студент проводить коротку дискусію, обговорює переваги та недоліки пропозицій та допомагає класу домовитися про спільне рішення.

Ситуація 2: Учень соромиться брати участь у парних або командних вправах.

Мета: розвиток здатності заохочувати учнів до співпраці та формування впевненості.

Розв'язання: студент організовує парну роботу з підбором відповідних партнерів, пояснює користь участі та хвалить за прогрес, що стимулює активну взаємодію.

4. *Творчі та нестандартні ситуації* формують у майбутніх учителів фізичної культури здатність до швидкої адаптації, креативного мислення та нестандартного підходу до організації уроку.

Ситуація 1: Клас пропонує самостійно вигадати нову спортивну естафету.

Мета: розвиток творчого мислення, креативності та ініціативи учнів.

Розв'язання: студент допомагає адаптувати правила для безпечного виконання, обговорює план гри та проводить тестування, коригуючи гру за потреби.

Ситуація 2: Під час занять на вулиці несподівано погіршується погода (дощ, сильний вітер).

Мета: розвиток швидкого прийняття рішень і адаптивності.

Розв'язання: студент змінює план уроку або пропонує альтернативні безпечні завдання для підтримки активності класу.

Як бачимо, педагогічні ситуації виступають не лише засобом моделювання професійної діяльності вчителя фізичної культури, а й важливим чинником формування педагогічної майстерності, професійної рефлексії та адаптивності до змінних умов освітнього середовища. Їх систематичне використання у процесі професійної підготовки сприяє розвитку здатності майбутнього педагога до обґрунтованого прийняття рішень, конструктивної взаємодії та творчого вирішення педагогічних завдань.

Важливо, що робота з педагогічними ситуаціями сприяє активному залученню студентів до освітнього процесу, оскільки передбачає не пасивне засвоєння теоретичного матеріалу, а включення в умови, максимально наближені до майбутньої професійної діяльності. Аналіз, моделювання та обговорення педагогічних ситуацій стимулюють пізнавальний інтерес, розвивають внутрішню мотивацію до професійного самовдосконалення, формують відчуття особистої відповідальності за прийняті рішення та їх наслідки. Водночас можливість колективного обговорення й пошуку оптимальних способів розв'язання сприяє розвитку рефлексії, комунікативної культури та впевненості у власних професійних можливостях.

Висновки. Отже, педагогічні ситуації є важливим інструментом професійного розвитку вчителя фізичної культури. Їхнє систематичне та цілеспрямоване використання у навчальному процесі сприяє не лише формуванню професійної компетентності, а й розвитку педагогічного мислення, рефлексії та здатності до прийняття обґрунтованих рішень у складних освітніх умовах. Завдяки моделюванню реальних або наближених до практики ситуацій учитель має можливість аналізувати власну діяльність, прогнозувати наслідки педагогічних впливів і вдосконалювати індивідуальний стиль професійної діяльності. Використання педагогічних ситуацій як інструменту професійного розвитку забезпечує підготовку компетентного, мобільного та творчого педагога, здатного до безперервного самовдосконалення і ефективної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Список використаних джерел

- Бех, І. Д. (1998). *Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб.* Київ: ІЗМН.
- Гриньова, М. В. (Ред.), Жданова-Неділько, О. Г., Ткаченко, А. В., Пивовар, Н. М., Бабенко, І. В., & Кононець, Н. В. (2025). *Педагогічна майстерність: підручник* (4 вид., допов. і перероб.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Дубасенюк, О. А. (2015). *Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія* (Т. 1). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Дубасенюк, О. А. (2016). *Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія* (Т. 2). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Жданова-Неділько, О., & Ткаченко, А. (2025). Педагогічна майстерність в контексті розвитку особистісних ресурсів майбутнього фахівця. В кн. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі* (с. 367-397). Полтава: ПНПУ. DOI: <https://doi.org/10.33989/rnpri.716.c3179>
- Зязюн, І. А. (Ред.), Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф., Мирошник, О. Г., Семиченко, В. А., & Тарасевич, Н. М. (2008). *Педагогічна майстерність: підручник* (3-тє вид., допов. і перероб.). Київ: СПД Богданова А. М. Взято з https://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM_Zyazyun.pdf
- Момот, О., Новік, С., Свєртнєв, О., & Шостак, Є. (2022). Підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання до навчання школярів основам самооборони. *Витоки педагогічної майстерності*, 30. 128-135. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146X.2022.30.270662>
- Павлова, Н. (2022). Педагогічна ситуація як дидактична одиниця професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. *Інноватика у вихованні*, 1 (16), 204-214. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i16.490>
- Самсонова, О. О., & Чорна, Г.В. (2021). Моделювання педагогічних ситуацій як засіб розвитку професіоналізму в майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 79 (2), 110-113. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.20>
- Турчак, А. Л., & Маркова, О. В. (2019). Педагогічна майстерність вчителя фізичної культури у позакласній фізкультурно-оздоровчій та спортивно-масовій роботі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 183, 38-42. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2019-1-183-38-42>
- Шостак, Є. Ю., Свєртнєв, О. А., Момот, О. О., & Донець, О. В. (2023). Технологія формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до викладання спортивних ігор у закладах загальної середньої освіти. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 4, 37-45. DOI: <https://doi.org/10.31891/pcs.2023.4.5>

References

- Bekh, I. D. (1998). *Osobystisno zoriientovane vykhovannia* [Personally oriented education]: nauk.-metod. posib. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
- Dubasienuk, O. A. (2015). *Profesiina pedahohichna osvita: metodolohiia, teoriia, praktyka* [Professional pedagogical education: methodology, theory, practice]: monohrafiia (Vol. 1). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Dubasienuk, O. A. (2016). *Profesiina pedahohichna osvita: metodolohiia. teoriia, praktyka* [Professional pedagogical education: methodology, theory, practice]: monohrafiia (Vol. 2). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Grynova, M. V. (Ed.), Zhdanova-Nedilko, O. H., Tkachenko, A. V., Pyvovar, N. M., Babenko, I. V., & Kononets, N. V. (2025). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical skill]: pidruchnyk (4 ed., rev. and suppl.). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Momot, O., Novik, S., Sviertniev, O., & Shostak, Ye. (2022). Pidhotovka maibutnoho vchytelia fizychnoho vykhovannia do navchannia shkoliariv osnovam samooborony [Preparing the future teacher of physical education to teach schoolchildren the basics of self-defense]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti* [The origins of pedagogical skill], 30. 128-135. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146X.2022.30.270662> [in Ukrainian].
- Pavlova, N. (2022). Pedahohichna sytuatsiia yak dydaktychna odynytsia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky [Pedagogical situation as a didactic unit of professional training of future teachers of computer science]. *Innovatyka u vykhovanni* [Innovation in Education], 1 (16), 204-214. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i16.490> [in Ukrainian].
- Samsonova, O. O., & Chorna, H.V. (2021). Modeliuvannia pedahohichnykh sytuatsii yak zasib rozvytku profesionalizmu v maibutnikh pedahohiv [Modeling of pedagogical situations as a means of developing professionalism in future teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools], 79 (2), 110-113. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.20> [in Ukrainian].
- Shostak, Ye. Yu., Sviertniev, O. A., Momot, O. O., & Donets, O. V. (2023). Tekhnolohiia formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do vykladannia sportyvnykh ihor u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [The technology of formation of the readiness of future teachers of physical culture to teach sports

- games in institutions of general secondary education]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 4, 37-45. DOI: <https://doi.org/10.31891/pcs.2023.4.5> [in Ukrainian].
- Turchak, A. L., & Markova, O. V. (2019). Pedahohichna maisternist vchytelia fizychnoi kultury u pozaklasnii fizkulturno-ozdorovchii ta sportyvno-masovii roboti [Pedagogical skills of a physical education teacher in extracurricular physical education and recreation and sports and mass work]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky* [Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences], 183, 38-42. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2019-1-183-38-42> [in Ukrainian].
- Zhdanova-Nedilko, O., & Tkachenko, A. (2025). Pedahohichna maisternist v konteksti rozvytku osobytisnykh resursiv maibutnoho fakhivtsia [Pedagogical skills in the context of the development of personal resources of the future specialist]. In. *Resursno-oriientovane navchannia: teoriia ta praktyka pidhotovky maibutnikh menedzheriv u tsyfrovomu osvithnomu prostori* [Resource-oriented training: theory and practice of training future managers in the digital educational space] (pp.367-397). Poltava: PNP. DOI: <https://doi.org/10.33989/pnp.716.c3179> [in Ukrainian].
- Ziazun, I. A. (Ed.), Kramushchenko, L. V., Kryvonos, I. F., Myroshnyk, O. H., Semychenko, V. A., & Tarasevych, N. M. (2008). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical skill]: pidruchnyk (3rd ed., rev. and suppl.). Kyiv: SPD Bohdanova A. M. Retrieved from https://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM_Zyazyun.pdf [in Ukrainian].

MOMOT O.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

ROGODCHENKO I.

Karlivka Lyceum named after Nina Gerasimenko of Karlivka City Council, Poltava Region, Ukraine

PEDAGOGICAL SITUATIONS AS A TOOL FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

The article analyzes pedagogical situations as an important tool for the professional development of a physical education teacher. Theoretical approaches to the interpretation of the concept of a pedagogical situation, its structural features, functions, and classification are considered. Particular attention is paid to the role of pedagogical situations in the formation of pedagogical mastery, professional thinking, communicative skills, reflective abilities, and the capacity for effective decision-making in changing educational conditions.

The study substantiates the pedagogical potential of situational modeling in the professional training of future physical education teachers. It is emphasized that the analysis and discussion of pedagogical situations contribute to the integration of theoretical knowledge with practical experience, stimulate cognitive activity, develop professional reflection, and increase students' motivation for professional self-improvement. The use of situational tasks enables future teachers to acquire skills of rapid response, conflict resolution, communication, teamwork organization, and adaptation to nonstandard educational circumstances.

The article highlights the importance of pedagogical situations as a means of modeling real educational problems arising during physical education lessons. Examples of communicative, conflict-based, instructional, and creative situations are presented, along with possible strategies for their resolution. It is noted that systematic engagement with such situations promotes the development of pedagogical intuition, flexibility of professional thinking, creativity, and the ability to predict the consequences of pedagogical decisions.

The authors conclude that the systematic use of pedagogical situations in the educational process contributes to the development of professional competence, pedagogical mastery, and readiness for effective professional activity in the modern educational environment. The situational approach is regarded as an important component of the professional training and continuous self-development of a physical education teacher.

Key words: *pedagogical situation, pedagogical mastery, professional competence, professional development, situational approach, physical education teacher*

Стаття надійшла до редакції 06.03.2026

Стаття прийнята 02.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 379.8:613.9:37.015.31

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361832](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361832)

ЮРІЙ МОРОЗ

ORCID: 0000-0003-2788-913X

Уманський національний університет

ОЛЕНА ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО

ORCID: 0000-0002-4384-1198

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ДМИТРО БІЛАЙ

ORCID: 000-002-7055-758X

Професійно-технічне училище №31 м. Полтава

РЕКРЕАЦІЙНА СФЕРА У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОЇ ЖИТТЕОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено аналіз рекреаційної сфери як важливого соціокультурного та педагогічного середовища формування культури здорової життєорганізації особистості. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю збереження фізичного й психоемоційного здоров'я населення в умовах сучасних суспільних трансформацій та воєнних викликів. Обґрунтовано, що рекреаційний простір України має значний потенціал не лише для оздоровлення та відпочинку, а й для розвитку ціннісного ставлення до здорового способу життя, формування навичок саморегуляції, активного дозвілля та відповідального використання вільного часу. Розкрито педагогічний аспект проблеми, пов'язаний із необхідністю цілеспрямованого формування рекреаційної культури молоді, розвитку мотивації до здоров'язбережувальної поведінки та підготовки майбутніх педагогів до організації рекреаційно-оздоровчої діяльності. Наголошено на важливості партнерської взаємодії закладу освіти й родини у формуванні здоров'язбережувальних практик. Доведено, що рекреаційна сфера в сучасних умовах виступає не лише чинником оздоровлення населення, а й перспективним ресурсом соціального відновлення та розвитку регіонів України.

Ключові слова: рекреаційна сфера, рекреаційний простір, здорова життєорганізація, здоров'язбереження, культура дозвілля, рекреаційна діяльність, педагогічний супровід, фізична рекреація

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні соціокультурні трансформації в Україні, зумовлені як глобальними викликами, так і наслідками воєнних подій, актуалізують проблему відновлення фізичного і психічного здоров'я населення, формування стійких моделей життєорганізації та відповідального ставлення до власного дозвілля. Наша країна має значний ресурс рекреаційного простору, використання якого створює передумови для розв'язання зазначеної проблеми. Проте слід враховувати, що в нинішніх умовах особливої ваги набуває не лише наявність відповідної інфраструктури, а й сформованість у потенційного споживача рекреаційних послуг, суб'єкта відпочинку і оздоровлення, культури використання її можливостей. Тож маємо констатувати, що в аналізованій площині тісно переплітаються економічні, соціокультурні та педагогічні аспекти, а також низка суміжних чинників, що зумовлює необхідність їхнього комплексного осмислення.

Аналіз досліджень і публікацій. Попри зростання інтересу до рекреаційної сфери, що проявляється у розвитку туристичної індустрії, розширенні мережі рекреаційних зон і центрів, педагогічний аспект проблеми у науковому дискурсі залишається недостатньо розкритим. Зокрема, рекреаційні зони переважно розглядаються як об'єкти інфраструктурного, економічного або соціально-оздоровчого значення (як це відображено, зокрема, в працях Н. Алешугіної, Г. Андрєєвої, З. Атаманчук, О. Барановської, М. Барановського, О. Трачука, О. Харченко та ін.), тоді як їхній потенціал як середовища формування особистості, розвитку її ціннісних орієнтацій і поведінкових практик не отримав належного теоретичного осмислення.

Так, важливим видається напрям, пов'язаний із формуванням активного становлення індивідуального стилю життя, зокрема способів організації вільного часу, що безпосередньо впливає на рівень фізичного здоров'я, психоемоційного благополуччя та соціальної адаптованості особистості. Закладаючись у дитинстві, основи цього процесу продовжують розвиватися як у підлітковому та юнацькому, так і в дорослому віці, причому чинники такого розвитку не мають однозначної вікової локалізації, проявляючись у різних вікових періодах із різною інтенсивністю та змістовим наповненням, системно взаємодіючи, взаємодоповнюючи й взаємозумовлюючи один одного. Таким чином складається культура

здорової життєорганізації, що її в контексті нашого дослідження особистості розуміємо як інтегративну характеристику людини, що виявляється у здатності свідомо організовувати власний спосіб життя на засадах здоров'язбереження, психоемоційної рівноваги, раціонального дозвілля, саморегуляції та відповідального ставлення до власного фізичного й психологічного ресурсу. Вона формується під впливом соціокультурних, освітніх і середовищних чинників та проявляється у стійких поведінкових практиках, спрямованих на підтримання якості життя й гармонійного особистісного розвитку.

У цьому контексті рекреаційні зони, що являють собою цілісні соціокультурні системи, можуть розглядатися не лише як простір відпочинку, а як особливе особистісно-розвивальне середовище, здатне опосередковано впливати на формування культури дозвілля, навичок саморегуляції та здорової життєорганізації. Окремі складники цього явища, висвітлені в роботах Ю. Мороза та І. Скрипченко, І. Смаля, Н. Фоменко, В. Яшук та ін., потребують подальшого осмислення та інтеграції в цілісну модель функціонування рекреаційних зон України як поліаспектного ресурсу.

Метою нашого дослідження є аналіз рекреаційної сфери як середовища формування культури здорової життєорганізації особистості та окреслення шляхів реалізації педагогічного потенціалу її використання в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Про необхідність переосмислення ролі рекреаційної сфери у повоєнному відновленні України, що постає її засадничим антропоцентричним ресурсом, сьогодні чимало говорять дослідники (О. Трачук, О. Шинкарук, Н. Шинкарук та ін.), водночас підкреслюючи багатофункціональність цієї сфери, що інтегрує в собі оздоровчу, психотерапевтичну, виховну та соціокультурну місії. «Сучасне суспільство потребує переосмислення цінності дозвілля як простору для розвитку особистості, зміцнення здоров'я, формування соціальних зв'язків і гармонізації внутрішнього стану людини. У цьому контексті зростає значення дозвіллево-рекреаційної діяльності як цілісної системи, що поєднує елементи культури, освіти, спорту, туризму та психоемоційного відновлення» (О. Шинкарьова, & Н. Шинкарьова, 2025, с. 7).

Територія України поєднує регіони, значущі як в історично-краєзнавчому, так і у власне природному сенсі. Вони різняться між собою природними умовами, складом населення, економічним потенціалом, системою міжрегіональних зв'язків тощо, проте практично кожен з них володіє автентичним рекреаційним ресурсом, здатним задовольнити не лише специфічні потреби населення у відновленні сил та формуванні здорового способу життя, а й слугувати іншим значущим для політичного та економічного життя нашої країни цілям. Як відзначає О. Трачук, «Україна є потенційно привабливим членом європейського туристичного кластера. Формування віртуально-територіального туристичного кластера в Європі, членом якого є Україна, сприятиме відновленню конкурентних позицій регіону на міжнародному туристичному ринку» (Трачук, 2025, с. 195).

Загалом, факторами формування територіальних рекреаційних об'єднань виступають: спільність території; ступінь локалізації рекреаційних закладів; інтенсивність зв'язків між ними; наявність туристичних маршрутів; обсяг рекреаційних послуг тощо (Павлова, 2016).

У довоєнний період рекреаційний потенціал України складали узбережжя Чорного, Азовського морів, водні (понад 70 тисяч річок, більш ніж 3 тисячі природних озер і 22 тисячі штучних водоймищ), лісові (рослинні та тваринні) ресурси. Вони стали основою для створення 11 національних природних парків, 15 державних заповідників, заказників, дендропарків, пам'ятників садово-паркового мистецтва, які є природоохоронними територіями. Родовища лікувальних грязей, а також мінеральних і радонових вод також входять до рекреаційного потенціалу України, який має не тільки державне, але й міжнародне значення та визнання (Савранчук, & Явкін, 2012). Сьогодні з відомих причин він не може використовуватися в повному обсязі, проте розглядається як фундаментальна основа для майбутньої медико-соціальної реабілітації населення, а також, що важливо в контексті нашого дослідження, як стратегічний орієнтир для розвитку рекреаційної культури суспільства.

Використання потенціалу рекреаційних зон в організації оздоровлення, дозвілля та відпочинку є також однією з основних особливостей рекреаційної діяльності в умовах урбанізації. Сучасні рекреаційні зони є центром забезпечення оздоровлення, дозвілля та відпочинку, який необхідний людині під час психологічного відновлення від міського оточення. Багатофункціональність рекреаційних зон дозволяє в ширшому аспекті реалізовувати важливі культурні, виховні завдання, сприяти покращенню рекреаційної, просвітницької, соціальної та інших функцій оздоровчого спрямування (Андрєєва, 2014).

Природно-ресурсний потенціал держави, різноманіття її регіональних особливостей створюють передумови для розвитку внутрішнього туризму та рекреаційних практик, що, у свою чергу, потребує підготовленого споживача – особистості, здатної усвідомлено обирати змістовні та здоров'язбережувальні форми дозвілля. Водночас, для багатьох наших співвітчизників у період повномасштабної війни територія України, на жаль, перестала асоціюватися з безпечним та спокійним відпочинком. Таким чином, виникає суперечність між наявними і потенціальними можливостями рекреаційної інфраструктури та недостатнім рівнем сформованості культури її використання.

Педагогічний аспект проблеми пов'язаний, насамперед, із тією обставиною, що рекреація як одна з потреб особистості не реалізується автоматично, а потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу

для трансформації стихійного відпочинку в усвідомлену культуру психоемоційного відновлення та самозбереження молоді, зокрема, для відновлення внутрішнього ресурсу, яку необхідно виховувати (особливо в умовах хронічного воєнного стресу). Тим більше, що, як неодноразово доведено, «під час несприятливих економічних умов життя, втрати або зміни соціальних орієнтирів фізична рекреація набуває особливої значущості» (Мороз, & Скрипченко, 2021, с. 214).

Тут слід виокремити, насамперед, завдання педагогів, які повинні формувати в здобувачів освіти ціннісно-мотиваційну готовність до збереження власного ресурсного стану та практичні навички ефективного використання рекреаційного простору. Виклики сучасності загострили ситуацію, яка простежувалася в певних свої виявах уже давно: тенденція до малорухливого способу життя, пасивних, а часом і відверто шкідливих форм організації дозвілля призвела в останні десятиліття до значного погіршення здоров'я молодого покоління. На слушну думку Ю. Мороза та І. Скрипченко, «зниження рівня здоров'я і фізичної працездатності у молоді є наслідком значного психоемоційного навантаження, порушень режиму дня і харчування. Критичний стан здоров'я молоді, пов'язаний із несприятливими факторами, низьким рівнем рухової активності, потребує невідкладних заходів із подолання кризи у фізичному вихованні сучасної молоді» (Мороз, & Скрипченко, 2021, с. 214). З огляду на це, залучення здобувачів освіти всіх рівнів до рекреаційних заходів було й залишається одним із важливих напрямів оздоровчо-виховної роботи, спроможної нівелювати негативні наслідки гіподинамії та закласти підвалини цілісної культури здоров'я.

Логічно наголосити на необхідності відповідних складників у підготовці майбутніх викладачів фізичної культури. Як зазначають Т. Круцевич та Г. Безверхня, «викладач фізичного виховання в навчальному закладі повинен мати знання і вміння з організації і проведення не тільки урочних форм занять, а й позаурочних, до яких відносяться фізкультурно-масові, рекреаційно-оздоровчі і спортивні заходи» (Круцевич, & Безверхня, 2010, с. 4). Тільки педагог, що має відповідну мотивацію, належну компетентність, а також сам здобув досвід рекреаційної поведінки, здатен стати реальним суб'єктом формування культури здорової життєорганізації учнів, демонструючи синергію особистісного прикладу та високої фахової майстерності. Тому наявність відповідних практик розглядається як одна із умов якості професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури, що дозволяє їм виступати не просто трансляторами знань, а безпосередніми архітекторами здорового середовища в закладі освіти.

Розглядаючи рекреацію з сучасних позицій як «багатовекторне поняття, що поєднує в собі відпочинок, активне або пасивне дозвілля, зміцнення здоров'я, комунікацію та особистісне зростання через діяльність поза професійною працею» (О. Шинкарьова, & Н. Шинкарьова, 2025, с. 8), варто наголосити на важливості середовища, в якому здобувачі освіти набувають відповідного досвіду. Формування культури їхньої здорової життєорганізації як перспективного орієнтира неможливе без урахування специфіки цього простору. Мається на увазі, насамперед, педагогічний вплив не лише на учня, а й на його найближче оточення – родину. Отримуючи в освітньому процесі практичний досвід рекреації та здорової життєорганізації, здобувач освіти експортує ці паттерни поведінки у сімейне середовище. Це сприяє трансформації побутових звичок, стимулює спільне активне дозвілля та, зрештою, інтегрує цінності здоров'язбереження у повсякденний уклад української сім'ї вже сьогодні.

На думку дослідників, реалізуючи базові положення педагогіки партнерства, вчитель повинен володіти технологіями налагодження ефективної педагогічної взаємодії з батьківською спільнотою, яка сприятиме продуктивності освітнього процесу в закладі початкової та середньої освіти; мати розвинені уміння міжособистісних взаємин у комунікації з батьками, колегами та іншими представниками соціальних інституцій, які займаються проблемами навчання, виховання і розвитку особистості (Ковальчук, 2023, с. 4). Майстерність його взаємодії з батьками у контексті спільної рекреаційно-оздоровчої діяльності дозволяє подолати розрив між теоретичними закликами до здорового способу життя та реальними практиками, створюючи єдиний здоров'язбережувальний простір «школа – родина».

Реалізація окресленого потенціалу потребує впровадження спектра інтегративних форм взаємодії, серед яких провідне місце посідають *спільно-взаємодіючі* (родинні квести, блогінг-акції, вікенд-тури), *проектно-дослідницькі* (сімейні челенджі, карти рекреаційних маршрутів) та *цифрові просвітницькі формати* (мультимедійні дайджести для батьківської спільноти). Це дозволяє трансформувати здобутий учнями рекреаційний досвід у сталу сімейну цінність.

Водночас, слід наголосити на ще одному важливому аспекті описаного процесу. Зростання інтересу до рекреаційної діяльності, попиту на пов'язані з нею послуги сприяє розвитку регіону через зміцнення рекреаційного простору території. Основні типи рекреаційного простору, до яких дослідники відносять лікувально-оздоровчий, фізкультурно-спортивний, освітньо-пізнавальний та розважальний (Яшук, 2019, с. 82), перестають бути просто місцями відпочинку, перетворюючись на поліфункціональні простори, де через активну діяльність здобувачів освіти закладаються фундаментальні навички здоров'язбереження. Вони набувають статусу стратегічних соціокультурних локацій, які не лише виступають практичною базою для реалізації завдань сучасної оздоровчої педагогіки, а й забезпечують економічний прогрес територій, сприяють підвищенню рекреаційного потенціалу як життєвого середовища населення, так і регіону в цілому.

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що рекреаційна сфера в сучасних умовах набуває значення не лише як система оздоровлення та відпочинку населення, а і як важливе соціокультурне середовище формування культури здорової життєорганізації особистості. Її потенціал виявляється у здатності поєднувати оздоровчу, психоемоційну, виховну, комунікативну та соціально-інтеграційну функції, створюючи умови для гармонізації способу життя людини та розвитку навичок відповідального ставлення до власного здоров'я й дозвілля.

Встановлено, що природно-рекреаційний потенціал України, попри виклики воєнного часу, залишається важливим ресурсом суспільного розвитку та майбутнього повоєнного відновлення держави. Ефективність його використання значною мірою залежить від сформованості у населення культури рекреаційної поведінки, готовності до усвідомленого вибору здоров'язбережувальних форм дозвілля та здатності інтегрувати їх у повсякденні життєві практики.

Наголошено, що особлива роль у цьому процесі належить майстерності педагога щодо партнерської взаємодії в системі «заклад освіти – родина – соціальне середовище». Саме педагог здатен виступати суб'єктом формування ціннісного ставлення до рекреації, популяризації активного дозвілля та розвитку навичок здорової життєорганізації в учнівської молоді й родинному середовищі.

Перспективними напрямками подальших досліджень бачимо розроблення педагогічних моделей інтеграції рекреаційних практик у діяльність закладів освіти, а також вивчення регіональних механізмів розвитку рекреаційного простору як чинника соціального й психоемоційного відновлення населення України.

Список використаних джерел

- Андрєєва, О. В. (2014). *Фізична рекреація різних груп населення*: монографія. Київ: ТОВ «НВП Поліграф сервіс». Взято з <https://reposit.uni-sport.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f188332f-a391-4ced-9d97-6f3c3eb7b0a8/content>
- Ковальчук, В. А. (2023). *Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя*: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ. Взято з <https://eprints.zu.edu.ua/36145/1/.pdf>
- Круцевич, Т. Ю., & Безверхня, Г. В. (2010). *Рекреація у фізичній культурі різних груп населення*. Київ: Олімпійська література. Взято з <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/4603/.pdf>
- Мороз, Ю. М., & Скрипченко, І. Т. (2021). Виховний потенціал фізичної рекреації. В кн. *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук*: збірник матеріалів I Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (с. 213-215). Мелітополь: ТДАТУ. Взято з <https://elar.tsatu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7748142c-578c-4a95-9502-10ca2521ca1b/content#page=213>
- Павлова, Ю. О. (2016). *Оздоровчо-рекреаційні технології та якість життя людини*: монографія. Львів: ЛДУФК. Взято з <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/7668>
- Трачук, О. (2025). Розвиток інноваційного кластерного туризму в Україні. *Українознавство*, 4 (97), 183-200. DOI: [https://doi.org/10.17721/2413-7065.4\(97\).2025.345108](https://doi.org/10.17721/2413-7065.4(97).2025.345108)
- Савранчук, Л. А., & Явкін, В. Г. (2012). *Рекреаційна географія: письмові консультації*. Чернівці: Чернівецький національний університет. Взято з https://tourlib.net/books_ukr/savranchuk.htm
- Шинкарьова, О. Д., & Шинкарьова, Н. Г. (2025). *Організація дозвілєво-рекреаційної діяльності*: навч.-метод. посіб. Полтава: Видавництво ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Взято з <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/11130>
- Ячук, В. І. (2019). Рекреаційний простір як об'єкт управління інноваційним розвитком територій міста. *Вісник Львівського торговельно-економічного університету. Економічні науки*, 57, 80-85. DOI: <https://doi.org/10.36477/2522-1205-2019-57-12>

References

- Andrieieva, O. V. (2014). *Fizychna rekreatsiia riznykh hrup naseleennia: monohrafiia* [Physical recreation of different population groups: monograph]. Kyiv: TOV "NVP Polihraf servis". Retrieved from <https://reposit.uni-sport.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f188332f-a391-4ced-9d97-6f3c3eb7b0a8/content> [in Ukrainian].
- Kovalchuk, V. A. (2023). *Pedahohika partnerstva u profesiinii diialnosti vchytelia* [Pedagogy of partnership in the professional activity of the teacher]: navch. posib. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/36145/1/.pdf> [in Ukrainian].
- Krutsevych, T. Yu., & Bezverkhnia, H. V. (2010). *Rekreatsiia u fizychnii kulturi riznykh hrup naseleennia* [Recreation in the physical culture of different groups of the population]. Kyiv: Olimpiiska literatura. Retrieved from <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/4603/.pdf> [in Ukrainian].
- Moroz, Yu. M., & Skrypchenko, I. T. (2021). Vychovnyi potentsial fizychnoi rekreatsii [Educational potential of physical recreation]. In *Naukovi doslidzhennia ta innovatsii v haluzi suspilno-humanitarnykh nauk* [Scientific research and innovation in the field of social sciences and humanities]: zbirnyk materialiv I Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konf. (pp. 213-215). Melitopol: TDAU. Retrieved from <https://elar.tsatu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7748142c-578c-4a95-9502-10ca2521ca1b/content#page=213> [in Ukrainian].

- Pavlova, Yu. O. (2016). *Ozdorovcho-rekreatsiini tekhnologii ta yakist zhyttia liudyny* [Health and recreational technologies and quality of human life]: monohrafiia. Lviv: LDUFK. Retrieved from <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/7668> [in Ukrainian].
- Savranchuk, L. A., & Yavkin, V. H. (2012). *Rekreatsiina heohrafiia: pysmovi konsultatsii* [Recreational geography: written consultations]. Chernivtsi: Chernivetskyi natsionalnyi universytet. Retrieved from https://tourlib.net/books_ukr/savranchuk.htm [in Ukrainian].
- Shynkarova, O. D., & Shynkarova, N. H. (2025). *Orhanizatsiia dozvillievo-rekreatsiinoi diialnosti* [Organization of leisure and recreational activities]: navch.-metod. posib. Poltava: Vydavnytstvo DZ "Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka". Retrieved from <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/11130> [in Ukrainian].
- Trachuk, O. (2025). Rozvytok innovatsiinoho klasternoho turyzmu v Ukraini [Development of innovative cluster tourism in Ukraine]. *Ukrainoznavstvo* [Ukrainian Studies], 4 (97), 183-200. DOI: [https://doi.org/10.17721/2413-7065.4\(97\).2025.345108](https://doi.org/10.17721/2413-7065.4(97).2025.345108) [in Ukrainian].
- Yashchuk, V. I. (2019). Rekreatsiyni prostir yak ob'ekt upravlinnia innovatsiynym rozvytkom terytorii mista [Recreational space as an object of management of innovative development of the city's territories]. *Visnyk Lvivskoho torhovelno-ekonomichnoho universytetu. Ekonomichni nauky* [Bulletin of Lviv University of Trade and Economics. Economic Sciences], 57, 80-85. DOI: <https://doi.org/10.36477/2522-1205-2019-57-12> [in Ukrainian].

MOROZ YU.

Uman National University, Ukraine

ZHDANOVA-NEDILKO O.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

BILAI D.

Vocational School No. 31 of Poltava, Ukraine

THE RECREATIONAL SPHERE IN THE FORMATION OF A CULTURE OF HEALTHY LIFESTYLE ORGANIZATION OF THE INDIVIDUAL

The article analyzes the recreational sphere as an important socio-cultural and pedagogical environment for the formation of a healthy lifestyle culture and healthy life organization of the individual. The relevance of the study is determined by the growing need to preserve the physical and psycho-emotional well-being of the population under conditions of social transformation, wartime challenges, and prolonged stress factors affecting Ukrainian society. The authors substantiate that the recreational potential of Ukraine should be considered not only as a resource for leisure and health improvement, but also as a factor in the formation of value orientations, self-regulation skills, responsible leisure behavior, and sustainable health-preserving practices.

The study emphasizes that recreational zones and forms of recreational activity possess significant educational and developmental potential. They contribute to strengthening social interaction, restoring psycho-emotional balance, improving physical activity, and developing a conscious attitude toward one's own health and quality of life. Recreational space is interpreted as a multifunctional environment integrating health-improving, cultural, educational, communicative, and social functions.

Particular attention is paid to the pedagogical dimension of the problem. The authors argue that the culture of recreational behavior and healthy life organization is not formed spontaneously and therefore requires purposeful pedagogical support. The role of educational institutions and teachers in developing students' motivation for health-preserving behavior, active leisure, and responsible self-organization is substantiated. The importance of preparing future physical education teachers for organizing recreational and health-related activities is highlighted. It is emphasized that a teacher's personal experience of healthy recreational practices significantly influences the effectiveness of educational and upbringing work.

The article also considers the importance of partnership interaction between educational institutions and families in forming a unified health-preserving environment. Various forms of joint recreational, educational, and project-based activities are characterized as effective means of integrating healthy lifestyle values into everyday family practices.

It is concluded that the recreational sphere in modern Ukraine performs not only restorative and preventive functions but also acts as a strategic resource for social recovery, educational influence, and regional development. The effective use of recreational potential contributes to strengthening the culture of healthy life organization and improving the overall quality of life of the population.

Keywords: recreational sphere, recreational space, healthy life organization, health preservation, leisure culture, recreational activity, pedagogical support, physical recreation

Стаття надійшла до редакції 02.04.2026

Стаття прийнята 17.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 378.091.12:364-051:005.322

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361834](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361834)

СВІТЛАНА НЕСТУЛЯ

ORCID: 0000-0003-0599-6647

Полтавський університет економіки і торгівлі

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті визначено та схарактеризовано педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти: формування ціннісно-мотиваційної основи лідерства на засадах гуманістичної парадигми соціальної роботи (ціннісно-мотиваційна орієнтація на соціальне служіння; формування внутрішньої готовності до лідерської відповідальності, усвідомлення соціальної місії професії, розвиток гуманістичних і професійно-етичних установок); інтеграція лідерського компоненту в зміст професійної підготовки (системне включення знань про лідерство, управління командою та соціальні зміни до освітніх програм і фахових дисциплін); використання інтерактивних та проектно-орієнтованих технологій навчання (застосування тренінгів, кейс-методу, проектного навчання та групової роботи як засобів розвитку ініціативності, відповідальності й комунікативної компетентності); створення лідерсько орієнтованого освітнього середовища у закладі вищої освіти (підтримка студентського самоврядування, волонтерства, соціальних ініціатив і партнерської взаємодії викладачів і студентів); забезпечення практико-орієнтованої підготовки з елементами лідерської відповідальності (надання студентам можливостей організовувати соціальні заходи, координувати мікропроекти та приймати професійні рішення під час практики); розвиток рефлексивної культури та здатності до самоменеджменту (формування здатності до самоаналізу, саморегуляції, професійного самовдосконалення та усвідомленого лідерського зростання); моніторинг і діагностика рівнів сформованості лідерських якостей із подальшим коригуванням освітнього процесу (діагностика рівнів розвитку лідерства та корекція освітнього процесу відповідно до індивідуальної динаміки студентів).

Ключові слова: професійна підготовка, лідерство, лідерські якості, фахівці соціальної сфери, заклад вищої освіти, соціальна робота, соціальні проекти, методи, соціальне лідерство

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується складними соціально-економічними трансформаціями, зростанням соціальної напруги, розширенням спектра вразливих груп населення та посиленням потреби у професійній підтримці різних категорій громадян. У цих умовах особливої ваги набуває підготовка конкурентоспроможних, соціально відповідальних і мобільних фахівців соціальної сфери, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності, приймати обґрунтовані рішення та брати на себе відповідальність за їх реалізацію. Однією з ключових інтегративних характеристик такої професійної готовності є сформованість лідерських якостей.

Професійна діяльність майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів, фахівців із соціальної роботи передбачає організацію міжсуб'єктної взаємодії, координацію діяльності різних інституцій, ініціювання соціальних змін, фасилітацію групових процесів, представництво інтересів клієнтів у взаємодії з державними та громадськими структурами. З огляду на це, лідерські якості постають не як додаткова, а як системоутворювальна складова професійної компетентності. Йдеться про здатність до стратегічного мислення, комунікативної впливовості, емоційної саморегуляції, відповідальності, ініціативності, уміння мотивувати інших та організовувати спільну діяльність.

Актуальність дослідження проблеми формування лідерських якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери зумовлена низкою суперечностей, що виявляються в сучасній системі вищої освіти, а саме: між суспільним запитом на лідерсько орієнтованих фахівців соціальної сфери та недостатнім рівнем цілеспрямованої роботи з формування лідерських якостей у процесі професійної підготовки; між потенціалом освітнього середовища закладів вищої освіти щодо розвитку лідерства та відсутністю науково обґрунтованих педагогічних умов його реалізації; між потребою інтеграції лідерського компонента в структуру професійної компетентності та фрагментарністю відповідних освітніх практик.

Загалом, аналіз наукових праць свідчить про наявність значної кількості досліджень, присвячених проблематиці лідерства як соціально-психологічного феномену, управлінського ресурсу та особистісної характеристики. Водночас питання цілісного педагогічного забезпечення формування лідерських якостей саме у майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах закладів вищої освіти залишаються недостатньо розробленими. Наявні підходи здебільшого орієнтовані на управлінські спеціальності або зосереджені на розвитку окремих складників лідерства без урахування специфіки соціальної роботи як професійної діяльності гуманістичного спрямування.

Особливої значущості проблема набуває в контексті модернізації вищої освіти, переходу до компетентнісної моделі підготовки фахівців та впровадження студентоцентрованого навчання, що потребує, на наше глибоке переконання, переосмислення змісту, форм і методів освітнього процесу з урахуванням завдань розвитку особистісного потенціалу здобувачів освіти, формування їх суб'єктної позиції та готовності до лідерської самореалізації в професійній діяльності. Тож постає необхідність визначення й обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування лідерських якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери в закладах вищої освіти. Розв'язання означеної проблеми сприятиме підвищенню якості професійної підготовки, посиленню соціальної ефективності діяльності випускників та забезпеченню їхньої конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Проблема формування лідерських якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери перебуває в центрі уваги сучасних українських і зарубіжних науковців, що зумовлено зростанням ролі лідерства як інтегративної характеристики професійної компетентності. Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити декілька взаємопов'язаних напрямів досліджень: теоретико-методологічне осмислення феномену лідерства; розроблення моделей і технологій формування лідерських якостей у процесі професійної підготовки; дослідження дидактичних і організаційних засад розвитку лідерської компетентності у вищій освіті; вивчення специфіки лідерства в соціальній сфері.

У контексті професійної підготовки соціальних працівників важливе значення має дослідження Д. Бирик (2020), у якому обґрунтовано модель формування соціального лідерства у майбутніх соціальних працівників. У науковому доробку соціальне лідерство визначено як інтегративну особистісно-професійну якість, що поєднує ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Запропонована модель охоплює цільовий, змістовий, процесуальний та результативний блоки, а її реалізація передбачає поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності, використання інтерактивних методів навчання, соціальних проєктів і волонтерських практик. Разом із тим у роботі акцентовано переважно структурно-функціональний аспект моделювання, що актуалізує потребу подальшого уточнення педагогічних умов ефективного впровадження запропонованої моделі в освітній процес.

Методологічні засади формування лідерських якостей майбутнього соціального працівника ґрунтовно розкрито у праці Г. Васяновича та О. Будник (2018). Дослідники обґрунтовують гуманістичну, аксіологічну та компетентнісну парадигми як концептуальне підґрунтя розвитку лідерства, підкреслюючи роль суб'єктності здобувача освіти та його активної життєвої позиції. Водночас питання конкретизації дидактичних механізмів реалізації окреслених методологічних положень залишаються відкритими, що створює передумови для подальших емпіричних досліджень.

Проблематику використання інноваційних методів навчання для формування лідерських якостей студентів висвітлено в роботі Л. Кайдалової, Н. Щокіної, Н. Альохіної (2016). Учені доводять ефективність інтерактивних технологій, тренінгових форм роботи, ділових ігор, кейс-методу та проєктного навчання як засобів розвитку комунікативності, ініціативності, здатності до командної взаємодії. Однак дослідження має узагальнений характер і не зосереджується на специфіці соціальної сфери, що потребує адаптації запропонованих підходів до особливостей підготовки майбутніх соціальних працівників.

Теоретичне осмислення феномену педагогічного лідерства представлено у праці В. Ковалю (2021), де розкрито його сутність, структуру та функції. Дослідник визначає педагогічне лідерство як здатність педагога впливати на освітній процес, формувати сприятливе середовище розвитку особистості, забезпечувати інноваційні зміни. Визначені функції (організаційна, мотиваційна, комунікативна, прогностична) можуть бути екстрапольовані на підготовку фахівців соціальної сфери, оскільки вони відображають універсальні механізми лідерського впливу в освітньому середовищі.

Систематизований аналіз сутності, класифікації та функцій лідерства у психолого-педагогічній науці здійснили О. Коркішко та Є. Завалій (2022). Дослідники узагальнюють класичні та сучасні теорії лідерства (рис, поведінкові, ситуаційні, трансформаційні), що створює теоретичну основу для інтегративного підходу до формування лідерських якостей. Водночас у межах окреслених теорій недостатньо враховано соціально-професійну специфіку діяльності соціальних працівників, що вимагає їх адаптації до гуманістичного контексту соціальної роботи.

Значний внесок у розвиток дидактики лідерства зроблено О. Нестулею, С. Нестулею, Н. Кононец (2021). У монографії «Дидактика лідерства» науковці розглядають лідерську компетентність як системоутворювальний компонент професійної підготовки, обґрунтовують принципи, методи та технології її формування у вищій школі. Особлива увага приділяється інтеграції лідерського компоненту в освітні програми, розробленню спецкурсів, тренінгів, проєктної діяльності. Проте проблема конкретизації педагогічних умов формування лідерських якостей у майбутніх фахівців саме соціальної сфери потребує подальшого наукового осмислення.

У монографії «Освітнє лідерство: від теорії до практики» (2021) за редакцією В. Міляєвої висвітлено теоретичні засади та практичні механізми впровадження лідерських практик у системі освіти. Авторський колектив акцентує на стратегічному вимірі освітнього лідерства, управлінських аспектах і розвитку інституційної культури. Водночас фокус дослідження спрямований переважно на

управлінський рівень, тоді як індивідуально-особистісний вимір формування лідерських якостей студентів потребує додаткового опрацювання.

Зарубіжні дослідження розширюють уявлення про педагогічні механізми розвитку лідерства у вищій освіті. Так, P. Balwant та інші науковці (2018) обґрунтовують вплив трансформаційного лідерства викладача на академічну успішність студентів через залученість до навчання. Дослідники доводять, що стиль взаємодії викладача зумовлює формування мотиваційних і поведінкових характеристик здобувачів освіти, що є важливим для розвитку їхнього лідерського потенціалу.

D. Cumberland та інші вчені (2016) аналізують підходи до оцінювання та розвитку глобальних лідерських компетентностей у професійному середовищі, наголошуючи на необхідності міжкультурної компетентності, стратегічного мислення та етичної відповідальності. Їхні висновки є релевантними для підготовки фахівців соціальної сфери, діяльність яких дедалі більше здійснюється в умовах мультикультурності та глобалізаційних викликів.

M. Farthing (2015) розглядає лідерство в освіті дорослих і професійній підготовці, підкреслюючи важливість партнерської взаємодії та орієнтації на потреби здобувачів. G. Green (2024) поєднує андрагогіку з трансформаційним лідерством, доводячи, що створення підтримувального, мотиваційного освітнього середовища сприяє особистісному та професійному зростанню дорослих студентів. У свою чергу, I. Muzzamil та співавтори (2024) акцентують на ролі трансформативного навчання як механізму розвитку критичного мислення та здатності до лідерських змін.

Проблематика стилів лідерства представлена в роботі G. Kara та O. Demirtas (2020), де розкрито концепцію коучингового лідерства як моделі, що стимулює саморозвиток і відповідальність підлеглих. T. Taylor з колегами (2007) досліджують практики сервант-лідерства, наголошуючи на етичному вимірі лідерської діяльності, що є особливо значущим для соціальної сфери. Z. Zwanenberg (2005) аналізує розвиток лідерства в організаціях соціальних служб, підкреслюючи необхідність системного підходу до підготовки та підтримки лідерів у соціальному секторі.

Таким чином, аналіз наукових праць засвідчує наявність вагомих теоретичних і прикладних напрацювань щодо сутності лідерства, його класифікацій, стилів, моделей формування та дидактичних засад розвитку лідерської компетентності. Водночас недостатньо дослідженими залишаються питання комплексного обґрунтування педагогічних умов формування лідерських якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності, інтеграції освітнього та практичного компонентів підготовки, а також створення цілісного освітнього середовища, зорієнтованого на розвиток лідерського потенціалу здобувачів вищої освіти. Це зумовлює необхідність подальших наукових пошуків у зазначеному напрямі.

Формулювання мети. У дослідженні ми поставили мету: виокремити й схарактеризувати педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходячи з аналізу наукових джерел, специфіки професійної діяльності соціальних працівників та сучасних вимог до підготовки здобувачів вищої освіти, під педагогічними умовами розуміємо сукупність взаємопов'язаних обставин освітнього процесу, які забезпечують цілеспрямований, системний і результативний розвиток лідерських якостей особистості.

У межах дослідження виокремлено комплекс взаємодоповнювальних педагогічних умов (рис. 1).

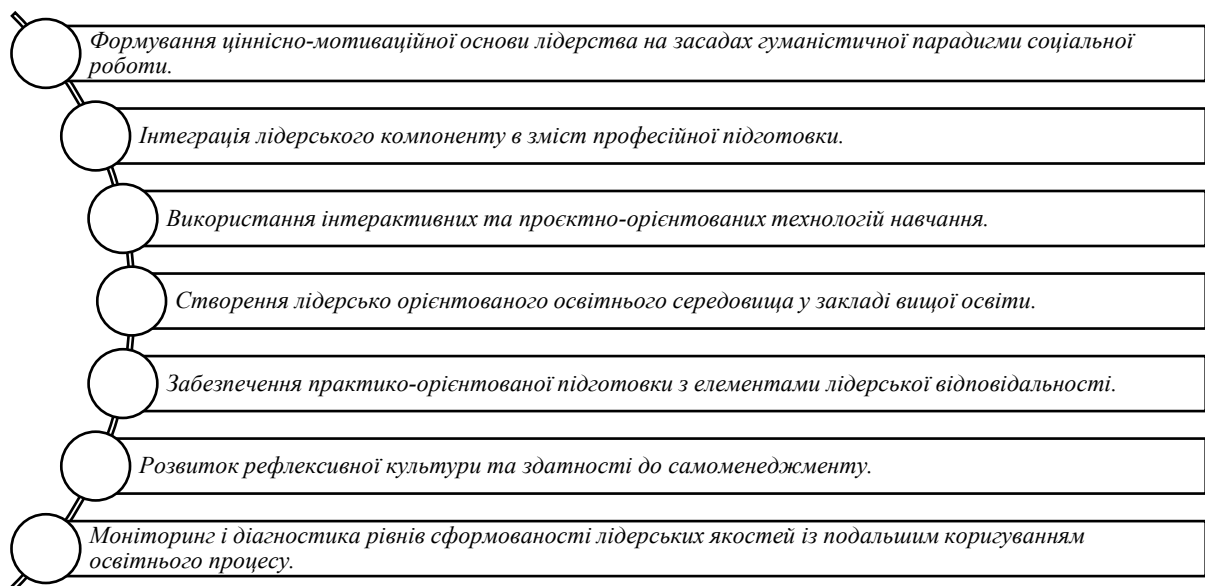


Рис. 1. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти

1. *Формування ціннісно-мотиваційної основи лідерства на засадах гуманістичної парадигми соціальної роботи.* Лідерські якості у фахівця соціальної сфери не можуть розглядатися поза контекстом професійної етики, соціальної відповідальності та орієнтації на благо клієнта. Тому першочерговою умовою є формування стійкої професійної мотивації, усвідомлення соціальної місії та значущості лідерської ролі в процесі допомоги вразливим групам населення. Реалізація цієї умови передбачає включення в освітній процес змістових модулів, спрямованих на осмислення соціальної справедливості, прав людини, принципів емпатії та служіння, організацію дискусій, рефлексивних семінарів, аналіз професійних дилем. Саме ціннісна спрямованість забезпечує етичну орієнтацію лідерської активності майбутнього фахівця (Cumberland, Herd, Kerrick, 2016; Zwanenberg, 2005).

2. *Інтеграція лідерського компоненту в зміст професійної підготовки.* Формування лідерських якостей має відбуватися не фрагментарно, а системно – через інтеграцію відповідних результатів навчання в освітньо-професійні програми. Йдеться про розроблення спеціальних курсів («Основи лідерства у соціальній сфері», «Лідерство в соціальній роботі», «Командна взаємодія та фасилітація»), а також про насичення змісту фахових дисциплін завданнями, що передбачають прийняття рішень, організацію групової роботи, управління соціальними проектами. Така інтеграція сприяє формуванню когнітивного компонента лідерства – знань про теорії, стилі, стратегії та інструменти лідерської діяльності (Нестуля, Нестуля, Кононець, 2021).

3. *Використання інтерактивних та проектно-орієнтованих технологій навчання.* Лідерські якості формуються передусім у діяльності. Тому ефективним засобом їх розвитку є застосування інтерактивних методів: тренінгів, рольових ігор, кейс-методу, дебатів, фасилітованих обговорень, соціального проектування. Проектна діяльність, орієнтована на розв'язання реальних соціальних проблем, створює умови для прояву ініціативності, відповідальності, організаторських здібностей, здатності до командної взаємодії. Участь у міждисциплінарних проектах сприяє розвитку стратегічного мислення та навичок координації ресурсів (Нестуля, Нестуля, Кононець, 2021).

4. *Створення лідерсько орієнтованого освітнього середовища у закладі вищої освіти.* Освітнє середовище має бути відкритим, партнерським і стимулювати активну позицію здобувачів освіти. Це передбачає підтримку студентського самоврядування, волонтерських ініціатив, соціальних стартапів, участі у громадських організаціях. Важливу роль відіграє стиль взаємодії викладачів зі студентами, що ґрунтується на засадах довіри, співпраці та наставництва. Лідерська культура закладу освіти формує модель поведінки, яку студенти інтеріоризують і відтворюють у професійній діяльності (Бирик, 2020; Васянович, Будник, 2018; Нестуля, Нестуля, Кононець, 2021).

5. *Забезпечення практико-орієнтованої підготовки з елементами лідерської відповідальності.* Професійна практика є простором апробації та закріплення лідерських якостей. Важливо, щоб студенти не лише спостерігали за діяльністю фахівців, а й виконували функції організаторів окремих заходів, координаторів мікропроектів, фасилітаторів групової роботи з клієнтами. Надання їм можливості брати участь у прийнятті рішень, плануванні соціальних програм, оцінюванні результатів діяльності сприяє формуванню відповідальності, самостійності та впевненості у власних силах (Васянович, Будник, 2018; Міляєва, 2021; Taylor, Martin, Hutchison, Jinks, 2007; Green, 2024).

6. *Розвиток рефлексивної культури та здатності до самоменеджменту.* Невід'ємною складовою лідерства є здатність до самопізнання, саморегуляції та професійного самовдосконалення. Тому важливою педагогічною умовою є систематичне впровадження рефлексивних практик: ведення портфоліо, написання рефлексивних есе, проведення супервізій, коучингових сесій, самооцінювання результатів діяльності. Розвиток навичок тайм-менеджменту, емоційної саморегуляції, постановки цілей формує внутрішню організованість і підвищує ефективність лідерської діяльності (Гриньова, Кононець, 2025).

7. *Моніторинг і діагностика рівнів сформованості лідерських якостей із подальшим коригуванням освітнього процесу.* Системність формування лідерських якостей передбачає наявність інструментарію для їх оцінювання. Доцільним є використання комплексної діагностики, що охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти. Результати моніторингу дозволяють своєчасно виявляти труднощі, коригувати зміст і методи навчання, індивідуалізувати освітні траєкторії студентів. Таким чином забезпечується зворотний зв'язок і підвищується ефективність реалізації інших педагогічних умов (Нестуля, Нестуля, Кононець, 2021; Muzzamil, Muzzamil, Muzzamil, 2024).

Отже, запропонований комплекс педагогічних умов має системний характер і ґрунтується на інтеграції ціннісного, змістового, процесуального та результативного аспектів професійної підготовки. На нашу думку, їх реалізація в закладах вищої освіти сприятиме формуванню у майбутніх фахівців соціальної сфери стійких лідерських якостей, що забезпечують здатність до ініціювання соціальних змін, ефективної організації професійної діяльності та відповідального впливу на розвиток соціального середовища. Методи та способи реалізації цих умов подано у таблиці 1, яка узагальнює сім ключових педагогічних умов формування лідерських якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери та демонструє взаємозв'язок між умовами, методами та способами їх реалізації. Практика показує, що комплексна реалізація цих умов забезпечує системність, послідовність і цілеспрямованість процесу формування

лідерського потенціалу здобувачів вищої освіти. Водночас зміст табличних даних підкреслює практичну спрямованість кожної умови: від формування ціннісно-мотиваційної бази до системного моніторингу розвитку лідерських якостей.

Таблиця 1

Комплекс педагогічних умов через призму методів та способів їх упровадження в освітній процес

№	Педагогічна умова	Змістовий акцент	Методи реалізації	Способи впровадження в освітній процес
1	Формування ціннісно-мотиваційної основи лідерства на засадах гуманістичної парадигми соціальної роботи.	Усвідомлення соціальної місії, розвиток професійної відповідальності	проблемно-ціннісні дискусії, етичний аналіз ситуацій, рефлексивні бесіди	інтеграція тем із професійної етики; аналіз кейсів морального вибору; організація круглих столів
2	Інтеграція лідерського компонента в зміст професійної підготовки.	Системне засвоєння знань про лідерство	міждисциплінарні модулі, спецкурси, інтегровані лекції	розроблення спецкурсів типу «Лідерство в соціальній роботі»; включення лідерських результатів навчання до ОПП
3	Використання інтерактивних та проєктно-орієнтованих технологій навчання.	Розвиток ініціативності та командної взаємодії	тренінги, рольові ігри, кейс-метод, проєктне навчання	створення студентських соціальних проєктів; моделювання професійних ситуацій; фасилітовані групові завдання
4	Створення лідерсько орієнтованого освітнього середовища у закладі вищої освіти.	Підтримка активної суб'єктної позиції студентів	наставництво, партнерська взаємодія, коучинг	розвиток студентського самоврядування; підтримка волонтерських ініціатив; залучення до громадських програм
5	Забезпечення практико-орієнтованої підготовки з елементами лідерської відповідальності.	Набуття досвіду реальної лідерської діяльності	стажування, соціальна практика, супервізія	делегування студентам функцій координатора заходів; участь у плануванні та реалізації соціальних програм
6	Розвиток рефлексивної культури та здатності до самоменеджменту.	Самоаналіз, саморегуляція, професійне зростання	портфоліо, рефлексивне есе, коучингові сесії	ведення індивідуальних карт професійного розвитку; тренінги з емоційної компетентності та тайм-менеджменту
7	Моніторинг і діагностика рівнів сформованості лідерських якостей із подальшим коригуванням освітнього процесу.	Визначення рівнів розвитку та корекція підготовки	анкетування, психодіагностичні методики, самооцінювання	створення системи критеріїв і показників; регулярний зворотний зв'язок; коригування індивідуальних освітніх траєкторій

Взаємодія інтерактивних методів, практичних завдань, рефлексивних практик і підтримки лідерського середовища створює цілісне освітнє середовище, у якому студенти поступово набувають необхідних знань, умінь, компетенцій і відповідальності, що визначають їхню готовність до ефективної професійної діяльності та соціального лідерства як такої особистісно-професійної якості, що

проявляється в здатності індивіда ініціювати та організовувати соціальні зміни, координувати діяльність інших людей і груп, а також ефективно впливати на розвиток суспільного середовища, керуючись гуманістичними цінностями, етичними принципами та професійною відповідальністю.

Уважаємо, що ця таблиця слугує наочним відображенням педагогічної моделі розвитку лідерських якостей, яка може бути використана для планування освітнього процесу та методичного забезпечення підготовки майбутніх соціальних працівників.

Висновки. У підсумку зазначимо, що у нашому дослідженні визначено й обґрунтовано комплекс педагогічних умов формування лідерських якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери в закладах вищої освіти: формування ціннісно-мотиваційної основи лідерства на засадах гуманістичної парадигми соціальної роботи; інтеграція лідерського компоненту в зміст професійної підготовки; використання інтерактивних та проєктно-орієнтованих технологій навчання; створення лідерсько орієнтованого освітнього середовища у закладі вищої освіти; забезпечення практико-орієнтованої підготовки з елементами лідерської відповідальності; розвиток рефлексивної культури та здатності до самоменеджменту; моніторинг і діагностика рівнів сформованості лідерських якостей із подальшим коригуванням освітнього процесу. Доведено, що їх комплексна реалізація забезпечує цілісність і послідовність процесу формування лідерського потенціалу здобувачів вищої освіти. Запропонований підхід має системний характер і передбачає інтеграцію змістового, процесуального та середовищного компонентів професійної підготовки, що сприяє підвищенню її якості та практичної спрямованості. Реалізація визначених педагогічних умов забезпечує готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до ініціювання соціальних змін, ефективної командної взаємодії та відповідального лідерського впливу в професійній діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованих педагогічних умов, розробленні критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості лідерських якостей, а також у створенні методичного забезпечення їх упровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

- Бибик, Д. (2020). Модель формування соціального лідерства у майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. *Social Work and Education*, 7, 4, 483-496.
- Васянович, Г., Будник, О. (2018). Методологічні засади формування лідерських якостей майбутнього соціального працівника. *Лідер. Еліта. Суспільство*, 1. DOI: <https://doi.org/10.20998/2616-3241.2018.1.06>
- Гриньова, М., Кононець, Н. (2025). *Саморегуляція у ресурсно-орієнтованій освіті*: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Кайдалова, Л., Щокіна, Н., Альохіна, Н. (2016). Формування лідерських якостей студентів на основі інноваційних методів навчання. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) Pedagogika*, 7, 34-37.
- Коваль, В. В. (2021). Педагогічне лідерство: сутність, структура, функції. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*, 15 (1), 53-61.
- Коркішко, О., Завалій, Є. (2022). Проблема лідерства у психолого-педагогічній науці: суть, класифікація та функції. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 2 (102), 7-17.
- Нестуля, О. О., Нестуля, С. І., Кононець, Н. В. (2021). *Дидактика лідерства: сучасні погляди на формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти*: монографія. Полтава: ПУЕТ.
- Міляєва, В. Р. (Ред.). (2021). *Освітнє лідерство: від теорії до практики*: монографія. Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. Київ; Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов.
- Balwant, P. T., Birdi, K., Stephan, U., & Topakas, A. (2018). Transformational instructor-leadership and academic performance: a moderated mediation model of student engagement and structural distance. *Journal of Further and Higher Education*, 43 (7), 884-900.
- Cumberland, D. M., Herd, A., & Kerrick, S. (2016). Assessment and Development of Global Leadership Competencies in the Workplace: A Review of Literature. *Advances in Developing Human Resources*, 18 (3), 301-317.
- Farthing, M. C. (2015). Leadership in Adult and Career Education. *Journal of Education & Social Policy*, 2, 4, 168-171.
- Green, D. N. (2024). Adult Learners: Connecting Andragogy and Transformational Leadership in the Classroom. *Business Ethics and Leadership*, 8 (4), 137-147.
- Kara, G., & Demirtas, O. (2020). Coaching leadership. In O. Demirtas & M. Karaca (Eds.), *A handbook of leadership styles* (pp. 429–452). Cambridge Scholars Publishing. A handbook of leadership styles.
- Muzzamil, I., Muzzamil, Z., Muzzamil, Z., & Muzzamil, Z. (2024). Transformative learning foster learning and development in adult learner in higher education. *Al-Mahdi Research Journal (MRJ)*, 5 (4), 424-429.
- Taylor, T., Martin, B., Hutchison, S., & Jinks, M. (2007). Examination of leadership practices of principles identified as servant leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 10 (4), 401-419.

Zwanenberg, Z. (2005). *Leadership and Management Development in Social Services Organizations. Short Life Study*. Scottish leadership Foundation.

References

- Balwant, P. T., Birdi, K., Stephan, U., & Topakas, A. (2018). Transformational instructor-leadership and academic performance: a moderated mediation model of student engagement and structural distance. *Journal of Further and Higher Education*, 43 (7), 884-900.
- Bybyk, D. (2020). Model formuvannia sotsialnoho liderstva u maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh profesiinoi pidhotovky [Model of social leadership formation in future social workers in professional training conditions]. *Social Work and Education*, 7, 4, 483-496 [in Ukrainian].
- Cumberland, D. M., Herd, A., & Kerrick, S. (2016). Assessment and Development of Global Leadership Competencies in the Workplace: A Review of Literature. *Advances in Developing Human Resources*, 18 (3), 301-317.
- Farthing, M. C. (2015). Leadership in Adult and Career Education. *Journal of Education & Social Policy*, 2, 4, 168-171.
- Green, D. N. (2024). Adult Learners: Connecting Andragogy and Transformational Leadership in the Classroom. *Business Ethics and Leadership*, 8 (4), 137-147.
- Grynova, M., & Kononets, N. (2025). *Samorehuliatyia u resursno-orientovanii osviti [Self-regulation in resource-based education]: monohrafiia*. Poltava: PNU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Kaidalova, L., Shchokina, N., & Alokina, N. (2016). Formuvannia liderskykh yakosti studentiv na osnovi innovatsiinykh metodiv navchannia [Formation of leadership qualities of students based on innovative teaching methods]. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) Pedagogika*, 7, 34-37 [in Ukrainian].
- Kara, G., & Demirtas, O. (2020). Coaching leadership. In O. Demirtas & M. Karaca (Eds.), *A handbook of leadership styles* (pp. 429–452). Cambridge Scholars Publishing. A handbook of leadership styles.
- Korkishko, O., & Zavalii, Ye. (2022). Problema liderstva u psykhologo-pedahohichnii nauki: sut, klasyfikatsiia ta funktsii [The problem of leadership in psychological and pedagogical science: essence, classification and functions]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu [Humanization of the educational process]*, 2 (102), 7-17 [in Ukrainian].
- Koval, V. V. (2021). Pedahohichne liderstvo: sutnist, struktura, funktsii [Pedagogical leadership: essence, structure, functions]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli [Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools]*, 15 (1), 53-61 [in Ukrainian].
- Miliaieva, V. R. (Ed.). (2021). *Osvitnie liderstvo: vid teorii do praktyky [Educational Leadership: From Theory to Practice]: monohrafiia*. Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kyiv; Kryvyi Rih: Vyd. R. A. Kozlov [in Ukrainian].
- Muzzamil, I., Muzzamil, Z., Muzzamil, Z., & Muzzamil, Z. (2024). Transformative learning foster learning and development in adult learner in higher education. *Al-Mahdi Research Journal (MRJ)*, 5 (4), 424-429.
- Nestulia, O. O., Nestulia, S. I., & Kononets, N. V. (2021). *Dydaktyka liderstva: suchasni pohliady na formuvannia liderskoi kompetentnosti здобувачів вищої освіти [Didactics of leadership: modern views on the formation of leadership competence of higher education students]: monohrafiia*. Poltava: PUET [in Ukrainian].
- Taylor, T., Martin, B., Hutchison, S., & Jinks, M. (2007). Examination of leadership practices of principles identified as servant leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 10 (4), 401-419.
- Vasianovych, H., & Budnyk, O. (2018). Metodolohichni zasady formuvannia liderskykh yakosti maibutnoho sotsialnoho pratsivnyka [Methodological principles for the formation of leadership qualities of a future social worker]. *Lider. Elita. Suspilstvo [Leader. Elite. Society]*, 1. DOI: <https://doi.org/10.20998/2616-3241.2018.1.06> [in Ukrainian].
- Zwanenberg, Z. (2005). *Leadership and Management Development in Social Services Organizations. Short Life Study*. Scottish leadership Foundation.

NESTULYA S.

Poltava University of Economics and Trade, Ukraine

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING LEADERSHIP QUALITIES IN FUTURE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article defines and characterizes the pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in future social sphere specialists in higher education institutions: the formation of a value-motivational basis for leadership based on the humanistic paradigm of social work (value-motivational orientation towards social service: the formation of internal readiness for leadership responsibility, awareness of the social mission of the profession, development of humanistic and professional-ethical attitudes); integration of the leadership component into the content of professional training (systematic inclusion of knowledge about leadership, team management and social changes in educational programs and professional disciplines); use of interactive and project-oriented learning technologies (application of trainings, case method, project learning and group work as means of developing initiative, responsibility and communicative competence); creation of a leadership-oriented educational environment in a higher education institution (support of student self-government, volunteering, social initiatives and partnership interaction between teachers and students); providing practice-oriented training with elements of leadership responsibility (providing students with

opportunities to organize social events, coordinate micro-projects and make professional decisions during practice); developing a reflective culture and self-management skills (forming the ability to self-analysis, self-regulation, professional self-improvement and conscious leadership growth); monitoring and diagnostics of the levels of leadership qualities with subsequent adjustment of the educational process (diagnostics of leadership development levels and correction of the educational process in accordance with the individual dynamics of students).

It is proven that their comprehensive implementation ensures the integrity and consistency of the process of forming the leadership potential of higher education applicants. The proposed approach is systemic in nature and involves the integration of content, procedural and environmental components of professional training, which contributes to improving its quality and practical orientation. The implementation of the specified pedagogical conditions ensures the readiness of future specialists in the social sphere to initiate social changes, effective team interaction and responsible leadership influence in professional activities.

Key words: *professional training, leadership, leadership qualities, social specialists, higher education institution, social work, social projects, methods, social leadership*

Стаття надійшла до редакції 20.02.2026

Стаття прийнята 10.03.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 796.071.4:796.894

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361835](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361835)

АНАТОЛІЙ НОВОПИСЬМЕННИЙ

ORCID: 0009-0002-3682-4266

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ТЕХНОЛОГІЯ ОСВІТНЬОГО КОНСАЛТИНГУ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ В ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКОЛАХ ІЗ ПАУЕРЛІФТИНГУ

У статті обґрунтовано технологію освітнього консалтингу у формуванні готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах із пауерліфтингу. Освітній консалтинг потрактовано як системно організовану сукупність форм, методів і засобів педагогічної взаємодії, спрямованих на діагностику, проектування, супровід, корекцію та рефлексивний аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців. Визначено структурні компоненти технології: діагностико-аналітичний, проектувально-моделювальний, консультативно-супровідний та рефлексивно-корекційний. Розкрито етапи реалізації технології, що охоплюють теоретичну підготовку, практичну апробацію та рефлексивний аналіз професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів. Наголошено на значенні освітнього консалтингу для індивідуалізації навчально-тренувального процесу, розвитку професійної мобільності, саморегуляції, консультативної компетентності та здатності до педагогічно обґрунтованого прийняття рішень. Доведено, що впровадження технології освітнього консалтингу сприяє формуванню комплексної готовності майбутніх тренерів до ефективної роботи з дітьми та підлітками в умовах сучасної спортивної освіти, забезпечуючи інтеграцію педагогічної, психологічної та спортивно-технічної складових професійної діяльності.

Ключові слова: *готовність, формування, майбутні тренери-викладачі, пауерліфтинг, дитячо-юнацька спортивна школа, фізична культура, спорт, освітній консалтинг, технологія*

Постановка проблеми. Сучасна система спортивної підготовки дітей та юнацтва потребує висококваліфікованих фахівців, здатних не лише забезпечувати ефективне фізичне тренування, а й організовувати освітній процес із урахуванням вікових, психофізіологічних та соціальних особливостей учнів. Зокрема, у сфері пауерліфтингу існує нагальна потреба у формуванні професійної готовності майбутніх тренерів-викладачів, здатних інтегрувати педагогічні та спортивно-технічні компетенції в умовах дитячо-юнацьких спортивних шкіл. Сучасні дослідження демонструють, що традиційна підготовка тренерів часто орієнтована переважно на технічні аспекти спорту, при цьому недостатньо уваги приділяється розвитку освітніх, організаційних та консультативних навичок, які визначають ефективність взаємодії з учнями та їхніми батьками. Це створює проблему недостатньої адаптованості

фахівців до специфіки навчально-тренувального процесу у дитячо-юнацьких спортивних закладах, що може негативно впливати на результати навчання та спортивного розвитку підлітків.

В умовах активної трансформації освітніх технологій особливої актуальності набуває інтеграція освітнього консалтингу у підготовку майбутніх тренерів. Освітній консалтинг у спортивній сфері спрямований на системне оцінювання потреб учнів, підвищення ефективності навчально-тренувального процесу, а також підтримку педагогічних рішень щодо індивідуалізації тренувань. Проте вітчизняна науково-педагогічна практика поки що недостатньо досліджує методологічні та технологічні аспекти використання консалтингових підходів у формуванні професійної готовності тренерів-викладачів пауерліфтингу.

Таким чином, проблема дослідження полягає у розробці ефективних технологій освітнього консалтингу, спрямованих на формування комплексної готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи з дітьми та підлітками у контексті сучасних вимог до спортивної освіти та фізичного розвитку.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Аналіз сучасних наукових публікацій свідчить про системну увагу дослідників до проблеми формування професійної готовності майбутніх тренерів-викладачів у галузі фізичної культури та спорту, зокрема в контексті дитячо-юнацьких спортивних шкіл. В. Жамардій, Н. Кононец, С. Нестуля (Kononets, Nestulya, Soloshych, Zhamardiy, Odokienko, 2021) підкреслюють важливість дидактичної системи формування науково-дослідних компетентностей у майбутніх викладачів фізичного виховання, що дозволяє поєднати практичну спортивну підготовку з педагогічним аналізом навчально-тренувальної діяльності. Дослідження також демонструють ефективність дистанційних та ресурсно-орієнтованих технологій у формуванні фізично-оздоровчої активності студентів, що є релевантним для інтеграції освітнього консалтингу у підготовку тренерів (Kononets, Zhamardiy, Nestulya, Nestulya, Tsina, Petrenko, Nikolashyna, Ilchenko, Polyakova-Lahoda, Borodai, 2021). Н. Башавець, Б. Кіндзер та інші науковці досліджують удосконалення професійних компетентностей тренерів у бойових видах спорту, акцентуючи увагу на поєднанні технічної майстерності та педагогічних навичок. Цей підхід важливий для розвитку комплексної компетентності майбутніх тренерів пауерліфтингу, де технічні, морально-вольові та консультативні навички мають взаємодіяти для підвищення ефективності роботи з учнями ДЮСШ (Башавець, Кіндзер, Таймасов, Артеменко, 2020).

У своєму науковому доробку О. Дубасенюк, О. Вознюк, А. Лайчук висвітлюють методичні аспекти формування морально-вольових якостей підлітків у спортивному процесі, підкреслюючи роль педагогічного супроводу та індивідуалізації тренувань. Ці дослідження підтверджують, що професійна підготовка тренера повинна включати не лише спортивну, а й психологічно-педагогічну складову, що забезпечує розвиток особистості учня та ефективність навчально-тренувального процесу (Дубасенюк, Вознюк, Лайчук, 2020).

У сфері освітнього консалтингу І. Іщенко, Н. Кононец, І. Квасниця акцентують на інтеграції консалтингових технологій у систему підготовки магістрів освітніх наук, що дозволяє систематизувати процес прийняття педагогічних рішень та підвищити професійну мобільність фахівців (Іщенко, Кононец, 2025; Квасниця, 2018). В. Хоменко (2020) та Я. Чепуренко (2020) відзначають, що консалтинг у освіті формує системне мислення тренера та здатність адаптувати навчально-тренувальний процес до індивідуальних потреб учнів, що є критично важливим для роботи у дитячо-юнацьких спортивних школах.

І. Луценко, О. Шамич, О. Онопрієнко та інші дослідники аналізують сучасні виклики підготовки тренерів у закладах вищої освіти України, зазначаючи потребу у поєднанні педагогічної, психологічної та технічної компетентності для забезпечення високого рівня професійної готовності (Луценко, Коновал, Буренко, 2024; Шамич, Іваннікова, 2023). Особливу значимість мають дослідження, що розглядають застосування пауерліфтингу як засобу розвитку силових і психофізіологічних якостей студентів (Онопрієнко, Онопрієнко, 2022), що формує основу для практичної підготовки майбутніх тренерів-викладачів.

Таким чином, проведений аналіз підтверджує, що існує наукова база щодо формування професійних компетентностей тренерів, розвитку морально-вольових якостей учнів та впровадження освітнього консалтингу. Водночас, відсутня комплексна методологія інтеграції консалтингових технологій у підготовку тренерів пауерліфтингу, що обґрунтовує необхідність проведення подальшого дослідження у цьому напрямі. Тож, на нашу думку, проведення наукового дослідження, спрямованого на розробку та апробацію технологій освітнього консалтингу у підготовці тренерів-викладачів пауерліфтингу, є актуальним і своєчасним завданням сучасної спортивної та педагогічної науки, що дозволяє підвищити якість професійної підготовки кадрів та адаптувати освітній процес до потреб учнів дитячо-юнацьких спортивних шкіл.

Формулювання мети. Розробити технологію освітнього консалтингу у формуванні готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах із пауерліфтингу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування професійної готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах (ДЮСШ) із пауерліфтингу потребує

системного підходу, що поєднує педагогічні, психологічні та спортивно-технічні компоненти професійної підготовки. У цьому контексті особливе значення набувають технології освітнього консалтингу, які забезпечують диференційований підхід до навчально-тренувальної діяльності та сприяють розвитку ключових компетентностей фахівця (Іщенко, Кононець, 2025; Хоменко, 2020).

Освітній консалтинг у професійній підготовці тренерів розглядаємо як комплексну діяльність, спрямовану на оцінювання потреб учнів, оптимізацію навчально-тренувального процесу та підтримку прийняття педагогічних рішень. Він інтегрує елементи дидактики, педагогіки, психології та управління освітнім процесом, що дозволяє формувати у майбутніх тренерів навички саморегуляції, професійної мобільності та ефективного взаємодії з учнями та їхніми батьками (Гриньова, Кононець, 2025; Квасниця, 2018).

Важливо підкреслити, що освітній консалтинг виступає не лише як інструмент корекції навчально-тренувальної діяльності, а й як засіб розвитку у тренерів здатності до системного мислення, планування занять із урахуванням індивідуальних особливостей учнів та формування морально-вольових якостей підлітків (Дубасенюк, Вознюк, Лайчук, 2020; Лайчук, 2021).

Загалом, як свідчить аналіз наукових праць, технології освітнього консалтингу охоплюють три взаємопов'язані вектори діяльності:

- оцінно-діагностичний – передбачає проведення комплексного аналізу фізичних, психофізіологічних та морально-вольових якостей учнів, визначення їхніх потреб та потенційних зон розвитку. Для цього застосовуються методи тестування, спостереження та самооцінки, що дозволяє тренеру адаптувати навчально-тренувальні програми до індивідуальних особливостей дітей (Kononets et al., 2021; Шамич, Іваннікова, 2023).
- консультативно-методичний – спрямований на надання рекомендацій щодо оптимізації тренувального процесу, планування занять та розвитку морально-вольових якостей учнів. Цей компонент передбачає формування у майбутніх тренерів умінь аналізувати результати діяльності учнів та приймати педагогічно обґрунтовані рішення (Башавець et al., 2020; Дубасенюк et al., 2020).
- рефлексивно-розвивальний – орієнтований на саморегуляцію майбутніх тренерів та підвищення їхньої професійної мобільності. Включає засоби самоаналізу власної діяльності, корекцію методичних підходів і вдосконалення комунікативних та організаційних компетентностей (Іщенко et al., 2025; Гриньова, Кононець, 2025).

Подальше вивчення наукового доробку вчених дало нам змогу визначити поняття «технологія освітнього консалтингу у формуванні готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах із пауерліфтингу» як науково обґрунтовану, системно організовану сукупність форм, методів, процедур і засобів педагогічної взаємодії, спрямованих на діагностику, проектування, супровід, корекцію та рефлексивний аналіз процесу професійної підготовки майбутніх тренерів, що забезпечує формування їхньої комплексної готовності до здійснення навчально-тренувальної, виховної та консультативної діяльності у ДЮСШ із пауерліфтингу.

У структурному вимірі така технологія включає такі компоненти (рис. 1):

- **діагностико-аналітичний компонент** – виявлення рівня сформованості професійних компетентностей, морально-вольових якостей, комунікативних та організаційних умінь майбутніх тренерів;
- **проектувально-модельовальний компонент** – розроблення індивідуальних та групових стратегій професійного розвитку з урахуванням специфіки пауерліфтингу як силового виду спорту та особливостей роботи з дітьми й підлітками;
- **консультативно-супровідний компонент** – надання педагогічної, методичної та психологічної підтримки у процесі навчально-тренувальної практики;
- **рефлексивно-корекційний компонент** – забезпечення самоаналізу професійної діяльності, розвитку саморегуляції та професійної мобільності.

Функціонально технологія освітнього консалтингу орієнтована на інтеграцію педагогічної, спортивно-технічної та психологічної підготовки, що дозволяє сформувати у майбутніх тренерів-викладачів здатність: здійснювати індивідуалізацію тренувального процесу; розвивати морально-вольові якості учнів; приймати педагогічно обґрунтовані рішення в умовах варіативності навчально-тренувальних ситуацій; ефективно взаємодіяти з учнями, їхніми батьками та адміністрацією спортивного закладу.

Отже, запропоноване поняття відображає цілісну педагогічну систему, яка забезпечує поетапне, кероване та результативне формування професійної готовності майбутніх тренерів-викладачів до діяльності у дитячо-юнацьких спортивних школах із пауерліфтингу на засадах сучасних консалтингових підходів в освіті.

<i>Діагностико-аналітичний компонент</i>	<i>Проектувально-моделювальний компонент</i>	<i>Консультативно-супровідний компонент</i>	<i>Рефлексивно-корекційний компонент</i>
виявлення рівня сформованості професійних компетентностей, морально-вольових якостей, комунікативних та організаційних умінь майбутніх тренерів;	розроблення індивідуальних та групових стратегій професійного розвитку з урахуванням специфіки пауерліфтингу як силового виду спорту та особливостей роботи з дітьми й підлітками;	надання педагогічної, методичної та психологічної підтримки у процесі навчально-тренувальної практики;	забезпечення самоаналізу професійної діяльності, розвитку саморегуляції та професійної мобільності.

Рис. 1. Технологія освітнього консалтингу

Власна практика переконує у тому, що технологію освітнього консалтингу можна реалізувати через поетапну інтеграцію у навчально-тренувальну практику ДЮСШ (рис. 2):

Етап теоретичного навчання – ознайомлення майбутніх тренерів із основами консалтингу, методами оцінювання, психолого-педагогічними підходами та принципами ресурсно-орієнтованого навчання (Гриньова, Кононець, 2025).

Етап практичної апробації – впровадження консалтингових методик у навчально-тренувальний процес з дітьми та підлітками, проведення оцінки ефективності індивідуальних та групових занять.

Етап рефлексивного аналізу та корекції – систематичний аналіз власної педагогічної діяльності, внесення змін у методичні підходи, а також підвищення компетентності через консультації та наставництво досвідчених тренерів (Луценко et al., 2024; Онопрієнко, Онопрієнко, 2022).

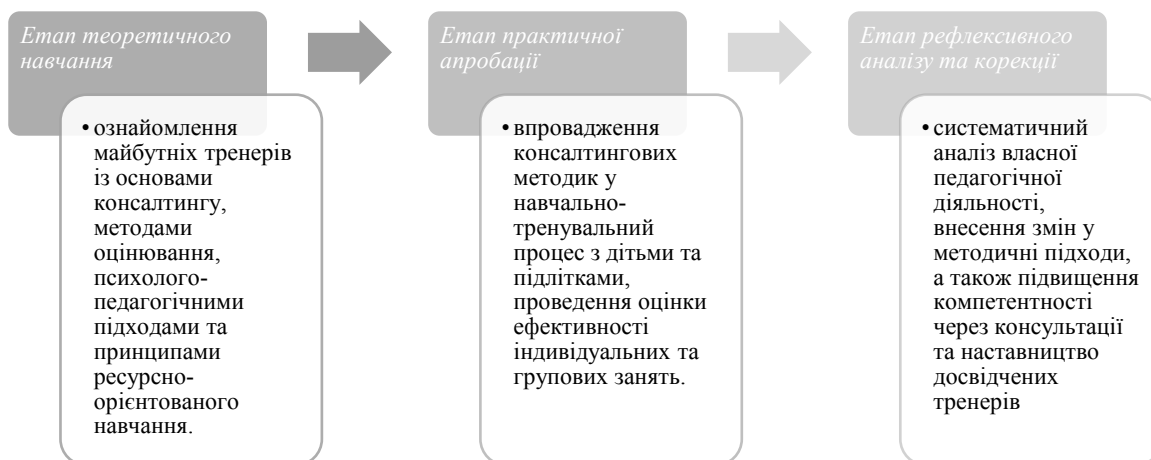


Рис. 2. Етапи впровадження технології освітнього консалтингу

Загалом, упровадження розробленої технології освітнього консалтингу передбачає підвищення рівня готовності майбутніх тренерів до комплексної роботи у ДЮСШ. Зокрема, очікується розвиток:

- системного мислення та здатності приймати педагогічно обґрунтовані рішення;
- морально-вольових якостей учнів через адаптовані тренувальні програми;
- ефективної комунікації з учнями, батьками та колегами;
- професійної мобільності та здатності до саморегуляції у складних навчально-тренувальних ситуаціях.

Таким чином, технології освітнього консалтингу забезпечують комплексний підхід до формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах із пауерліфтингу, поєднуючи педагогічну, психологічну та спортивно-технічну складові професійної діяльності.

Пропонуємо для використання методичну модель реалізації технології освітнього консалтингу у формуванні готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу на основі визначених етапів (табл.1).

Таблиця 1

Методична модель реалізації технології освітнього консалтингу у формуванні готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу

Етап реалізації	Мета етапу	Методики та способи реалізації	Форми організації роботи	Очікувані результати	Критерії та показники оцінювання
Етап теоретичного навчання	Формування концептуальних знань про освітній консалтинг та психолого-педагогічні основи діяльності тренера	Проблемно-орієнтовані лекції; кейс-метод; моделювання консультативних ситуацій; педагогічне проєктування; діагностичні опитувальники; аналіз нормативних документів ДЮСШ	Лекції, інтерактивні семінари, тренінги, групові дискусії	Засвоєння теоретичних основ консалтингу; сформованість аналітичного мислення; готовність до педагогічного прогнозування	Рівень теоретичної обізнаності; результати тестування; здатність аналізувати педагогічні ситуації; сформованість професійної мотивації
Етап практичної апробації	Формування консультативних умінь у реальному навчально-тренувальному процесі	Педагогічна практика; індивідуальні консалтингові кейси спортсменів; моніторинг фізичної підготовленості; портфоліо тренера; експертне оцінювання; групові консалтингові сесії	Навчально-тренувальні заняття в ДЮСШ; наставництво; індивідуальні та групові консультації	Сформованість консультативної компетентності; здатність індивідуалізувати тренувальний процес; розвиток комунікативних навичок	Динаміка фізичних показників учнів; якість планування занять; експертна оцінка діяльності; рівень педагогічної взаємодії
Етап рефлексивного аналізу та корекції	Розвиток саморегуляції та професійної мобільності майбутнього тренера	Рефлексивні щоденники; відеоаналіз занять; супервізія; SWOT-аналіз; самооцінка; підсумкова комплексна діагностика	Індивідуальні консультації; колегіальні обговорення; методичні семінари; наставництво	Сформована здатність до самокорекції; підвищення професійної мобільності; усвідомлення власної професійної траєкторії	Рівень рефлексивності; здатність коригувати методику занять; динаміка професійної компетентності; показники саморегуляції

Представлена у таблиці 1 методична модель реалізації технології освітнього консалтингу відображає логічно структурований, поетапний процес формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності в дитячо-юнацьких спортивних школах із пауерліфтингу. Її змістове наповнення забезпечує цілісність підготовки за рахунок інтеграції теоретичного, практичного та рефлексивного компонентів, що відповідають сучасним вимогам до професійної компетентності фахівця у сфері фізичної культури і спорту. Таблиця 1 демонструє взаємозв'язок між метою кожного етапу, відповідними методиками реалізації, організаційними формами роботи та очікуваними результатами, що дозволяє розглядати модель як керовану педагогічну систему. Особливу цінність становить наявність чітко визначених критеріїв і показників оцінювання, які забезпечують можливість моніторингу динаміки професійного зростання майбутніх тренерів та об'єктивної діагностики рівня сформованості їхньої консультативної, педагогічної та організаційної компетентності.

На нашу думку, саме поетапність реалізації моделі сприяє поступовому переходу від засвоєння теоретичних знань до їх практичного застосування у навчально-тренувальному процесі та подальшого рефлексивного осмислення власної діяльності. Таким чином, запропонована методична модель забезпечує системність, послідовність і результативність формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу на засадах освітнього консалтингу.

Висновки. У дослідженні теоретично обґрунтовано та розроблено технологію освітнього консалтингу у формуванні готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності в дитячо-юнацьких спортивних школах із пауерліфтингу. Встановлено, що сучасна професійна підготовка фахівців у сфері фізичної культури і спорту потребує поєднання традиційних педагогічних підходів із консультативною підтримкою, рефлексивним супроводом та індивідуалізацією освітнього процесу.

Технологію освітнього консалтингу потрактовано як системно організовану сукупність форм, методів і засобів педагогічної взаємодії, спрямованих на діагностику, проектування, супровід, корекцію та рефлексивний аналіз професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів. Її реалізація забезпечує формування готовності до навчально-тренувальної, виховної та консультативної діяльності у дитячо-юнацьких спортивних школах.

Доведено, що впровадження технології освітнього консалтингу сприяє розвитку професійної компетентності, педагогічної мобільності, рефлексивних умінь і готовності майбутніх тренерів до ефективної професійної діяльності в сучасних умовах спортивної освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаються у: проведенні експериментальної перевірки ефективності розробленої технології освітнього консалтингу в умовах реального освітнього процесу закладів вищої освіти та дитячо-юнацьких спортивних шкіл; розробленні діагностичного інструментарію для комплексного оцінювання рівня сформованості консультативної компетентності майбутніх тренерів-викладачів; удосконаленні цифрових інструментів освітнього консалтингу (онлайн-супровід, електронні портфоліо, платформи моніторингу індивідуального прогресу спортсменів); дослідженні впливу освітнього консалтингу на формування ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх тренерів-викладачів та розвиток їхньої професійної ідентичності. Переконані, що реалізація зазначених напрямів дозволить поглибити наукові уявлення про механізми формування професійної готовності фахівців спортивної галузі та сприятиме модернізації системи підготовки тренерських кадрів відповідно до сучасних соціальних і освітніх викликів.

Список використаних джерел

- Башавець, Н. А., Кіндзер, Б. М., Таймасов, Ю. С., Артеменко, В. В. (2020). Удосконалення професійних компетентностей тренерів з однокласників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 73 (1), 47-53.
- Гриньова, М., Кононець, Н., Жданова-Неділько, О., Павліш, І. (2024). Сучасні напрями реалізації інноваційного управління закладами освіти. *Витоки педагогічної майстерності*, 33, 50-58.
- Гриньова, М., Кононець, Н. (2025). *Саморегуляція у ресурсно-орієнтованій освіті*: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Дубасенюк, О., Вознюк, О., Лайчук, А. (2020). Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи підготовки майбутніх тренерів-викладачів до розвитку морально-вольових якостей учнів ДЮСШ. *Професійна педагогіка*, 1, 167-174.
- Іщенко, І., Кононець, Н. (2025). Освітній консалтинг у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук. В кн. М. В. Гриньова, Н. В. Кононець (Ред.), *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі*: колективна монографія (с. 212-244). Полтава.
- Іщенко, І., Кононець, Н., Большая, О., Люлька, Г. (2025). Освітній консалтинг у парадигмі сучасного управління закладами вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Економіка*, 20 (40). Взято з <https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/764>
- Квасниця, І. М. (2018). Професійна мобільність як фахова якість майбутнього тренера-викладача. В кн. *Імідж фізичної культури і спорту в Україні: матеріали круглого столу присвяченого заснуванню відділення Національного Олімпійського комітету України в Київській області*. Ірпінь.
- Лайчук, А. М. (2021). *Підготовка майбутніх тренерів-викладачів до розвитку морально-вольових якостей учнів дитячо-юнацьких спортивних шкіл*. (Дис. д-ра філософії). Житомир.
- Луценко, І. М., Коновал, Ю. М., Буренко, М. С. (2024). Професійна підготовка тренерів та фахівців у галузі фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти України: сучасні підходи та виклики. *Академічні візії*, 37. Взято з <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1454/1333>
- Онопрієнко, О. В., Онопрієнко, О. М. (Упоряд.). (2022). *Розвиток силових якостей студентів закладів вищої освіти засобами пауерліфтингу*: навч. посіб. Черкас. держ. технол. ун-т. Черкаси: ЧДТУ.
- Ребрина, А. А. (2021). Особливості професійно-педагогічної діяльності тренера-викладача з виду спорту та його професійно-важливі якості. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*, 9 (140), 86-89.

Хоменко, В. В. (2020). Консалтингові послуги в освіті. *Інноваційна педагогіка*, 25, 1, 149-152.

Чепуренко, Я. (2020). Системний підхід до консалтингової діяльності в освіті. В кн. *Системний аналіз в управлінні освітою: міжгалузеві дослідження*: збірник наукових праць (Вип. 1, с. 134-140). Нац. пед ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Ореол-Сервіс.

Шамич, О. М., Іваннікова, Г. В. (2023). Контент-аналіз професійної роботи тренерів-викладачів з фізичного виховання та спортивних педагогів. In *Innovations and prospects in modern science: the 2nd International scientific and practical conference* (pp. 209-220). SSPG Publish, Stockholm, Sweden.

Kononets, N., Zhamardiy, V., Nestulya, O., Nestulya, S., Tsina, V., Petrenko, L., Nikolashyna, T., Ilchenko, O., Polyakova-Lahoda, M., & Borodai, E. (2021). Examining the Fundamental Elements of Physical and Health-Enhancing Educational Activity of Student in Distance Learning. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9, 7, 419-424.

Kononets, N., Nestulya, S., Soloshych, I., Zhamardiy, V., & Odokienko, V. (2021). Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9, 7, 414-418.

References

Bashavets, N. A., Kindzer, B. M., Taimasov, Yu. S., & Artemenko, V. V. (2020). Udoskonalennia profesiynykh kompetentnostei treneriv z odnoborstv [Improving the professional competencies of martial arts coaches]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools]*, 73 (1), 47-53 [in Ukrainian].

Chepureno, Ya. (2020). Systemnyi pidkhid do konsaltnyhovoi diialnosti v osviti [A systematic approach to consulting activities in education]. In *Systemnyi analiz v upravlinni osvitoiu: mizhhaluzevi doslidzhennia [Systems Analysis in Educational Management: Interdisciplinary Research]*: zbirnyk naukovykh prats (Is. 1, pp. 134-140). Nats. ped un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv: Oreol-Servis [in Ukrainian].

Dubasienuk, O., Vozniuk, O., & Laichuk, A. (2020). Analiz rezultativ doslidno-eksperymentalnoi roboty pidhotovky maibutnikh treneriv-vykladachiv do rozvytku moralno-volovykh yakosteï uchniv DluSSH [Analysis of the results of experimental work on the training of future trainers-teachers for the development of moral and volitional qualities of students of the Youth and Sports School]. *Profesiina pedahohika [Professional pedagogy]*, 1, 167-174 [in Ukrainian].

Grynova, M., & Kononets, N. (2025). *Samorehuliatsiia u resursno-orientovanii osviti [Self-regulation in resource-based education]*: monohrafiia. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].

Grynova, M., Kononets, N., Zhdanova-Nedilko, O., & Pavlish, I. (2024). Suchasni napriamy realizatsii innovatsiinoho upravlinnia zakladamy osvity [Modern directions of implementing innovative management of educational institutions]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 33, 50-58. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/24800> [in Ukrainian].

Ishchenko, I., & Kononets, N. (2025). Osvitnii konsaltnyh u systemi profesiinoi pidhotovky mahistriv osvitnikh nauk [Educational consulting in the system of professional training of Masters of Educational Sciences]. In M. V. Grynova, N. V. Kononets (Eds.), *Resursno-orientovane navchannia: teoriia ta praktyka pidhotovky maibutnikh menedzheriv u tsyrovomu osvitnomu prostori [Resource-based learning: theory and practice of training future managers in the digital educational space]*: kolektyvna monohrafiia (pp. 212-244). Poltava [in Ukrainian].

Ishchenko, I., Kononets, N., Bolshaia, O., & Liulka, H. (2025). Osvitnii konsaltnyh u paradyhmi suchasnoho upravlinnia zakladamy vyshchoi osvity [Educational consulting in the paradigm of modern management of higher education institutions]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Ekonomika [Adaptive management: theory and practice. Economics]*, 20 (40). Retrieved from <https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/764> [in Ukrainian].

Khomenko, V. V. (2020). Konsaltnyhovi posluhy v osviti [Consulting services in education]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 25, 1, 149-152 [in Ukrainian].

Kononets, N., Nestulya, S., Soloshych, I., Zhamardiy, V., & Odokienko, V. (2021). Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9, 7, 414-418.

Kononets, N., Zhamardiy, V., Nestulya, O., Nestulya, S., Tsina, V., Petrenko, L., Nikolashyna, T., Ilchenko, O., Polyakova-Lahoda, M., & Borodai, E. (2021). Examining the Fundamental Elements of Physical and Health-Enhancing Educational Activity of Student in Distance Learning. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9, 7, 419-424.

Kvasnytsia, I. M. (2018). Profesiina mobilnist yak fakhova yakist maibutnoho trenera-vykladacha [Professional mobility as a professional quality of a future trainer-teacher]. In *Imidzh fizychnoi kultury i sportu v Ukraini [The image of physical culture and sports in Ukraine]*: materialy kruhloho stolu prysviachenoho zasnuvanniu viddilennia Natsionalnoho Olimpiiskoho komitetu Ukrainy v Kyivskii oblasti. Irpin [in Ukrainian].

- Laichuk, A. M. (2021). *Pidhotovka maibutnikh treneriv-vykladachiv do rozvytku moralno-volovykh yakostei uchniv dytiachy-yunatskykh sportyvnykh shkil [Preparing future coaches and teachers for the development of moral and volitional qualities of students of children's and youth sports schools]*. (PhD diss.). Zhytomyr [in Ukrainian].
- Lutsenko, I. M., Konoval, Yu. M., & Burenko, M. S. (2024). Profesiina pidhotovka treneriv ta fakhivtsiv u haluzi fizychnoi kultury i sportu v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy: suchasni pidkhody ta vyklyky [Professional training of coaches and specialists in the field of physical culture and sports in higher education institutions of Ukraine: modern approaches and challenges]. *Akademichni vizii [Academic visions]*, 37. Retrieved from <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1454/1333> [in Ukrainian].
- Onopriienko, O. V., & Onopriienko, O. M. (Comps.). (2022). *Rozvytok sylovykh yakostei studentiv zakladiv vyshchoi osvity zasobamy pauerliftyngu [Development of strength qualities of students of higher education institutions using powerlifting]: navchalnyi posibnyk*. Cherkas. derzh. tekhnol. un-t. Cherkasy: ChDTU [in Ukrainian].
- Rebryna, A. A. (2021). Osoblyvosti profesiino-pedahohichnoi diialnosti trenera-vykladacha z vydu sportu ta yoho profesiino-vazhlyvi yakosti [Features of the professional and pedagogical activities of a sports coach and his professionally important qualities]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova [Scientific Journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University]*, 9 (140), 86-89 [in Ukrainian].
- Shamych, O. M., & Ivannikova, H. V. (2023). Kontent-analiz profesiinoi roboty treneriv-vykladachiv z fizychnoho vykhovannia ta sportyvnykh pedahohiv [Content analysis of the professional work of physical education coaches and sports teachers]. In *Innovations and prospects in modern science: the 2nd International scientific and practical conference* (pp. 209-220). SSPG Publish, Stockholm, Sweden [in Ukrainian].

NOVOPYSMENNYI A.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

EDUCATIONAL CONSULTING TECHNOLOGY IN FORMING THE READINESS OF FUTURE COACHES-TEACHERS TO WORK IN CHILDREN'S AND YOUTH SPORTS SCHOOLS IN POWERLIFTING

The article substantiates the technology of educational consulting in forming the readiness of future coaches-teachers to work in children's and youth sports schools specializing in powerlifting. The relevance of the study is determined by the need to modernize the professional training of specialists in the field of physical culture and sports in accordance with contemporary educational, psychological, and organizational requirements. Particular attention is paid to the integration of consulting approaches into the system of professional training of future coaches-teachers, which contributes to the improvement of pedagogical interaction, individualization of the educational and training process, and development of professional mobility. Educational consulting is interpreted as a scientifically grounded and systematically organized set of forms, methods, procedures, and means of pedagogical interaction aimed at diagnostics, design, support, correction, and reflective analysis of the professional training process of future specialists. It is emphasized that the use of consulting technologies creates favorable conditions for combining pedagogical, psychological, and sports-technical components of professional activity and enhances the practical orientation of coach training in higher education institutions.

The structural components of the proposed technology are identified and characterized: diagnostic-analytical, design-modeling, advisory-supportive, and reflective-corrective. The diagnostic-analytical component is aimed at identifying the level of professional competencies, communicative and organizational skills, as well as moral and volitional qualities of future coaches-teachers. The design-modeling component involves the development of individual and group strategies for professional growth taking into account the specifics of powerlifting and the peculiarities of working with children and adolescents. The advisory-supportive component provides pedagogical, methodological, and psychological assistance during educational and training practice. The reflective-corrective component focuses on self-analysis, self-regulation, and improvement of professional mobility.

The article reveals the stages of implementing educational consulting technology, including theoretical training, practical approbation, and reflective analysis of professional activity. The importance of resource-oriented learning, mentoring, pedagogical reflection, and practical consulting sessions in the training process is emphasized. It is noted that the implementation of educational consulting technologies contributes to the development of systematic thinking, communicative competence, readiness for pedagogically grounded decision-making, and the ability to adapt training methods to the individual needs of young athletes.

The study concludes that the proposed technology ensures the formation of comprehensive readiness of future coaches-teachers for effective professional activity in children's and youth sports schools in powerlifting. The integration of educational consulting into professional training is regarded as a promising direction for improving the quality of sports education and enhancing the effectiveness of pedagogical and training activities in contemporary educational conditions.

Key words: readiness, formation, future coach-teachers, powerlifting, children's and youth sports school, physical education, sports, educational consulting, technology.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2026

Стаття прийнята 18.03.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 355.535-044.3

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361836](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361836)

ОЛЕКСАНДР ОНОПРИЄНКО

ORCID: 0000-0001-7935-4570

АНДРІЙ ШЕРСТЮК

ORCID: 0000-0002-7475-0467

Національна академія Національної гвардії України, м. Харків

АНАТОЛІЙ БОНДАРЕНКО

ORCID: 0000-0002-7098-9470

Військова академія, м. Одеса

СЕРГІЙ ІВАЩЕНКО

ORCID: 0000-0001-6846-7422

Військово-юридичний інститут Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, м. Харків

МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ ГРУП СПЕЦІАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ СИЛ ОБОРОНИ УКРАЇНИ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАННЯ У ВІДРИВІ ВІД ОСНОВНИХ СИЛ

У статті запропоновано методику оцінювання готовності груп спеціального призначення Сил оборони України до виконання завдань у відриві від основних сил. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення системи професійної підготовки та комплексного оцінювання підрозділів спеціального призначення в умовах сучасних бойових дій. Проаналізовано особливості виконання рейдових і розвідувальних завдань, що потребують високого рівня професійної, психологічної та психофізіологічної готовності особового складу. Визначено основні етапи оцінювання готовності групи: прийняття рішення командиром, організація підготовки, психологічне тестування, психофізіологічна експертиза, перевірка всебічного забезпечення та оцінювання дій під час виконання бойового завдання. Обґрунтовано значення злагодженості групи, управлінських рішень, психологічної стійкості та рівня професійної підготовки для успішного виконання завдань у складних умовах бойової обстановки. Доведено, що запропонована методика сприяє підвищенню об'єктивності оцінювання готовності підрозділів спеціального призначення та вдосконаленню системи їх професійної підготовки.

Ключові слова: методика оцінювання, професійна підготовка, готовність до професійної діяльності, групи спеціального призначення, психологічна готовність, Сили оборони України

Постановка проблеми. Повномасштабна війна російської федерації проти України на бойовій практиці довела важливу роль та високу ефективність підрозділів спеціального призначення. Вони завжди були і є елітними військовими складовими будь-якої армії світу. Специфіка їх завдань передбачає виконання найбільш складних та «ювелірних» завдань у відриві від основних сил, пов'язаних з максимальним фізичним і психологічним навантаженням та ризиком для життя, тому потребують від особового складу цих підрозділів високого рівня професійної підготовки. Але війна призводить до людських втрат у всіх військових підрозділах. Виходячи з цього виникає потреба проводити доукомплектування та підготовку відновлених та знов створених підрозділів спеціального призначення. Програмами підготовки цих підрозділів передбачено проведення одиночної підготовки військовослужбовців та злагодження підрозділів. При цьому якщо порядок оцінювання одиночної підготовки і окремих дій у складі підрозділу визначений відповідними збірниками нормативів, курсами стрільб та іншими керівними документами, то порядок оцінювання готовності підрозділу до виконання завдання за призначенням в цілому, здійснюється під час тактичних (тактико-спеціальних) навчань суто суб'єктивним баченням керівника навчання з боку особистого досвіду. Отже враховуючи підвищені та специфічні вимоги постає нагальна потреба мати методику оцінювання готовності груп спеціального призначення сил оборони України до виконання завдання у відриві від основних сил. Адже без відповідності певним вимогам та без наявності необхідних якісних характеристик бійців та матеріального забезпечення групи маловірогідне виконання завдання в повному обсязі.

Актуальність створення такої методики зумовлена необхідністю об'єктивного оцінювання готовності груп (підрозділів) спеціального призначення та розвідки до виконання завдань у відриві від основних сил, а також потребою вдосконалення системи професійної підготовки військовослужбовців в умовах сучасного збройного протистояння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання оцінювання готовності військових формувань

держави до виконання завдань за призначенням розглядається у багатьох нормативно-правових документах. Основним документом який описує порядок планування, обліку, оцінювання та підсумкового аналізу бойової підготовки у військових частинах (підрозділах), та на основі якого здійснюється розроблення настанов з бойової підготовки видів (окремих родів військ) Збройних Сил України, є настанова «З бойової підготовки у Збройних Силах України» (*Настанова з бойової підготовки у Збройних Силах України*, 2020). Основи оцінювання (сертифікації) органів військового управління, військових частин та підрозділів видів, окремих родів військ (сил) ЗС України щодо набуття визначених оперативних, бойових, спеціальних спроможностей, показники, рівні та порядок визначення загальної оцінки, порядок організації оцінювання (сертифікації) викладені у доктрині «З організації оцінювання (сертифікації) у Збройних Силах України» (*Доктрина з організації оцінювання (сертифікації) у Збройних Силах України*, 2021). Вказані документи розроблені відповідно до Стратегії національної безпеки України (*Про рішення Ради національної безпеки і оборони України «Про Стратегію національної безпеки України»*, 2020), яка визначає забезпечення максимальної взаємосумісності зі збройними силами держав-членів НАТО шляхом запровадження стандартів Північноатлантичного альянсу, тож всі вони посиляються на велику кількість стандартів Об'єднаних Сил НАТО (STANAG).

Наукові дослідження щодо порядку оцінювання готовності воєнізованих підрозділів до виконання завдань за призначенням висвітлені у наукових працях Іванця Г. В. та інших, де розроблено алгоритм та відповідну систему показників для оцінювання технічної готовності підрозділів до виконання бойових завдань (Г. Іванець, М. Іванець, & Манжура, 2024); Власюка В. В., де запропонована методика оцінювання можливості виконати бойове завдання похідною охороною (Власюк, & Гасан, 2021). Обґрунтування сукупності показників до комплексної методики оцінювання ефективності оперативної підготовки проведено у статті Георгадзе О. та Салаш О. (2022). Окремо можна виділити наукові праці, присвячені оцінюванню психологічної готовності військовослужбовців до діяльності в екстремальних умовах таких авторів, як Побідаша А. Ю. (2009), де висвітлено основні етапи, цілі та напрями професійного психологічного відбору та Павелка І. І. (2016), який запропонував модель професійно-психологічної готовності до діяльності військових розвідників та підрозділів спеціального призначення. Однак, для оптимізації роботи командирів підрозділів спеціального призначення ланки від командира роти і вище, існує необхідність у виробленні методики оцінювання кінцевої готовності груп спеціального призначення до виконання завдання у відриві від основних сил.

Мета статті – аналіз етапів проведення оцінки готовності груп спеціального призначення до виконання завдань у відриві від основних сил, визначення порядку оцінювання на кожному етапі та розробка методики для вдосконалення процедури оцінювання готовності групи до дій в визначених умовах обстановки.

Виклад основного матеріалу. Оцінка готовності груп спеціального призначення до виконання завдань повинна проводитися відповідно до загального порядку дій, що виконуються цими підрозділами у бойових умовах. Для оцінювання повинні бути призначені незалежні посередники з числа досвідчених фахівців, які перебувають разом з групою спеціального призначення на всіх етапах оцінювання.

Початку будь-якого завдання військовим підрозділом передую підготовка до нього. Вона розпочинається після отримання командиром групи від старшого командира відповідного документу (наказу або розпорядження). На цьому етапі оцінюється професійна підготовка особового складу. Командир групи після усвідомлення завдання та оцінки обстановки повинен віддати попередні розпорядження підлеглим щодо майбутніх дій, прийняти доцільне рішення на його виконання, оформити його графічно та текстуально, скласти та віддати бойовий наказ. Решта особового складу в цей час здає нормативи з бойової підготовки, отримує та готує необхідні матеріально-технічні засоби, здійснює ешелонування спорядження та укладає його для транспортування. Кінцевою частиною перевірки готовності до виконання завдання є визначення психологічної готовності та забезпеченості матеріально-технічними засобами, необхідними для виконання завдання.

Після перевірки безпосередньої підготовки група приступає до виконання завдання. Будь-які завдання, що виконуються підрозділами спеціального призначення у відриві від основних сил, включають здійснення маршів (пересування), розташування на місцевості (організацію відпочинку), безпосереднє виконання поставленого завдання (здійснення пошуків визначених об'єктів, проведення штурмових дій або спеціальних заходів і т.ін.). Під час виконання завдання посередник пересувається разом з групою і проводить оцінювання кожного з цих елементів. При здійсненні маршу (пересування) увага приділяється доцільності побудови похідного порядку, прихованості пересування та орієнтуванню на місцевості, подоланню перешкод на маршруті руху, порядку дій при зустрічі з противником та управлінню командиром діями групи. Під час організації привалів та довготривалого відпочинку увагу слід приділити раціональному вибору місця, організації його охорони, обладнанню необхідних елементів для відпочинку та забезпечення життєдіяльності. При виконанні розвідувально-пошукових, штурмових дій (спеціальних заходів та ін.) оцінюється злагожденість групи в цілому.

Після виконання завдання оцінюється витривалість та психологічна стійкість при відриві від переслідування противником (здійснення марш-кидка), а також забезпечення організації евакуації групи.

На основі вище зазначеного була створена методика оцінювання готовності груп спеціального призначення до виконання завдань у відриві від основних сил, представлена на рисунку 1 (ч. 1; ч. 2).



Рис. 1. Методика оцінювання готовності груп спеціального призначення до виконання завдань у відриві від основних сил (ч. 1)



Рис. 1. Методика оцінювання готовності груп спеціального призначення до виконання завдань у відриві від основних сил (ч. 2)

Опис структурної схеми методики оцінювання готовності груп спеціального призначення до виконання завдань у відриві від основних сил. В блоці 1 керівництво групи спеціального призначення отримує бойове розпорядження на виконання завдання в ході вивчення якого встановлюються відомості про противника, вивчається місцевість де буде виконуватись завдання, оцінюються погодні умови на час виконання завдання. Після усвідомлення завдання переходимо до блоку 2 прийняття рішення на виконання завдання, в ході якого розробляється графічна та текстуальна частина рішення з виконання завдання та віддаються попередні розпорядження за напрямками особовому складу групи. після оформлення рішення переходимо до блоку 3 затвердження рішення. В блоці 3 оцінюється повнота відпрацювання текстуальної, графічної частини, а також повнота попередніх розпоряджень. Якщо рішення відпрацьовано в повному обсязі та віддані всі необхідні попередні розпорядження рішення затверджується та здійснюється перехід до блоку 4 постановка завдань групі. В разі необхідності доопрацювання рішення повертаємось до блоку 2 прийняття рішення. В блоці 4 здійснюється віддання бойового наказу та проводиться брифінг з підпорядкованим особовим складом щодо уточнення завдання групи та здійснюється конкретизація дій кожного члена групи, під час віддання бойового наказу та

проведення брифінгу оцінюється повнота бойового наказу та розкриття в повному обсязі завдань підлеглому особовому складу, якщо бойовий наказ віддано не в повному обсязі або непоставлене завдання що до дій будь кого зі складу групи повертаємось до блоку 4 постановка завдань групі. В разі коли в бойовому наказі висвітлені всі особливості виконання завдання та на брифінгу обговорені завдання кожного члена групи переходимо до блоку 6 перевірка готовності групи до виконання бойового завдання під час якого здійснюється оцінка психологічного стану особового складу групи, оцінка їх фізіологічних здібностей та оцінка всебічного забезпечення. Здійснюємо перехід до блоку 7 психологічне тестування під час якого проходить тестування на самооцінку за шкалою Розенберга, оцінку тривожності за шкалою Бека та тест Люшера. результати тестування оцінюються в блоці 8 в разі успішного проходження тестів переходимо до блоку 9 психофізіологічна експертиза. В разі незадовільної оцінки тестування особовий склад який не пройшов тестування виводиться зі складу групи. В блоці 9 психофізіологічна експертиза здійснюється оцінка рівня розвитку уваги та пам'яті, оцінка стійкості до впливу стресів, здатність орієнтування у просторі, оцінка швидкості реагування на зміну обстановки та оцінка інших якостей, необхідних для виконання завдання в напружених і небезпечних умовах. Після проходження психофізіологічної експертизи переходимо до оцінювання придатності до виконання завдання (блок 10), якщо результати психофізіологічної експертизи задовольняють встановленим вимогам переходимо до блоку 11 всебічна забезпеченість. В разі отримання негативних показників оцінювання особовий склад який не пройшов виводиться зі складу групи. В блоці 11 здійснюється перевірка наявності мінімально необхідного комплекту засобів, оптимально-достатнього комплекту засобів та наявності додаткового комплекту засобів необхідних для виконання завдання. Після перевірки складу комплектів засобів необхідних для виконання завдання (блок 11) переходимо до блоку 12 та встановлюємо забезпеченість групи до виконання завдання, якщо група забезпечена всім необхідним переходимо до блоку 13 виконання завдання. В разі виявлення необхідності доукомплектування окремих членів групи необхідними засобами повертаємось до блоку 11. В блоці 13 доводяться основні фази його виконання такі як марш, за базування, виживання, активна фаза (штурмові та спеціальні заходи), евакуація. Після доведення фаз проведення (блок 13) здійснюємо перехід до блоку 14 контроль маршових можливостей в ході якого оцінюються орієнтування та рух по місцевості за допомогою GPS навігатора, карти, швидкість та прихованість пересування, дії групи під час зустрічі з противником (антизасадні дії). В блоці 15 здійснюється оцінювання маршових можливостей групи за усередненими статистичними показниками здійснення маршру. Якщо хтось з членів групи не подолав заплановану маршову відстань він закінчує навчання, всі втрати групи в боекомплекті та спорядженні не відновлюється. В випадку коли група здійснила марш та прибула у визначений район переходимо до блоку 16 підготовка місця базування (проводиться на протязі 5-7 діб) в ході якої групою проводиться організація охорони базового табору, облаштування елементів базового табору, забезпечення життєдіяльності групи, дії при виявленні групи противником. Після облаштування місця базування оцінюється повнота проведених заходів (блок 17) з забезпечення охорони, життєзабезпечення, обладнання базових елементів, маскування. В разі забезпечення всіх необхідних заходів переходимо до блоку 18 виконання завдання. В випадку неможливості забезпечити нормальну організацію життєдіяльності групи в базовому таборі особовий склад групи завершує оцінювання. В блоці 18 виконання завдання включає в себе організацію пошуку об'єкта, проведення дорозвідки виявленого об'єкта, доповідь (організація зв'язку з командуванням), проведення штурмових (спеціальних) заходів, надання допомоги пораненим. Після виконання завдань переходимо до блоку 19 оцінювання виконання завдання за умовами задачі яка була поставлена. Якщо завдання виконано переходимо до блоку 20 вихід групи в район евакуації. У випадку не виявлення об'єкта проведення штурмових (спеціальних) заходів або знищення всього складу групи оцінювання завершується, в разі ненадання допомоги пораненим, поранені члени групи вибувають з оцінювання. У блоці 20 здійснюється відрив від переслідування (марш-кидок на відстань не менше 10 км), підготовка площадки евакуації (встановлення сигналів розпізнавання) та проводиться зустріч засобу евакуації.

Якщо не вдалося здійснити відрив від переслідування (марш-кидок), підготувати площадку евакуації та провести зустріч з засобом евакуації група завершує оцінювання. В разі успішного здійснення марш-кидка, підготовки площадки евакуації та здійснення зустрічі засобу евакуації, оцінюється час за який здійснено марш-кидок, правильність облаштування встановлених сигналів розпізнавальних знаків для зустрічі евакуаційного засобу та безпосередньої евакуації особового складу оцінювання готовності груп спеціального призначення до виконання завдань у відриві від основних сил.

На всіх етапах оцінювання слід призначати посередників в складі не менше трьох осіб які мають відповідний досвід в проведенні запланованих заходів і не будуть зацікавлені в успіху групи, що підлягатиме оцінюванню. Також слід зауважити на необхідність застосування систем імітації бою такі як MILES, СКІФ, Лазертаг та інших для полегшення визначення втрат серед особового складу групи спеціального призначення. Також можливо при проведенні оцінювання використовувати маркерні боеприпаси які не тільки визначають місця влучань, а і мають невеликий, але суттєво відчутний вплив у вигляді больових відчуттів.

Запропонована методика може бути використана не лише як інструмент оцінювання готовності груп спеціального призначення, а й як засіб удосконалення системи професійної підготовки військовослужбовців, розвитку злагодженості підрозділів та формування готовності до дій у складних умовах сучасного збройного протистояння. Її впровадження сприятиме підвищенню об'єктивності оцінювання результатів підготовки та ефективності навчально-тренувального процесу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Успіх виконання будь якого завдання залежить не лише від навченості командира прийняти вірне рішення, його спроможності здійснювати управління підрозділом, а також від кожного військовослужбовця групи який має певний набір знань, вмінь та навичок. При цьому виконання визначених для цих підрозділів завдань неможливо здійснити окремим військовослужбовцем, вони завжди виконується складом групи. Тому поряд з індивідуальною підготовкою найважливішим елементом готовності залишається злагодженість підрозділу. Створена методика оцінювання готовності груп спеціального призначення до виконання завдань у відриві від основних сил надала можливість здійснити оцінювання етапів підготовки та проведення виконання завдання підрозділом спеціального призначення. Наведена методика врахувала процеси прийняття рішення командиром, організацію розподілу завдань групи та кожному військовослужбовцю, підготовку групи за психологічним, психофізичним станом та враховує ступені всебічного забезпечення, а також можливості групи в здійсненні запланованих заходів. Залучення незалежних експертів які були не зацікавлені в успіху групи під час апробації методики дало змогу виявити слабкі і сильні сторони окремих військовослужбовців.

Подальші наукові дослідження, доцільно зосередити на визначенні складності завдань, що вирішуються, та створенні методики відбору оптимального складу групи спеціального призначення, яка дозволить визначити потрібний склад фахівців для виконання конкретного завдання.

Список використаних джерел

- Власюк, В., & Гасан, О. (2021). Методика оцінювання можливості виконати бойове завдання похідною охороною щодо недопущення раптового нападу противника на головні сили під час здійснення маршу підрозділом національної гвардії України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: військові та технічні науки*, 1 (84), 5-19. DOI: <https://doi.org/10.32453/3.v84i1.800>
- Георгадзе, О., & Салаш, О. (2022). Обґрунтування сукупності показників до комплексної методики оцінювання ефективності оперативної підготовки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: військові та технічні науки*, 3 (88), 5-17. DOI: <https://doi.org/10.32453/3.v88i3.1181>
- Доктрина з організації оцінювання (сертифікації) у Збройних Силах України.* (2021). Головне управління доктрин та підготовки Генерального штабу Збройних Сил України. Взято з <https://ivms.mil.gov.ua/wp-content/uploads/2023/01/doktryna-z-organizacziyi-pidgotovky-u-zsu.pdf>
- Іванець, Г. В., Іванець, М. Г., & Манжура, С. А. (2024). Методика оцінювання технічної готовності військових підрозділів до виконання завдань за призначенням. *Збірник наукових праць Національної академії Національної гвардії України*, 2 (44), 58-68.
- Настанова з бойової підготовки у Збройних Силах України.* (2020). Головне управління доктрин та підготовки Генерального штабу Збройних Сил України. Взято з <https://ivms.mil.gov.ua/wp-content/uploads/2023/01/nastanova-z-bojovoyi-pidgotovky-u-zsu.pdf>
- Павелко, І. І. (2016). Модель професійно-психологічної готовності до діяльності в екстремальних умовах військових розвідників та підрозділів спеціального призначення. *Військово-технічний збірник*, 14, 146-152. DOI: <https://doi.org/10.33577/2312-4458.14.2016.146-152>
- Побідаш, А. Ю. (2009). Професійний відбір як основа психологічної придатності до діяльності в екстремальних умовах. *Наука і освіта*, 5, 121-125. Взято з https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/5_2009/27.pdf.pdf
- Про рішення Ради національної безпеки і оборони України «Про Стратегію національної безпеки України».* (2020). Указ Президента України № 392/2020. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392/2020#n5>

References

- Vlasiuk, V., & Hasan, O. (2021). Metodyka otsiniuvannya mozhlyvosti vykonaty boiove zavdannia pokhidnoi okhoronoi shchodo nedopushchennia raptovoho napadu protyvnyka na holovni syly pid chas zdiisnennia marshu pidrozdilom natsionalnoi hvardii Ukrainy [Methodology for assessing the ability to perform a combat mission by marching guards to prevent a sudden enemy attack on the main forces during a march by a unit of the National Guard of Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seria: viiskovi ta tekhnichni nauky* [Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Military and Technical Sciences], 1 (84), 5-19. DOI: <https://doi.org/10.32453/3.v84i1.800> [in Ukrainian].
- Heorhadze, O., & Salash, O. (2022). Obgruntuvannya sukupnosti pokaznykiv do kompleksnoi metodyky otsiniuvannya efektyvnosti operatyvnoi pidhotovky [Justification of the totality of indicators to a comprehensive

methodology for assessing the effectiveness of operational training]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: viiskovi ta tekhnichni nauky* [Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Military and Technical Sciences], 3 (88), 5-17. DOI: <https://doi.org/10.32453/3.v88i3.1181> [in Ukrainian].

Doktryna z orhanizatsii otsiniuvannia (sertyfikatsii) u Zbroinykh Sylakh Ukrainy [Doctrine on the organization of evaluation (certification) in the Armed Forces of Ukraine]. (2021). Holovne upravlinnia doktryn ta pidhotovky Heneralnoho shtabu Zbroinykh Syl Ukrainy. Retrieved from <https://ivms.mil.gov.ua/wp-content/uploads/2023/01/doktryna-z-organizaciyi-pidgotovky-u-zsu.pdf> [in Ukrainian].

Ivanets, H. V., Ivanets, M. H., & Manzhura, S. A. (2024). Metodyka otsiniuvannia tekhnichnoi hotovnosti viiskovykh pidrozdiliv do vykonannia zavdan za pryznachenniam [Methodology for assessing the technical readiness of military units to perform assigned tasks]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Natsionalnoi hvardii Ukrainy* [Collection of scientific works of the National Academy of the National Guard of Ukraine], 2 (44), 58-68. [in Ukrainian].

Nastanova z boiovoi pidhotovky u Zbroinykh Sylakh Ukrainy [Instruction on combat training in the Armed Forces of Ukraine]. (2020). Holovne upravlinnia doktryn ta pidhotovky Heneralnoho shtabu Zbroinykh Syl Ukrainy. Retrieved from <https://ivms.mil.gov.ua/wp-content/uploads/2023/01/nastanova-z-boiovoyi-pidgotovky-u-zsu.pdf> [in Ukrainian].

Pavelko, I. I. (2016). Model profesiino-psykholohichnoi hotovnosti do diialnosti v ekstremalnykh umovakh viiskovykh rozvidnykiv ta pidrozdiliv spetsialnoho pryznachennia [Model of professional and psychological readiness for activities in extreme conditions of military intelligence officers and special forces units]. *Viiskovo-tekhnichni zbirnyk* [Military technical collection], 14, 146-152. DOI: <https://doi.org/10.33577/2312-4458.14.2016.146-152> [in Ukrainian].

Pobidash, A. Yu. (2009). Profesiyni vidbir yak osnova psykholohichnoi prydatnosti do diialnosti v ekstremalnykh umovakh [Professional selection as the basis of psychological suitability for activities in extreme conditions]. *Nauka i osvita* [Science and Education], 5, 121-125. Retrieved from https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/5_2009/27.pdf [in Ukrainian].

Pro rishennia Rady natsionalnoi bezpeky i oborony Ukrainy "Pro Stratehiu natsionalnoi bezpeky Ukrainy" [On the decision of the National Security and Defense Council of Ukraine "On the National Security Strategy of Ukraine"]. (2020). Ukaz Prezydenta Ukrainy No 392/2020. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392/2020#n5> [in Ukrainian].

ONOPRIIENKO O., SHERSTYUK A.

National Academy of the National Guard of Ukraine, Kharkiv, Ukraine

BONDARENKO A.

Military Academy, Odessa, Ukraine

IVASHCHENKO S.

Military Law Institute of the Yaroslav the Wise National Law University, Kharkiv, Ukraine

METHODOLOGY FOR ASSESSING THE READINESS OF SPECIAL PURPOSE GROUPS OF THE DEFENSE FORCES OF UKRAINE TO PERFORM TASKS SEPARATELY FROM THE MAIN FORCES

The article proposes a methodology for assessing the readiness of special forces groups to perform tasks as part of a combat group in isolation from the main forces, which will provide an opportunity to carry out a comprehensive assessment of the combat group's readiness to perform a combat mission in certain conditions. Having considered the combat training programs of special forces units, it was concluded that the assessment of a serviceman as an individual is carried out in individual training subjects, and each training period ends with the coordination of the unit in the form of complex classes or exercises. The most difficult tasks of special forces are conducting raids and reconnaissance operations in isolation from the main forces. Currently, there is no defined methodology for assessing readiness to perform the most complex combat missions - the actions of special forces groups in isolation from the main forces during reconnaissance and raid activities.

During the study, it was found that the assessment of the readiness of special forces in conditions of separation from the main forces and the subsequent successful completion of assigned tasks in a direct combat situation will depend on the quality of the combined factors such as: the quality of the decision made by the group commander, taking into account the completeness of the preliminary orders given regarding the preparation of the group for the task, the socio-psychological portrait of the group, the psychological state and psychophysiological state of the group before the start of the task, the provision of the group's personnel with everything necessary, the group's ability to be isolated from the main forces with limited means of life support, the duration of the impact of physical and psychological stress, and the complexity of the task being solved. This will allow for a more qualitative determination of the professional qualities and experience of the special forces group for the further performance of combat missions and, accordingly, to determine the suitability of the special forces group for further combat use.

Key words: assessment methodology, special forces group, Ukrainian Defense Forces, combat mission

Стаття надійшла до редакції 14.03.2026

Стаття прийнята 02.04.2026

УДК 378.147:640.4:005.96

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361837](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361837)

ДМИТРО ПАНЧЕХІН

ORCID: 0009-0005-0840-7950

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОГО БІЗНЕСУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито сутність управлінської культури менеджера готельно-ресторанного бізнесу та окреслено особливості її формування у процесі професійної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена підвищенням вимог до якості управлінської діяльності в індустрії гостинності, необхідністю забезпечення ефективної професійної взаємодії, конкурентоспроможності підприємств і високого рівня сервісу. На основі аналізу наукових підходів управлінську культуру менеджера схарактеризовано як інтегративну професійно-особистісну характеристику, що охоплює професійну компетентність, організаторські та комунікативні вміння, лідерські якості, відповідальність, здатність до прийняття управлінських рішень і професійної взаємодії. Визначено, що специфіка професійної діяльності менеджера готельно-ресторанного бізнесу потребує високого рівня культури професійного спілкування, готовності до роботи в умовах динамічних змін та орієнтації на потреби клієнта. Акцентовано увагу на ролі професійної підготовки у формуванні управлінської культури майбутніх менеджерів. Підкреслено значення практикоорієнтованого навчання, інтерактивних методів, кейс-технологій, ділових ігор, тренінгів та виробничої практики для розвитку управлінських і комунікативних компетентностей здобувачів освіти. Зроблено висновок про необхідність комплексного підходу до формування управлінської культури менеджера як важливого чинника його ефективної професійної діяльності.

Ключові слова: управлінська культура, менеджер готельно-ресторанного бізнесу, професійна підготовка, професійна компетентність, управлінська діяльність, індустрія гостинності, формування управлінської культури

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси, які відбуваються в сучасному глобалізованому світі, зумовлюють поступове входження України до європейського освітнього простору, що означає в тому числі й досягнення належного рівня діяльності підприємств і організацій різних галузей. У цьому контексті до підприємств сфери послуг, і зокрема – індустрії гостинності та їхнього управлінського персоналу, висуваються підвищені вимоги щодо якості сервісу, ефективності управління, культури професійної взаємодії та здатності оперативно реагувати на виклики сучасного конкурентного середовища.

З огляду на це, сучасне суспільство висуває підвищені вимоги до рівня підготовки фахівців зазначеної сфери, насамперед менеджерів, які повинні володіти високим рівнем культури професійної діяльності, зокрема – культури управління, яка в досліджуваному контексті набуває особливої ваги.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У спеціальній літературі досить широко розкрито ознаки сформованості управлінської культури, що забезпечують результативне управління колективом. Аналіз сутності управлінської культури менеджера в трактовці різних дослідників (Г. Єльнікова, С. Королук, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Палеха, Г. Попова, Л. Пшенична, О. Товканець, Н. Тюхтенко, В. Ягупов та ін.) дозволяє виокремити такі її ключові характеристики, як професійна компетентність, лідерські та організаторські якості, культура професійної комунікації, відповідальність у процесі прийняття управлінських рішень, а також здатність до ефективної взаємодії й адаптації в умовах змін.

Розглядаючи управлінську культуру як комплексну характеристику управлінської діяльності, що ґрунтується на професійній компетентності та відображає особистісні й професійні якості керівника, дослідники наголошують на її динамічному характері. Особистісна складова управлінської культури постійно взаємодіє з мотиваційно-ціннісною та діяльнісною сферами особистості, зумовлюючи її розвиток у процесі професійної діяльності та фахової підготовки (Харчук, & Балашов, 2025, с. 166). Такий підхід актуалізує проблему пошуку ефективних шляхів формування управлінської культури майбутніх менеджерів, що знайшло відображення у працях А. Вініченко, Т. Заболотної, В. Мовчан, Н. Нижник, Л. Пашко, О. Попович, В. Семанчиної, В. Стрельнікова, М. Швардак та ін.

Водночас специфіка готельно-ресторанного бізнесу як сфери професійної діяльності потребує більш диференційованого дослідження проблеми формування управлінської культури менеджера з урахуванням сучасних вимог індустрії гостинності. Тож мета статті полягає у визначенні сутності та основних складників управлінської культури менеджера готельно-ресторанного бізнесу, а також окресленні підходів до її формування у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Готельно-ресторанна індустрія належить до сфер бізнесу з високим рівнем конкурентоспроможності та характеризується специфічними особливостями організації й функціонування. Ефективність професійної діяльності менеджерів підприємств цієї галузі безпосередньо пов'язана з ґрунтовним знанням сучасних тенденцій розвитку менеджменту у сфері гостинності, усвідомленням його сутності, принципів і впровадженням інноваційних технологій. Адже, як наголошує О. Круковська, «менеджмент готельно-ресторанного бізнесу в Україні є ключовим елементом, який забезпечує стабільність цієї сфери в умовах кризи» (Круковська, 2024, с. 11).

За таких умов від менеджерів вимагається постійне професійне самовдосконалення та особистісний розвиток, здатність до самореалізації, формування лідерських якостей, а також розвиток високого рівня інтелектуальної й управлінської культури та організаційних умінь. При цьому, як слушно зазначає В. Стрельников, готовність до практичної управлінської діяльності саме й має своїм якісним показником (індикатором) певний рівень сформованості професійної та управлінської культури, що, в свою чергу, є результатом якісної фахової підготовки менеджера (Стрельников, 2018, с. 24).

Орієнтацію на формування управлінської культури слід розглядати як інтегративну ідею його професійної підготовки, оскільки вона охоплює не лише засвоєння фахових знань і управлінських умінь, а й розвиток професійно значущих особистісних якостей, культури комунікації, відповідальності та готовності до ефективної взаємодії в професійному середовищі. Професійна освіта постає як цілеспрямований і багатоаспектний процес, що поєднує засвоєння фахових знань, розвиток управлінських умінь і формування професійно значущих особистісних якостей. Її інноваційний зміст пов'язаний, зокрема, з тим, що трансформація управлінської діяльності в сучасних умовах вимагає «підвищення якості роботи при скороченні використовуваних ресурсів» (Товканець, 2021, с. 407), коли управління вимагає творчих рішень, здатності вибудовувати конструктивні стосунки в колективі, здійснювати оптимальний розподіл функцій тощо.

Важливу роль у цьому відіграє зміст навчальних дисциплін управлінського, економічного, комунікативного та психолого-педагогічного спрямування, які забезпечують розвиток управлінського мислення, здатності до аналізу професійних ситуацій і прийняття ефективних рішень.

Формуванню управлінської культури сприяють також активні форми організації освітнього процесу, зокрема проблемні лекції, семінари-дискусії, тренінги, ділові та рольові ігри, кейс-метод, моделювання професійних ситуацій, виконання індивідуальних і групових проєктів. Їх використання створює умови для розвитку комунікативних та організаторських умінь, лідерських якостей, навичок професійної взаємодії, відповідальності та здатності до роботи в команді. Адже сучасні дослідники одностайні в тому, що «особливо актуальними є розвиток комунікативних здібностей менеджерів, знання особливостей професійного спілкування, усвідомлення і розуміння сутності управлінської діяльності» (А. Соловйов, & І. Соловйов, 2021, с. 63).

Водночас важливе значення має практична підготовка, яка забезпечує набуття досвіду управлінської діяльності, формування професійної поведінки та готовності до ефективної взаємодії в реальному професійному середовищі.

Отже, з освітніх позицій, управлінська культура постає як інтегративне, динамічне та багатовимірне поняття, що акумулює систему цінностей і ідей, сукупність фахово зорієнтованих знань менеджерів, відповідні професійні вміння, а також передбачає належний рівень розвитку мотиваційно-ціннісної, інтелектуальної, комунікативної та емоційно-вольової сфер особистості. Як складник загальної культури людини, управлінська культура менеджерів ґрунтується також на загальнолюдських культурних надбаннях і передбачає високий рівень сформованості особистісних якостей відповідно до норм і принципів суспільної моралі та системи цінностей, притаманних конкретному соціуму.

Водночас управлінська культура менеджерів набуває характерологічних ознак особистісної та професійної культури, інтегруючи їхні базові засади з огляду на соціальну спрямованість фахової діяльності.

Особливою актуальністю відзначається управлінська культура менеджерів готельно-ресторанних підприємств, оскільки їх професійна діяльність здійснюється в умовах постійного зростання потреб споживачів та посиленої конкуренції. Саме менеджери, їхній фаховий і творчий потенціал забезпечують високий рівень професійної діяльності та результативність і конкурентоспроможність підприємств, що значною мірою залежить від їх здатності розробляти концепцію закладу, визначати стратегію його розвитку, формувати ефективну організаційну структуру та систему управління.

У цьому контексті варто підкреслити, що управлінська культура менеджера має відображати специфіку та зміст діяльності готельно-ресторанного господарства. Це зумовлено необхідністю ґрунтовних фахових знань, сформованістю значущих особистісних якостей, рівнем професійної культури

та обізнаністю з вимогами, які висуваються до підприємств відповідної галузі. Тож управлінська культура менеджера готельно-ресторанного підприємства є складником його загальної культури й постає як особистісне утворення, яке інтегрує теоретичні знання та практичні вміння, а також сформованість професійно значущих якостей, що забезпечують ефективність функціонування підприємства.

Сучасний менеджер готельно-ресторанного бізнесу повинен поєднувати організаторські, комунікативні та сервісні компетентності; це висококваліфікований, конкурентоспроможний та соціально мобільний спеціаліст-організатор різних видів професійної діяльності, спрямованої на планування, організацію сервісної й виробничо-технологічної діяльності персоналу підприємств готельно-ресторанного бізнесу, коригування та вдосконалення технологічних процесів, а також забезпечення стабільно високого рівня якості продукції. Такий фахівець здатний гарантувати належний рівень надання послуг і комфорту, задовольняючи широкий спектр побутових, господарських і культурних потреб споживачів.

Зміст управлінської культури менеджера готельно-ресторанного підприємства характеризується сукупністю взаємопов'язаних компонентів, зокрема: визначенням індивідуального стилю управлінської діяльності; досягненням поставлених цілей із дотриманням цінностей і традицій управління; раціональною організацією діяльності як самого менеджера, так і персоналу підприємства; забезпеченням чіткості, узгодженості та послідовності управлінських дій із неухильним дотриманням правових, службових і морально-етичних норм міжособистісної взаємодії; розвитком організаційної культури; упровадженням процесів автоматизації та інформатизації діяльності; формуванням толерантної поведінки членів колективу, розвитку почуття міри, психологічного такту та відповідального ставлення до професійних обов'язків; використанням науково обґрунтованих методик організації праці та проведення виробничих нарад, що забезпечують їх управлінську результативність; а також створенням позитивного морально-психологічного клімату в колективі.

Узагальнюючи результати наукових досліджень, особистісні якості, що формують управлінську культуру менеджера готельно-ресторанного підприємства, доцільно систематизувати за такими основними напрямками: по-перше, лідерство, що передбачає здатність формувати згуртований колектив односторонців і виступати прикладом для співробітників; по-друге, гнучкість, яка виявляється у здатності адаптуватися до різноманітних умов і забезпечувати ефективну організацію діяльності персоналу; по-третє, інтелектуальний потенціал, що охоплює наявність необхідних професійних знань, аналітичного мислення та здатності до інноваційної діяльності.

Специфіка професійної діяльності менеджерів готельно-ресторанного бізнесу полягає в організації та забезпеченні комфортних умов обслуговування клієнтів, що, у свою чергу, зумовлює необхідність наявності розвинених навичок і практичного досвіду міжособистісної комунікації. У зв'язку з цим менеджер повинен володіти високим рівнем сформованості комунікативних умінь і особистісних якостей, які забезпечують ефективну взаємодію з персоналом, організацію ділового співробітництва, а також підтримання сприятливого морально-психологічного клімату в колективі.

У зазначеному контексті особливої значущості набуває виокремлення комунікативного компонента управлінської культури менеджера, який поряд із фаховими знаннями та професійними вміннями передбачає оволодіння нормами соціальної взаємодії, сформованість навичок ефективної комунікації зі співробітниками, здатність до попередження та конструктивного врегулювання конфліктних ситуацій. Водночас важливою складовою є володіння мовою (державною та іноземними), культура мовлення, що передбачає його грамотність, коректність, відповідність нормам літературної мови, а також дотримання етичних засад комунікативної поведінки.

Слід додати також, що в сучасних умовах функціонування готельно-ресторанного бізнесу специфіка професійної діяльності менеджера визначається й необхідністю дотримання комплексу нормативних вимог, які становлять основу управлінської культури його праці. Зокрема, йдеться про юридичні норми управлінської діяльності, закріплені в державно-правових нормативних актах, що передбачають опору на ґрунтовні фахові знання та їх реалізацію в межах правового поля; моральні норми, які регламентують поведінку менеджера у сфері етики та моралі; організаційні норми, що визначають структуру готельно-ресторанного підприємства, склад, функції та порядок діяльності його підрозділів і персоналу, а також правила внутрішнього розпорядку та інші нормативи організаційного характеру, прийняті в установі; економічні норми, що регулюють господарську діяльність підприємства.

Актуальність перелічених вимог зумовлюється сучасними соціокультурними трансформаціями, зокрема інтенсифікацією процесів глобалізації та інтернаціоналізації, що сприяють розширенню міжнародних ділових контактів. У таких умовах менеджери готельно-ресторанного бізнесу повинні не лише володіти відповідними знаннями, уміннями та навичками професійного спілкування, але й демонструвати високий рівень розвитку професійно-особистісних якостей, необхідних для ефективної соціальної взаємодії з представниками різних культур.

Серед провідних тенденцій сучасного готельно-ресторанного менеджменту доцільно виокремити позитивне ставлення менеджера до власної професійної діяльності, персоналу та клієнтів; застосування

механізмів делегування повноважень і відповідальності з метою забезпечення ефективного та своєчасного виконання завдань, що сприяє залученню працівників до управлінських процесів, зниженню рівня плинності кадрів і формуванню відповідального ставлення до професійних обов'язків; а також розвиток відповідальності як у менеджера, так і у підлеглих, що забезпечує можливість навчання персоналу на основі власного прикладу, своєчасного виявлення та усунення проблемних ситуацій.

Водночас важливого значення набуває добір висококваліфікованого персоналу, здатного забезпечити належний рівень сервісу та гостинності, що передусім сприяє підвищенню економічної ефективності діяльності підприємства. Високий рівень управлінської культури менеджерів готельно-ресторанних підприємств також передбачає оволодіння ними нормами професійної етики, знанням міжнародних етичних стандартів, наявністю творчого потенціалу для ефективного вирішення виробничих завдань.

Як зазначають Л. Кравченко та В. Оніпко, реалії сьогодення також диктують об'єктивну потребу «підвищення рівня сформованості методичного компонента управлінської компетентності майбутніх менеджерів сфери обслуговування, адже значну частину свого робочого часу вони займаються навчанням персоналу» (Кравченко, & Оніпко, 2021, с. 157). Тому на часі розробка системи дидактичних умінь майбутнього менеджера сфери послуг як одного із аспектів його управлінської культури.

З огляду на сказане, формування управлінської культури майбутнього менеджера готельно-ресторанного бізнесу в процесі цілісної професійної підготовки передбачає поєднання теоретичного навчання з практикоорієнтованими формами освітньої діяльності.

Важливу роль у цьому процесі відіграє вивчення фахових дисциплін управлінського, економічного, комунікативного та психолого-педагогічного спрямування, що забезпечують формування професійної компетентності, культури управлінського мислення та готовності до прийняття обґрунтованих рішень. Водночас розвиткові управлінської культури значною мірою сприяють активні й інтерактивні методи навчання, зокрема аналіз професійних ситуацій, кейс-метод, ділові та рольові ігри, тренінги, моделювання конфліктних і комунікативних ситуацій (Белкін, 2021). Ефективними є такі форми роботи, як виконання командних проєктів, дискусії та презентації. Таким чином створюються умови для розвитку лідерських та організаторських якостей, навичок професійної взаємодії, уміння працювати в команді, здійснювати розподіл обов'язків і відповідальності, конструктивно розв'язувати проблемні ситуації.

Особливого значення набуває проходження виробничої практики на підприємствах готельно-ресторанного бізнесу, під час якої здобувачі освіти мають можливість застосовувати набуті знання в реальних професійних умовах, опановувати культуру ділового спілкування, спостерігати специфіку управлінської діяльності та набувати досвіду професійної поведінки. Важливим чинником формування управлінської культури є також залучення студентів до професійно орієнтованих заходів – науково-практичних конференцій, майстер-класів, тренінгів, зустрічей із представниками індустрії гостинності, що сприяє розширенню професійного світогляду, розвитку мотивації до самовдосконалення та усвідомленню значущості управлінської культури для майбутньої професійної діяльності.

У подальшому розвитку управлінської культури менеджера готельно-ресторанних підприємств сприяють такі навички, започатковані в період професійної підготовки, як активна участь у професійних семінарах, всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференціях, проходження курсів підвищення кваліфікації, а також залучення до дискусійних форм роботи, зокрема «круглих столів» і ділових ігор, що забезпечує ґрунтовне засвоєння теоретичних засад менеджменту та формування практичних управлінських умінь і навичок.

Висновки. Отже, управлінська культура менеджера готельно-ресторанного бізнесу є важливим складником його професійної компетентності та охоплює сукупність професійних знань, управлінських умінь, комунікативних навичок і особистісних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності. Її формування має здійснюватися у процесі цілісної професійної підготовки з використанням практикоорієнтованих та інтерактивних форм навчання, що забезпечують розвиток професійної відповідальності, культури управлінської взаємодії та готовності до роботи в сучасному професійному середовищі.

Подальшого дослідження потребують питання розроблення змісту, форм і методів формування управлінської культури майбутніх менеджерів індустрії гостинності з урахуванням сучасних вимог професійного середовища.

Список використаних джерел

- Белкін, І. В. (2021). Професійна підготовка менеджера маркетингових комунікацій на основі ділових ігор. *Інвестиції: практика та досвід*, 15, 31-37. DOI: <http://doi.org/10.32702/2306-6814.2021.15.31>
- Кравченко, Л., & Оніпко, В. (2021). Управлінська компетентність майбутнього менеджера сфери обслуговування: організаційний та методичний компоненти. *Витоки педагогічної майстерності*, 27, 155-161. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2021.27.247074>

- Круковська, О. В. (2024). Менеджмент готельно-ресторанного бізнесу в Україні. Інновації та технології в сфері послуг і харчування = *Innovations and Technologies in the Service Sphere and Food Industry*, 1 (11), 11-15. DOI: [https://doi.org/10.32782/2708-4949.1\(11\).2024.2](https://doi.org/10.32782/2708-4949.1(11).2024.2)
- Соловйов, А. І., & Соловйов, І. А. (2021). Проблеми підвищення рівня професійної підготовки менеджерів. *Вісник Херсонського державного університету, Серія Економічні науки*, 41, 61-64. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2307-8030/2021-41-11>
- Стрельников, В. Ю. (2018). Розвиток управлінської культури майбутніх менеджерів в умовах магістратури. *Імідж сучасного педагога*, 5 (182), 21-24. Взято з <https://isp.pano.pl.ua/article/view/142836/144173>
- Товканець, О. (2021). Особливості підготовки фахівців з менеджменту освіти в Україні. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1 (48), 405-409. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.405-409>
- Харчук, О. А., & Балашов, Е. М. (2025). Психологічні особливості формування управлінської культури керівника закладу загальної середньої освіти та її вплив на формування корпоративної культури. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*, 18, 164-171. DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-164-171>

References

- Bielkin, I. V. (2021). Profesiina pidhotovka menedzhera marketynhovykh komunikatsii na osnovi dilovykh ihor [Professional training of a marketing communications manager based on business games]. *Investysii: praktyka ta dosvid* [Investments: practice and experience], 15, 31-37. DOI: <http://doi.org/10.32702/2306-6814.2021.15.31> [in Ukrainian].
- Kharchuk, O. A., & Balashov, E. M. (2025). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia upravlinskoi kultury kerivnyka zakladu zahalnoi serednoi osvity ta yii vplyv na formuvannia korporatyvnoi kultury [Psychological features of the formation of the managerial culture of the head of the institution of general secondary education and its impact on the formation of corporate culture]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriiia "Psykhologhiia"* [Scientific notes of the National University "Ostroh Academy." Series "Psychology"], 18, 164-171. DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-164-171> [in Ukrainian].
- Kravchenko, L., & Onipko, V. (2021). Upravlinska kompetentnist maibutnoho menedzhera sfery obsluhovuvannia: orhanizatsiyni ta metodychni komponenty [Managerial competence of the future manager of the service sector: organizational and methodological components]. *Vytyky pedahohichnoi maisternosti* [Origins of pedagogical skill], 27, 155-161. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2021.27.247074> [in Ukrainian].
- Krukovska, O. V. (2024). Menedzhment hotelno-restorannoho biznesu v Ukraini [Management of hotel and restaurant business in Ukraine]. *Innovatsii ta tekhnolohii v sferi posluh i kharchuvannia = Innovations and Technologies in the Service Sphere and Food Industry*, 1 (11), 11-15. DOI: [https://doi.org/10.32782/2708-4949.1\(11\).2024.2](https://doi.org/10.32782/2708-4949.1(11).2024.2) [in Ukrainian].
- Soloviov, A. I., & Soloviov, I. A. (2021). Problemy pidvyshchennia rivnia profesiinoi pidhotovky menedzheriv [Problems of improving the level of professional training of managers]. *Visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu, Seriiia Ekonomichni nauky* [Bulletin of Kherson State University, Series of Economic Sciences], 41, 61-64. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2307-8030/2021-41-11> [in Ukrainian].
- Strelnikov, V. Yu. (2018). Rozvytok upravlinskoi kultury maibutnikh menedzheriv v umovakh mahistratury [Development of the managerial culture of future managers in the conditions of the magistracy]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [Image of a modern teacher], 5 (182), 21-24. Retrieved from <https://isp.pano.pl.ua/article/view/142836/144173> [in Ukrainian].
- Tovkanets, O. (2021). Osoblyvosti pidhotovky fakhivtsiv z menedzhmentu osvity v Ukraini [Features of training specialists in management education in Ukraine]. *Naukovi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: "Pedahohika. Sotsialna robota"* [Scientific Bulletin of Uzhgorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"], 1 (48), 405-409. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.405-409> [in Ukrainian].

PANCHEKHIN D.

Kharkiv H.S. Skovoroda National Pedagogical University

MANAGERIAL CULTURE OF A HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS MANAGER AND THE PECULIARITIES OF ITS FORMATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article reveals the essence of managerial culture of a hotel and restaurant business manager and outlines the peculiarities of its formation in the process of professional training. The relevance of the study is determined by the growing requirements for the quality of management in the hospitality industry, the need to ensure effective professional interaction, competitiveness of enterprises, and a high level of customer service in modern socio-economic conditions.

Based on the analysis of scientific approaches, managerial culture is characterized as an integrative professional and personal characteristic that combines professional competence, organizational and communication skills, leadership qualities, responsibility, managerial decision-making abilities, and readiness for professional interaction. It is emphasized that managerial culture reflects not only the level of professional knowledge and managerial skills but also the manager's ability to organize teamwork, maintain a favorable psychological climate, resolve conflict situations constructively, and adapt to changes in the professional environment.

The study highlights that the specificity of hotel and restaurant business management requires a high level of communication culture, flexibility, customer orientation, and the ability to operate effectively in conditions of increased competition and rapid transformation of the hospitality industry. Particular attention is paid to the educational aspect of the problem. The formation of managerial culture is considered as an important component of professional training for future managers.

The article substantiates the importance of professionally oriented disciplines, practical training, and interactive educational methods in the development of managerial culture. The role of problem-based lectures, discussions, case-study technology, business and role-playing games, trainings, project-based learning, and simulation of professional situations is emphasized. Such forms of educational activity contribute to the development of leadership and organizational qualities, communication competence, teamwork skills, responsibility, and readiness for effective managerial activity.

Special attention is paid to practical training at hospitality enterprises, which enables students to apply acquired knowledge in real professional conditions, gain experience in professional communication, and develop professional behavior skills. Participation in scientific and practical conferences, workshops, professional seminars, and meetings with representatives of the hospitality industry is also considered an important factor in broadening professional outlook and motivating future managers toward self-improvement.

It is concluded that managerial culture is an essential component of professional competence of a hotel and restaurant business manager and an important factor in effective professional activity. The effectiveness of its formation depends on the implementation of a comprehensive approach to professional training that combines theoretical, practical, communicative, and personal-development components.

Key words: managerial culture, manager, hotel and restaurant business, professional activity, content, development trends

Стаття надійшла до редакції 05.04.2026

Стаття прийнята 17.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 37.013.83:374.7

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361839](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361839)

ВОЛОДИМИР ПІДДЯЧИЙ

ORCID: 0000-0002-8596-6749

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ТЬЮТОРІВ У НЕПЕРЕРВНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування методологічних засад підготовки тьюторів у неперервній освіті дорослих. Актуальність дослідження зумовлена зростанням потреби в індивідуалізованому освітньому супроводі дорослих здобувачів освіти в умовах динамічних соціально-економічних трансформацій та цифровізації освітнього простору. Проаналізовано стан наукової розробленості проблеми у вітчизняних і зарубіжних джерелах, уточнено зміст понять «тьютор» та «тьюторська діяльність». Визначено основні методологічні підходи, що становлять підґрунтя підготовки тьюторів (андрагогічний, компетентнісний та діяльнісний). Обґрунтовано необхідність інтеграції принципів суб'єкт-суб'єктної взаємодії, узгодження автономії дорослого здобувача освіти з педагогічною підтримкою, а також урахування цифрового компонента професійної діяльності. Зроблено висновок про доцільність підготовки тьюторів, що спрямована на розвиток професійної компетентності та готовності до здійснення відповідального освітнього супроводу дорослих впродовж навчання.

Ключові слова: тьютор; тьюторська діяльність; неперервна освіта дорослих; методологічні підходи; індивідуальна освітня траєкторія; освітній супровід; професійна підготовка

Постановка проблеми. Актуальність підготовки тьюторів у неперервній освіті дорослих зумовлена глибинними соціально-економічними, технологічними та культурно-освітніми трансформаціями сучасного суспільства. Умови динамічного ринку праці, швидке оновлення знань і компетентностей, зростання ролі неформальної та інформальної освіти висувають нові вимоги до організації навчання дорослих. Дедалі більше уваги надається побудові індивідуальної освітньої траєкторії, саморегульованому навчанню та персоналізованому супроводу.

У цьому контексті тьютор постає не лише як педагог та консультант, а як фахівець із супроводу освіти дорослої особистості, здатний поєднувати функції фасилітатора, модератора, наставника й координатора

навчального процесу. Проте в науково-педагогічному просторі спостерігається суперечність між зростанням запиту на тьюторський супровід у неперервній освіті дорослих та недостатньою розробленістю методологічних засад підготовки фахівців, які забезпечуватимуть цей процес.

Додаткової актуальності проблемі надає фрагментарність наявних підходів до підготовки тьюторів, які часто зосереджуються на окремих методичних або технологічних аспектах, не враховуючи специфіку андрагогічної взаємодії та особливості мотивації дорослих здобувачів освіти. Унаслідок цього підготовка тьюторів нерідко має ситуативний характер і не забезпечує формування цілісної професійної готовності до роботи в умовах неперервної освіти.

Отже, потреба в науково обґрунтованому осмисленні методологічних засад підготовки тьюторів у неперервній освіті дорослих є об'єктивною та своєчасною, оскільки вона спрямована на підвищення якості освітнього супроводу дорослих, забезпечення гнучкості освітніх програм і посилення гуманістичної спрямованості сучасної освіти впродовж життя.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У контексті дослідження методологічних засад підготовки тьюторів особливої значущості набувають ідеї, представлені у праці Д. Пападопулос. Автор доводить, що індивідуалізація навчання дорослих є не лише педагогічним принципом, а складним соціально-освітнім процесом, який змінює рівень відповідальності в освітньому середовищі. Індивідуалізовані освітні траєкторії, з одного боку, розширюють можливості дорослих здобувачів освіти, а з іншого – підвищують рівень їхньої особистої відповідальності за результати навчання (Papadopoulos, 2023, p. 137–151).

Близькі за методологічною логікою висновки містяться у дослідженні О. Самойленко та ін. Підготовка андрагога (зокрема, тьютора) розглядається як процес професіоналізації фахівця з освіти дорослих. Автори розглядають андрагога як фахівця «з навчання, консультування, надання соціальної допомоги та виконання організаційно-управлінських функцій у середовищі дорослих» (Samoilenko et al., 2020, p. 237).

Системне бачення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності представлено у дисертаційному дослідженні К. П. Осадчої (2016). Вона розглядається як цілісний педагогічний процес формування інтегративної професійної готовності до індивідуалізованого освітнього супроводу. Тьюторство трактується як самостійний вид педагогічної діяльності, що спирається на компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, системний та ін. Підходи (Осадча, 2016, с. 33–34). Авторка визначає структуру професійної готовності через мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діялісно-практичний і рефлексивний компоненти, а також пропонує структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, окреслюючи зміст, форми, методи та засоби її реалізації (Осадча, 2016, с. 326).

Проблематика професіоналізації тьюторів набуває нового виміру в дослідженні Д. Херінек та ін., присвяченому аналізу впливу спеціальної підготовки тьюторів на рівень соціальної та когнітивної конгруентності в моделі взаємного навчання (peer-assisted learning). Автори висвітлюють амбівалентний характер підготовки: з одного боку, вона підвищує самоефективність тьюторів і сприяє когнітивній конгруентності, з іншого – може посилювати соціальну дистанцію між тьютором і тьюті, створюючи ієрархічні відносини. Тому підготовка тьюторів повинна враховувати баланс між розвитком компетентності та збереженням соціальної близькості у навчальній взаємодії (Herinek et al., 2025, p. 106819).

В умовах цифровізації освіти актуалізується питання розвитку компетентностей тьюторів через використання онлайн-платформ. Н. Д. Непийпа (2025) зазначає, що ефективний дистанційний тьюторинг передбачає здатність організовувати самостійну навчальну діяльність здобувачів освіти, підтримувати їхню навчальну мотивацію та забезпечувати постійний зворотний зв'язок. Використання платформ Moodle, Google Classroom, Zoom та інших цифрових сервісів сприяє розвитку комунікативних і педагогічних умінь тьюторів. Водночас дистанційне навчання висуває нові виклики, зокрема потребу підвищення цифрової компетентності педагогів та підтримання ефективної комунікації зі здобувачами освіти (Непийпа, 2025, с. 189–202).

Проаналізовані дослідження засвідчують, що методологічні засади підготовки тьюторів мають інтегративний характер. Вони поєднують андрагогічний, компетентнісний і діяльнісний підходи, ідею балансування автономії та педагогічної медіації, а також цифровий компонент професійної підготовки.

Мета – обґрунтувати методологічні засади підготовки тьюторів у неперервній освіті дорослих з урахуванням сучасних підходів і тенденцій.

Для досягнення поставленої мети передбачено розв'язання таких **завдань**:

1. Проаналізувати стан наукової розробленості проблеми підготовки тьюторів у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях;
2. Уточнити зміст понять «тьютор», «тьюторська діяльність»;
3. Визначити та обґрунтувати методологічні підходи та принципи, що становлять основу підготовки тьюторів.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому дискурсі тьюторський супровід розглядається як форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямована на індивідуалізацію освітнього процесу та підтримку професійного становлення здобувача освіти.

Так, Т. Кравцова визначає тьюторський супровід як суб'єкт-суб'єктну взаємодію студента і викладача-тьютора, що передбачає проєктування індивідуальної освітньої траєкторії, діагностику потреб і можливостей здобувача освіти, свідомий вибір освітніх цілей, підтримку професійної самореалізації та формування життєвої траєкторії. Дослідниця підкреслює важливість активної позиції студента як суб'єкта власного професійного розвитку.

Організація тьюторського супроводу, за авторкою, ґрунтується на врахуванні індивідуальних потреб, інтересів і потенційних можливостей здобувача освіти, створенні умов для залучення різноманітних ресурсів до освітньої діяльності та високому рівні тьюторської компетентності викладача. Вона виокремлює чотири взаємопов'язані етапи супроводу: цілепокладання, діагностико-мотиваційний, проєктувально-діяльнісний і рефлексивно-коригувальний, що забезпечують послідовність і результативність індивідуальної освітньої траєкторії. Провідною ідеєю дослідження є реалізація ресурсного підходу, який активізує внутрішні та зовнішні ресурси студента, сприяє професійній самореалізації та формуванню здатності до саморозвитку (Кравцова, 2020, с. 246–248).

У контексті дистанційного освітнього процесу І. Шоробура та І. Рашина визначають викладача-тьютора як педагога, що організовує індивідуальну освітню траєкторію здобувача освіти, координує й супроводжує його навчальну діяльність. Тьютор, за їхнім визначенням, виконує координаційну, консультативну та моніторингову функції, організовує навчальні групи взаємопідтримки та вибудовує партнерські взаємини зі студентами. Автори наголошують, що тьютор не лише передає знання, а створює умови для автономності здобувача освіти, розвитку відповідальності, професійного самовизначення й творчої самореалізації, виступаючи фасилітатором, наставником і координатором освітнього процесу (Шоробура, Рашина, 2020, с. 111–112).

У праці А. Бойко та Т. Швець тьюторинг трактується як процес підтримки розвитку особистості та педагогічна діяльність, що поєднує навчальний і виховний аспекти та реалізується через суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Йдеться про персоналізований супровід індивідуальної освітньої траєкторії, спрямований на саморозвиток і самореалізацію здобувача освіти (Бойко, Швець, 2023, с. 101–102). Автори підкреслюють необхідність урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів та забезпечення їх психоемоційної стабільності (Бойко, Швець, 2023, с. 96–97).

Виокремлено чотири етапи тьюторської діяльності: орієнтовно-діагностичний, планувальний, реалізаційний та підсумково-аналітичний, що забезпечують цілісність супроводу. Важливим є трансформація характеру взаємин «тьютор – учень»: учень визначає цілі та несе відповідальність за результати, тоді як тьютор консультує і підтримує, вибудовуючи партнерську взаємодію. У результаті формуються автономність, відповідальність, критичне й креативне мислення, комунікативні навички, а також створюється демократичне освітнє середовище (Бойко, Швець, 2023, с. 98–102).

Окремої уваги заслуговує дослідження Т. Швець, у якому тьюторинг розглядається як технологія індивідуалізації освіти в умовах воєнного часу, освітніх втрат та потреби соціально-емоційної підтримки. Автор визначає тьюторинг як спеціально організовану педагогічну діяльність, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Тьютор визначається як фахівець, який підтримує розкриття потенціалу учня та сприяє формуванню його соціально-особистісних компетентностей (Швець, 2023, с. 314).

Дослідниця спирається на концепцію «scaffolding» та теорію зони найближчого розвитку Л. Виготського, наголошуючи на тимчасовому характері підтримки та поступовому зменшенні її інтенсивності з метою досягнення автономії учня. Визначено функції вчителя-тьютора: діагностичну, проєктувально-технологічну, інформаційно-змістовну, організаційно-діялісню, рефлексивну, консультативну, мотиваційну та соціально-емоційну (Швець, 2023, с. 315–318). Авторка підкреслює, що тьюторська діяльність є діяльністю двох суб'єктів і неможлива без активної позиції учня, що передбачає відмову від патерналістських моделей взаємодії та орієнтацію на партнерство і довіру.

Отже, аналіз зазначених напрацювань дозволяє дійти висновку щодо необхідності підготовки тьюторів, здатних працювати з дорослою аудиторією на засадах партнерської взаємодії. У цьому контексті особливої ваги набуває андрагогічний підхід, який є одним із ключових методологічних орієнтирів у підготовці тьюторів, оскільки їхня професійна діяльність безпосередньо пов'язана з організацією навчання дорослих здобувачів освіти. Його підґрунтя сформувалося в межах теорії освіти дорослих, що акцентує на самостійності, життєвому досвіді та внутрішній мотивації суб'єктів навчання.

У контексті підготовки тьюторів андрагогічний підхід визначає зміст, форми та методи навчання з урахуванням того, що майбутні тьютори самі є дорослими суб'єктами освітнього процесу.

Застосування андрагогічного підходу передбачає дотримання низки принципів: 1) суб'єктності – визнання майбутнього тьютора активним учасником освітнього процесу, здатним до самостійного планування власної траєкторії професійного розвитку; 2) опори на досвід – залучення попереднього професійного та життєвого досвіду слухачів до аналізу навчальних ситуацій; 3) проблемності – організація навчання через розв'язання практико-орієнтованих завдань, що моделюють реальні

тьюторські кейси; 4) рефлексивності – стимулювання самоаналізу, осмислення власної діяльності та вироблення індивідуального стилю тьюторської взаємодії; 5) партнерства – побудова взаємин між викладачем і слухачами на засадах співпраці та взаємної відповідальності.

Андрагогічний підхід зумовлює використання інтерактивних та діяльнісних методів навчання, зокрема: тренінгові заняття; аналіз професійних ситуацій (case-study); фасилітовані дискусії; проєкту діяльність; портфоліо професійного зростання; супервізію та коучингові сесії.

Особливого значення набуває моделювання індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього тьютора, що відповідає сутності його майбутньої професійної ролі, а саме – супроводу індивідуального розвитку здобувача освіти.

Реалізація андрагогічного підходу сприяє формуванню таких компонентів професійної компетентності тьютора: методологічної (розуміння принципів навчання дорослих (Knowles et al., 2025, р. 6); комунікативної (здатність до партнерської взаємодії); рефлексивної (уміння здійснювати самоаналіз та самокорекцію діяльності); проєктувальної (здатність конструювати індивідуальні освітні маршрути). Отже, андрагогічний підхід забезпечує відповідність змісту підготовки тьюторів специфіці їх майбутньої професійної діяльності та сприяє формуванню готовності до супроводу дорослого здобувача освіти в умовах безперервного навчання.

Поряд із цим важливого значення у підготовці тьюторів набуває компетентнісний підхід, який конкретизує результативний аспект такої підготовки. Він є концептуальною основою модернізації освіти, орієнтованої на сформованість інтегрованих професійних компетентностей. У контексті тьюторської діяльності цей підхід забезпечує перехід від засвоєння сукупності знань до розвитку здатності ефективно діяти в реальних освітніх ситуаціях.

Компетентнісний підхід ґрунтується на положенні про те, що якість професійної підготовки визначається не обсягом засвоєної інформації, а рівнем готовності фахівця застосовувати знання, уміння, цінності та досвід у продуктивній діяльності.

У науковому дискурсі тьюторську компетентність розглядають як інтегративну характеристику особистості, що поєднує: когнітивний компонент (знання теоретичних основ тьюторства); операційно-діяльнісний компонент (уміння організовувати освітній супровід); ціннісно-мотиваційний компонент (орієнтація на розвиток особистості здобувача освіти); рефлексивний компонент (здатність до самооцінювання й самовдосконалення). Таким чином, підготовка тьютора в межах компетентнісної парадигми передбачає формування цілісної професійної позиції, здатної забезпечити індивідуалізацію освітнього процесу.

У процесі підготовки тьюторів компетентнісний підхід реалізується через: 1) орієнтацію на чітко визначені результати у вигляді сформованих компетентностей; 2) поєднання психолого-педагогічних, методичних, комунікативних і управлінських знань; 3) моделювання професійних ситуацій, наближених до реальної тьюторської діяльності; 4) включення здобувачів освіти в активні форми роботи; 5) формування здатності до навчання впродовж життя.

У межах компетентнісного підходу доцільно виокремити такі групи компетентностей тьютора: загальнокультурні (комунікативна культура, етична відповідальність, толерантність); психолого-педагогічні (здатність до педагогічної підтримки, фасилітації та мотивації здобувача освіти); проєктувальні (уміння розробляти індивідуальні освітні траєкторії); організаційно-управлінські (координація освітнього процесу та взаємодії учасників); рефлексивно-аналітичні (оцінювання результатів супроводу та корекція діяльності). Вони забезпечують ефективність професійної діяльності тьютора в умовах варіативності освітнього середовища.

Ефективна реалізація компетентнісного підходу передбачає «активізацію пізнавальної діяльності та самостійної навчальної роботи, використання ігрових та кейс технологій із застосуванням активних форм навчання, технологій проєктного, проблемного та продуктового навчання» (Юденкова, 2024, с. 19). Компетентнісний підхід у підготовці тьюторів спрямований на формування здатності до професійної діяльності в умовах індивідуалізованого навчання. Він передбачає інтеграцію знань, умінь, цінностей і досвіду в цілісну систему професійних компетентностей, що забезпечують ефективний освітній супровід здобувача освіти. Таким чином, компетентнісна парадигма виступає методологічною основою підготовки тьютора як фасилітатора індивідуальної освітньої траєкторії.

Практичний механізм реалізації зазначених положень конкретизується в межах діяльнісного підходу до підготовки тьюторів. Він ґрунтується на положенні про те, що професійна компетентність формується в процесі цілеспрямованої діяльності. У межах цього підходу навчання розглядають не як передачу знань, а як організацію активної практичної взаємодії, у ході якої майбутній тьютор набуває досвіду виконання професійних функцій.

Діяльнісний підхід спирається на ідею єдності свідомості та діяльності, відповідно до якої особистість розвивається через включення в різні види соціально значущої активності. Професійне становлення майбутнього тьютора відбувається в процесі постановки професійних цілей, планування власних дій, виконання практичних завдань, аналізу отриманих результатів; рефлексії та корекції діяльності. Реалізація діяльнісного підходу в підготовці тьюторів передбачає: залучення здобувачів освіти до

виконання практичних завдань, що моделюють реальні професійні ситуації; чітке визначення професійних цілей і очікуваних результатів діяльності; поступове ускладнення завдань і переходу від репродуктивної до творчої діяльності; систематичний аналіз власних дій і результатів; інтеграції теорії і практики – застосування теоретичних знань у практичних умовах.

Діяльнісний підхід зумовлює використання таких форм організації навчання: моделювання тьюторських консультацій; рольові та ділові ігри; аналіз професійних ситуацій; розроблення індивідуальних освітніх маршрутів; педагогічна практика; проектна діяльність; стажування в освітніх установах.

У межах діяльнісного підходу професійна готовність тьютора визначається здатністю аналізувати освітні потреби здобувача освіти, планувати індивідуальний освітній супровід, організовувати консультативну взаємодію, здійснювати моніторинг результатів, коригувати освітню траєкторію відповідно до змінних умов. Отже, діяльнісний підхід забезпечує формування не лише знань про тьюторську діяльність, а й практичних умінь її реалізації (Пошетун, 2021, с. 250–252).

Поряд із визначенням методологічних підходів до підготовки тьюторів важливим є обґрунтування принципів її організації в умовах неперервної освіти. До них належать:

1) принцип неперервності професійного розвитку. Він передбачає цілісність і послідовність професійної підготовки тьютора на всіх етапах його становлення – від базової освіти до післядипломного вдосконалення. Професійне зростання розглядають як безперервний процес оновлення знань, умінь і професійних установок відповідно до змін освітнього середовища. Реалізація принципу неперервності забезпечується через: ступеневу систему підготовки; підвищення кваліфікації; самоосвітню діяльність; професійні спільноти та мережеву взаємодію;

2) принцип наступності та поетапності. Підготовка тьюторів має будуватися з урахуванням логічної послідовності формування професійних компетентностей. Кожний етап навчання повинен спиратися на попередній досвід здобувача освіти та розширювати його. Поетапність передбачає формування базових психолого-педагогічних знань, розвиток практичних умінь організації тьюторського супроводу, удосконалення рефлексивно-аналітичних навичок, формування індивідуального професійного стилю;

3) принцип інтеграції теорії та практики. Підготовка тьюторів у неперервній освіті повинна забезпечувати органічне поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю. Теоретичні положення мають бути безпосередньо пов'язані з аналізом реальних освітніх ситуацій. Реалізація принципу передбачає: практико-орієнтовані заняття, педагогічну практику, аналіз професійних кейсів, супервізію та наставництво;

4) принцип індивідуалізації професійної підготовки. З огляду на специфіку тьюторської діяльності, підготовка має враховувати індивідуальні освітні потреби майбутніх тьюторів. Індивідуалізація передбачає варіативність освітніх програм, модульну організацію змісту, вибірковість навчальних дисциплін, побудову індивідуальної освітньої траєкторії;

5) принцип рефлексивності. Формування професійної компетентності тьютора неможливе без розвитку здатності до самоаналізу та самокорекції діяльності. Рефлексивний компонент забезпечує усвідомлення власної ролі у взаємодії зі здобувачем освіти та сприяє професійному самовдосконаленню;

6) принцип відкритості та інноваційності. Підготовка тьюторів має бути відкритою до впровадження нових освітніх технологій, цифрових інструментів та інноваційних моделей організації навчання. Відкритість передбачає також інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти;

7) принцип професійної мобільності. Підготовка тьютора повинна формувати здатність адаптуватися до змін освітнього середовища, працювати в різних типах закладів освіти та використовувати різні формати взаємодії (очний, дистанційний, змішаний).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволило визначити та обґрунтувати методологічні засади підготовки тьюторів у неперервній освіті дорослих з урахуванням сучасних тенденцій індивідуалізації навчання, цифровізації освітнього середовища та концепції освіти впродовж життя. Здійснено цілісне теоретичне обґрунтування інтеграції андрагогічного, компетентнісного та діяльнісного підходів як взаємодоповнювальних методологічних орієнтирів підготовки тьюторів. Доведено, що їх синергетична взаємодія забезпечує формування професійної готовності тьютора до здійснення індивідуалізованого освітнього супроводу дорослих здобувачів освіти в умовах варіативного освітнього середовища.

Уточнено зміст понять «тьютор» та «тьюторська діяльність» в контексті неперервної освіти дорослих. Готовність до тьюторської діяльності розглядається як інтегративне утворення, яке поєднує методологічний, когнітивний, операційно-діяльнісний, ціннісно-мотиваційний і рефлексивний компоненти та передбачає здатність супроводу освіти дорослої особистості з елементами фасилітації, модерації, наставництва й координації навчального процесу.

Сформульовано принципи організації підготовки тьюторів у неперервній освіті (неперервність професійного розвитку, наступність і поетапність, інтеграція теорії та практики, індивідуалізація,

рефлексивність, відкритість та інноваційність, професійна мобільність). Зазначено, що їх реалізація забезпечує структурну цілісність і гнучкість становлення тьютора.

Теоретична значущість дослідження полягає в розширенні методологічного підґрунтя підготовки фахівців з освіти дорослих через інтеграцію компетентнісної, андрагогічної та діяльнісної парадигм. Практична значущість полягає в можливості використання обґрунтованих положень для розроблення освітніх програм підготовки тьюторів, удосконалення змісту підвищення кваліфікації та проектування моделей професійного розвитку в умовах освіти упродовж життя.

До перспектив подальших наукових розвідок можна віднести розроблення структурно-функціональної моделі підготовки тьюторів у неперервній освіті дорослих, визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості тьюторської компетентності.

Список використаних джерел

- Бойко, А. М., & Швець, Т. Д. (2023). Тьюторський супровід та тьюторинг як базові поняття тьюторської діяльності. *Проблеми освіти*, 1 (98), 92-105. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023.06>
- Кравцова, Т. (2020). Ресурсний підхід до організації тьюторського супроводу майбутніх магістрів освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 29 (2), 246-252. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209535>
- Непийпа, Н. Д. (2025). Розвиток професійних компетентностей тьюторів через онлайн-платформи: можливості та виклики. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*, 31 (60), 189-202. DOI: [https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-31\(60\)-189-202](https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-31(60)-189-202)
- Осадча, К. П. (2016). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності* (Дис. д-ра пед. наук). Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Взято з https://eprints.mdu.org.ua/id/eprint/11532/1/dis_OsadchaKP_.pdf
- Пометун, О. І. (2021). Діяльнісний підхід. *Енциклопедія освіти* (2-ге вид., доп. та перероб.) (с. 250-252). Київ: Юрінком Прес.
- Швець, Т. (2023). Функції вчителя в контексті тьюторської діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 68 (2), 313-319. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/68-2-48>
- Шоробура, І., & Рашина, І. (2020). Викладач-тьютор як суб'єкт дистанційного освітнього процесу. *Освітні обрії*, 51 (2), 110-112. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.51.2.110-112>
- Юденкова, О. (2024). *Компетентнісний підхід до планування та організації професійно-практичної підготовки: робоча навчальна програма*. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741485/>
- Herinek, D., Matthes, F., Woodward-Kron, R., Gadewoltz, P. N., & Ewers, M. (2025). Peer tutor preparations' impact on tutor-tutee-congruence: Insights from expert interviews. *Nurse Education Today*, 153, 106819. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106819>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/696762755/The-adult-learner-preview-pdf>
- Papadopoulos, D. (2023). Individualising processes in adult education research: A literature review. *International Journal of Lifelong Education*, 42 (2), 137-151. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2135141>
- Samoilenko, O., Dubaseniuk, O., Orosz, I., Levrints, M., Stratan-Artyshkova, T., & Gunko, N. (2020). Training an andragogue as a specialist in adult education. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12 (2), 237-250. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2/276>

References

- Boiko A. M., Shvets T. D. (2023) Tiutorskyi suprovod ta tiutorynh yak bazovi poniattia tiutorskoï diialnosti [Tutor support and tutoring as basic concepts of tutoring activity]. *Problemy osvity*, 1(98), 92–105. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023.06> [in Ukrainian].
- Kravtsova T. (2020) Resursnyi pidkhid do orhanizatsii tiutorskoho suprovodu maibutnikh mahistriv osvity [Resource approach to the organization of tutor support for future masters of education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 29(2), 246–248. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209535> [in Ukrainian].
- Nepiyapa N. D. (2025) Rozvytok profesiinykh kompetentnostei tiutoriv cherez onlain-platformy: mozhlyvosti ta vyklyky [Development of tutors' professional competencies through online platforms: opportunities and challenges]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity: Seriiia «Pedahohichni nauky»*, 31(60), 189–202. [https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-31\(60\)-189-202](https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-31(60)-189-202) [in Ukrainian].
- Osadcha K. P. (2016) Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyiteliv do tiutorskoï diialnosti [Theoretical and methodological foundations of preparing future teachers for tutoring activity]. Doctoral dissertation. Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi. Retrieved from https://eprints.mdu.org.ua/id/eprint/11532/1/dis_OsadchaKP_.pdf [in Ukrainian].
- Pometun O. I. (2021) Diialnisnyi pidkhid [Activity approach]. *Entsyklopediia osvity* (2-he vyd., dopov. ta pererob.). Kyiv: Yurinkom Pres, 250–252. [in Ukrainian].

- Shvets T. (2023) Funktsii vchytelia v konteksti tiutorskoi diialnosti [Functions of a teacher in the context of tutoring activity]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 68(2), 313–318. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/68-2-48> [in Ukrainian].
- Shorobura I., Rashyna I. (2020) Vykladach-tiutor yak subiekt dystantsiinoho osvithnoho protsesu [Teacher-tutor as a subject of the distance educational process]. Osvitni obrii, 51(2), 110–112. <https://doi.org/10.15330/obrii.51.2.110-112> [in Ukrainian].
- Yudenkova O. (2024) Kompetentnisnyi pidkhid do planuvannia ta orhanizatsii profesiino-praktychnoi pidhotovky [Competency-based approach to planning and organizing vocational-practical training]. Bila Tserkva: BINPO DZVO «Universytet menedzhmentu osvity» NAPN Ukrainy [in Ukrainian]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741485/>
- Herinek D., Matthes F., Woodward-Kron R., Gadewoltz P. N., Ewers M. (2025) Peer tutor preparations' impact on tutor-tutee congruence: Insights from expert interviews. Nurse Education Today, 153, 106819. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106819> [in English].
- Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A. (2015). The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development. London : Routledge. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/696762755/The-adult-learner-preview-pdf> [in English].
- Papadopoulos D. (2023) Individualising processes in adult education research: A literature review. International Journal of Lifelong Education, 42(2), 137–151. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2135141> [in English].
- Samoilenko O., Dubaseniuk O., Orosz I., Levrints M., Stratan-Artyshkova T., Gunko N. (2020) Training an andragogue as a specialist in adult education. Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 12(2), 237–250. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2/276> [in English].

PIDDIACHYI V.

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TUTOR TRAINING IN LIFELONG ADULT EDUCATION

The article substantiates the methodological foundations of tutor training in lifelong adult education as an important component of the modernization of contemporary educational systems. The relevance of the study is determined by the increasing demand for individualized educational support for adult learners in the context of rapid socio-economic changes, the transformation of the labor market, and the digitalization of the educational environment. These processes necessitate the development of new approaches to organizing adult learning, focused on personalization, flexibility, and continuous professional development.

The current state of research on tutor training in domestic and international scholarship is analyzed. Particular attention is paid to the conceptual clarification of the notions “tutor” and “tutoring activity” within the framework of adult education. Tutor activity is interpreted as a specific type of pedagogical support aimed at designing and implementing individual educational trajectories, facilitating learners’ autonomy, and ensuring their professional and personal development.

The study identifies the key methodological approaches that form the basis of tutor training, namely the andragogical, competence-based, and activity-based approaches. Their integration ensures a comprehensive understanding of the content, forms, and methods of tutor preparation. The andragogical approach emphasizes the learner’s autonomy and experience; the competence-based approach focuses on the formation of integrated professional competencies; the activity-based approach highlights the importance of practical engagement in professional tasks.

The necessity of integrating the principles of subject-to-subject interaction, balancing the autonomy of adult learners with pedagogical mediation, and incorporating digital tools into professional activity is substantiated. It is argued that effective tutor training should ensure readiness for flexible interaction in diverse educational contexts.

The article concludes that tutor training in lifelong adult education should be aimed at developing professional competence, reflective thinking, and the ability to provide responsible and individualized educational support throughout the learning process.

Key words: tutor; tutoring activity; lifelong adult education; methodological approaches; individual educational trajectory; educational support; professional training

Стаття надійшла до редакції 05.03.2026

Стаття прийнята 27.03.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 364.628-786-057.875«364»

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361842](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361842)

ЛІЛІЯ ПОТАПЮК

ORCID: 0000-0003-0830-8758

Луцький національний технічний університет

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ: РОЛЬ І ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

У статті здійснено комплексний аналіз особливостей психологічного здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах воєнних викликів. Підтверджено, що тривалий стрес, ситуація невизначеності, інформаційне перевантаження, порушення звичного способу життя та соціальна нестабільність негативно впливають на психоемоційний стан студентської молоді, спричиняючи підвищення рівня тривожності, емоційного дистресу, порушення сну, зниження концентрації уваги та прояви посттравматичних реакцій. Проаналізовано основні психологічні труднощі адаптації здобувачів освіти в умовах війни.

Особливу увагу приділено ролі соціальної реабілітації як важливого чинника підтримки психологічного здоров'я та соціальної адаптації студентської молоді. Розкрито потенціал психосоціального супроводу, розвитку адаптаційних ресурсів особистості, життєстійкості та емоційної саморегуляції. Висвітлено основні напрями соціально-реабілітаційної роботи, зокрема індивідуальне й групове консультування, тренінги розвитку стресостійкості, формування підтримувального освітнього середовища та залучення здобувачів освіти до соціально значущої діяльності. Наголошено на необхідності системного підходу до організації психолого-педагогічної та соціальної підтримки здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану.

Ключові слова: психологічне здоров'я, здобувачі вищої освіти, воєнні виклики, соціальна реабілітація, психосоціальна підтримка, емоційне благополуччя, життєстійкість, результативність, підтримувальне освітнє середовище, соціальна адаптація, подолання стресу

Постановка проблеми. Воєнні дії, що тривають на території України, істотно впливають на всі сфери суспільного життя, зокрема на систему вищої освіти й психологічний стан студентської молоді. Перебування в умовах постійної загрози, постійний стрес, загроза життю, вимушене переселення, дистанційне чи змішане навчання, втрата близьких людей, втрата соціальних зв'язків створюють стресогенні чинники, які негативно позначаються на психологічному здоров'ї здобувачів освіти. Усі ці чинники спричиняють зростання у них рівня тривожності, емоційного виснаження, порушення концентрації уваги, зниження мотивації, ускладнюють процеси саморегуляції та професійного самовизначення. А отже, війна змінює не лише соціальні умови, а й внутрішній світ молоді, яка перебуває у фазі інтенсивного особистісного та професійного становлення. Порушення стабільності освітнього процесу, обмеження академічної мобільності, нерівний доступ до ресурсів та цифрових технологій додатково поглиблюють психологічне навантаження. Така ситуація призводить до зниження рівня взаємної довіри, ускладнення міжособистісної взаємодії, послаблення відчуття безпеки. Водночас у частини студентської молоді спостерігаються ознаки посттравматичного розвитку: переоцінка життєвих орієнтирів, зростання усвідомлення соціальної відповідальності, активніше залучення до громадської й волонтерської діяльності. Це підкреслює складний та багатовимірний характер впливу воєнного контексту на молодь та зумовлює потребу в гнучких, індивідуалізованих підходах до її психологічної та соціальної підтримки.

У цьому контексті зростає потреба в розробленні та впровадженні комплексних соціально-реабілітаційних практик, орієнтованих на зміцнення психологічної витривалості й активізацію адаптаційного потенціалу здобувачів освіти, зокрема формування в закладах вищої освіти розгалуженої системи психосоціальної підтримки, що передбачає надання індивідуальних консультацій, організацію взаємопідтримки, проведення тренінгів із розвитку стресостійкості та навичок емоційної саморегуляції, кризове консультування, інформаційно-просвітницьку діяльність.

Аналіз найважливіших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор. Проблематика психологічного здоров'я молоді в кризових і екстремальних умовах представлена у працях вітчизняних та зарубіжних науковців, які досліджують наслідки травматичних подій, хронічного стресу та соціальної дезадаптації. Дослідники наголошують на зростанні рівня тривожності, депресивних проявів та посттравматичних стресових розладів серед студентської молоді в період воєнних конфліктів. Так, автори статті «Психічне здоров'я молоді в умовах війни: результати психодіагностики та терапевтичних інтервенцій» (Асєєва, Возний, & Волинчук, 2024) здійснили комплексний аналіз психоемоційного стану української молоді в умовах війни, зосередивши

увагу на емпіричному вимірюванні показників посттравматичного стресового розладу (ПТСР), симптомів депресії та рівня психологічної резильєнтності. Отримані дані стали підґрунтям для розроблення і впровадження терапевтичних інтервенцій, спрямованих на зниження інтенсивності травматичних переживань, формування навичок емоційної саморегуляції та посилення резильєнтності.

У науковому доробку (Попелюшко, & Вовнянко, 2024) здійснено теоретичний та емпіричний аналіз психологічного благополуччя молоді в умовах соціальної невизначеності, спричиненої війною (роль ціннісних орієнтацій у підтриманні життєстійкості, вплив інформаційного простору на емоційний стан молоді). Їхній підхід інтегрує гуманістичну та екзистенційну традиції психології, що дозволяє глибше осмислити феномен адаптації до кризових умов. Завдяки такому синтезу можна глибше інтерпретувати феномен адаптації молоді до умов війни не лише як механізм пристосування, а як процес переосмислення життєвих цілей, трансформації цінностей, формування нових стратегій саморегуляції.

Дослідники (Завалевський, Бережна, & Башкова, 2025) аналізують структуру психологічного здоров'я молоді в умовах воєнного стану, акцентують увагу на необхідності системної роботи психологічних служб, спрямованої не лише на корекцію вже наявних порушень, а й на формування культури психологічної грамотності, що передбачає усвідомлення власних емоційних станів, уміння своєчасно звертатися за допомогою, толерантне ставлення до власного здоров'я як важливої складової загального благополуччя.

Науковий доробок (Потапук, 2023) розкриває особливості формування стресостійкості здобувачів освіти в умовах російсько-української війни, акцентує увагу на впливі особистісних ресурсів на успішність соціально-психологічної адаптації в кризових ситуаціях, складних обставинах життя; підкреслюється, що війна суттєво трансформує освітній простір і повсякденне життя студентів, посилюючи рівень тривожності, невизначеності, емоційного напруження, що вимагає активізації внутрішніх механізмів саморегуляції й адаптації. У контексті воєнних викликів стресостійкість розглядається і як індивідуальна риса, і як інтегральна характеристика особистості, що компенсує когнітивні, емоційні, поведінкові компоненти, забезпечує конструктивне подолання труднощів, успішну адаптацію до нестабільного середовища.

Учені проводять емпіричне дослідження (Коструба, & Полішук, 2022) психологічного благополуччя здобувачів освіти у воєнний період щодо визначення когнітивного й емоційного компонент, рівня життєвої задоволеності, впливу воєнної тривоги на академічну мотивацію, взаємозв'язку між соціальною підтримкою та психоемоційною стабільністю. Дослідниці доводять, що психологічні показники студентів значною мірою залежать від контролю відчуття над життєвими характеристиками, якості міжособистісних стосунків та сформованості позитивних життєвих перспектив навіть в умовах невизначеності.

Дослідження (Zhylin, Malysh, Mendelo, Potapiuk, & Halahan, 2024) спрямоване на з'ясування ролі емоційного інтелекту у виборі та ефективності стратегій подолання психологічної травми. Аналіз показує, що здатність людини усвідомлювати власні емоції, розпізнавати переживання інших, регулювати афективні стани та конструктивно їх виражати безпосередньо впливає на характер копінг-поведінки. Підвищення рівня емоційного інтелекту в поєднанні з розвитком конструктивних стратегій подолання створює умови для зменшення суб'єктивного відчуття стресу, посилення внутрішніх ресурсів особистості та відновлення психологічного благополуччя після травматичних подій.

У науковому доробку (Lipskaya-Velikovsky, Fogel-Grinvald, Gilboa, & Nahum, 2025) досліджуються проблеми взаємозв'язку між відчуттям професійної спрямованості, усвідомленням життєвого сенсу та станом психічного здоров'я здобувачів освіти в умовах воєнного часу. Зазначається, що саме наявність внутрішньої професійної мотивації, чітких освітньо-кар'єрних орієнтирів, розуміння особистої значущості обраного фаху виступають важливими психологічними ресурсами, які пом'якшують вплив стресогенних факторів.

Вирішення досі не вирішених аспектів наукової проблеми, яким присвячено цю статтю. Водночас у сучасному науковому дискурсі спостерігається недостатня систематизація питань, які пов'язані з впровадженням соціально-реабілітаційних практик у діяльність закладів вищої освіти. Особливо це стосується практик, спрямованих на підтримку здобувачів освіти у контексті повномасштабних воєнних дій, коли ризики психологічного та соціального стресу значно зростають. Наявні дослідження здебільшого фрагментарні, розрізнені та не охоплюють комплексного підходу до організації соціально-реабілітаційних заходів в освітньому середовищі, що обмежує ефективність підтримки студентів. Така ситуація свідчить про нагальну потребу в проведенні системних наукових досліджень, спрямованих на розробку методологічних та практичних рекомендацій щодо інтеграції соціально-реабілітаційних практик в освітні процеси закладів вищої освіти, з урахуванням умов воєнних викликів та специфіки потреб здобувачів освіти.

Мета статті – комплексний аналіз стану психологічного здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. **Завдання статті:** виявлення ключових дестабілізуючих факторів освітнього й соціального середовища; обґрунтування напрямів, форм, технологій соціальної реабілітації, спрямованих на підвищення рівня психоемоційної стійкості, соціальної адаптації та життєстійкості здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Психологічне здоров'я у дослідженні трактуємо як цілісну та багатовимірну властивість особистості, що відображає рівень її внутрішньої гармонії, емоційної стабільності та здатності ефективно функціонувати в різних життєвих обставинах, що охоплює не лише відсутність психічних розладів, а й наявність внутрішніх ресурсів, які дають змогу людині розкривати власний потенціал, будувати продуктивні соціальні взаємини та реалізовувати особистісні й професійні цілі.

У структурі психологічного здоров'я важливе місце займають самосприйняття, адекватна самооцінка, емоційна врівноваженість, стресостійкість, здатність до саморегуляції і рефлексії, адаптація до соціального середовища, відчуття сенсу життя, які забезпечують гнучкість поведінки й адаптивність у змінних умовах. Особливої ваги набуває здатність зберігати внутрішню рівновагу в ситуаціях невизначеності, напруження/кризи, коли потрібна мобілізація особистісних ресурсів, переосмислення власного досвіду.

У статті автор (Євтушенко, 2023, с. 60) виділяє такі ключові критерії психологічного здоров'я: сформоване відчуття власної ідентичності (цілісність і узгодженість фізичного та психічного «Я»); емоційну стабільність (адекватність і передбачуваність емоційних реакцій); рефлексивність і самокритичність (здатність об'єктивно оцінювати власні дії та їх результати); відповідність психічних реакцій ситуації (з урахуванням інтенсивності впливів і соціального контексту); здатність до саморегуляції поведінки (дотримання соціальних і моральних норм); цілеспрямованість (уміння планувати та досягати значущих цілей); гнучкість поведінки (адаптація до змін і коригування власних дій).

Т. Перепелюк (Перепелюк, & Гриньова, 2021, с. 111-112) виокремлює когнітивно-пізнавальну (здатність до активності, саморефлексії, саморозвитку); мотиваційно-ціннісну (прагнення досягнень, ціннісні орієнтації); емоційно-регулятивну (уміння керувати емоціями, протидіяти негативним впливам); особистісну (самоусвідомлення, впевненість, використання власних ресурсів); діяльнісно-поведінкову (застосування копінг-стратегій у стресових ситуаціях) складові психічного здоров'я здобувачів освіти.

Життєстійкість дослідники відносять до ключових особистісних утворень і внутрішніх ресурсів, що забезпечує здатність людини ефективно долати стресові обставини (Кічук, 2023, с. 30). Важливим елементом розвитку стресостійкості особистості та ефективним засобом протидії стресовому впливу є її індивідуальні прояви, такі як самооцінка, усвідомлення власних проблем та активне їх вирішення. Модель індивідуальної стійкості особистості спирається на психологічний, поведінковий, фізичний, соціальний ресурси та ресурс характеру (Потапюк, 2023, с. 36).

До ключових чинників формування особистісної стійкості науковці відносять відновлення відчуття безпеки через усвідомлення індивідуальних життєвих обставин у воєнних умовах; екологічне та безпечне опрацювання накопичених емоційних переживань; урахування особливостей функціонування мозку в ситуації загрози; створення стійкої до криз освітньої системи; опора на ресурси психологічного й фізичного комфорту як основу відновлення (Медянова, Дворніченко, Любіна, Шкраб'юк, & Кононенко, 2023, с. 609).

Отже, психологічне здоров'я слід розглядати не як сталий стан, а як динамічний процес, що передбачає збереження рівноваги між внутрішніми потребами особистості та вимогами зовнішнього соціального середовища та забезпечує конструктивне подолання труднощів, сприяє особистісному зростанню та формуванню життєстійкості, що є особливо актуальним у сучасних умовах суспільних трансформацій. У період воєнних дій психологічне здоров'я може зазнавати порушень унаслідок переважання деструктивних рис характеру, деформацій моральних установ і неадекватного вибору ціннісних орієнтацій. Це зумовлено тим, що психічний стан здобувачів освіти формується під впливом тривалого стресу, невизначеності та переживання травматичних подій, що водночас проявляється в низці специфічних особливостей.

Підтвердженням цієї думки є наші дослідження, які показують, що постійні сигнали повітряної небезпеки, інформаційний потік про загибель людей, мобілізаційні заходи, руйнування житлових будинків та критичної інфраструктури формують у здобувачів освіти відчуття нестабільності та невизначеності. Вони перебувають в умовах безперервного очікування негативної небезпеки, що зумовлює стан психологічної напруги. Така ситуація спричиняє розвиток хронічного стресу, підвищеної тривожності, емоційного виснаження та зниження здатності до концентрації й саморегуляції. Тривала дія стресових факторів підтримує організм у режимі «постійної готовності», що, з одного боку, виконує захисну функцію, а з іншого – виснажує психофізіологічні ресурси. Без достатнього періоду відновлення така мобілізація нервової системи може призвести до труднощів з концентрацією уваги, до порушень сну, емоційної нестабільності, соматичних реакцій (головний біль, виснаження, підвищений артеріальний тиск, розлад травлення), зниження імунної системи, формування стійких тривожних/депресивних станів, що негативно позначається на академічній успішності, професійній діяльності, міжособистісних взаєминах.

Так, у дослідженні щодо визначення стану психологічного здоров'я здобувачів освіти в умовах воєнних викликів взяло участь 58 респондентів – здобувачів вищої освіти ЛНТУ. Для цього використовували шкалу PCL-5 (стандартизований опитувальник самооцінки, призначений для виявлення і кількісної оцінки симптомів посттравматичного стресового розладу відповідно до критеріїв

DSM-5). Респондентам за 5-бальною шкалою потрібно було оцінити, наскільки їх турбував кожен симптом протягом останнього місяця у зв'язку з пережитою стресовою подією. Симптоми групували у 4 кластери: повторне переживання травматичної події (нав'язливі спогади, нічні кошмари), уникнення (спроби уникати всього, що нагадує про травму), зміни в емоціях і мисленні (почуття провини, відчуження, негативні переконання щодо себе чи світу), зміни у збудженні та реактивності (дратівливість, гіперпильність, порушення сну, проблеми з концентрацією уваги).

Внаслідок проведеного аналізу бачимо, що наявність нав'язливих спогадів і нічних кошмарів вказує на активне функціонування механізмів повторного переживання травматичного досвіду. Те, що близько 35% респондентів оцінили інтенсивність цих проявів як «досить сильно» або «дуже сильно», вказує не лише на частоту їх виникнення, а й глибину психологічного впливу травматичних подій, які можуть ускладнювати процеси адаптації, освітньої діяльності, міжособистісної взаємодії.

Водночас симптоми уникнення є менш вираженими, але залишаються важливим індикатором внутрішньої напруги. Свідоме уникання обговорення воєнної тематики чи ситуацій, що нагадують про травматичний досвід, може розглядатися як короткострокова захисна стратегія психіки. Однак у довгостроковій перспективі така поведінка може перешкоджати повноцінному опрацюванню травми, сприяти її «консервації» та посиленню інших симптомів. Показник у 20% респондентів із високим рівнем уникання свідчить про наявність групи ризику, яка потребує цілеспрямованої психологічної допомоги.

Окремої уваги заслуговують симптоми негативних змін у когнітивній та емоційній сферах. Почуття провини, сумніви в правильності власних дій, емоційна відчуженість, зниження інтересу до повного життя свідчать про формування стійких дезадаптивних переконань, зниження рівня психологічного благополуччя. Те, що 28% опитаних демонструють високий рівень цих проявів, вказує на ризик розвитку депресивних станів, втрати життєвого змісту, що є небезпечним для молоді в період професійного й особистісного становлення.

Найбільш вираженими виявились симптоми підвищеного збудження та реактивності, які охоплюють дратівливість, порушення сну, тривожність та труднощі з концентрацією уваги. Високий рівень цих проявів у 40% респондентів свідчить про значне виснаження адаптаційних ресурсів організму та постійне перебування у стані психофізіологічної напруги. Це може негативно впливати на когнітивні процеси, академічну успішність, загальний стан здоров'я.

Таким чином, отримані дані підтверджують, що структура симптомів посттравматичного стресового розладу у студентської молоді в умовах війни характеризується домінуванням реакцій повторного переживання та гіперзбудження, тоді як симптоми уникнення мають помірний характер. Це може свідчити про те, що здобувачі освіти залишаються інформаційно та психічно включеними в контекст воєнних подій, що, з одного боку, підтримує їхню соціальну обізнаність, а з іншого – виникає ризик хронізації стресових реакцій.

Узагальнюючи, зазначимо, що виявлені особливості психоемоційного стану здобувачів обумовлюють необхідність системної психологічної підтримки, яка має бути спрямована не лише на зниження симптомів тривоги та відновлення сну, а й на розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування адаптивних стратегій подолання стресу, опрацювання травматичного досвіду, відновлення відчуття безпеки і контролю за власним життям. Важливим компонентом є впровадження програм соціальної реабілітації, які сприятимуть поверненню до активного соціального функціонування, підвищенню якості життя здобувачів освіти. Саме соціальна реабілітація виступає ключовим механізмом підтримки їхнього психологічного здоров'я, оскільки забезпечує відновлення соціальної інтеграції, формування навичок адаптації, зміцнення внутрішніх ресурсів, стабілізацію емоційного стану, розвиток ресурсного мислення, зміцнення психологічної витривалості.

Особливу роль у процесі соціальної реабілітації відіграють заклади вищої освіти (ЗВО), які можуть виступати простором безпеки, стабільності та підтримки, платформою для реалізації реабілітаційних програм, що поєднують навчальну, соціальну та психологічну складові. ЗВО в умовах воєнного стану трансформуються у важливі осередки психосоціальної підтримки. Соціальна реабілітація в контексті вищої освіти передбачає створення підтримувального соціального середовища, впровадження програм психосоціальної допомоги, розвитку навичок саморегуляції та стресостійкості. Організація психологічних служб, проведення тренінгів з розвитку стресостійкості, формування інклюзивного та підтримувального студентського середовища є важливими умовами збереження психологічного здоров'я молоді в умовах війни.

Так, важливу роль відіграють консультативна допомога, групові форми роботи (тренінги, групи психологічної підтримки, психоосвітні програми з розвитку стресостійкості та емоційної саморегуляції, соціальний супровід здобувачів освіти із вразливих категорій, їхнє залучення до волонтерської і громадської діяльності). Потенціал соціальної реабілітації полягає у її здатності не лише зменшувати негативні психоемоційні наслідки війни, а й сприяти формуванню активної життєвої позиції здобувачів, розвитку емпатії, соціальної відповідальності, громадянської свідомості. Ефективність соціально-реабілітаційних практик значною мірою залежить від взаємодії психологів, соціальних педагогів, викладачів, адміністрації ЗВО та громадських організацій. Такий міждисциплінарний підхід забезпечує комплексність допомоги та сприяє формуванню безпечного, підтримувального освітнього середовища.

Особливо важливими є відновлення соціальних зв'язків (соціальної включеності), психологічна підтримка та консультування, формування навичок психологічної саморегуляції, відновлення життєвої перспективи, підтримка академічної адаптації. Відновлення соціальних зв'язків може здійснюватися за допомогою групових занять, тренінгів, різноманітних студентських ініціатив, волонтерських проєктів, які сприятимуть формуванню відчуття спільноти; зниження рівня тривожності; розвитку підтримуючих горизонтальних зв'язків. Резильєнтність особистості виконує ряд ключових функцій як на індивідуальному рівні, так і в соціальній взаємодії. Зокрема, вона сприяє ефективному подоланню стресових ситуацій та життєвих труднощів, підтримує психічне здоров'я, зменшуючи ризик або вираженість таких станів, як депресія, тривожність та ПТСР. Резильєнтність стимулює саморозвиток та підвищує адаптаційні можливості особистості, оскільки в процесі подолання викликів формуються нові навички та компетентності; позитивно впливає на загальний рівень благополуччя та сприяє конструктивним змінам у соціальній середовищі.

Психологічна підтримка та консультування здійснюється через університетські центри психологічної підтримки, які виконують не лише роль реагування на кризові ситуації, але й здійснюють превентивну діяльність, спрямовану на запобігання виникненню психологічних проблем (індивідуальне консультування, групова терапія, програми розвитку стресостійкості, психоосвітні заходи). Саме раннє виявлення ознак дезадаптації дозволяє запобігти формуванню важких психічних розладів.

Формування психологічної саморегуляції включає в себе розвиток емоційної компетентності, навичок самопомогі, стрес-менеджменту, рефлексії, формування тривалого внутрішнього ресурсу.

Відновлення життєвої перспективи здобувачів освіти відбувається через профорієнтаційні програми, менторство, участь здобувачів освіти у соціально значущих проєктах з метою активного формування власного майбутнього. Соціальна реабілітація клімату передбачає переоцінку життєвих пріоритетів, свідому інтеграцію травматичного досвіду, створення оновленої системи життєвих орієнтирів.

Підтримка академічної адаптації передбачає гнучкість освітнього процесу, індивідуальні освітні траєкторії, толерантне ставлення викладачів до психологічного стану здобувачів освіти, оскільки психологічне здоров'я й академічна успішність взаємопов'язані: без психоемоційної стабільності ефективне навчання є неможливим.

До ефективних форм соціальної реабілітації здобувачів освіти належать діяльність психологічних служб, групи взаємопідтримки, наставництво, соціально-проєктна активність, волонтерські ініціативи, інтеграція елементів психоосвіти до освітнього процесу. Такі заходи сприяють формуванню безпечного соціального простору, де здобувач освіти відчуває підтримку, прийняття та можливість самореалізації.

Висновки. Отже, психологічне здоров'я здобувачів вищої освіти у воєнний період є вразливим та потребує системної підтримки з боку ЗВО. Соціальна реабілітація є важливим чинником збереження психологічного здоров'я, забезпечення успішної соціальної адаптації та важливим інструментом відновлення психоемоційної рівноваги, особистісного розвитку здобувачів. Комплексний підхід до реабілітаційної роботи, що поєднує психологічну, соціально-педагогічну, освітню складові, сприяє зниженню негативних наслідків воєнного стресу, формуванню ресурсів особистісної стійкості. **Перспективним напрямом** подальших досліджень є розроблення та впровадження комплексних соціально-реабілітаційних програм, адаптованих до умов воєнного часу.

Список використаних джерел

- Асєєва, Ю., Возний, Д., & Волинчук, Т. (2024). Психічне здоров'я молоді в умовах війни: результати психодіагностики та терапевтичних інтервенцій. *Ментальне здоров'я*, 3, 19-25. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-3-4>
- Євтушенко, І. В. (2023). Психологічне здоров'я: поняття, критерії та рівні. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»; Серія «Управління та адміністрування»*, 25 (54), 56-69. DOI: [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-25\(54\)56-69](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-25(54)56-69)
- Завалевський, Ю., Бережна, Т., & Блашкова, О. (2025). Психологічне здоров'я української молоді в умовах воєнного стану. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 85 (1), 311-318. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-1-47>
- Кічук, А. В. (2023). Деякі аспекти проблеми резильєнтності особистості зрілого юнацького віку. *Journal of Psychology Research*, 29 (12), 26-32. DOI: <https://doi.org/10.15421/102904>
- Коструба, Н., & Поліщук, З. (2022). Психологічне благополуччя студентів у період війни: емпіричний аналіз. *Психологічні перспективи*, 40, 51-61. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-40-kos>
- Медянова, О. В., Дворніченко, Л. Л., Любіна, Л. А., Шкраб'юк, В. С., & Кононенко, О. І. (2023). Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*, 10 (28), 601-611. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10\(28\)-601-611](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-601-611)
- Перепелюк, Т. Д., & Гриньова, Н. В. (2021). Особливості стану психічного здоров'я студентів в умовах пандемії. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 32 (71), 1, 110-114. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/19>

- Попелюшко, Р., & Вовнянко, Ю. (2024). Дослідження психологічного благополуччя української молоді в умовах невизначеності. В кн. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*: зб. наук. праць (Вип. 25 (70), с. 35-44). Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.25\(70\).04](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.25(70).04)
- Потапук, Л. М. (2023). Особливості формування стресостійкості студентів в умовах російсько-української війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 2, 34-38. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.2.6>
- Lipskaya-Velikovsky, L., Fogel-Grinvald, H., Gilboa, Ya., & Nahum, M. (2025). Occupational Balance and Meaning Mediate Higher Education Students' Mental Health During War: A Structural Equation Modeling Analysis. *The American Journal of Occupational Therapy*, 79 (1), 7901205030. DOI: <https://doi.org/10.5014/ajot.2025.050867>.
- Zhylin, M., Malysh, V., Mendelo, V., Potapiuk, L., & Halahan, V. (2024). The impact of emotional intelligence on coping strategies for psychological trauma. *Environment and Social Psychology*, 9 (7), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.59429/esp.v9i7.6145>

References

- Asieieva, Yu., Voznyi, D., & Volynchuk, T. (2024). Psykhichne zdorov'ia molodi v umovakh viiny: rezultaty psykhodiahnostyky ta terapevtychnykh interventsii [Mental health of youth in war: Results of psychodiagnostics and therapeutic interventions]. *Mentalne zdorov'ia [Mental Health]*, 3, 19-25. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-3-4> [in Ukrainian].
- Kichuk, A. V. (2023). Deiaki aspekty problemy rezylentnosti osobystosti zriloho yunatskoho viku [Some aspects of the problem of personality resiliency of mature adolescence]. *Journal of Psychology Research*, 29 (12), 26-32. DOI: <https://doi.org/10.15421/102904> [in Ukrainian].
- Kostruba, N., & Polishchuk, Z. (2022). Psykholohichne blahopoluchchia studentiv u period viiny: empiychnyi analiz [Psychological well-being of students during the war: empirical analysis]. *Psykholohichni perspektyvy [Psychological Perspectives]*, 40, 51-61. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-40-kos> [in Ukrainian].
- Lipskaya-Velikovsky, L., Fogel-Grinvald, H., Gilboa, Ya., & Nahum, M. (2025). Occupational Balance and Meaning Mediate Higher Education Students' Mental Health During War: A Structural Equation Modeling Analysis. *The American Journal of Occupational Therapy*, 79 (1), 7901205030. DOI: <https://doi.org/10.5014/ajot.2025.050867>.
- Medianova, O. V., Dvornichenko, L. L., Liubina, L. A., Shkrab'iuk, V.S., & Kononenko, O. I. (2023). Psykholohichna rezylentnist osobystosti v umovakh viiny [Psychological resiliency of the individual in conditions of war]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. (Seriiia "Pedahohika", Seriiia "Psykholohiia", Seriiia "Medytsyna")* [Prospects and innovations of science. (Series "Pedagogy," Series "Psychology," Series "Medicine")], 10 (28), 601-611. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10\(28\)-601-611](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-601-611) [in Ukrainian].
- Perepeliuk, T. D., & Grynova, N. V. (2021). Osoblyvosti stanu psykhichnoho zdorov'ia studentiv v umovakh pandemii [Features of the mental health status of students in a pandemic]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriiia: Psykholohiia* [Scientific notes of TNU named after V. I. Vernadsky. Series: Psychology], 32 (71), 1, 110-114. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/19> [in Ukrainian].
- Popeliushko, R., & Vovnianko, Yu. (2024). Doslidzhennia psykholohichnoho blahopoluchchia ukrainskoi molodi v umovakh nevyznachenosti [The study of the psychological well-being of Ukrainian youth in the face of uncertainty]. In *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnogo universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriiia 12: Psykholohichni nauky* [Scientific journal of the Ukrainian State University named after Mikhail Drahomanov. Series 12: Psychological Sciences]: zb. nauk. prats (Vol. 25 (70), pp. 35-44). Kyiv: Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.25\(70\).04](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.25(70).04) [in Ukrainian].
- Potapiuk, L. M. (2023). Osoblyvosti formuvannia stresostiikosti studentiv v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny [Features of the formation of stress resistance of students in the conditions of the Russian-Ukrainian war]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnogo universytetu. Seriiia: Psykholohiia* [Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series: Psychology], 2, 34-38. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.2.6> [in Ukrainian].
- Yevtushenko, I. V. (2023). Psykholohichne zdorov'ia: poniattia, kryterii ta rivni [Psychological health: concepts, criteria and levels]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity. Seriiia "Sotsialni ta povedinkovi nauky"; Seriiia "Upravlinnia ta administruvannia"* [Bulletin of postgraduate education. Social and Behavioral Sciences Series; Management and Administration Series], 25 (54), 56-69. DOI: [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-25\(54\)56-69](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-25(54)56-69) [in Ukrainian].
- Zavalevskyi, Yu., Berezhna, T., & Blashkova, O. (2025). Psykholohichne zdorov'ia ukrainskoi molodi v umovakh voiennoho stanu [Psychological health of Ukrainian youth under martial law]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Topical Issues of Humanities]*, 85 (1), 311-318. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-1-47> [in Ukrainian].

Zhylin, M., Malysh, V., Mendelo, V., Potapiuk, L., & Halahan, V. (2024). The impact of emotional intelligence on coping strategies for psychological trauma. *Environment and Social Psychology*, 9 (7), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.59429/esp.v9i7.6145>

POTAPIUK L.

Lutsk National Technical University, Ukraine

PSYCHOLOGICAL HEALTH UNDER CONDITIONS OF WARTIME CHALLENGES: THE ROLE AND POTENTIAL OF SOCIAL REHABILITATION

The article presents a comprehensive analysis of the psychological health of higher education students under the conditions of contemporary wartime challenges. It is substantiated that prolonged stress, uncertainty, information overload, disruption of habitual lifestyles, forced adaptation to crisis conditions, and social instability significantly affect the psychoemotional state of student youth. The study confirms an increase in anxiety, emotional distress, sleep disturbances, impaired concentration, emotional instability, and manifestations of post-traumatic stress reactions among students during the period of war.

Particular attention is paid to the psychological difficulties of students' adaptation to the conditions of martial law and social uncertainty. The article analyzes the influence of traumatic experiences on emotional well-being, academic adaptation, interpersonal interaction, and the development of personal resilience. The results of empirical observations indicate that prolonged exposure to stress factors negatively affects the adaptive resources of students and increases the risk of emotional exhaustion and maladaptive psychological states.

The role of social rehabilitation is emphasized as an important factor in preserving psychological health and supporting the social adaptation of higher education students. The potential of psychosocial support, emotional self-regulation, resilience development, and restoration of personal adaptive resources is revealed. The study highlights the importance of creating a supportive educational environment in higher education institutions that would ensure psychological safety, social inclusion, and opportunities for constructive interpersonal interaction.

The main directions of social rehabilitation and psychosocial support are characterized, including individual and group counseling, stress-resilience training programs, psychological support services, mentoring, volunteer initiatives, and students' involvement in socially significant activities. It is argued that an integrated approach combining psychological, social-pedagogical, and educational support contributes to strengthening students' resilience, improving emotional well-being, and facilitating successful adaptation to wartime conditions.

The article emphasizes the necessity of implementing systematic approaches to organizing psychological and social support for higher education students in the context of modern military challenges and social instability.

Key words: *psychological health; higher education students; wartime challenges; social rehabilitation; psychosocial support; emotional well-being; resilience; supportive educational environment; social adaptation; stress coping*

Стаття надійшла до редакції 18.03.2026

Стаття прийнята 07.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 378.04:159.9]:378.018.43:004

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361843](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361843)

ОЛЕНА РИБАЛКА

ORCID: 0009-0000-8884-407X

СВІТЛАНА ЯЛАНСЬКА

ORCID: 0000-0003-3289-5331

НАТАЛІЯ ЗЛАТОПОЛЬСЬКА

ORCID: 0000-0001-7984-1766

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ФОРМУВАННЯ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Статтю присвячено дослідженню методів і засобів формування просвітницької компетентності майбутніх психологів в умовах сучасного інформаційного простору. Актуальність проблеми зумовлена зростанням ролі психоедукації та психологічної підтримки населення в умовах війни, що підвищує вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців-психологів.

Визначено, що формування просвітницької компетентності відбувається під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін, виконання практичних і лабораторних завдань, проходження виробничої практики, а також у процесі участі студентів у тренінгах, семінарах, виховних та просвітницьких заходах. Особливу увагу приділено засвоєнню сучасних підходів до психоедукації як діяльності, спрямованої на поширення знань про психічне здоров'я, психологічні проблеми та способи підтримання психологічного благополуччя.

Обґрунтовано, що важливими складниками просвітницької компетентності є професійна мотивація, сформованість знань і практичних умінь, навички роботи з інформацією та цифровими технологіями, розвиток комунікативних здібностей, емпатії, відповідальності за зміст і достовірність інформації. Важливого значення набуває здатність майбутнього психолога адаптувати психологічну інформацію до потреб різних вікових і соціальних груп, сприяти формуванню навичок саморегуляції, життєстійкості та збереження ментального здоров'я особистості.

Ключові слова: просвітницька компетентність, психоедукація, майбутні психологи, інформаційно-освітній простір, комунікативні навички, психоемоційний стан

Постановка проблеми. Повномасштабна війна, яка вже кілька років триває в Україні, суттєво впливає на психоемоційний стан населення та актуалізує потребу у кваліфікованій психологічній допомозі. Постійна загроза життю та безпеці, вимушене переміщення, втрата близьких людей, житла, роботи та звичного способу життя спричиняють значне психоемоційне навантаження на громадян різних вікових категорій.

Постійні повітряні тривоги, ракетні обстріли, руйнування критичної інфраструктури та тривале перебування в умовах невизначеності зумовлюють підвищення рівня тривожності, емоційної напруги, страху, розвитку стресових і посттравматичних реакцій. Наслідками такого впливу можуть бути порушення когнітивних процесів, емоційне виснаження, апатія, депресивні стани та втрата життєвих орієнтирів.

За таких умов особливої ваги набуває професійна підготовка майбутніх психологів до просвітницької діяльності та психоедукації населення. Майбутній фахівець має володіти не лише професійними знаннями й практичними навичками психологічної допомоги, а й сформованою просвітницькою компетентністю, що охоплює мотиваційний, когнітивний і комунікативний компоненти, здатність працювати з різними аудиторіями, використовувати сучасні інформаційні ресурси, аналізувати та адаптувати інформацію відповідно до потреб конкретної цільової групи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі теоретичного аналізу по проблемі формування просвітницької компетентності було з'ясовано, що просвітницька компетентність є фундаментальною основою, яка забезпечує ефективність і результативність просвітницької діяльності: просвітницька діяльність виступає практичною реалізацією просвітницької компетентності, а компетентність, у свою чергу, формується та вдосконалюється в процесі здійснення діяльності (Тютюнник, 2025); просвітницька діяльність практичних психологів та проблеми формування психологічної компетентності менеджерів щодо управлінської взаємодії в MLM.O (Брик, 2017); психолого-педагогічні особливості професійної підготовки фахівців у ЗВО (Годлевська, 2007); виконання завдань самостійної роботи формує готовність до безперервного пошуку актуального знання, аналізу, переробки, збереження інформації як однієї з професійних компетенцій психолога, що визначає успішність особистісного зростання і соціальну

затребуваність (Яцина, 2021). О. Діденко та С. Яланська зазначають, що у освітніх закладах важливо звертати увагу на таких аспектах особистості як: розвиток життєстійкості; формування системи ціннісних орієнтацій; формування відповідальності (Діденко, & Яланська, 2024).

Мета статті – дослідження шляхів формування та розвитку просвітницької компетентності майбутніх психологів у інформаційно-освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Формування просвітницької компетентності у майбутніх психологів в сучасному інформаційно-освітньому просторі є надзвичайно актуальним. Війна, яка триває в Україні, внесла свої зміни в підготовку фахівців з надання психологічної допомоги ветеранам, військовим, членам їх сімей також і цивільному населенню країни. Просвітницька компетентність спрямована на вирішення соціально-педагогічних проблем індивіда або групи, сприяючи їх саморозвитку та адаптації. Передбачає готовність до діяльності в нестандартних ситуаціях, планування та реалізацію просвітницьких заходів.

Просвітницька компетентність є невід'ємною частиною професійної компетентності психолога і передбачає синергію між обізнаністю та здатністю продуктивно діяти в умовах, що змінюються.

Досить важливими для розуміння проблеми формування просвітницької компетентності є дослідження: компетентнісний підхід у сучасній освіті (Овчарук (Ред.), 2004); генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку (Максименко, & Яланська, 2021); формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика (Чепелева, 1999); responding to the conscience clause: A complex and crucial issue in the education and training of health service psychologists (Erickson Cornish, Riva, & Smith, 2015).

Формування просвітницької компетентності студентів-психологів – це системний процес, який починається з першого курсу навчання і триває впродовж всього життя. Сприяють формуванню просвітницької компетентності студентів вивчення таких курсів як: загальна психологія, вікова психологія, психофізіологія, психологія здоров'я, кризова психологія, соціальна психологія, етика ділового спілкування, управління конфліктами, індивідуальна, групова психотерапія та консультування, психологія життєстійкості, психологія успіху. На лекціях, практичних заняттях, семінарах, студенти здобувають необхідні знання, уміння, формують навички проведення різнопланових просвітницьких заходів і методів донесення необхідної інформації до слухачів. Наприклад, на семінарських заняттях студенти готують наукові повідомлення, або реферати і доносять цю інформацію до аудиторії. Так формуються навички працювати з різними джерелами інформації, знаходити потрібну та адаптувати її до поставлених завдань.

Значну роль у формуванні просвітницької компетентності студентів відіграють навчальні та виробничі психологічні практики, під час яких студенти, майбутні психологи/кризові психологи навчаються працювати як у групі, так і індивідуально, використовуючи різноманітні методики просвітницької діяльності, метою якої є підвищення психологічної культури та психологічної компетентності населення. На формування просвітницької компетентності майбутніх психологів значний вплив має участь у різних просвітницьких заходах, які проводяться на факультеті психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Постійно функціонує психологічна студія «Шлях до успіху», в межах якої здійснюються просвітницькі заходи, як викладачами факультету, так і студентською молоддю. Також у майбутніх психологів була можливість долучитися до інтерактивної експозиції «Історії життєстійкості», в межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», яку проведено 20.11.2024 року на факультеті психології і соціальної роботи ПНПУ імені В. Г. Короленка під час II Міжнародного науково-практичного форуму «Психологія і соціальна робота у XXI столітті». Цю експозицію було доповнено і представлено у квітні 2025 року в межах тижня факультету психології і соціальної роботи. Також на базі факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка вже другий рік поспіль проходить Всеукраїнська науково-практична конференція юних науковців «Майндсет» (рис. 1) на тему «Психологія та соціальна робота: актуальність, виклики, перспективи сьогодення у майндсеті науковців». Конференція об'єднує здобувачів освіти з різних куточків України та охоплює значну кількість актуальних аспектів психології та соціальної роботи сьогодення, що сприяє потужній просвітницькій роботі серед студентської та учнівської молоді. Під час таких заходів формуються навички психоедукації - вміння доступного пояснення інформації про психічне здоров'я особистості, особливості його збереження та відновлення, можливі психологічні проблеми і їх наслідки для здоров'я.

В умовах сучасного інформаційного суспільства постійно з'являється нова інформація, використовуються нові психологічні інструменти, тому важливо, щоб у здобувачів вищої освіти формувалася готовність постійно самостійно здобувати, аналізувати необхідну нову інформацію, адаптувати її до конкретних завдань і застосовувати її на практиці.

Складовими просвітницької компетентності майбутніх психологів є: мотивація до просвітницької діяльності; знання, що їх студенти отримують під час навчання та з різних інформаційних джерел; комунікативні вміння та навички, які формують просвітницьку компетентність; володіння методами проведення різнопланових просвітницьких заходів; достовірність поданої інформації; особиста відповідальність за надану інформацію.



Рис. 1 II Всеукраїнська науково-практична конференція юних науковців «Майндсет» (2026 р.)

Чинником сприяння якісній професійній підготовці сприяють заходи, які студенти факультету психології і соціальної роботи проводять самостійно, презентуючи своє бачення фаху в межах проекту «PROFI_Я» (рис. 2). Такий досвід є подальшою основою для ефективної реалізації просвітницьких компетентностей майбутніх фахівців допомагаючих професій.



Рис. 2 Просвітницький захід в межах проекту «PROFI_Я»

Важливе значення для формування просвітницької компетентності мають розвиток комунікативних якостей у майбутніх психологів. При проведенні лекцій, бесід, семінарів, тренінгів, круглих столів, майстер-класів психолог повинен вміти комунікувати з різними групами населення: військовими,

цивільними, ветеранами та членами їх сімей, з різними віковими категоріями. Тому методика проведення просвітницьких заходів та комунікації дуже різна. І тут важливо, щоб інформація була професійно донесена до слухачів і важливий також зворотній зв'язок з аудиторією.

Просвітницька компетентність психолога виступає інтегральною характеристикою, яка свідчить про рівень підготовленості психолога і його здатності виконувати професійні функції. Вона включає не тільки знання, але і уміння сформувати у слухачів мотивацію на вироблення практичних навичок збереження психічного здоров'я та відновлення психоемоційного стану. Просвітницька компетентність включає в себе обумовленість мети і завдань психолога соціальними завданнями – оптимально реалізувати потенційні можливості людини, як в сфері її діяльності, так і в повсякденному житті; інтегративний характер процесу і результатів просвітницької діяльності; творчий характер діяльності.

З метою з'ясування шляхів формування професійної компетентності було проведено емпіричне дослідження. Для досягнення мети дослідження була розроблена авторська анкета, за допомогою якої були опитані майбутні психологи факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (85 осіб). Студенти були проінформовані про мету дослідження і дали згоду на участь у анкетуванні.

За результатами аналізу результатів анкетування було з'ясовано: що всі студенти (100%), які взяли участь у опитуванні, вважають просвітницьку компетентність важливою складовою професійної діяльності психолога.

У всіх опитаних студентів сформована мотивація на здобуття знань, умінь, та навичок для розвитку просвітницької компетентності. На питання анкети про готовність до проведення просвітницьких заходів - 25,0% студентів відповіли, що готові, 15,0% - не готові, 60,0 % відповіли, що над цим працюють їм потрібні, ще досвід і знання. 87,0 % опитаних студентів потребують додаткового освітнього курсу та тренінгових занять з формування просвітницької компетентності. 11,0 % студентів не володіють навичками створення контенту в соцмережах, 47,0 % навчаються, як створювати, 42,0 % володіють необхідними знаннями для проведення просвітницької роботи у мережах

Здійснюють перевірку отриманої інформації з різних джерел - 78,0 % студентів, 14,0 % не завжди, 8,0 % – не перевіряють отриману інформацію. До дисциплін освітньої програми, які формують просвітницьку компетентність студенти віднесли – загальну психологію, соціальну психологію, кризову психологію, психодіагностику, психологію здоров'я, етику ділового спілкування, управління конфліктами, психологію особистості. Здобуті знання і уміння з цих дисциплін, необхідні для проведення просвітницької діяльності, студенти використовують в особистому житті, на роботі, в навчанні, при допомозі друзям у кризових ситуаціях, в сім'ї, коли займаються волонтерством. На питання анкети «Чи вмієте донести до аудиторії складну психологічну інформацію простими словами?» 22,0% студентів відповіли, що володіють такими навичками, 78,0 % – ще цьому навчаються.

Висновки. Отже, на сьогодні формування просвітницької компетентності майбутніх психологів для здійснення ефективної професійної діяльності з різними групами осіб в умовах невизначеності є надзвичайно важливою. Перспективами роботи є масштабування просвітницької діяльності серед різних груп населення, використовуючи актуальні інформаційні джерела та враховуючи найбільш ефективний психологічний інструментарій.

Список використаних джерел

- Брик, О. М. (2017). Просвітницька діяльність практичних психологів та проблеми формування психологічної компетентності менеджерів щодо управлінської взаємодії в MLM. В кн. *Психолого-педагогічні особливості професійної підготовки фахівців у ВНЗ: матеріали наук. конф.* (с. 19-20). Київ: Нац. ун-т «Києво-Могилянська Академія». Взято з <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/91beabfb-fa56-487d-9aed-4e851633e150/content>
- Годлевська, Д. М. (2007). *Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ. Взято з <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/1407>
- Діденко, О. Г., & Яланська, С. П. (2024). Національно-патріотичне виховання молоді в закладах освіти України: психологічні аспекти. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 35(74), 4, 102-107. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.4/16>
- Максименко, С. Д., & Яланська, С. П. (2021). *Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія*. Київ: Видавництво Людмила. Взято з https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733855/1/2029.04.21_.pdf
- Овчарук, О. В. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики): колективна монографія*. Київ: К. І. С.
- Тютюнник, С. В. (2025). Синергія просвітницької компетентності та просвітницької діяльності майбутніх психологів: теоретичний аналіз. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14827513>

- Чепелева, Н. В. (1999). Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика. В кн. С. Д. Максименко (Ред.), *Актуальні проблеми психології* (с. 271-279). Київ: Інститут психології АПН України.
- Яцина, О. Ф. (2021). Самостійна робота студентів як умова формування професійної компетентності майбутніх психологів. В кн. *Теоретичні та практичні аспекти підготовки психологів у закладах вищої освіти: матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю* (с. 23-25). Київ: НУБіП України. Взято з https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u175/zbirnik_seminar.pdf
- Erickson Cornish, J. A., Riva, M. T., & Smith, R. D. (2015). Responding to the conscience clause: A complex and crucial issue in the education and training of health service psychologists. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(4), 271-274. DOI: <https://doi.org/10.1037/tep0000098>

References

- Bryk, O. M. (2017). Prosvitnytska diialnist praktychnykh psykholohiv ta problemy formuvannia psykholohichnoi kompetentnosti menedzheriv shchodo upravlinshoi vzaiedodii v MLM [Educational activities of practical psychologists and problems of formation of psychological competence of managers regarding management interaction in MLM]. In *Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti profesiinai pidhotovky fakhivtsiv u VNZ* [Psychological and pedagogical features of professional training of specialists in universities]: materialy nauk. konf. (pp. 19-20). Kyiv: Nats. un-t "Kyievo-Mohylianska Akademiia". Retrieved from <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/91beabfb-fa56-487d-9aed-4e851633e150/content> [in Ukrainian].
- Chepelieva, N. V. (1999). Formuvannia profesiinai kompetentnosti v protsesi vuzivshoi pidhotovky psykholoha-praktyka [Formation of professional competence in the process of university training of a psychologist-practitioner]. In S. D. Maksymenko (Red.), *Aktualni problemy psykholohii* [Actual problems of psychology] (pp. 271-279). Kyiv: Instytut psykholohii APN Ukrainy [in Ukrainian].
- Didenko, O. H., & Yalanska, S. P. (2024). Natsionalno-patriotychne vykhovannia molodi v zakladyakh osvity Ukrainy: psykholohichni aspekty [National-patriotic education of youth in educational institutions of Ukraine: psychological aspects]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Psykholohiia* [Scientific notes of TNU named after V. I. Vernadsky. Series: Psychology], 35(74), 4, 102-107. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.4/16> [in Ukrainian].
- Erickson Cornish, J. A., Riva, M. T., & Smith, R. D. (2015). Responding to the conscience clause: A complex and crucial issue in the education and training of health service psychologists. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(4), 271-274. DOI: <https://doi.org/10.1037/tep0000098>
- Hodlevska, D. M. (2007). *Formuvannia profesiinai komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh pedahohichnoho universytetu* [Formation of professional communicative competence of future social workers in the conditions of a pedagogical university] (Extended abstract of Phd dissertation). Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, Kyiv. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/1407> [in Ukrainian].
- Maksymenko, S. D., & Yalanska, S. P. (2021). *Henetyko-kreatyvnyi pidkhid: diialnisne oposeredkuvannia osobystisnoho rozvytku* [Genetic and creative approach: activity-based mediation of personal development]: monohrafiia. Kyiv: Vydavnytstvo Liudmyla. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733855/1/2029.04.21_.pdf [in Ukrainian].
- Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy (biblioteka z osvitoi polityky)* [Competence Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives (Educational Policy Library)]: kolektyvna monohrafiia. Kyiv: K. I. S. [in Ukrainian].
- Tiutiunnyi, S. V. (2025). Synerhiia prosvitnytskoi kompetentnosti ta prosvitnytskoi diialnosti maibutnikh psykholohiv: teoretychnyi analiz [Synergy of educational competence and educational activities of future psychologists: theoretical analysis]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky* [Pedagogical Academy: scientific notes], 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14827513> [in Ukrainian].
- Yatsyna, O. F. (2021). Samostiina robota studentiv yak umova formuvannia profesiinai kompetentnosti maibutnikh psykholohiv [Independent work of students as a condition for the formation of professional competence of future psychologists]. In *Teoretychni ta praktychni aspekty pidhotovky psykholohiv u zakladyakh vyshchoi osvity* [Theoretical and practical aspects of training psychologists in institutions of higher education]: materialy Vseukr. nauk.-prakt. seminaru z mizhnar. uchastiu (pp. 23-25). Kyiv: NUBiP Ukrainy. Retrieved from https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u175/zbirnik_seminar.pdf [in Ukrainian].

RYBALKO O., YALANSKA S., ZLATOPOLSKA N.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

FORMATION OF EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the study of methods and tools for the formation of educational competence in future psychologists within the educational process in the contemporary informational environment. Under the conditions of

war, the requirements for the educational competence of psychology students have significantly increased, as it constitutes an essential component of their professional activity. During the study of various academic disciplines, students acquire diverse modern methodological approaches to psychoeducation, defined as the provision and explanation of information about mental health, psychological problems, and their consequences for overall well-being. In particular, this competence is developed through lectures, practical tasks, and laboratory work conducted in various institutions across the city and region, as well as through the organization of educational events, training sessions, and seminars within student groups, faculties, and the university, including institutions where students complete their professional psychological internships. Key aspects of the formation of educational competence include: the development of motivation; acquisition of knowledge, skills, and practical abilities; proficiency in the use of information technologies; the ability to work with information (selection, analysis, and adaptation to specific tasks); development of communication skills, including the ability of a specialist to engage the audience and facilitate effective information assimilation; ensuring accessibility and adaptability of psychological information for different audiences; fostering motivation among participants to maintain and strengthen health, adopt a healthy lifestyle, develop self-regulation skills, enhance resilience, and support mental health. Additional components include the ability to demonstrate empathy; to communicate effectively with different age groups and social categories by identifying the specific informational needs of each audience; to possess a thorough command of the lecture or discussion material and convey it clearly to listeners; and to assume responsibility for the information provided.

Key words: *educational competence, psychoeducation, future psychologists, informational and educational environment, communication skills, psycho-emotional state.*

Стаття надійшла до редакції 17.03.2026

Стаття прийнята 07.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 37.013.42:78.04

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361871](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361871)

ОЛЕКСІЙ РУБАН

ORCID: 0009-0005-6669-3676

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

РОЗВИТОК ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ НАВИЧОК У РОБОТІ З МУЗИЧНИМ ТЕКСТОМ

Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку інтерпретаційних навичок у процесі роботи з музичним текстом у системі вищої мистецької освіти. Обґрунтовано, що інтерпретація є важливою складовою професійної підготовки музиканта, оскільки передбачає не лише технічне відтворення нотного матеріалу, а й глибоке осмислення змісту твору, його стилістичних особливостей, жанрової природи та авторського задуму. Розкрито сутність поняття «інтерпретаційні навички» як комплексу аналітичних, емоційно-образних, технічних і творчих умінь, що забезпечують художньо цілісне та індивідуалізоване виконання музичного твору. Визначено структурні компоненти інтерпретаційного процесу та охарактеризовано рівні сформованості інтерпретаційних навичок. Особливу увагу приділено ролі творчої уяви, емоційної емпатії, художнього мислення та стилістичного чуття у формуванні індивідуального виконавського стилю. Проаналізовано ефективні методичні підходи до розвитку інтерпретаційних умінь, зокрема аналіз музичного тексту, порівняльне слухання виконавських інтерпретацій, використання імпровізаційних вправ, міждисциплінарних зв'язків та проєктної діяльності.

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що застосування кейс-методів, творчих завдань і рефлексивного аналізу сприяє розвитку аналітичного мислення, інтерпретаційної самостійності та впевненості у сценічному виконанні. Доведено, що поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, зокрема цифрових інструментів, створює ефективні умови для розвитку інтерпретаційного мислення майбутніх виконавців.

Ключові слова: *інтерпретація, музичний текст, інтерпретаційні навички, виконавська майстерність, музична педагогіка*

Постановка проблеми. У сучасному мистецькому просторі інтерпретація музичного тексту є однією з ключових складових професійної підготовки майбутніх виконавців.

Музика як форма художнього мислення вимагає не лише технічного відтворення нотного матеріалу, а й глибокого розуміння його змісту, стилістичних особливостей та авторського задуму. Формування

інтерпретаційних навичок дозволяє музиканту перетворити текст у виразний художній образ, забезпечуючи якісний рівень виконавської майстерності.

Метою статті є аналіз педагогічних умов розвитку інтерпретаційних навичок у роботі з музичним текстом та визначення ефективних методик їх формування.

Завдання дослідження:

- 1.З'ясувати сутність поняття «інтерпретаційні навички» у виконавському мистецтві.
- 2.Визначити основні складові інтерпретаційного процесу.
- 3.Проаналізувати методичні підходи до формування інтерпретаційних навичок у майбутніх музикантів.

Об'єктом дослідження є процес підготовки виконавця у вищій мистецькій освіті, **предметом** – розвиток інтерпретаційних навичок у роботі з музичним текстом.

Виклад основного матеріалу. Інтерпретація музичного твору розглядається як процес осмислення та творчого відтворення музики виконавцем або слухачем, тобто це те, як саме музикант «бачить» і передає твір, додаючи власні емоції, характер і розуміння. З іншого боку інтерпретація музичного твору – це творче осмислення виконавцем змісту музичного тексту, його втілення у звуковій формі відповідно до авторського задуму та особистісного розуміння (Хуа, 2024). У науковій літературі існують різні підходи до визначення цього поняття: від суто аналітичного до емоційно-інтуїтивного. Наприклад, Олег Дзюба (народний артист України, професор кафедри музичного та образотворчого мистецтв Ізмаїльського державного гуманітарного університету) трактує інтерпретацію (Дзюба, 2024) як «характерну тенденцію розвитку сучасного музичного виконавства, музичної освіти, серед яких вирізняється поліхудожній підхід до організації музичної діяльності», а О. Щолокова та інші – «як художнє тлумачення, що поєднує творчу волю виконавця з глибоким аналізом задуму композитора» (Щолокова, Ткач, Сінь, & Чжан, 2025).

Музичний текст, на відміну від літературного, не містить чітко фіксованої інформації – він відкритий до прочитання. Саме тому важливим є здатність виконавця виявити підтекст, драматургію, емоційний посыл твору. Виконавці відрізняються один від одного не тільки своїм голосом, манерою виконання або ступенем володіння технікою. Вони мають різний світогляд і різне художнє мислення. Кожен з них освітлює виконуваний твір світлом свого інтелекту, своєї індивідуальності. У кожному творі є художній образ, і виконавець повинен його розкрити перед слухачем засобами вокалу. Для цього він насамперед повинен знати стиль (сукупність ознак художнього твору, які характеризують мистецтво певного часу, творчого напрямку, ідейного змісту, художньої форми) твору, оточення героя образу, в якій тональності написано твір, в якому ладі, який розмір, ритм, який темп (Реброва, 2023).

Знайшовши головну думку твору, його кульмінацію виконавець розбиває музичний твір на частини, виділяє головну частину і визначає місце кожної частини. Далі знаходить кульмінацію кожної частини, розбиває її на фрази і знаходить логічний наголос. Відповідно до стилю й характеру твору динамічні відтінки в кожному виконуваному творі будуть різні. Цього вимагає правда, характер, побут, оточення образу, який змальовується в творі і вимогам якого виконавець повинен підкорятися. Як у виконавця виникає і формується сценічний образ – точно сказати не можна, але це завжди свідомою працею в складному процесі. Як підкреслював Борис Лятошинський: «Натхнення приходить лише в процесі роботи, а справжня майстерність формується щоденною працею над собою і твором».

В оволодінні образом нема дрібниць, які були б зайві. Засвоївши добре зміст твору, продумавши взаємовідносини героя з кимось або його душевний настрій, відчувши обставини часу й оточення, виконавець може вважати, що він уже досить знайомий з образом, характером особи, про яку він співатиме. Якщо це історичний персонаж, виконавець повинен почитати історичні джерела, щоб яскравіше, ясніше зрозуміти, які риси його характеру, яка поведінка: сумний він чи веселий, красивий чи потворний, поривчастий чи неповороткий тощо.

Творча уява – одне з головних знарядь митця. Уявити – значить побачити ясно й конкретно образ у цілому і в найменших дрібницях(позу, жест, вираз обличчя, колір очей). Проте, щоб правильно змалювати собі зовнішній вигляд людини, треба добре уявляти і її нутро. Роль уяви у створенні сценічних образів велика й значна, вона надає митцеві можливість оволодіти образом і вільно творити на сцені.

Та виконавцеві потрібна ще одна дорогоцінна якість: він мусить бути твердо впевнений в тому, в чому хоче переконати слухача й глядача. Але почуття повинні бути виявлені саме так, як виявив би їх даний образ, - і жест і інтонація повинні відповідати даному персонажеві.

Отже, виконавець весь час повинен себе контролювати, стежачи за тим, щоб були передані почуття, які відчуває не він сам, а відтворюваний ним образ, немовби один виконавець виконує, а другий – внутрішній – підказує: це вірно, а це занадто.

Є ще один важливий елемент творчості: жест. Навіть незначний порух очей, руки, брів повинен бути правдивим, бо його виразність – основа акторської гри. А втім дехто думає, що його завдання – ілюструвати кожне слово якимись особливими, «театральними», не простими рухами.

У молодих виконавців уявлення про жест обмежується уявленням про рух ніг або рук. Вони «махають» руками, притискають їх до грудей, «ламають», піднімають, опускають, відводять ліворуч, праворуч. Такому виконавцеві здається, що він грає дуже добре, а насправді це не гра, а погана, неграмотна дія.

Потрібно навчитися внутрішнього виконання, мисленої роботи: спокійно сидючи або стоячи, уявити собі образ і, мислено виконуючи, бачити його у властивому йому одязі.

Музика і без слів може виражати глибокі людські почуття, мати великий вплив на слухача. Проте деякі виконавці звертають увагу тільки на декламаційну виразність тексту, не використовують усіх своїх вокальних можливостей. Якби вони більше зважали на музику твору, на музичну виразність, то збагатили б не тільки свої вокально-технічні, а й художньо-виконавські можливості. Навіть опора дихання кращає, природне звучання посилюється, реєстри вирівнюються, коли виконавець уважно вникає в музику виконуваного твору.

Розуміння мелодії і змісту твору підносить і музичну виразність виконання. Іноді виконавці, які не мають музичної освіти, зворушують слухачів більше, ніж професіонали. Коли ж у виконавця поєднуються музична культура і глибоке музичне почуття, викликане музичним змістом твору, глибоко емоційне виконання захоплює слухача.

Підсумовуючи вищевикладене можна сказати, що структурними елементами інтерпретації є ритміка, динаміка, агогіка, тембр, артикуляція, що в сукупності формують індивідуальну виконавську концепцію (Шевцова, 2022).

Інтерпретаційні навички – це сукупність професійних умінь, які забезпечують глибоке, усвідомлене та художньо цілісне втілення музичного тексту. До основних їх складових належать (Кузьмічова, 2021):

- аналітичне мислення (здатність до структурування музичного матеріалу);
- стилістичне чуття (розуміння особливостей жанру, епохи, авторського стилю);
- емоційна емпатія (відчуття внутрішнього світу твору);
- технічна підготовка (володіння інструментом чи вокалом для точного втілення ідей);
- творча уява (здатність до інтерпретаційної візуалізації);
- художнє бачення (формування цілісної концепції виконання).

Залежно від рівня виконавської майстерності, можна виділити базові, середні та високорівневі інтерпретаційні навички.

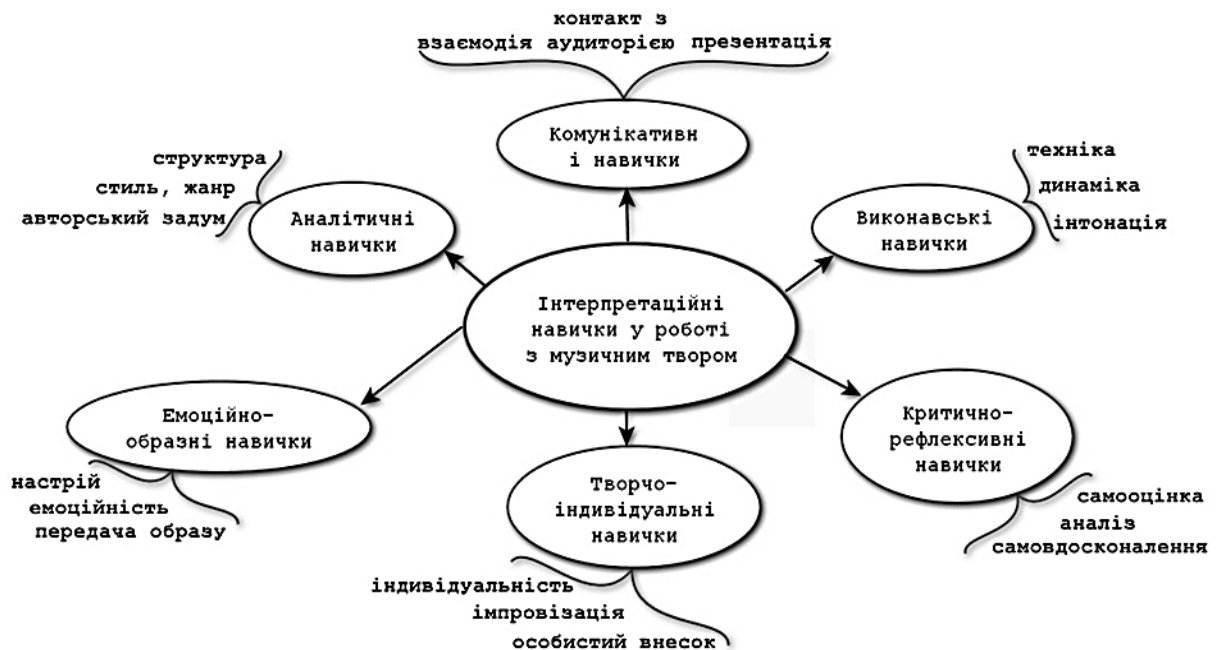


Рис. 1. Схема інтерпретаційних навичок у роботі з музичним твором

Базові інтерпретаційні навички – формуються на початкових етапах музичної освіти. Характеризуються елементарним рівнем розуміння структури музичного твору, здатністю відтворити динаміку, темп та інтонацію за зразком, обмеженим набором інтерпретаційних прийомів. Основний акцент – на технічну грамотність та базове емоційне наповнення.

Середні інтерпретаційні навички – притаманні студентам, які вже мають певний виконавський досвід. Виявляються у здатності до самостійного аналізу твору, вибору інтерпретаційних рішень, використання стилістично обґрунтованих агогічних та динамічних засобів. Характерною є наявність індивідуального виконавського почерку.

Високорівневі інтерпретаційні навички – проявляються у творчій свободі виконавця, гнучкому володінні засобами музичної виразності, здатності до художньої рефлексії та глибокого стилістичного

осмислення твору. Такий рівень передбачає наявність власної концепції виконання, варіативність інтерпретації та вміння адаптувати її до контексту виконання.

Розвиток інтерпретаційних навичок залежить також від сформованості базових компетенцій, таких як розуміння нотного тексту, слухові навички, технічні вміння, емоційно-виразні навички та аналітичні здібності, що було підтверджено у наукових працях фундаторів сучасної мистецької педагогіки в Україні Олени Щолокової та Олени Отич (Щолокова, 2023; Отич, 2011) та у О. Ребрової (Реброва, 2023).

Розвиток інтерпретаційних навичок передбачає комплексну методичну роботу:

- аналіз музичного тексту: студенти вчатьса самостійно структурувати твір, виявляти кульмінаційні пункти, логіку розвитку (Шевцова, 2022);
- порівняльна інтерпретація: прослуховування різних виконавських версій твору, їх обговорення;
- імпровізаційні вправи: робота з варіюванням фразування, тембру, динаміки (Кузьмічова, 2021);
- міждисциплінарні зв'язки: залучення знань з історії, літератури, образотворчого мистецтва для глибшого розуміння контексту твору (Реброва, 2023);
- проектна діяльність: створення власної інтерпретаційної концепції з подальшим її захистом (Щолокова, 2023).

Розвиток інтерпретаційних навичок майбутнього музиканта-педагога є складним багаторівневим процесом, що ґрунтується на синергії базових фахових компетенцій. Як зазначає О. Реброва (2023), ефективність формування здатності до інтерпретації безпосередньо залежить від рівня сформованості цілісного комплексу вмінь: глибокого розуміння нотного тексту, розвинених слухових навичок, технічної вправності, а також емоційно-виразних та аналітичних здібностей (Реброва, 2023).

Цей підхід корелює з концепцією О. Щолокової, яка розглядає художню інтерпретацію як фундамент виконавської діяльності. Дослідниця наголошує, що досягнення авторського задуму неможливе без ґрунтовної мистецтвознавчої бази, де аналітичні здібності виступають інструментом дешифрування стилістичних та естетичних параметрів твору (Щолокова, 2023). Водночас, емоційно-виразний аспект інтерпретації тісно пов'язаний із професійною майстерністю, яку О. Отич визначає як прояв творчої індивідуальності вчителя. Згідно з його поглядами, технічні вміння та слуховий самоконтроль є необхідними технологічними засобами, що забезпечують перетворення теоретичного аналізу музичного тексту на живий художній образ у процесі фахової підготовки (Отич, 2011).

Таким чином, інтеграція технічного, когнітивного та емоційного компонентів, обґрунтована у працях зазначених авторів, становить методичну основу для розвитку інтерпретаційної культури сучасного фахівця.

Поєднання традиційних і інноваційних педагогічних методик становить теоретико-методичну основу формування інтерпретаційних навичок. Зокрема, використання цифрових технологій у музичній освіті (Дудай, 2025) розширює можливості аналізу та осмислення музичного матеріалу, забезпечуючи нові інструменти для роботи з інтерпретацією.

Реалізація зазначених підходів відбувається через особистісно орієнтовану організацію педагогічного процесу, яка включає індивідуальні заняття, ансамблеве музикування, концертну практику та використання кейс-методів. Саме така інтеграція форм роботи створює умови для розвитку інтерпретаційного мислення, що було перевірено в ході емпіричного дослідження.

У рамках емпіричного дослідження було проведено спостереження та аналіз того, як виконавці сприймають, відчувають і осмислюють музичні твори. Протягом одного кварталу здійснювалися спостереження за індивідуальними музичними заняттями, організовувалися групові обговорення та проектна діяльність із акцентом на інтерпретаційній складовій.

Кейс 1: Індивідуальна інтерпретаційна стратегія. Виконавиця народної пісні М. Лисенка «Сама ж бо я, сама, як билинка в полі» сформулила власну інтерпретаційну концепцію, спираючись на глибоке емоційно-образне осмислення змісту твору. У її трактуванні відтворено атмосферу сирітського, безрадісного життя героїні: постають довгі, сповнені туги вечори, образ молодого, ще вродливого, але затьмареного пережитим горем обличчя. Таке внутрішнє бачення сприяло знаходженню переконливих інтонацій, відповідного тембрового забарвлення та тонких емоційних відтінків, що забезпечило не лише технічно грамотне, а й художньо виразне виконання.

Кейс 2: Порівняльний аналіз виконавських версій. Під час репетицій народного хору з метою розвитку критичного мислення та здатності до свідомого вибору інтерпретаційних рішень було організовано прослуховування різних зразків української народнопісенної творчості, зокрема хорових обробок Микола Леонтович «Щедрик» і «Дударик», а також твору Данило Крижанівський «Реве та стогне Дніпр широкий». Порівняння різних виконавських інтерпретацій дозволило виявити відмінності у темпі, динаміці, тембровому забарвленні та художньому трактуванні, що сприяло формуванню усвідомленого ставлення до інтерпретації музичного матеріалу та розвитку аналітичного мислення.

Кейс 3: Інтерпретація через імпровізацію. Показовим прикладом є українська народна пісня «Ой у полі криниченька», яка завдяки варіативності та інтонаційній простоті відкриває широкі можливості для творчого переосмислення. У процесі виконання учасники варіювали мелодію, додавали підголоски,

змінювали ритмічну організацію, зберігаючи при цьому стилістичні ознаки народнопісенної традиції. Такий підхід сприяв розвитку інтерпретаційного мислення та здатності до свідомого вибору художніх засобів.

Після завершення спостереження було проведено анкетування, яке виявило, що:

- 87% виконавців зазначили зростання розуміння логіки музичного тексту;
- 72% – підвищення впевненості у сценічній інтерпретації;
- 90% – зацікавленість у продовженні інтерпретаційного аналізу у вільній формі.

Дослідницька практика показує, що ефективність формування інтерпретаційних навичок значно зростає за умов використання міждисциплінарних зв'язків. Залучення знань з історії, літератури та образотворчого мистецтва сприяє глибшому розумінню музичного тексту, що підтверджується результатами дослідження О. Є. Ребрової (Реброва, 2023).

Умілий виконавець здатний вільно, художньо й технічно виражати виконувати твори різних стилів і рівнів складності. Камерний репертуар містить значну кількість творів із глибоким внутрішнім змістом, що відповідають емоційним запитам виконавця. Українська народнопісенна творчість виступає невичерпним джерелом натхнення для композиторів і виконавців.

Важливим є добір репертуару відповідно до вокальних можливостей виконавця: твір не повинен бути ані надмірно складним, ані занадто простим, щоб забезпечити умови для подальшого творчого розвитку.

Робота над текстом – зокрема опрацювання дикції, визначення логічних наголосів – сприяє виявленню смислових і музичних кульмінацій, характеру твору, тембрових відтінків та нюансів. Цей процес вимагає поєднання музичних здібностей і вокально-технічних умінь виконавця.

Вокальною технікою керує музичний слух, тому розвиток творчої уяви та художнього смаку є складовими формування професійного музичного мислення, що становить основу української вокальної школи.

Таким чином, емпіричні результати підтверджують ефективність застосування кейс-методів і творчих завдань у підготовці майбутніх виконавців, а також значущість міждисциплінарного підходу у формуванні інтерпретаційної компетентності.

Список використаних джерел

- Дзюба, О. (2024). Інтерпретація вокального твору у концертно-виконавській парадигмі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1 (2), 40-49. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-109-2-40-49>
- Дудай, М. (2025). Інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Fine Art and Culture Studies*, 3 (1), 83-92. DOI: <https://doi.org/10.32782/facs-2025-3-1-13>
- Косінська, Н. Л. (2024). Процес інтерпретації пісенного фольклору, як атрибута духовної культури у педагогічній діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Наукові записки [Укр. держ. університету імені Михайла Драгоманова]. Серія: Педагогічні науки*, 213, 349-353. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-349-353>
- Кузьмічова, В. (2021). Формування вокальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в класі «Постановка голосу». *Professional Art Education*, 2 (1), 28-34. DOI: <https://doi.org/10.34142/27091805.2021.2.01.04>
- Отич, О. М. (2011). *Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва*: монографія. Чернівці: Зелена Буковина.
- Реброва, О. Є. (2023). *Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва*: навч. посіб. (вид. 3-є, перероб., доп.). Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Взято з: <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/18469/1/Rebrova.pdf>
- Хуа, Ц. (2024). Сценічна інтерпретація музичного твору: теоретичний та практичний аспекти. *Музичне мистецтво і культура*, (41), 315-325. DOI: <https://doi.org/10.31723/2524-0447-2024-41-23>
- Щолокова, О. П. (2023). Художньо-педагогічна інтерпретація як методична основа фахової підготовки магістрів музичного мистецтва. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*, 30, 3-10. Взято з <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ef5fca25-c625-45f6-8f2c-d927b387215c/content>
- Щолокова, О. П., Ткач, М. М., Сінь, Л., & Чжан, Ю. (2025). Формування інтерпретаційного мислення здобувачів вищої освіти в процесі вокальної підготовки: теоретичний аспект проблеми. *Наукові записки [Укр. держ. університету імені Михайла Драгоманова]. Серія: Педагогічні науки*, 162, 65-74. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-162.2025.07>
- Шевцова, О. Б. (2022). Музично-виконавська інтерпретація у структурі професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (204), 284-288. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-284-288>

References

- Dudai, M. (2025). Intehratsiia tsyfrovyykh tekhnolohii u profesiinu pidhotovku maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Integration of digital technologies into the professional training of future teachers of musical

- art]. *Fine Art and Culture Studies*, 3 (1), 83-92. DOI: <https://doi.org/10.32782/facs-2025-3-1-13> [in Ukrainian].
- Dziuba, O. (2024). Interpretatsiia vokalnogo tvor u kontsertno-vykonavskii paradyhmi [Interpretation of vocal composition in the concert-performance paradigm]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka* [Personality spirituality: methodology, theory and practice], 1 (2), 40-49. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-109-2-40-49> [in Ukrainian].
- Hua, Q. (2024). Stsenichna interpretatsiia muzychnoho tvor: teoretychnyi ta praktychnyi aspekty [Stage interpretation of a musical work: theoretical and practical aspects]. *Muzychne mystetstvo i kultura* [Musical Art and Culture], (41), 315-325. DOI: <https://doi.org/10.31723/2524-0447-2024-41-23> [in Ukrainian].
- Kosinska, N. L. (2024). Protses interpretatsii pisennoho folkloru, yak atrybuta dukhovnoi kultury u pedahohichnii diialnosti maibutnikh vchyteliv muzychnoho mystetstva [The process of interpreting song folklore as an attribute of spiritual culture in the pedagogical activity of future teachers of musical art]. *Naukovi zapysky [Ukr. derzh. universytetu imeni Mykhaila Drahomanova]. Serii: Pedahohichni nauky* [Scientific notes [Ukr. state. University named after Mikhail Drahomanov]. Series: Pedagogical Sciences], 213, 349-353. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-349-353> [in Ukrainian].
- Kuzmichova, V. (2021). Formuvannia vokalnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v klasi "Postanovka holosu" [Formation of vocal competence of future teachers of musical art in the class "Setting the voice"]. *Professional Art Education*, 2 (1), 28-34. DOI: <https://doi.org/10.34142/27091805.2021.2.01.04> [in Ukrainian].
- Otych, O. M. (2011). *Rozvytok tvorchoi indyvidualnosti studentiv profesiino-pedahohichnykh navchalnykh zakladiv zasobamy mystetstva* [Development of creative individuality of students of vocational and pedagogical educational institutions by means of art]: monohrafiia. Chernivtsi: Zelena Bukovyna [in Ukrainian].
- Rebrova, O. Ye. (2023). *Metodolohiia i metody doslidzen pedahohiky mystetstva* [Methodology and methods of research in the pedagogy of art]: navch. posib. (3rd ed, revised and supplemented). Odesa: PNPU imeni K.D. Ushynskoho. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/jsui/bitstream/123456789/18469/1/Rebrova.pdf> [in Ukrainian].
- Shcholokova, O. P. (2023). Khudozhno-pedahohichna interpretatsiia yak metodychna osnova fakhovoi pidhotovky mahistriv muzychnoho mystetstva [Artistic and pedagogical interpretation as a methodological basis for the professional training of masters of musical art]. *Naukovyi chasopys Ukrainського derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 14 : Teoriia i metodyka mystetskoï osvity* [Scientific journal of the Ukrainian State University named after Mikhail Drahomanov. Series 14: Theory and Methodology of Art Education], 30, 3-10. Retrieved from <https://enpuirb.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ef5fca25-c625-45f6-8f2c-d927b387215c/content> [in Ukrainian].
- Shcholokova, O. P., Tkach, M. M., Sin, L., & Chzhan, Yu. (2025). Formuvannia interpretatsiinoho myslennia zdobuvachiv vyshchoi osvity v protsesi vokalnoi pidhotovky: teoretychnyi aspekt problemy [Formation of interpretive thinking of applicants for higher education in the process of vocal training: the theoretical aspect of the problem]. *Naukovi zapysky [Ukr. derzh. universytetu imeni Mykhaila Drahomanova]. Serii: Pedahohichni nauky* [Scientific notes [Ukr. state. University named after Mikhail Drahomanov]. Series: Pedagogical Sciences], 162, 65-74. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-162.2025.07> [in Ukrainian].
- Shevtsova, O. B. (2022). Musical performance interpretation in the structure of professional competence of the future music teacher. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, (204), 284-288. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-284-288>

RUBAN O.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

DEVELOPMENT OF INTERPRETATIVE SKILLS IN WORKING WITH MUSICAL TEXT

The article is devoted to the actual problem of the development of interpretation skills in the process of working with a musical text in the system of higher art education. It is substantiated that interpretation is a key component of a musician's professional training, as it involves not only the technical reproduction of sheet music, but also a deep understanding of the content of the work, its stylistic features, genre nature and author's intention. The study reveals the essence of the concept of "interpretive skills" as an integrative complex of analytical, emotional-figurative, technical and creative skills that ensure an artistically coherent, convincing and individualized performance of a musical work.

The structural components of the interpretation process are defined, including rhythmicity, dynamics, agogic, timbre and articulation, which in interaction form a complete performance concept. The levels of formation of interpretation skills (basic, medium, high) are characterized, each of which reflects the degree of independence, awareness and creative freedom of the performer in working with musical material. Special attention is paid to the role of creative imagination, emotional empathy, artistic thinking and stylistic sense in the formation of an individual performance style.

Effective methodical approaches to the development of interpretation skills are analyzed, in particular, a detailed analysis of a musical text, a comparative listening of different performing interpretations, the use of improvisational exercises, the use of interdisciplinary connections, as well as the implementation of project activities. The significance of

the integration of technical, cognitive and emotional components in the process of professional training of a musician, which ensures the formation of a holistic artistic thinking, is emphasized.

The results of the empirical study proved that the use of case methods, creative tasks and reflective analysis helps to increase the level of understanding of the musical text, the development of analytical thinking, interpretive independence and the formation of confidence in stage performance. It has been proven that the combination of traditional and modern pedagogical technologies, in particular the use of digital tools, creates optimal conditions for the development of interpretive thinking of future performers.

Key words: *interpretation, musical text, interpretive skills, performing mastery, music pedagogy*

Стаття надійшла до редакції 29.03.2026

Стаття прийнята 14.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 616.895.4-057.875

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361874](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361874)

НАТАЛІЯ САЙКО

ORCID: 0000-0002-8459-6301

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ОЛЬГА БАЦМАН

ORCID: 0000-0002-9358-4513

Полтавський інститут економіки і права університету «Україна»

КЛІНІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДІАГНОСТИКА ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД

У статті досліджено проблему депресивних станів сучасної студентської молоді, яка навчається в умовах соціальної нестабільності, воєнних викликів і високого психоемоційного напруження. Обґрунтовано актуальність вивчення клініко-психологічних особливостей депресивних проявів у здобувачів вищої освіти як важливого напрямку збереження психічного здоров'я студентської молоді.

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел узагальнено сучасні підходи до розуміння депресії, її симптомів і факторів ризику. Встановлено, що депресивні стани проявляються в емоційній, когнітивній, поведінковій, фізіологічній та соціальній сферах функціонування особистості. Основними проявами є пригнічений настрій, тривожність, порушення сну, втома, труднощі концентрації уваги, зниження самооцінки та соціальна ізоляція.

Емпіричне дослідження здійснювалося за допомогою опитувальника PHQ-9 серед студентів двох українських закладів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота та консультування». Результати засвідчили поширеність окремих симптомів депресивних станів серед студентської молоді та необхідність посилення профілактичної, консультативної й психолого-педагогічної підтримки в освітньому середовищі.

Особливу увагу приділено соціально-педагогічному супроводу студентів як системі організаційних, діагностичних, профілактичних і корекційно-розвивальних заходів. На прикладі діяльності кафедри соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка охарактеризовано ефективні практики підтримки студентської молоді. Доведено, що створення безпечного освітнього середовища та своєчасна психологічна допомога є важливими чинниками профілактики депресивних станів і відновлення психоемоційного благополуччя студентів.

Ключові слова: *депресія, клініко-психологічні прояви, депресивна симптоматика, психологічна підтримка, соціально-педагогічний супровід*

Постановка проблеми. Сучасна студентська молодь навчається у досить складних умовах, які характеризуються нестабільністю, високим рівнем психоемоційного навантаження, ускладненістю професійного зростання, невизначеністю майбутнього. Усе це призводить до виникнення емоційного виснаження, тривоги, апатії, депресивних станів. Депресивні стани можуть мати різні прояви та характеристики, які можуть призвести до психічних розладів: втрата інтересу до соціальної активності, труднощі у міжособистісному спілкуванні, порушення функціонування когнітивної сфери, зниження

самооцінки. Тому дослідження клініко-психологічних особливостей депресивних станів у студентської молоді є особливо актуальним, оскільки дозволяє вчасно діагностувати, профілакувати різні відхилення у психічному здоров'ї, створити програми соціально-педагогічного супроводу з підтримки, відновлення психічного здоров'я студентів.

Аналіз досліджень та публікацій. У науковій літературі вивчення проблеми клінічних особливостей депресивних станів досліджувалася у різних аспектах вітчизняними і зарубіжними науковцями.

У спільному дослідженні науковців О. Аврамчук, Н. Гринько, Ю. Герман (2024), мета якого вивчення клініко-психологічних особливостей вимушено переміщених осіб під час війни, встановлено, що депресивні симптоми виступають одним із провідних предикаторів психоемоційного дистресу. Вибірка дослідження становила 401 особу, для діагностики було використано сучасні валідні психометричні інструменти: Опитувальник для скринінгу депресії (PHQ-9); Шкалу генералізованого тривожного розладу (GAD-7); Шкалу впливу травматичних подій (IES-R) та інші. Автори виділили такі основні ознаки депресивних станів у внутрішньо-переміщених осіб у різних сферах функціонування: у професійній діяльності спостерігається пригнічений настрій, втома, ангедонія (втрата здатності відчувати задоволення від діяльності), зниження працездатності; у побутовій сфері відбувається зменшення мотивації, прокрастинація, нехтування самообслуговуванням; соціальна активність характеризується бажанням ізолюватися, уникнути контактів, втратою інтересів до взаємодії; у міжособистісних стосунках спостерігається втрата довіри, емоційна відстороненість, конфліктність. (Аврамчук, Гринько, & Герман, 2024, с. 28). Важливим висновком даної статті для нашого дослідження є те, що депресивний стан проявляється не лише як знижений настрій, а як системне порушення психосоціального функціонування, що підкреслює необхідність здійснення фахового соціально-педагогічного супроводу таких осіб.

Суттєвий внесок у розуміння клінічних особливостей прояву депресивних станів зробили науковці Н. Марута та Д. Жупанова у дослідженні «Клініко-психологічні особливості хворих на депресію з різним рівнем медикаментозного комплаєнсу (діагностика і корекція)» (Марута, & Жупанова, 2016, с. 5). У своїй роботі науковці виділили основні клінічні ознаки перебігу депресії: виражена ангедонія, порушення когнітивних функцій, астено-анергічні та дисфоричні форми емоційного стану, негативне ставлення до ліків, неусвідомлення і заперечення хвороби, слабка мотивація до лікування, відчуття самотності, відсутність зовнішньої підтримки. Автори довели, що незалежно від форми депресії показники медичного комплаєнсу є низькими, тобто у хворих відсутнє бажання лікуватися. Тому важливим у медикаментозному лікуванні депресії – це соціально-організаційні фактори.

У дисертаційному дослідженні С. Єфріменка на тему «Клініко-психологічні особливості станів психічного виснаження у студентів-медиків (симптоматика, механізми розвитку, професійно-мотиваційний тренінг)» виділено риси особистісних характеристик, які формують вразливість до психічного виснаження, ускладнюють адаптацію до навчання – це невротичність, емоційна лабільність, депресивність, агресивні реакції, сором'язливість, знижена комунікабельність (Єфріменко, 2024).

У працях сучасних зарубіжних авторів встановлено зв'язок депресії з низькою самооцінкою, порушенням сну, соціальною ізоляцією, неправильним використанням інтернету, фінансовими труднощами та високим рівнем навчального стресу. Зокрема у дослідженні зарубіжних авторів E. Ramon-Arбуes, V Gea-Caballero та інших було доведено, що інсомнія, низька самооцінка та деструктивні поведінкові звички значно підвищують ризик депресивних симптомів. Також, як підкреслюють автори, у розвитку депресивних станів мають значення такі фактори, як стать, проживання з родиною, наявність стабільного партнера, частота вживання алкоголю, нездорові харчові звички (Ramón-Arбуés E. et al, 2020).

Отже, аналіз найвагоміших публікацій свідчить, що проблема клініко-психологічних особливостей перебігу депресії у сучасних студентів, які навчаються в умовах війни, потребує подальшого вивчення, а проблема здійснення соціально-педагогічного супроводу – розробки нових підходів та технологій реалізації.

Метою статті було визначено обґрунтування клініко-психологічних особливостей депресивних станів у студентської молоді, визначення їх основних проявів та окреслення напрямів, змісту соціально-педагогічного супроводу студентів, які виявили хоча б одну ознаку депресивного стану.

Вирішуються завдання: охарактеризувати прояви депресивних станів; дослідити наявність депресивних станів студентів закладів вищої освіти; визначити основні напрями, методи, форми соціально-педагогічного супроводу студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Характеристики проявів депресивного стану здійснюватимемо, ґрунтуючись на низці нормативних документів: Міжнародної класифікації хвороб 10-го та 11-го переглядів (*The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders...*, 1992; *International Classification of Diseases 11th Revision...*, 2022); Рекомендації ВООЗ «Депресивний розлад» (*Depressive disorder (depression)*, 2025); Уніфікованого клінічного протоколу «Депресія» (*Депресія (легкий, помірний, тяжкий депресивні епізоди...*, 2014). Депресивні стани в сучасних нормативних документах розглядаються як порушення психічного здоров'я, що впливають на емоційну, когнітивну, поведінкову та соціальну сфери функціонування людини. Основними ознаками депресії відповідно до зазначених нормативних документів можемо назвати такі: емоційна сфера (стійке зниження настрою, пригніченість, смуток, туга,

відчуття безнадійності, втрата радості, емоційна спустошеність, дратівливість), когнітивна сфера (зниження концентрації уваги, труднощі у прийнятті рішень, уповільнення мислення, зниження самооцінки, почуття провини, песимістичне сприйняття світу, з'являються думки про смерть), зміни у поведінці (зниження активності, працездатності, соціальна ізоляція, плаксивість, уповільнення рухів або психомоторне збудження), фізіологічні прояви (порушення сну, апетиту, зміна маси тіла, постійна втома, головний біль, зниження енергії та лібідо), соціальні прояви (труднощі у спілкуванні, конфлікти, зниження академічної успішності, професійна дезадаптація, втрата соціальних ролей, залежність від сторонньої допомоги). Отже, депресивні стани відображаються, як комплекс емоційних, когнітивних, фізіологічних, поведінкових та соціальних порушень, на соціальному функціонуванні особистості та якості її життя. Тому важливим є своєчасне виявлення таких проявів для запобігання більш складних відхилень у здоров'ї людини.

Задля з'ясування наявності перелічених симптомів депресії у студентів закладів вищої освіти, нами було використано опитувальник PHQ-9 (Patient Health Questionnaire-9). Авторами опитувальника є західні науковці K. Kroenke, R. Spitzer, J. Williams (Kroenke, Spitzer, & Williams, 2001). Це короткий стандартизований скрінінговий інструмент для оцінки рівня депресивної симптоматики. Методика містить 9 запитань, кожне з яких відповідає певному симптому депресії. В опитуванні взяли участь студенти першого і другого рівнів вищої освіти спеціальності І 10 Соціальна робота та консультування двох українських закладів вищої освіти, загальна кількість респондентів становила 121 особа.

Аналіз відповіді на запитання «Оцініть як часто вас турбували знижений настрій, пригнічення, безнадія» свідчить про те, що для більшості студентів (83,5%) є характерними такі симптоми депресії. Детальна інформація представлена на рис 1.

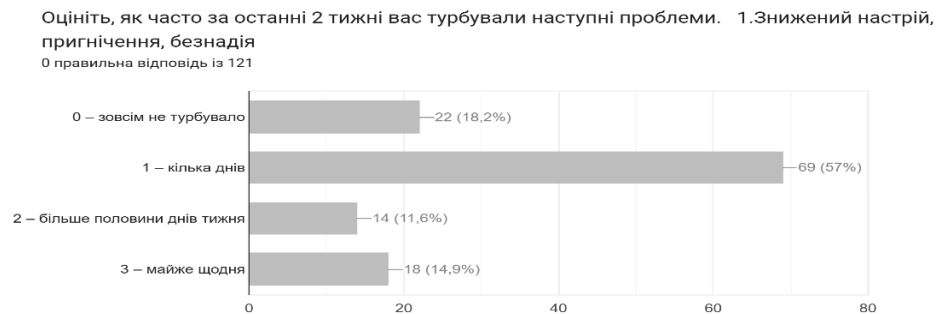


Рис.1. Результати відповідей студентів на питання «Як часто вас турбували знижений настрій, пригнічення, безнадія» за методикою PHQ-9

Відповіді на запитання щодо проблем зі сном показали, що порушення сну є поширеним явищем. Зокрема, 40,5% студентів зазначили про порушення сну, яке турбувало кілька днів. Більше половини днів тижня проблеми зі сном турбували 24% студентів, а 9,9 % - майже кожного дня. Це значить, що у більшій частини студентів стійке порушення сну, яке може негативно впливати на працездатність, концентрацію уваги. Лише 25,6 % респондентів не мають таких ознак.

Аналізуючи питання «Як часто за останні 2 тижні вас турбували втома або брак енергії», можемо зробити висновок, що переважна більшість студентів (93,4%) зазначають про втому або брак енергії, 19% з них відчувають цей стан регулярно. Детально результати представлені у рис. 2



Рис.2. Результати відповідей студентів на питання «Як часто за останні 2 тижні вас турбували втома або брак енергії» за методикою PHQ-9

При цьому поганий апетит або переїдання характерні 51,2 % респондентів, тобто майже половина студентів в тій чи іншій мірі стикаються з проблемами апетиту.

Аналіз відповідей на запитання щодо поганого ставлення до себе (почуття провини, відчуття невдачі) показав, що більшість (52,9%) респондентів такі переживання їх зовсім не турбували, що говорить про відносно позитивне сприйняття та задовільний рівень самооцінки. Однак 31,4% студентів зазначили про кілька днів, 8,3% – більше половини днів тижня, 7,4% – майже кожного дня турбували зазначені відчуття.

На питання «Оцініть труднощі концентрації уваги» понад половини студентів зазначили, що відчувають труднощі з концентрацією уваги. Детальний розподіл відсотків за відповідями представлено на рис. 3

Психомоторне уповільнення або збудження турбувало у різній мірі 67% студентів. Це важливі індикатори, вони вказують на наявність депресивних станів. Результати представлено на рис. 4.

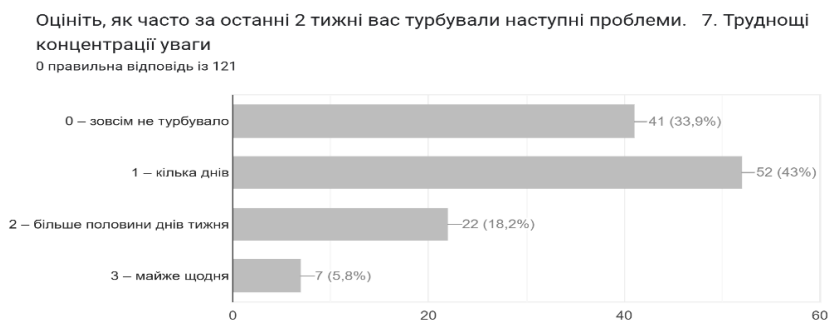


Рис.3. Результати відповідей студентів на питання «Як часто за останні 2 тижні вас турбували труднощі концентрації уваги» за методикою РНҚ-9

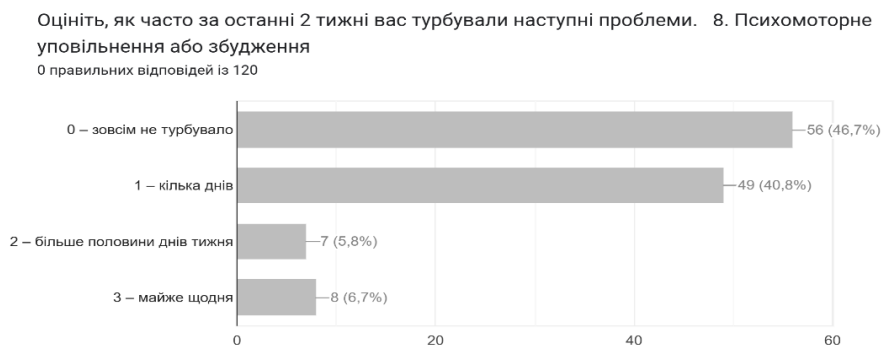


Рис.4. Результати відповідей студентів на питання «Як часто за останні 2 тижні вас турбували психомоторне уповільнення або збудження» за методикою РНҚ-9

Аналізуючи результати відповідей на питання «Про наявність думок про смерть або самошкодження», можемо говорити про низьку частоту таких переживань. Більшість опитуваних (90,9%) зовсім не турбували такі думки. Однак наявність навіть невеликого відсотка (10,8) позитивних відповідей має важливе клініко-психологічне значення та потребує посилення системи психологічної роботи та соціально-педагогічного супроводу щодо збереження здоров'я та запобігання таким негативним проявам. Результати представлено на рис.5.

На останні два запитання про вплив вашого стану на навчання, роботу або соціальне життя та про оцінку свого психоемоційного стану більшість студентів відповіла, що не впливає (25,8%), впливає трохи (45,8%) або помірно впливає (22,5%). Тоді як 7,5% зазначили, що сильно або дуже сильно. Свій психоемоційний стан студенти оцінили в основному як добрий (40,5%) або середній (43%); дуже добрий (10,7%), а поганий і дуже поганий (9,1%).

Отже, результати дослідження свідчать про поширеність депресивної симптоматики серед студентів, що активізує необхідність підсилення системи психологічної підтримки та організації цілеспрямованого, з урахуванням індивідуальної ситуації кожного соціально-педагогічного супроводу.

Базуючись на законодавчій базі щодо соціально-педагогічного супроводу та діяльності закладів вищої освіти (Положення про психологічну службу в системі освіти України; Наказ МОН про покращення соціально-педагогічного і психологічного супроводу навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах; Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні до 2030 року; Державний стандарт соціального супроводу осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, Закон України «Про вищу освіту» та інші), можемо визначити, що соціально-педагогічний супровід студентів з метою подолання симптомів депресії передбачає застосування системи організаційних, діагностичних, профілактичних, корекційно-розвивальних заходів, що спрямовані на забезпечення успішної соціальної адаптації, соціалізації, навчання та розвитку особистості, відновлення суб'єктивного благополуччя.

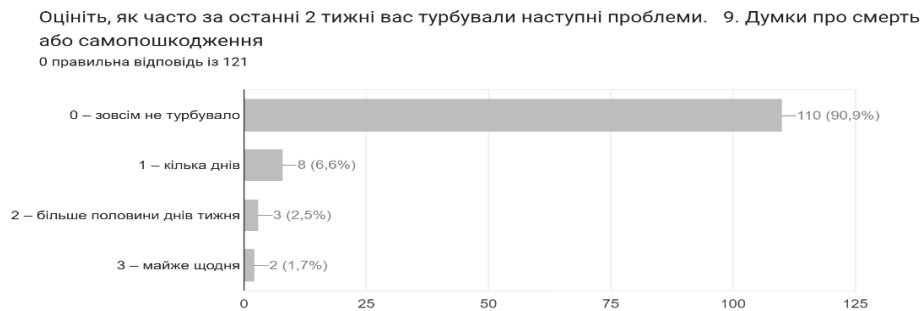


Рис.5. Результати відповідей студентів на питання «Як часто за останні 2 тижні вас турбували думки про смерть та самопошкодження» за методикою РНҚ-9

Основна роль соціального супроводу – це створення безпечного (фізичного, психологічного) соціального середовища, в якому кожен здобувач вищої освіти почуває себе природньо, має можливість звернутися за допомогою без страху, осуду чи стигматизації.

Дослідження ефективних форм і методів здійснення соціально-педагогічного супроводу можна проаналізувати на прикладі діяльності Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, зокрема кафедри соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації, оскільки діяльність кафедри зорієнтована, відповідно назві, на питання реабілітації, адаптації, реінтеграції, що є актуальним в контексті сучасних викликів. Кафедрою реалізується практико орієнтований підхід до освітнього процесу. З першого року навчання майбутні соціальні працівники систематично відвідують державні і недержавні установи, які реалізують завдання соціальної та соціально-педагогічної роботи. Здобувачі на практиці знайомляться з різними напрямками соціальної роботи, зокрема: соціальною підтримкою дітей-сиріт; соціальною роботою з особами похилого віку; організацією дозвілля дітей та молоді; соціальною роботою з особами з інвалідністю; профілактичною, реабілітаційною діяльністю з особами з різними видами залежностей тощо. Такий підхід сприяє формуванню у студентів професійного самовизначення та усвідомленого вибору майбутнього місця працевлаштування. У цьому контексті можна провести паралель із філософською ідеєю Г. Сковороди щодо «сродної праці» як діяльності, що відповідає природним нахилам і покликанню людини.

Головним є те, що такий практико-орієнтований підхід формує у студентів уявлення про соціальну роботу як важливий ресурс психосоціальної підтримки власної особистості, подолання депресивних симптомів та відновлення соціально-психологічного благополуччя.

Не менш важливим є такий напрям роботи кафедри, як створення та участь студентів і викладачів у регіональних, всеукраїнських, міжнародних проєктах. Прикладом може слугувати проєкт «Ми поруч», мета якого відновлення психоемоційного здоров'я засобами глинотерапії, екотуризму та іпотерапії. Учасниками зазначеного проєкту були внутрішньо переміщені особи, ветерани, а також студенти і викладачі. Для майбутніх соціальних працівників така участь має подвійне значення – є можливість відчутти на собі позитивний вплив зазначених методик, відновити власне ментальне здоров'я та навчитися їх застосовувати у професійній діяльності. Низка проєктів створені і реалізуються самостійно студентами. Наприклад, проєкт «Старенькі», що спрямований на соціально-психологічну підтримку осіб похилого віку. Діяльність у межах таких ініціатив сприяє формуванню у студентів відчуття власної значущості, відповідальності, розвитку професіоналізму. Усвідомлення того, що інша людина потребує твоєї допомоги позитивно впливає на емоційний стан, підвищує рівень емпатії та внутрішньої стійкості, що є чинником профілактики депресивних станів.

Також варто зазначити про дієвість Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», окремі компоненти якої активно впроваджуються кафедрою соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації ПНПУ імені В.Г. Короленка. Програма ментального здоров'я «Ти як?», поєднуючи просвітницьку, діагностичну, підтримувальну функції, має особливе значення у профілактиці різних порушень ментального здоров'я, у тому числі і депресії. Основна її мета полягає у ранньому виявленні емоційних порушень, формуванні навичок самодопомоги, зниженні стигматизації психічних розладів, розширенні доступу до професійної психологічної підтримки.

Особлива увага приділяється творчим здібностям кожного студента. У Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка функціонують різні творчі об'єднання та активності, зокрема: вокальні, танцювальні, спортивні та інші колективи. Кожен студент має змогу розвиватися відповідно власним інтересам, що має важливе значення для профілактики депресивних станів, оскільки творча діяльність сприяє зниженню рівня емоційного напруження, стресу, запобігає соціальній ізоляції.

На факультеті психології і соціальної роботи, до складу якого належить кафедра, діє психологічна студія «Шлях до успіху», в межах її діяльності студенти мають змогу поділитися своїм баченням, досвідом,

емоційними переживаннями. Участь у роботі такої студії сприяє профілактиці депресивних станів, дає можливість емоційно розвантажитись, знизити рівень тривоги та подолати відчуття соціальної ізоляції.

Отже соціально-педагогічний супровід здобувачів вищої освіти з метою профілактики або подолання депресивних станів має передбачати наступні напрямки роботи: підтримка соціальної активності студентів, створення психологічно безпечних умов для самовираження власної особистості та ранньої професійної самоорієнтації, систематичний розвиток творчих здібностей.

Перспективами подальших наукових розвідок можуть бути питання розробки інноваційних моделей соціально-педагогічного супроводу в умовах вищих закладів освіти, цифровізація соціально-педагогічного супроводу та інші.

Список використаних джерел

- Аврамчук, О. С., Гринько, Н. В., & Герман, Ю. В. (2024). Клініко-психологічні особливості дистресу осіб, які були вимушені переїхати через війну. *Буковинський медичний вісник*, 2 (1(109)), 28-34. DOI: <https://doi.org/10.24061/2413-0737.28.1.109.2024.5>
- Депресія (легкий, помірний, тяжкий депресивні епізоди без соматичного синдрому або з соматичним синдромом, рекурентний депресивний розлад, дистимія). Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги. (2014). Наказ Міністерства охорони здоров'я № 1003. Взято з <https://doctorguides.com.ua/files/clinical-guidelines/186>
- Єфіменко, С. О. (2024). *Клініко-психологічні особливості станів психічного виснаження у студентів-медиків (семіотика, механізми розвитку, професійно-мотиваційний тренінг)* (Дисертація доктора філософії). Запорізький державний медико-фармацевтичний університет, Запоріжжя. Взято з <https://dspace.zsmu.edu.ua/handle/123456789/20447>
- Марута, Н. О., & Жупанова, Д. О. (2016). Клініко-психологічні особливості хворих на депресію з різним рівнем медикаментозного комплаєнсу (діагностика і корекція). *Український вісник психоневрології*, 24 (1), 5-11. Взято з https://uvnppn.com.ua/wp-content/uploads/2025/06/uvp_t_24_1_86_2016.pdf
- Depression (fact sheet). (2025). American Psychiatric Association. Retrieved from <https://www.psychiatry.org/patients-families/depression>
- Depressive disorder (depression). (2025). World Health Organization. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information. (2022). World Health Organization. Retrieved from <https://icd.who.int/en/>
- Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16 (9), 606-613. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x>
- Ramón-Arбуés, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J. M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B., & Antón-Solanas, I. (2020). The prevalence of depression, anxiety and stress and their associated factors in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (19), 7001. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17197001>
- The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guideline. (1992). World Health Organization. Retrieved from https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/other-classifications/9241544228_eng.pdf

References

- Avramchuk, O. S., Grynko, N. V., & Herman, Yu. V. (2024). Kliniko-psykholohichni osoblyvosti dystresu osib, yaki buly vymusheni pereikhaty cherez viinu [Clinical and psychological features of distress of persons who were forced to move because of the war]. *Bukovynskiy medychnyi visnyk* [Bukovinian Medical Bulletin], 2 (1(109)), 28-34. DOI: <https://doi.org/10.24061/2413-0737.28.1.109.2024.5> [in Ukrainian].
- Depresiia (lehkyi, pomirnyi, tiazhkyi depresyvni epizody bez somatychnoho syndromu abo z somatychnym syndromom, rekurentnyi depresyvnyi rozlad, dystymia). Unifikovanyi klinichni protokol pervynnoi, vtoryynnoi (spetsializovanoi) ta tretynnoi (vysokospetsializovanoi) medychnoi dopomohy [Depression (mild, moderate, severe depressive episodes without somatic syndrome or with somatic syndrome, recurrent depressive disorder, dysthymia). Unified clinical protocol of primary, secondary (specialized) and tertiary (highly specialized) medical care]. (2014). Nakaz Ministerstva okhorony zdorov'ia No 1003. Retrieved from <https://doctorguides.com.ua/files/clinical-guidelines/186> [in Ukrainian].
- Depression (fact sheet). (2025). American Psychiatric Association. Retrieved from <https://www.psychiatry.org/patients-families/depression>
- Depressive disorder (depression). (2025). World Health Organization. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information. (2022). World Health Organization. Retrieved from <https://icd.who.int/en/>

- Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16 (9), 606-613. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x>
- Maruta, N. O., & Zhupanova, D. O. (2016). Kliniko-psykholohichni osoblyvosti khvorykh na depresiю z riznym rivnem medykamentoznoho komplaiensu (diahnostyka i korektsiia) [Clinical and psychological features of patients with depression with different levels of drug compliance (diagnosis and correction)]. *Ukrainskyi visnyk psykhonevrolohii* [Ukrainian Bulletin of Psychoneurology], 24 (1), 5-11. Retrieved from https://uvnnpn.com.ua/wp-content/uploads/2025/06/uvp_t_24_1_86_2016.pdf [in Ukrainian].
- Ramón-Arhués, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J. M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B., & Antón-Solanas, I. (2020). The prevalence of depression, anxiety and stress and their associated factors in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (19), 7001. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17197001>
- The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guideline. (1992). World Health Organization. Retrieved from https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/other-classifications/9241544228_eng.pdf
- Yefimenko, S. O. (2024). *Kliniko-psykholohichni osoblyvosti staniv psykhiichnoho vysnazhennia u studentiv-medykiv (semiotyka, mekhanizmy rozvytku, profesiino-motyvatsiyni treninh)* [Clinical and psychological features of mental exhaustion in medical students (semiotics, mechanisms of development, professional and motivational training)] (Dysertatsiia doktora filosofii). Zaporizkyi derzhavnyi medyko-farmatsevtichnyi universytet, Zaporizhzhia. Retrieved from <https://dspace.zsmu.edu.ua/handle/123456789/20447> [in Ukrainian].

SAIKO N.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

BATSMAN O.

Poltava Institute of Economics and Law of the "Ukraine" University, Ukraine

CLINICAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEPRESSIVE STATES IN STUDENT YOUTH: DIAGNOSIS AND SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT

The article examines the problem of depressive states among modern student youth studying under conditions of social instability, wartime challenges, high psycho-emotional stress, and uncertainty about the future. The relevance of studying the clinical and psychological characteristics of depressive manifestations in students as an important area of preserving the mental health of higher education students is substantiated. Based on the analysis of domestic and foreign scientific works, modern approaches to understanding depression, its symptoms, and risk factors are generalized. It has been determined that depressive states manifest themselves in the emotional, cognitive, behavioral, physiological, and social spheres of personality functioning. The main signs include depressed mood, loss of interest in activities, anxiety, sleep disturbances, fatigue, difficulty concentrating, low self-esteem, social isolation, and decreased academic performance. The empirical part of the study was carried out using the PHQ-9 questionnaire among students of two Ukrainian higher education institutions majoring in Social Work and Counseling. The total sample consisted of 121 respondents. The research results showed a significant prevalence of certain symptoms of depressive states among the participants. Most students reported low mood, fatigue, lack of energy, sleep problems, concentration difficulties, and psychomotor tension. A small percentage of students with thoughts of death or self-harm was also identified, which indicates the need to strengthen preventive and counseling work in educational institutions. Special attention is paid to socio-pedagogical support for students as a comprehensive system of organizational, diagnostic, preventive, and corrective-developmental measures. Using the example of the Department of Social Work, Rehabilitation, and Post-War Adaptation of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, effective practices for supporting student youth are characterized: practice-oriented education, participation in social projects, development of creative abilities, activities of training centers, and psychological studios. It has been proved that creating a safe educational environment, developing social activity, and providing timely psychological assistance are important factors in preventing depressive states and restoring students' psycho-emotional well-being.

The study emphasizes the importance of early detection of depressive symptoms and the implementation of preventive measures within the higher education system. It is highlighted that socio-pedagogical support should combine psychological counseling, practice-oriented training, participation in social initiatives, and the development of students' social activity and resilience. The proposed approaches can be used to improve programs of psychological and socio-pedagogical support for student youth under conditions of social instability and wartime challenges.

Key words: depression, clinical and psychological manifestations, depressive symptoms, psychological support, socio-pedagogical support

Стаття надійшла до редакції 21.03.2026

Стаття прийнята 17.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 378.011.3-051:5+ 378.091.39:004

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361888](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361888)

МАКСИМ СЛІПЧЕНКО

ORCID: 0009-0003-6071-4304

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ПРОЦЕСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті презентовано принципи процесного підходу до формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін: цілеспрямованості, системності, поетапності, інтегративності, практико-орієнтованості та рефлексивності. З'ясовано, що використання логіки «планування – реалізація – контроль – корекція» забезпечує системність, керованість і результативність формування інформаційно-цифрової компетентності впродовж усього періоду навчання.

Запропоновано методiku реалізації процесного підходу, яка передбачає структурування освітнього процесу відповідно до діагностично-мотиваційного, проєктувально-змістового, діяльнісно-технологічного та контрольного-рефлексивного етапів. Діагностично-мотиваційний етап спрямований на виявлення початкового рівня сформованості компетентності та розвиток позитивної мотивації до її вдосконалення. Проєктувально-змістовий етап передбачає інтеграцію цифрового компонента у зміст фахових дисциплін і використання цифрових лабораторій, симуляторів та систем аналізу даних.

Діяльнісно-технологічний етап реалізується через виконання практичних, дослідницьких і проєктних завдань із використанням цифрових технологій, створення цифрових освітніх ресурсів та організацію елементів дистанційного навчання. Контрольно-рефлексивний етап охоплює моніторинг результатів, самоаналіз та корекцію індивідуальної освітньої траєкторії. Доведено, що запропонована методика сприяє підвищенню рівня готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: майбутній учитель, природничі дисципліни, цифровізація, інформаційно-цифрова компетентність, цифрові технології, процесний підхід, методика, принципи

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивною цифровою трансформацією всіх сфер життєдіяльності, зокрема освітньої галузі. Інформаційно-цифрові технології стають не лише інструментом оптимізації професійної діяльності, а й системоутворювальним чинником зміни змісту, форм і методів навчання. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін, оскільки саме вони покликані забезпечувати інтеграцію наукових знань і сучасних технологій у шкільну практику.

Природничі дисципліни (фізика, хімія, біологія, географія тощо) мають значний потенціал для використання цифрових лабораторій, симуляторів, систем моделювання, аналізу великих масивів даних, віртуальної та доповненої реальності. Водночас реальний рівень готовності здобувачів педагогічної освіти до педагогічно доцільного використання таких засобів часто залишається недостатнім. Проблема полягає не лише в оволодінні окремими цифровими інструментами, але й у сформованості цілісної системи знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду діяльності, що забезпечують ефективну професійну взаємодію в інформаційно-цифровому освітньому середовищі.

Аналіз наукових досліджень свідчить про наявність значної кількості праць, присвячених цифровій компетентності педагогів, цифровізації освіти, інформатизації навчального процесу. Проте проблема формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін потребує подальшого теоретико-методологічного обґрунтування саме з позицій процесного підходу. У більшості досліджень увага зосереджується на змістовому наповненні підготовки або на описі окремих методик і технологій, тоді як питання організації цілісного, поетапного, керованого процесу формування цієї компетентності залишаються недостатньо розкритими. Процесний підхід у цьому контексті, на нашу думку, має розглядатися як методологічна основа, що дозволяє інтерпретувати формування інформаційно-цифрової компетентності не як сукупність ізольованих освітніх заходів, а як цілеспрямований, структурований, динамічний процес, який має чітко визначені етапи, вхідні та вихідні параметри, ресурси, суб'єктів, критерії оцінювання та механізми зворотного зв'язку. Водночас у педагогічній теорії недостатньо розроблені моделі реалізації процесного підходу саме в підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін з урахуванням специфіки їх предметної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика процесного підходу в управлінні та освіті знайшла відображення у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, що створює теоретико-

методологічне підґрунтя для обґрунтування його застосування у формуванні інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін.

У дослідженнях В. Шліхти та Г. Шліхти (2011) процесний підхід розглянуто як інструмент управління якістю підготовки спеціалістів у закладі вищої освіти. Автори акцентують увагу на необхідності ідентифікації, опису та регламентації освітніх процесів, визначенні їхніх входів і виходів, ресурсного забезпечення та механізмів контролю. Важливим є положення про інтеграцію процесного підходу з вимогами систем менеджменту якості, що дозволяє забезпечити прозорість і керованість підготовки фахівців. Водночас у зазначеній роботі процесний підхід здебільшого аналізується на рівні управління освітньою організацією, без деталізації специфіки формування окремих професійних компетентностей. Подібну проблематику порушують Л. Хомічак та І. Тавлуй (2011), які досліджують особливості застосування процесного підходу під час розроблення системи управління якістю вищого навчального закладу. Автори підкреслюють значення декомпозиції діяльності ЗВО на взаємопов'язані процеси, їх документування та встановлення показників результативності. Значущість цього підходу полягає у поєднанні вимог стандартів якості з освітньою специфікою. Проте, як і в попередньому дослідженні, увага зосереджується переважно на організаційно-управлінському аспекті, що потребує подальшого перенесення на рівень методики формування конкретних компетентностей майбутніх педагогів.

У праці О. Миронової та співавторів (2025) процесний підхід аналізується у контексті впровадження моделей бізнес-освіти як інструменту розвитку соціальної відповідальності підприємства. Дослідники розглядають процес як динамічну систему взаємопов'язаних дій, спрямованих на досягнення стратегічних цілей. Важливим для педагогічної науки є акцент на поетапності реалізації моделей, визначенні критеріїв ефективності та забезпеченні зворотного зв'язку. Хоча дослідження стосується бізнес-освіти, запропоновані положення можуть бути екстрапольовані на сферу педагогічної підготовки, зокрема щодо структуризації процесу формування інформаційно-цифрової компетентності.

О. Криворучко та Ю. Сукач (2014) детально описують етапи впровадження процесного підходу до управління підприємствами, виокремлюючи підготовчий, проєктний, етап реалізації та етап моніторингу й удосконалення. Значення цієї роботи для педагогічних досліджень полягає у чіткому алгоритмізованому представленні логіки впровадження процесного управління, що може бути адаптовано до освітнього середовища. Разом із тим специфіка освітнього процесу, зокрема його гуманістична спрямованість і суб'єкт-суб'єктна взаємодія, потребує додаткового осмислення в межах педагогічної теорії. В. Тупкало та Б. Заплотинський (2015) розглядають процесний підхід як основу вдосконалення якості навчання у закладах вищої освіти, наголошуючи на необхідності чіткого визначення освітніх процесів, їх стандартизації та постійного поліпшення. Особливу увагу приділено взаємозв'язку між процесним управлінням і результатами навчання. У цьому контексті процесний підхід розглядається як засіб підвищення ефективності освітньої діяльності, що є методологічно важливим для розроблення моделі формування інформаційно-цифрової компетентності. О. Кареліна (2016) досліджує застосування процесного підходу до управління навчальною діяльністю майбутніх фахівців бізнесу та адміністрування, підкреслюючи роль чіткої структуризації навчальної діяльності, визначення етапів, критеріїв і показників результативності. Водночас у її роботі зроблено акцент на управлінському аспекті організації навчання, що окреслює вектори реалізації процесного підходу під час формування у майбутніх фахівців професійних компетентностей.

На особливу увагу заслуговує наукова позиція Н. Кононец (2024), яка розкриває триаду методологічних підходів «проєктний – процесний – ресурсно-орієнтований» у системі підготовки майбутніх менеджерів. Учена обґрунтовує доцільність інтеграції різних підходів для забезпечення цілісності професійної підготовки. Процесний підхід у цій концепції виконує функцію системоутворювального механізму, що забезпечує логіку та послідовність формування компетентностей. Вважаємо, що дане положення є цінним для дослідження формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін, оскільки дозволяє розглядати її розвиток у взаємодії з іншими методологічними підходами.

У дослідженні М. Гриньової, Н. Кононец, Ю. Стрижак та інших дослідників (2024) представлено модель реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Нам імponує, що вчені застосовують процесну логіку побудови моделі, визначаючи структурні компоненти, етапи реалізації та критерії оцінювання результатів. Значущим є акцент на моделюванні педагогічних умов як цілісної системи, що може бути адаптована до формування інформаційно-цифрової компетентності (Grynova, Kononets, Zhamardiy, Khomenko, Kyrylchuk, Stryzhak, 2024). У роботах В. Жамардія, Н. Кононец, В. Мокляка та інших учених (2020; 2021) розкрито досвід упровадження ресурсно-орієнтованого навчання та досліджено дидактичну систему формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів фізичної культури. Хоча безпосередньо процесний підхід не є центральним предметом аналізу, у цих дослідженнях простежується системна логіка організації освітнього процесу, що відповідає його принципам: цілеспрямованість, структурованість, поетапність, результативність (Kononets, Ilchenko, Mokliak, 2020; Kononets, Nestulya, Soloshych, Zhamardiy, Odokienko, 2021).

Особливу значущість для нашого дослідження має науковий доробок О. Топузова та інших дослідників (2021), у якій представлено модель професійного розвитку вчителів природничих дисциплін сільських шкіл в умовах дистанційного освітнього процесу. Учені обґрунтовують структурні компоненти моделі, визначають етапи її реалізації та механізми моніторингу результатів. У дослідженні акцентовано на використанні інформаційних технологій як засобу професійного зростання, що безпосередньо корелює з проблемою формування інформаційно-цифрової компетентності (Topuzov, Grynova, Barbinova, Kharchenko, Kononets, 2021).

Зарубіжні вчені Р. Badger та С. White (2000) обґрунтовують процесний підхід до навчання письма, розглядаючи його як послідовність етапів: планування, написання, редагування, рефлексія. Хоча дослідження стосується мовної освіти, його значущість полягає у дидактичному трактуванні процесу як циклічної діяльності з обов'язковим компонентом зворотного зв'язку та саморегуляції. Такий підхід є релевантним для розроблення моделей формування цифрових компетентностей, що також потребують рефлексивного та поетапного розвитку.

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що процесний підхід достатньо ґрунтовно розроблений у контексті управління якістю, бізнес-освіти та організаційного розвитку, а також частково адаптований до освітньої діяльності закладів вищої освіти. Водночас недостатньо дослідженим залишається питання його цілісного застосування як методологічної основи формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін з урахуванням специфіки їхньої предметної підготовки та цифрової трансформації освіти. Це зумовлює, на нашу думку, необхідність подальших теоретичних і прикладних досліджень у зазначеному напрямі.

Мета статті – з'ясувати суть, принципи процесного підходу до формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін; розробити методику реалізації процесного підходу у ході формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Досягнення поставленої мети передбачає, по-перше, з'ясування суті процесного підходу до формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін, а по-друге – обґрунтування методики його реалізації в умовах професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Як уже зазначалося вище, ми проаналізували низку праць учених, які безпосередньо та опосередковано торкаються проблематики процесного підходу в освіті, що дало нам змогу розглядати *процесний підхід* як методологічну стратегію організації професійної підготовки, відповідно до якої формування інформаційно-цифрової компетентності інтерпретується як цілеспрямований, структурований, поетапний і керований педагогічний процес, що має визначені вхідні параметри (рівень підготовленості здобувачів освіти, матеріально-технічне забезпечення, кадровий потенціал), змістово-операційні компоненти (навчальні дисципліни, цифрові інструменти, види діяльності), а також прогнотовані результати (рівень сформованості компетентності).

Інформаційно-цифрова компетентність майбутнього вчителя природничих дисциплін у межах процесного підходу трактується як інтегративне утворення, що охоплює:

- когнітивний компонент (знання про цифрові технології, інформаційні ресурси, принципи їх функціонування та педагогічного застосування, а також процес побудови знань);
- операційно-діяльнісний компонент (уміння використовувати цифрові інструменти для моделювання, експериментування, обробки даних, організації дистанційного та змішаного навчання);
- ціннісно-мотиваційний компонент (усвідомлення значущості цифрових технологій, готовність до їх педагогічно доцільного використання);
- рефлексивний компонент (здатність до самооцінювання та корекції власної цифрової діяльності).

З позицій процесного підходу формування зазначеної компетентності має циклічний характер і передбачає безперервність удосконалення. Логіка такого процесу може бути представлена у вигляді узагальненої моделі (рис. 1).

У такий спосіб використання логіки «планування – реалізація – контроль – корекція» забезпечує системність, керованість і результативність формування інформаційно-цифрової компетентності впродовж усього періоду навчання.

На підставі аналітичного осмислення наукових праць доходимо висновку, що реалізація процесного підходу у формуванні інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін ґрунтується на сукупності взаємопов'язаних принципів:

- *принцип цілеспрямованості* – чітке визначення кінцевого результату підготовки, формулювання критеріїв та показників сформованості компетентності;
- *принцип системності* – розгляд формування компетентності як взаємодії структурних компонентів у межах єдиного освітнього процесу;

- *принцип поетапності* – виокремлення логічно завершених етапів розвитку компетентності (адаптаційний, базовий, інтеграційний, творчо-професійний);
- *принцип інтегративності* – поєднання предметної, методичної та цифрової підготовки;
- *принцип практико-орієнтованості* – спрямування навчальної діяльності на вирішення реальних педагогічних і природничо-наукових завдань із використанням цифрових засобів;
- *принцип рефлексивності* – забезпечення постійного аналізу результатів діяльності та їх корекції.



Рис. 1. Логіка процесного підходу до формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін

Методика реалізації процесного підходу передбачає структурування освітнього процесу відповідно до визначених етапів, а саме: *діагностично-мотиваційного, проєктувально-змістового, діяльнісно-технологічного та контрольньо-рефлексивного*.

1. *Діагностично-мотиваційний етап*. Метою цього етапу є виявлення початкового рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності та формування позитивної мотивації до її розвитку. На цьому етапі застосовуються анкетування, тестування, самооцінювання, аналіз цифрового портфолію здобувачів освіти.

2. *Проєктувально-змістовий етап*. Передбачає інтеграцію цифрового компонента у зміст фахових дисциплін (фізики, хімії, біології, географії), а також розроблення навчальних модулів, що орієнтовані на використання цифрових лабораторій, симуляторів, систем збору й аналізу даних. Важливим є створення освітнього середовища, яке забезпечує доступ до сучасних цифрових ресурсів.

3. *Діяльнісно-технологічний етап*. Реалізується через виконання практичних, лабораторних, дослідницьких і проєктних завдань із використанням цифрових технологій. Здобувачі освіти залучаються до: моделювання природничих процесів; обробки експериментальних даних за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення; створення цифрових освітніх ресурсів (відео, інтерактивних презентацій, онлайн-курсів); організації фрагментів дистанційного навчання.

4. *Контрольно-рефлексивний етап*. Передбачає моніторинг результатів, оцінювання рівня сформованості компетентності за визначеними критеріями, а також самоаналіз і корекцію індивідуальної освітньої траєкторії. Ефективними інструментами є електронне портфоліо, цифрові рубрики оцінювання, рефлексивні звіти.

Методика реалізації процесного підходу також передбачає визначення критеріїв (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний) та відповідних рівнів сформованості (низький, середній, достатній, високий), що забезпечує об'єктивність оцінювання результатів навчання.

Зазначимо, що важливою умовою ефективності є інтеграція процесного підходу з іншими методологічними підходами – компетентнісним, діяльнісним, ресурсно-орієнтованим, проєктним, що дозволяє забезпечити багатовимірність і гнучкість професійної підготовки (Kononets, Ilchenko, Mokliak, 2020; Toruzov, Grynova, Barbinova, Kharchenko, Kononets, 2021; Кононець, 2024).

Отже, процесний підхід до формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін постає як концептуально обґрунтована, структурована система організації професійної підготовки, яка забезпечує її поетапність, керованість і результативність. Запропонована методика його реалізації спрямована на формування цілісної готовності майбутніх педагогів до ефективної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Для зручності сприйняття методику реалізації процесного підходу до формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін подано у таблиці 1.

Така структурована методика відображає логіку процесного підходу, забезпечує поетапність, керованість і результативність формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін та може бути покладена в основу розроблення освітніх програм і навчально-методичного забезпечення.

Таблиця 1

Методика реалізації процесного підходу до формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін

Етап процесу	Мета етапу	Зміст діяльності	Форми і методи роботи	Засоби (ресурси)	Очікуваний результат
1.Діагностично-мотиваційний	Визначення початкового рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності ; формування мотивації до її розвитку	Діагностика знань і вмінь у сфері ІКТ; самооцінювання цифрової грамотності; обговорення ролі цифрових технологій у природничій освіті	Анкетування , тестування, індивідуальні і співбесіди, SWOT-аналіз власної цифрової підготовки, рефлексивні вправи	Онлайн-опитувальники, діагностичні тести, електронні платформи, цифрове портфоліо	Усвідомлення значущості інформаційно-цифрової компетентності; визначення індивідуальної траєкторії розвитку
2.Проектувально-змістовий	Інтеграція цифрового компонента у зміст професійної підготовки	Розроблення навчальних модулів із використанням цифрових лабораторій; включення завдань з аналізу даних, цифрового моделювання; міждисциплінарна інтеграція	Проектування навчальних занять, моделювання фрагментів уроків, кейс-метод, метод проблемного навчання	Віртуальні лабораторії, симулятори, цифрові вимірювальні комплекси, освітні платформи	Систематизовані знання щодо використання цифрових технологій у викладанні природничих дисциплін
3. Діяльнісно-технологічний	Формування практичних умінь і навичок застосування цифрових інструментів у професійній діяльності	Виконання лабораторних і дослідницьких робіт із використанням ІКТ; створення цифрових освітніх ресурсів; організація дистанційних занять	Практичні заняття, тренінги, проектна діяльність, групова робота, навчальні стартапи	Програмне забезпечення для моделювання, статистичні пакети, системи управління навчанням (LMS), мультимедійні редактори	Сформовані вміння застосовувати цифрові технології для розв'язання професійних завдань
4. Контрольно-рефлексивний	Оцінювання рівня сформованості компетентності ; корекція освітньої траєкторії	Моніторинг досягнень; аналіз результатів виконаних проектів; самооцінювання; корекційна діяльність	Захист проектів, електронне портфоліо, формування оцінювання, рефлексивні звіти	Електронні системи оцінювання, цифрові аналітичні інструменти, критерії та показники сформованості	Підвищення рівня інформаційно-цифрової компетентності; готовність до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти

Висновки. Таким чином, у результаті проведеного дослідження встановлено, що процесний підхід є методологічно доцільною та науково обґрунтованою основою формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін в умовах цифрової трансформації освіти.

Його застосування дозволяє розглядати професійну підготовку не як сукупність розрізнених освітніх заходів, а як цілісний, структурований, поетапний і керований педагогічний процес, орієнтований на досягнення прогнозованих результатів.

З'ясовано сутність процесного підходу в контексті досліджуваної проблеми, яка полягає в організації формування інформаційно-цифрової компетентності як безперервного циклу взаємопов'язаних етапів (діагностично-мотиваційного, проєктувально-змістового, діяльнісно-технологічного, контрольного-рефлексивного), що забезпечують послідовний розвиток когнітивного, операційно-діяльнісного, ціннісно-мотиваційного та рефлексивного компонентів компетентності.

Обґрунтовано принципи реалізації процесного підходу (цілеспрямованості, системності, поетапності, інтегративності, практико-орієнтованості та рефлексивності), які забезпечують логічну впорядкованість і результативність освітнього процесу. Доведено, що впровадження зазначених принципів сприяє узгодженню змісту фахової, методичної та цифрової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.

Розроблена методика реалізації процесного підходу структурована відповідно до логіки управління освітнім процесом і передбачає визначення цілей, змісту, форм, методів, засобів і очікуваних результатів на кожному етапі формування інформаційно-цифрової компетентності. Її впровадження забезпечує підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до ефективного використання цифрових технологій у професійній діяльності, зокрема в організації дослідницької роботи, моделюванні природничих процесів, аналізі експериментальних даних та здійсненні дистанційного й змішаного навчання.

Отже, процесний підхід виступає дієвим інструментом модернізації професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, оскільки забезпечує її системність, керованість і орієнтацію на результат.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої методики, уточненні критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості інформаційно-цифрової компетентності, а також у розробленні цифрових навчально-методичних комплексів для її цілеспрямованого розвитку.

Список використаних джерел

- Кареліна, О. В. (2016). Застосування процесного підходу до управління навчальною діяльністю у ВНЗ майбутніх фахівців бізнесу та адміністрування. *Молодий вчений. Педагогічні науки*, 4, 529-533.
- Кононец, Н. (2024). Тріада методологічних підходів «проєктний підхід-процесний підхід-ресурсно-орієнтований підхід» у системі підготовки майбутніх менеджерів. В кн. Н. М. Лосєва (Ред.), *Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 425-428). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
- Криворучко, О. М., Сукач, Ю. О. (2014). Етапи впровадження процесного підходу до управління підприємствами. В кн. О. М. Криворучко (Ред.), *Економіка транспортного комплексу: зб. наук. пр.* (Вип. 24, с. 5-20). Харків. нац. автомоб.-дор. ун-т. Харків: ХНАДУ.
- Миронова, О. М., Грузіна, І. А., Гришин, О. С. (2025). Процесний підхід до впровадження моделей бізнес-освіти як інструменту розвитку соціальної відповідальності підприємства. *Український журнал прикладної економіки та техніки*, 10, 2, 98-101.
- Тупкало, В. М., Заплотинський, Б. А. (2015). Процесний підхід як основа вдосконалення якості навчання у вищих навчальних закладах. В кн. *Економіка. Менеджмент. Бізнес: зб. наук. праць* (№ 3 (13), с. 5-9). Київ: Держ. ун-т телекомунікацій.
- Хомічак, Л. М., Тавлуй, І. П. (2011). Особливості застосування процесного підходу під час розроблення системи управління якістю вищого навчального закладу. *Стандартизація, сертифікація, якість*. Взято з https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/tavluj_0001.pdf
- Шліхта, В. М., Шліхта, Г. О. (2011). Процесний підхід як інструмент управління якістю підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 28, 199-203.
- Badger, R. G., & White, C. (2000). A Process Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, 54 (2), 153-160.
- Grynova, M., Kononets, N., Zhamardiy, V., Khomenko, A., Kyrylchuk, O., & Stryzhak, Y. (2024). The Model Of Realization Of Pedagogical Conditions Of Formation Of Self-Regulatory Competence Of Future Foreign Language Teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14, 2, 45-56.
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Kononets, N., Nestulya, S., Soloshych, I., Zhamardiy, V., & Odokienko, V. (2021). Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9, 7, 414-418.
- Topuzov, O. M., Grynova, M. V., Barbinova, A. V., Kharchenko, O. V., & Kononets, N. V. (2021). The model of professional development of natural science teachers of rural schools in the conditions of distance educational process. *Information Technologies and Learning Tools*, 85 (5), 344-359.

References

- Badger, R. G., & White, C. (2000). A Process Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, 54 (2), 153-160.
- Grynova, M., Kononets, N., Zhamardiy, V., Khomenko, A., Kyrylchuk, O., & Stryzhak, Y. (2024). The Model Of Realization Of Pedagogical Conditions Of Formation Of Self-Regulatory Competence Of Future Foreign Language Teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14, 2, 45-56.
- Karelina, O. V. (2016). Zastosuvannya protsesnoho pidkhodu do upravlinnia navchalnoi diialnistiu u VNZ maibutnikh fakhivtsiv biznesu ta administruvannya [Application of a process approach to the management of educational activities in universities of future business and administration specialists]. *Molodyi vchenyi. Pedagogichni nauky [Young scientist. Pedagogical sciences]*, 4, 529-533 [in Ukrainian].
- Khomichak, L. M., & Tavlui, I. P. (2011). Osoblyvosti zastosuvannya protsesnoho pidkhodu pid chas rozroblennia systemy upravlinnia yakistiu vyshchoho navchalnoho zakladu [Features of applying a process approach when developing a quality management system for a higher educational institution]. *Standartyzatsiia, sertyfikatsiia, yakist [Standardization, certification, quality]*. Retrieved from https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/tavluj_0001.pdf [in Ukrainian].
- Kononets, N. (2024). Triada metodolohichnykh pidkhodiv «proiektnyi pidkhid-protsesnyi pidkhid-resursno-orientovanyi pidkhid» u systemi pidhotovky maibutnikh menedzheriv [The triad of methodological approaches "project approach-process approach-resource-oriented approach" in the system of training future managers]. In N. M. Losieva (Ed.), *Rozvytok osvity v yevropeiskomu prostori: natsionalni vyklyky ta transnatsionalni perspektyvy [Development of education in the European space: national challenges and transnational prospects]: materialy II mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 425-428)*. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Kononets, N., Nestulya, S., Soloshych, I., Zhamardiy, V., & Odokienko, V. (2021). Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9, 7, 414-418.
- Kryvoruchko, O. M., & Sukach, Yu. O. (2014). Etapy vprovadzhennia protsesnoho pidkhodu do upravlinnia pidpriemstvamy [Stages of implementing a process approach to enterprise management]. In O. M. Kryvoruchko (Ed.), *Ekonomika transportnoho kompleksu [Economics of the transport complex]: zb. nauk. pr. (Is. 24, pp. 5-20)*. Kharkiv. nats. avtomob.-dor. un-t. Kharkiv: KhNADU [in Ukrainian].
- Myronova, O. M., Hruzina, I. A., & Hryshyn, O. S. (2025). Protsesnyi pidkhid do vprovadzhennia modelei biznes-osvity yak instrumentu rozvytku sotsialnoi vidpovidalnosti pidpriemstva [A process approach to implementing business education models as a tool for developing corporate social responsibility]. *Ukrainskyi zhurnal prykladnoi ekonomiky ta tekhniky [Ukrainian Journal of Applied Economics and Technology]*, 10, 2, 98-101 [in Ukrainian].
- Shlikhta, V. M., & Shlikhta, H. O. (2011). Protsesnyi pidkhid yak instrument upravlinnia yakistiu pidhotovky spetsialistiv u vyshchomu navchalnomu zakladi [Process approach as a tool for managing the quality of specialist training in a higher educational institution]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy [Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects]*, 28, 199-203 [in Ukrainian].
- Topuzov, O. M., Grynova, M. V., Barbinova, A. V., Kharchenko, O. V., & Kononets, N. V. (2021). The model of professional development of natural science teachers of rural schools in the conditions of distance educational process. *Information Technologies and Learning Tools*, 85 (5), 344-359.
- Tupkalo, V. M., & Zaplotynskiy, B. A. (2015). Protsesnyi pidkhid yak osnova vdoskonalennia yakosti navchannia u vyshchym navchalnym zakladakh [Process approach as a basis for improving the quality of education in higher education institutions]. In *Ekonomika. Menedzhment. Biznes [Economics. Management. Business]: zb. nauk. prats (No. 3 (13), pp. 5-9)*. Kyiv: Derzh. un-t telekomunikatsii [in Ukrainian].

SLIPCHENKO M.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

PROCESS APPROACH TO FORMING INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES

In the article, the author presents the principles of a process approach to the formation of information and digital competence of future teachers of natural sciences: purposefulness, systematicity, gradualness, integrativity, practice-orientation and reflexivity. It was found that the use of the logic of "planning - implementation - control - correction" ensures the systematicity, manageability and effectiveness of the formation of information and digital competence throughout the entire period of study. A methodology for implementing the process approach is proposed, which involves structuring the educational process in accordance with the specified stages: diagnostic-motivational, design-content, activity-technological and control-reflective. The diagnostic-motivational stage aims to identify the initial level of formation of information and digital competence and the formation of positive motivation for its development. At this

stage, questionnaires, testing, self-assessment, and analysis of the digital portfolio of education seekers are used. The design-content stage involves the integration of the digital component into the content of professional disciplines (physics, chemistry, biology, geography), as well as the development of educational modules focused on the use of digital laboratories, simulators, data collection and analysis systems, and the creation of an educational environment that provides access to modern digital resources. The activity-technological stage is implemented through the implementation of practical, laboratory, research and project tasks using digital technologies. Students are involved in: modeling natural processes; processing experimental data using specialized software; creating digital educational resources (video, interactive presentations, online courses); organizing fragments of distance learning. The control-reflective stage involves monitoring results, assessing the level of competence formation according to certain criteria, as well as self-analysis and correction of an individual educational trajectory. Effective tools are an electronic portfolio, digital assessment rubrics, and reflective reports.

The proposed methodology contributes to the systematic and stage-by-stage development of information and digital competence of future natural science teachers and ensures their readiness for professional activity in the conditions of digital transformation of education. The implementation of the process approach promotes the integration of digital technologies into professional training, strengthens practical orientation of learning, and supports the development of reflective and research skills of future teachers.

Key words: future teacher, natural sciences, digitalization, information and digital competence, digital technologies, process approach, methodology, principles

Стаття надійшла до редакції 22.02.2026

Стаття прийнята 16.03.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 378.011.3-051+ 378.091.313

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361890](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361890)

ВЛАДИСЛАВ СТОРОЖУК

ORCID: 0009-0006-0295-7932

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

МОДЕЛЬ ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ (PROJECT-BASED LEARNING) У ФОРМУВАННІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті обґрунтовано модель проєктно-орієнтованого навчання (Project-Based Learning) у формуванні підприємницької компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки ініціативних, мобільних і соціально відповідальних педагогів, здатних до реалізації освітніх та соціальних проєктів в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Визначено сутність підприємницької компетентності майбутнього вчителя як інтегративної характеристики особистості, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний і рефлексивний компоненти. Розкрито структуру моделі проєктно-орієнтованого навчання, яка включає цільовий, методологічний, змістовий, діяльнісно-технологічний та результативно-оцінювальний блоки. Схарактеризовано принципи реалізації моделі, етапи організації проєктної діяльності та особливості оцінювання сформованості підприємницької компетентності. Вказано педагогічні умови ефективної реалізації моделі: створення інноваційного освітнього середовища, інтеграцію підприємницького змісту в професійну підготовку, розвиток партнерської взаємодії із зовнішніми стейкхолдерами, методичний супровід викладачів та впровадження комплексної системи оцінювання результатів проєктної діяльності. Доведено, що проєктно-орієнтоване навчання забезпечує практичну спрямованість професійної підготовки, сприяє розвитку ініціативності, відповідальності, здатності до командної взаємодії, рефлексії та прийняття рішень у професійній діяльності майбутніх учителів.

Ключові слова: майбутній учитель, підприємницька компетентність, проєктно-орієнтоване навчання, професійна підготовка, модель, педагогічні умови, проєкти

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві, зумовлені цифровізацією, глобалізаційними викликами, воєнними обставинами та потребами повоєнного відновлення держави, актуалізують необхідність підготовки фахівців нового типу – мобільних, ініціативних, здатних до самостійного прийняття рішень, інноваційного мислення та відповідального лідерства. Особливої ваги набуває формування підприємницької компетентності майбутніх учителів як

суб'єктів освітніх змін, агентів розвитку локальних громад і носіїв культури економічної активності в освітньому середовищі.

Відповідно до концептуальних засад Нової української школи та положень Закону України «Про освіту», підприємливість і фінансова грамотність визначено однією з ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості в умовах сучасного ринку праці. Водночас аналіз освітньої практики закладів вищої педагогічної освіти свідчить про наявність суперечності між задекларованою потребою у формуванні підприємницької компетентності майбутніх учителів і переважанням традиційних, репродуктивних методів навчання, які недостатньо сприяють розвитку ініціативності, креативності, навичок проектування, командної взаємодії та управління ресурсами. Особливої актуальності набуває пошук таких педагогічних моделей, що інтегрують теоретичну підготовку з практико-орієнтованою діяльністю, забезпечують міждисциплінарність, формують досвід вирішення реальних або наближених до реальності професійних завдань. У цьому контексті перспективною вбачається модель проектно-орієнтованого навчання (Project-Based Learning), яка ґрунтується на принципах активної діяльності здобувачів освіти, їхньої відповідальності за результат, рефлексивного аналізу та створення суспільно значущого продукту.

Попри наявність значного масиву досліджень, присвячених окремим аспектам проектного навчання та формуванню підприємницької компетентності, проблема цілісного моделювання процесу впровадження Project-Based Learning у систему професійної підготовки майбутніх учителів залишається недостатньо розробленою. Невирішеними є питання структурно-функціональної організації такої моделі, визначення її компонентів, педагогічних умов ефективності, критеріїв і показників сформованості підприємницької компетентності в умовах проектно-орієнтованої діяльності. Таким чином, виникає об'єктивна потреба в теоретичному обґрунтуванні та розробленні моделі проектно-орієнтованого навчання, спрямованої на системне формування підприємницької компетентності майбутніх учителів, що забезпечить підвищення якості їхньої професійної підготовки та відповідатиме сучасним соціально-економічним запитам українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика впровадження проектно-орієнтованого навчання (Project-Based Learning, PBL) у систему вищої освіти, зокрема у професійну підготовку майбутніх педагогів, активно розробляється як у вітчизняному, так і в зарубіжному науковому дискурсі. Аналіз сучасних досліджень дозволяє виокремити кілька взаємопов'язаних напрямів: теоретико-методологічне обґрунтування PBL, емпіричне вивчення його впливу на результати навчання, а також моделювання процесів формування професійних і ключових компетентностей засобами проектно-орієнтованої діяльності.

Теоретичні засади проектно-орієнтованого навчання ґрунтовно розкрито у працях зарубіжних учених. У дослідженні J. S. Krajcik, та N. Shin (2014) PBL визначається як системна модель організації навчання, що передбачає розв'язання складних, автентичних проблем через створення значущого продукту, інтеграцію міждисциплінарного змісту та рефлексивну діяльність здобувачів освіти. Учені акцентують на необхідності дотримання структурних компонентів PBL: постановки проблемного запитання, дослідницької активності, співпраці та публічної презентації результатів.

У роботі S. Bell (2010) проектне навчання розглядається як ефективний інструмент формування навичок XXI століття – критичного мислення, комунікації, колаборації та креативності. Особливо підкреслюється, що PBL сприяє розвитку автономності та відповідальності студентів за власні освітні результати. Подібні висновки містяться у праці T. Le (2018), де узагальнено виміри впровадження PBL в університетській освіті: дидактичний дизайн, оцінювання результатів, роль викладача як фасилітатора та інтеграція цифрових інструментів.

Емпіричні дослідження підтверджують позитивний вплив PBL на академічні досягнення та професійний розвиток студентів. Зокрема, у статті H. C. Çelik, H. Ertas та A. İlhan (2018) доведено зростання рівня навчальних досягнень і підвищення мотивації студентів у процесі вивчення технічних дисциплін засобами проектно-орієнтованої діяльності. У дослідженні P. N. Eckardt, M. Craig та L. Kraemer (2020) встановлено позитивну динаміку засвоєння змісту освітніх дисциплін у майбутніх учителів за умов застосування PBL в курсах «Foundations of Education» (Курси з основ освіти). Узагальнювальний огляд P. Guo та інших науковців (2020) засвідчує, що проектне навчання у вищій школі сприяє розвитку когнітивних, соціальних та метакогнітивних результатів, однак ефективність значною мірою залежить від якості педагогічного дизайну та системи оцінювання.

В українському науковому просторі проблема проектного навчання також набуває системного осмислення. Так, у працях Р. Величко (2024; 2025) обґрунтовано практико-орієнтовану модель формування дослідницької компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти та розкрито потенціал проектного підходу як інструменту інтеграції теоретичних знань і управлінської практики. Дослідниця доводить, що проектна діяльність забезпечує розвиток аналітичного мислення, стратегічного планування та навичок прийняття рішень у складних професійних ситуаціях.

Методичний аспект реалізації освітніх проектів ґрунтовно представлено у праці Н. Кононець (2025), де систематизовано елементи проектного практикуму, алгоритм розроблення та впровадження освітніх

проектів у різних форматах (аудиторному, дистанційному, змішаному). Значущим є акцент на самостійній роботі здобувачів освіти та використанні цифрових інструментів підтримки проектної діяльності.

У дослідженні О. Нестулі, С. Нестулі та Н. Кононець (2020) проаналізовано можливості PBL у викладанні дисципліни «Основи лідерства» для магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційного навчання. Автори доводять, що проектний підхід сприяє формуванню лідерських якостей, відповідальності та здатності до командної взаємодії, що є важливими складниками професійної компетентності майбутнього педагога.

Окремі аспекти розвитку професійних умінь засобами PBL розглянуто у працях І. Максимової (2021), де підкреслюється значення проектної діяльності для формування прикладних професійних навичок, а також Л. Роєнко, О. Горлатової, С. Редько (2022), які обґрунтовують ефективність застосування PBL в організації самостійної роботи студентів під час вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти.

Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчує наявність ґрунтовної теоретичної та емпіричної бази щодо використання проектно-орієнтованого навчання у вищій освіті та його позитивного впливу на формування професійних компетентностей. Водночас недостатньо дослідженим залишається питання розроблення цілісної моделі проектно-орієнтованого навчання, спрямованої саме на формування підприємницької компетентності майбутніх учителів, з урахуванням її структурних компонентів, педагогічних умов реалізації та критеріїв оцінювання результативності. Це зумовлює необхідність подальшого теоретичного обґрунтування та практичного моделювання відповідної педагогічної системи.

Мета статті – розробити модель проектно-орієнтованого навчання у формуванні підприємницької компетентності майбутніх учителів, визначити педагогічні умови.

Виклад основного матеріалу. Розроблення моделі ґрунтується на положеннях компетентнісного, діяльнісного, системного та особистісно орієнтованого підходів. Компетентнісний підхід визначає кінцевий результат підготовки як сформованість інтегрованої підприємницької компетентності, що охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діялісно-практичний і рефлексивний компоненти. Діялісний підхід забезпечує організацію навчального процесу через активну проектну взаємодію здобувачів освіти з реальними або наближеними до реальних професійними ситуаціями. Системний підхід передбачає узгодженість усіх структурних компонентів моделі, а особистісно орієнтований – врахування індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх учителів (Нестуля, Нестуля, Кононець, 2020; Kononets, Ilchenko, Mokliak, 2020).

Підприємницька компетентність майбутнього вчителя розглядається як інтегральна характеристика особистості, що виявляється у здатності ініціювати та реалізовувати освітні, соціальні й інноваційні проекти, ефективно управляти ресурсами, оцінювати ризики, приймати відповідальні рішення, здійснювати самоаналіз і саморозвиток у професійній діяльності.

Запропонована модель включає взаємопов'язані блоки: *цільовий, методологічний, змістовий, діялісно-технологічний, результативно-оцінювальний* (рис. 1).

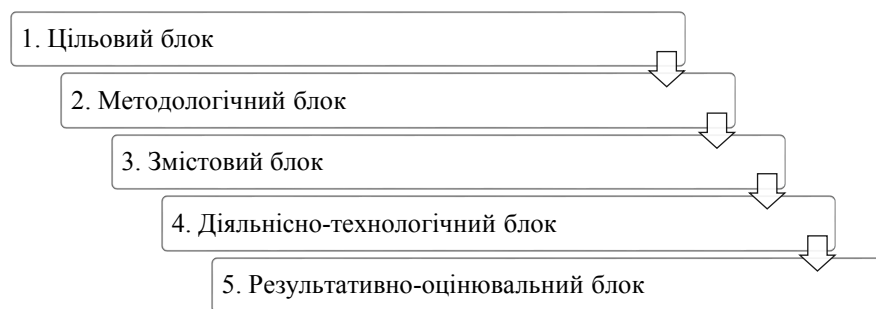


Рис. 1. Модель проектно-орієнтованого навчання у формуванні підприємницької компетентності майбутніх учителів

1. Цільовий блок визначає стратегічну мету – формування підприємницької компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки – та конкретизує завдання: формування позитивної мотивації до підприємницької діяльності в освітньому середовищі; засвоєння знань з основ проектування, управління ресурсами, фінансової грамотності; набуття практичного досвіду розроблення й реалізації освітніх та соціальних проектів; розвиток рефлексивних умінь і готовності до самооцінювання результатів діяльності.

2. Методологічний блок відображає принципи реалізації моделі: інтегративності, практико-орієнтованості, міждисциплінарності, соціальної значущості результату, партнерської взаємодії та рефлексивності.

3. Змістовий блок передбачає інтеграцію підприємницького компоненту в освітні програми педагогічних спеціальностей через: включення модулів з основ освітнього менеджменту, соціального

проектування, інноваційної діяльності; розроблення міждисциплінарних проектних завдань; створення кейсів, орієнтованих на вирішення реальних проблем закладів освіти та громад.

4. Діяльнісно-технологічний блок реалізується через поетапну організацію проектної діяльності: ініціація (визначення проблеми, формулювання ідеї, постановка мети); планування (аналіз ресурсів, розподіл ролей, визначення очікуваних результатів); реалізація (виконання запланованих дій, моніторинг процесу); презентація та публічний захист результатів; рефлексія та оцінювання ефективності. У межах цього блоку викладач виконує роль фасилітатора, наставника й експерта, забезпечуючи методичний супровід, координацію командної роботи та формування сприятливого освітнього середовища.

5. Результативно-оцінювальний блок передбачає визначення критеріїв сформованості підприємницької компетентності (мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, рефлексивного), відповідних показників та рівнів (низький, середній, достатній, високий). Оцінювання здійснюється за допомогою портфоліо проектів, експертного аналізу, самооцінювання та взаємооцінювання.

Ефективність функціонування запропонованої моделі забезпечується сукупністю взаємопов'язаних педагогічних умов:

- створення інноваційного освітнього середовища, що стимулює ініціативність, автономію та відповідальність студентів;
- інтеграція підприємницького змісту в професійну підготовку, забезпечення міждисциплінарних зв'язків та практичної спрямованості навчання;
- організація партнерської взаємодії із закладами освіти, громадськими організаціями та місцевими громадами, що дозволяє реалізовувати соціально значущі проекти;
- методичний супровід і підготовка викладачів до впровадження PBL, формування їхньої готовності до фасилітації проектної діяльності;
- запровадження системи комплексного оцінювання, орієнтованої не лише на результат, а й на процес діяльності та рефлексивний компонент.

Реалізація педагогічних умов формування підприємницької компетентності майбутніх учителів у процесі проектно-орієнтованого навчання детально схарактеризована у таблиці 1.

Узагальнення змісту таблиці реалізації педагогічних умов дозволяє нам констатувати, що ефективність моделі проектно-орієнтованого навчання у формуванні підприємницької компетентності майбутніх учителів забезпечується системною взаємодією організаційних, змістових, технологічних та оцінювальних чинників.

По-перше, створення інноваційного освітнього середовища виступає базовою передумовою активізації підприємницького потенціалу здобувачів освіти. Саме середовище, орієнтоване на ініціативність, відповідальність і творчу самореалізацію, формує мотиваційне підґрунтя для включення студентів у проектну діяльність та сприяє переходу від репродуктивних форм навчання до продуктивно-творчих (Крайник, Кононець, 2025).

По-друге, інтеграція підприємницького змісту в систему професійної підготовки забезпечує концептуальну цілісність моделі. Включення міждисциплінарних модулів, кейсів і практичних завдань сприяє формуванню не лише теоретичних знань з основ освітнього менеджменту й соціального проектування, а й здатності застосовувати їх у реальних або наближених до реальних професійних ситуаціях. Такий підхід дозволяє трансформувати навчальну діяльність у простір професійного самовизначення.

По-третє, організація партнерської взаємодії із зовнішніми стейкхолдерами надає проектній діяльності соціальної значущості та практичної спрямованості. Залучення закладів освіти, громадських організацій і представників місцевих громад створює умови для набуття студентами досвіду реального проектного менеджменту, розвитку навичок комунікації, командної роботи та відповідального прийняття рішень (Кононець, 2024).

По-четверте, методичний супровід викладачів є необхідною умовою якісної реалізації проектно-орієнтованого навчання. Готовність викладача до виконання ролі фасилітатора, наставника й експерта визначає рівень педагогічного дизайну проектів, забезпечує підтримку індивідуальних освітніх траєкторій студентів та сприяє формуванню рефлексивного середовища.

По-п'яте, запровадження комплексної системи оцінювання, що поєднує експертну оцінку, самооцінювання та взаємооцінювання, забезпечує об'єктивність визначення рівнів сформованості підприємницької компетентності. Оцінюванню підлягає не лише кінцевий продукт, а й процес діяльності, що стимулює розвиток рефлексивних умінь і здатності до самоаналізу.

Таким чином, представлені в таблиці 1 педагогічні умови утворюють цілісну систему, яка забезпечує логічну та функціональну узгодженість усіх компонентів моделі проектно-орієнтованого навчання. Їх комплексна реалізація створює підґрунтя для якісного формування підприємницької компетентності

майбутніх учителів, що відповідає сучасним вимогам професійної підготовки педагогічних кадрів та соціально-економічним запитам українського суспільства.

Таблиця 1

Реалізація педагогічних умов формування підприємницької компетентності майбутніх учителів у процесі проектно-орієнтованого навчання

№	Педагогічна умова	Зміст умови	Форми та механізми реалізації	Очікуваний результат
1	Створення інноваційного освітнього середовища	Формування навчального простору, що стимулює ініціативність, автономність, відповідальність і креативність студентів	Запровадження проблемно-орієнтованих завдань; використання цифрових платформ для командної роботи; створення проектних лабораторій; організація хакатонів, стартап-студій	Зростання мотивації до підприємницької діяльності; розвиток креативності та самостійності
2	Інтеграція підприємницького змісту у професійну підготовку	Включення компонентів підприємницької компетентності в освітні програми педагогічних спеціальностей	Міждисциплінарні модулі («Освітній менеджмент», «Соціальне проектування»); кейс-метод; розроблення бізнес-планів освітніх ініціатив; інтегровані практичні завдання	Формування системних знань з основ підприємництва в освіті; здатність до проектування освітніх ініціатив
3	Організація партнерської взаємодії із зовнішніми стейкхолдерами	Залучення закладів освіти, громадських організацій, місцевих громад до реалізації студентських проектів	Спільні освітні та соціальні проекти; дуальна освіта; менторська підтримка фахівців-практиків; стажування	Набуття практичного досвіду реалізації соціально значущих проектів; розвиток соціальної відповідальності
4	Методичний супровід викладачів у впровадженні PBL	Підвищення готовності викладачів до фасилітації проектної діяльності	Тренінги, семінари, методичні воркшопи; розроблення методичних рекомендацій; професійні спільноти викладачів	Підвищення якості педагогічного дизайну проектів; ефективне наставництво
5	Запровадження комплексної системи оцінювання	Оцінювання процесу й результатів формування підприємницької компетентності	Портфоліо проектів; рубрики оцінювання; самооцінювання і взаємооцінювання; експертний аналіз; публічний захист проектів	Об'єктивне визначення рівнів сформованості компетентності; розвиток рефлексивних умінь

Як свідчить вище викладене, розроблена модель проектно-орієнтованого навчання забезпечує цілісність і системність формування підприємницької компетентності майбутніх учителів, поєднує теоретичну підготовку з практичною діяльністю та відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки педагогічних кадрів. Реалізація визначених педагогічних умов створює підґрунтя для підвищення якості освітнього процесу та підготовки ініціативного, соціально відповідального вчителя нового покоління.

Висновки. У результаті проведеного теоретичного аналізу та педагогічного моделювання обґрунтовано доцільність упровадження проектно-орієнтованого навчання (Project-Based Learning) як ефективного інструменту формування підприємницької компетентності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти. Доведено, що сучасні соціально-економічні трансформації, потреби інноваційного розвитку освіти та вимоги до професійної мобільності педагога зумовлюють необхідність формування в майбутніх учителів ініціативності, здатності до проектування, управління ресурсами, прийняття відповідальних рішень та рефлексивного самоаналізу. Нами уточнено сутність підприємницької компетентності майбутнього вчителя як інтегративного утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний та рефлексивний компоненти. Визначено,

що її формування потребує переходу від традиційно-репродуктивних моделей навчання до діяльнісних, практико-орієнтованих технологій, з-поміж яких проєктно-орієнтоване навчання має значний потенціал.

Розроблено модель проєктно-орієнтованого навчання, яка включає цільовий, методологічний, змістовий, діяльнісно-технологічний та результативно-оцінювальний блоки. Обґрунтовано їх змістове наповнення, логіку взаємодії та спрямованість на досягнення комплексного результату – сформованості підприємницької компетентності на достатньому та високому рівнях.

Визначено й систематизовано педагогічні умови ефективної реалізації моделі, серед яких: створення інноваційного освітнього середовища; інтеграція підприємницького змісту в професійну підготовку; організація партнерської взаємодії із зовнішніми стейкхолдерами; методичний супровід викладачів; упровадження комплексної системи оцінювання результатів проєктної діяльності. Доведено, що їх взаємопов'язана реалізація забезпечує цілісність, практичну спрямованість і результативність процесу підготовки майбутніх учителів.

Отже, розроблена модель проєктно-орієнтованого навчання має теоретичну обґрунтованість і практичну значущість, оскільки сприяє формуванню підприємливого, соціально відповідального, інноваційно мислячого педагога, здатного до реалізації освітніх і соціальних ініціатив у сучасному освітньому просторі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі, розробленні діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості підприємницької компетентності та вивченні можливостей її адаптації до різних спеціальностей педагогічної освіти.

Список використаних джерел

- Величко, Р. М. (2024). Практико-орієнтована модель формування дослідницької компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 1 (54), 144-149.
- Величко, Р. М. (2025). Проєктний підхід у практиці формування дослідницької компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти. *Суспільство та національні інтереси*, 12 (20), 232-244.
- Гриньова, М., Кононець, Н. (2025). *Саморегуляція у ресурсно-орієнтованій освіті*: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Кононець, Н. В. (2024). Напрями забезпечення якості підготовки майбутніх менеджерів у контексті стейкхолдерського підходу: педагогіка партнерства. В кн. М. В. Гриньова (Ред.), *Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи: матеріали I міжнар. наук.-практ. форуму* (с. 348-350). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Кононець, Н. В. (2025). *Технологія освітнього проєкту*: елементи проєктного практикуму: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Крайник, В. І., Кононець, Н. В. (2025). Методи створення інноваційного середовища в організації. В кн. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка: збірник тез доповідей V міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* (с. 540-542). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Нестуля, О. О., Нестуля, С. І., Кононець, Н. В. (2020). Проєктний підхід (project-based learning) до викладання дисципліни «Основи лідерства» для магістрантів спеціальності 011 освітні, педагогічні науки в умовах дистанційного навчання. В кн. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень*: збірник наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (с. 60-63). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83 (2), 39-43.
- Çelik, H. C., Ertas, H., & Ilhan, A. (2018). The Impact of Project-Based Learning on Achievement and Student Views: The Case of AutoCAD Programming Course. *Journal of Education and Learning*, 7 (6), 67-80.
- Eckardt, P. N., Craig, M., & Kraemer, L. (2020). The Impact of Project-Based Learning on Student Content Knowledge in an Undergraduate, Teacher Preparation, Foundations of Education Course. *Journal for Leadership and Instruction*, 19 (1), 38-42.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586.
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-Based Learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 275-297). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.018>

- Le, T. (2018). Project-based Learning in 21st Century: A Review of Dimensions for Implementation in University-level Teaching and Learning. *Presented at the 4th ICEAC International Conference on English Across Cultures*. Bali, Indonesia. Bali, Indonesia.
- Maksymova, I. (2021). Project-based learning in the development of students' professional skills. In *Suchasni problemy upravlinnia pidpriemstvamy: teoriia ta praktyka [Modern problems of enterprise management: theory and practice]*: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 201-203). Dnipro: Seredniak T. K.
- Roienko, L., Horlatova, O., & Redko, S. (2022). Using of project-based learning method in organisation of students' independent study in the process of foreign language teaching at higher educational establishments. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues in the humanities]*, 47, 4, 172-178.

References

- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83 (2), 39-43.
- Çelik, H. C., Ertas, H., & İlhan, A. (2018). The Impact of Project-Based Learning on Achievement and Student Views: The Case of AutoCAD Programming Course. *Journal of Education and Learning*, 7 (6), 67-80.
- Eckardt, P. N., Craig, M., & Kraemer, L. (2020). The Impact of Project-Based Learning on Student Content Knowledge in an Undergraduate, Teacher Preparation, Foundations of Education Course. *Journal for Leadership and Instruction*, 19 (1), 38-42.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586.
- Grynova, M., & Kononets, N. (2025). *Samorehuliatyia u resursno-orientovanii osviti [Self-regulation in resource-based education]*: monohrafiia. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Kononets, N. V. (2024). Napriamy zabezpechennia yakosti pidgotovky maibutnykh menedzheriv u konteksti steigolderskoho pidkhodu: pedahohika partnerstva [Directions for ensuring the quality of training of future managers in the context of the stakeholder approach: partnership pedagogy]. In M. V. Grynova (Ed.), *Osnovni tsili stratehii staloho rozvytku: problemy ta perspektyvy [The main goals of the sustainable development strategy: problems and prospects]*: materialy I mizhnar. nauk.-prakt. forumu (pp. 348-350). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Kononets, N. V. (2025). *Tekhnolohiia osvitnoho proiektu [Educational project technology]*: elementy proiektnoho praktykumu: elektronnyi posibnyk dlia samostiinoi roboty ta dystantsiinoho navchannia здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Krainyk, V. I., & Kononets, N. V. (2025). Metody stvorennia innovatsiinoho seredovyscha v orhanizatsii [Methods of creating an innovative environment in an organization]. In *Resursno-orientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialog, dynamika [Resource-based learning in "3D": accessibility, dialogue, dynamics]*: zbirnyk tez dopovidei V mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. (pp. 540-542). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-Based Learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 275-297). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.018>
- Le, T. (2018). Project-based Learning in 21st Century: A Review of Dimensions for Implementation in University-level Teaching and Learning. *Presented at the 4th ICEAC International Conference on English Across Cultures*. Bali, Indonesia. Bali, Indonesia.
- Maksymova, I. (2021). Project-based learning in the development of students' professional skills. In *Suchasni problemy upravlinnia pidpriemstvamy: teoriia ta praktyka [Modern problems of enterprise management: theory and practice]*: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 201-203). Dnipro: Seredniak T. K.
- Nestulia, O. O., Nestulia, S. I., & Kononets, N. V. (2020). Proiektnyi pidkhid (project-based learning) do vykladannia dystsypliny «Osnovy liderstva» dlia mahistrantiv spetsialnosti 011 osviti, pedahohichni nauky v umovakh dystantsiinoho navchannia [Project-based learning approach to teaching the discipline "Fundamentals of Leadership" for master's students of the specialty 011 educational and pedagogical sciences in distance learning conditions]. In *Psykhologhiia ta pedahohika: istoriia rozvytku, suchasnyi stan ta perspektyvy doslidzhen [Psychology and pedagogy: history of development, current state and research prospects]*: zbirnyk naukovykh robot uchashnykh mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 60-63). Odesa: HO «Pivdenna fundatsiia pedahohiky» [in Ukrainian].
- Roienko, L., Horlatova, O., & Redko, S. (2022). Using of project-based learning method in organisation of students' independent study in the process of foreign language teaching at higher educational establishments. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues in the humanities]*, 47, 4, 172-178.

- Velychko, R. M. (2024). Praktyko-orientovana model formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [A practice-oriented model for the formation of research competence of future heads of general secondary education institutions]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka* [Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University], 1 (54), 144-149 [in Ukrainian].
- Velychko, R. M. (2025). Proiektnyi pidkhid u praktytsi formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Project approach in the practice of forming research competence of future heads of general secondary education institutions]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy* [Society and national interests], 12 (20), 232-244 [in Ukrainian].

STOROZHUK V.

Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko, Ukraine

PROJECT-BASED LEARNING MODEL FOR FORMING ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

In the article, the author presents a model of project-oriented learning in the formation of entrepreneurial competence of future teachers, which includes interrelated blocks: target, methodological, content, activity-technological, result-evaluation. The target block defines the strategic goal - the formation of entrepreneurial competence of future teachers in the process of professional training - and specifies the tasks: the formation of positive motivation for entrepreneurial activity in the educational environment; mastering knowledge of the basics of design, resource management, financial literacy; gaining practical experience in the development and implementation of educational and social projects; developing reflective skills and readiness for self-assessment of activity results. The methodological block reflects the principles of implementing the model: integrativeness, practice-orientedness, interdisciplinarity, social significance of the result, partnership interaction and reflexivity. The content block provides for the integration of the entrepreneurial component into educational programs of pedagogical specialties through: including modules on the basics of educational management, social design, and innovative activities; developing interdisciplinary project tasks; creating cases focused on solving real problems of educational institutions and communities. The activity-technological block is implemented through the phased organization of project activities: initiation (definition of the problem, formulation of the idea, setting a goal); planning (analysis of resources, distribution of roles, determination of expected results); implementation (implementation of planned actions, monitoring the process); presentation and public defense of results; reflection and assessment of effectiveness. The result-based assessment block provides for the definition of criteria for the formation of entrepreneurial competence (motivational, cognitive, operational-activity, reflective), corresponding indicators and levels (low, medium, sufficient, high). Assessment is carried out using a portfolio of projects, expert analysis, self-assessment, and peer assessment. A set of pedagogical conditions has been determined: the creation of an innovative educational environment that stimulates initiative, autonomy and responsibility of students; the integration of entrepreneurial content into professional training, ensuring interdisciplinary connections and a practical orientation of training; the organization of partnership with educational institutions, public organizations and local communities, which allows the implementation of socially significant projects; methodological support and preparation of teachers for the implementation of PBL, the formation of their readiness to facilitate project activities; the introduction of a comprehensive assessment system focused not only on the result, but also on the process of activity and a reflective component.

Key words: future teacher, entrepreneurial competence, project-oriented learning, professional training, model, pedagogical conditions, projects.

Стаття надійшла до редакції 09.02.2026

Стаття прийнята 24.02.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 373.2.015.3:7

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361894](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361894)

NATALIIA SULAIEVA

ORCID: 0000-0001-5066-8605

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

ACTUALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S COGNITIVE AND CREATIVE POTENTIAL IN THE CONTEXT OF TRANSITION TO SCHOOL EDUCATION

The article analyzes contemporary theoretical approaches and scientific research devoted to the issue of developing preschool children's cognitive and creative potential in the context of transition to school education. It has been established that this period is crucial for the formation of integrated cognitive and creative competencies necessary for successful educational activities and social adaptation of the child. The content characteristics of cognitive and creative potential have been defined as a holistic formation that encompasses the development of thinking, memory, attention, imagination, and creativity. Pedagogical conditions that ensure the effective development of this potential have been identified, in particular the use of playful, research-based, and artistic forms of work, the creation of an emotionally supportive educational environment, and ensuring continuity between preschool and primary education. The expediency of integrating cognitive and creative components in the process of preparing children for school is justified. Domestic and international experience in implementing integrated approaches in the practice of preschool education institutions has been studied and compared. The results of scientific research and pedagogical practices in this field have been summarized. Recommendations have been developed and proposed for the organization of educational activities and the educational environment, aimed at the comprehensive development of the cognitive and creative potential of older preschool children. It has been concluded that the systematic implementation of the outlined approaches contributes to the successful adaptation of children to school education.

Key words: *cognitive and creative potential; preschool children; preparation for school education; cognitive development; creative development; integration of competencies; educational environment; adaptation to school*

Problem statement. The preschool age is extremely important for the formation of a child's cognitive and creative potential, since it is at this time that the foundations of thinking, memory, logic, and problem-solving skills are laid. These abilities allow the child to analyze information, draw conclusions, make decisions, and find non-standard solutions in new situations. Creative potential, in turn, contributes to the development of flexible thinking, imagination, and the ability to generate new ideas, which ensures successful adaptation to changes and social integration.

Modern educational conditions, rich in digital flows and informational uncertainty, impose additional requirements. Children must learn to sort, analyze, and comprehend large amounts of information, as well as solve problems creatively. In these conditions, the integration of cognitive and creative development is of strategic importance for the formation of thinking, imagination, and the ability to make non-standard decisions, which are the basis for future academic and social success (Zdanevych, Buchkivska, Greskova, Andriievskiy, & Perminova, 2020, p. 88).

International experience demonstrates the effectiveness of approaches where learning takes place through active engagement, interaction, and creative problem solving. However, it does not reflect the full multidimensionality of pedagogical practice that has already been established in Ukraine. Domestic educational practice in the field of preschool and primary education is distinguished by its progressiveness, holistic approach, and consistent activities aimed at developing children's creative abilities. At the same time, it combines traditional and modern approaches, folklore and artistic practices, media and digital competencies, and game-based and research-based methods of teaching.

Understanding the cognitive and creative potential of preschoolers and the mechanisms of its formation allows us to identify pedagogical practices that most effectively contribute to the development of thinking, memory, imagination, and creative abilities. Approaches that combine cognitive and creative development are of particular importance, providing the opportunity for simultaneous analysis, comparison, decision-making, and the generation of new ideas. This integration forms a solid foundation for the child's future academic success, as the combination of thinking, imagination, and creativity allows them to effectively master the curriculum, adapt to complex tasks, and take an active role in the educational process.

Analysis of recent studies and publications. Recent studies by Ukrainian and foreign researchers indicate increased attention to the integration of cognitive and creative development in preschool children. Thus,

Todosiienko, Koval, & Hrab, (2023) emphasize that the use of artistic practices in preschool education contributes to the development of both children's creative and cognitive competencies, as well as facilitates their adaptation to the new educational requirements of primary school. The authors emphasize that «the interrelated combination of artistic forms of activity and educational tasks stimulates thinking, imagination, and the ability to independently search for solutions» (Todosiienko, Koval, & Hrab, 2023, p. 23).

Theoretical approaches to the development of creative potential in preschool age have also been studied by L. Tarabasova, O. Khomych, and L. Klimova, who point out that «creative development is associated with the level of intelligence, creative abilities, convergent and divergent thinking» and is the basis of psychological readiness for learning (Tarabasova, Khomych, & Klimova, 2023, p. 90). These results confirm the need for comprehensive educational systems that simultaneously develop cognitive functions and creative skills and provide integrated preparation for school.

Domestic scientist V. Moliako (2024), while researching the impact of the modern information environment on children's creative thinking abilities, emphasizes that «the development of preschoolers' creative thinking requires the creation of conditions for analysis, synthesis, and non-standard problem solving in the context of constantly changing information» (Moliako (Ed.), 2024, p. 52).

It confirms the need to integrate traditional and modern methods into pedagogical practice. It should be emphasized that educators and practitioners point to the importance of using various types of art to develop preschool children. For example, scientific research by Ukrainian scholars shows that integrated artistic and pedagogical approaches allow simultaneous development of attention, memory, and creative thinking (Todosiienko, Koval, & Hrab, 2023; Tarabasova, Khomych, & Klimova, 2023).

At the same time, artistic practice, including folk songs and rhythmic exercises, provides a harmonious combination of emotional, cognitive, and social development, allowing children to actively participate in the educational process and express themselves as creative individuals (Todosiienko, Koval, & Hrab, 2023, p. 23). International studies, including Wu & Wong (2015), confirm the effectiveness of integrated approaches in developing cognitive and creative potential. W. Wu and W. Wong emphasize that «structured game scenarios and project tasks create conditions for the development of children's critical thinking and adaptive skills» (Wu & Wong, 2015, p. 187).

Emotional support and a safe educational environment where children can experiment without fear of failure are considered essential for developing resilience and self-regulation skills (Clark, 2017; Dockett & Perry, 2013). These findings confirm that successful integration of cognitive, creative, and social competencies requires adaptation to educational contexts and continuity between early and primary education (Dockett & Perry, 2013).

Aim and objectives of the study. **Aim of the study** is to identify the characteristics of preschool children's cognitive and creative potential development and outline effective pedagogical practices that ensure the integration of cognitive and creative development during the period of preparation for school, promoting the child's adaptation and future academic success.

Objectives of the study are: analysis of theoretical approaches and scientific research on preschool children's cognitive and creative development; identification of mechanisms and conditions for the effective development of older preschool children's thinking, memory, attention, imagination, and creativity; analysis of international and domestic experience in integrating cognitive and creative competencies into the educational practice of preschool institutions; development of recommendations for the organization of educational activities and the educational environment that ensures the comprehensive development of children's cognitive and creative potential during the period of preparation for school.

Presentation of the main research material. The cognitive potential of preschool children is the foundation for successful learning and social adaptation. At this age, thinking, memory, logic, and problem-solving skills are actively developing, allowing children to analyze information, establish cause-and-effect relationships, and find their solutions in new situations. It is important to note that cognitive development does not occur in isolation. It is closely linked to the development of imagination, the ability to think abstractly, and a creative approach to problem solving, which is particularly evident in play and exploratory activities.

Ukrainian researchers emphasize that cognitive development involves the integration of intellectual functions, memory, and analytical thinking, which creates the basis for the formation of more complex learning skills (Moliako (Ed.), 2024, p. 47).

The development of creative potential during this period is an integral part of a child's development. Creativity is not limited to drawing, singing, moving to music, or playing with building blocks. It encompasses the ability to generate new ideas, see unconventional solutions, and adapt to change. It is worth noting that creative development is associated with convergent and divergent thinking as well as cognitive flexibility (Tarabasova, Khomych, & Klimova, 2023, p. 90).

The period of preparation for school is particularly crucial, as it is when children prepare for the new demands of the educational environment. The continuity of preschool and primary education allows for a smooth transfer of acquired skills and knowledge, minimizing stress reactions and ensuring effective adaptation of children to new educational requirements and the development of their cognitive and creative competencies

(Todosiienko, Koval, & Hrab, (2023) p. 22). At the same time, adaptability is closely linked to emotional regulation and social competence (Zdanevych, Buchkivska, Greskova, Andriievskyi, & Perminova, 2020, p. 87).

Thus, a preschooler's cognitive and creative potential is formed as an integrated system that encompasses thinking, memory, attention, imagination, and the ability to generate new ideas. Its development requires not only pedagogical support, but also the creation of a supportive environment where children can experiment, make mistakes, and find their own solutions. In today's world of information uncertainty and digitalization, the ability to think critically, adapt, and solve problems creatively is becoming a key competency that determines a child's success in further education and social life.

Understanding how preschool children's cognitive and creative potential is formed allows us not only to outline the internal mechanisms of the development of thinking, memory, attention, and imagination, but also to determine which educational practices are most effective for its actualization. It is the combination of cognitive and creative components in a child's activities that creates the basis for the development of critical thinking, adaptability, and the ability to independently search for solutions. However, in order to understand how these approaches are implemented in different education systems and which practical strategies are most effective, it is advisable to refer to international experience.

The study of early education practices in foreign countries shows that the integration of cognitive and creative development, the active use of research and play activities, and attention to the child's social and emotional environment are key factors in the successful development of preschoolers. This experience allows us to see various models of organizing educational activities that can be adapted to the Ukrainian context while preserving national and cultural traditions and the principles of continuity between preschool and primary education.

Experience in early education abroad demonstrates a wide range of approaches to developing the cognitive and creative potential of preschool children. English and American researchers emphasize the importance of combining academic knowledge with practical activities, which allows children to acquire new information through interactive and research practices.

In their works, W. Wu and W. Wong emphasize that «the use of structured game scenarios and project tasks creates conditions for the development of critical thinking and adaptive skills» (Wu, & Wong, 2015, pp. 14-15). Children do not simply follow instructions to complete tasks, but actively analyze, predict outcomes, and propose their own courses of action, which significantly increases the effectiveness of learning and promotes the development of creativity.

Children's Experience research shows that emotional support and creating a safe environment where children can experiment and make mistakes without fear of judgment are important aspects. This builds resilience to stress and self-regulation skills, which are necessary for further learning in conditions of informational uncertainty. The authors emphasize that «children's research and play activities in international programs are always combined with elements of social interaction, which stimulates the development of emotional intelligence» (Esposti, & Cigala, 2025, pp. 67-70).

A case study of Central Asian countries, particularly the work by Z. Abdiyeva, demonstrates that a systematic combination of traditional values and modern pedagogical practices contributes to the formation of a harmonious personality. An approach focused on integrating cognitive, creative, and social competencies ensures both children's academic readiness and psycho-emotional stability. Z. Abdiyeva notes that «the successful implementation of new methods requires adaptation to local cultural and educational conditions, taking into account children's age characteristics and the level of teacher training» (Abdiyeva, 2020, pp. 102-104).

An analysis of international experience demonstrates the significant effectiveness of integrated approaches to developing preschool children's cognitive and creative potential. Yet, it does not cover all aspects of pedagogical practices that have already been established and are successfully functioning in Ukraine. The domestic system of preschool and primary education is distinguished by a high level of innovation, complexity, and a multi-level focus on developing children's creative potential.

Pedagogical science and practice in Ukraine is characterized by a synthesis of traditional cultural values and modern educational technologies, which allows for the simultaneous development of cognitive, social, and emotional competencies. Particular attention is paid to systematic approaches ranging from the targeted training of educators to the implementation of integrated educational strategies that stimulate thinking, memory, imagination, and the ability for creative self-realization. It contributes to the formation of a harmoniously developed, adaptive, and socially competent personality.

Understanding preschool children's cognitive and creative potential and the mechanisms of its formation allows us to determine which educational practices can most effectively contribute to the development of thinking, memory, imagination, and creative abilities. A child's intellectual resources remain potential until they are applied in activities that develop imagination, search skills, and self-expression. In this context, pedagogical approaches that integrate creativity and cognitive development are particularly important, as they enable children to analyze, compare, make decisions, and create new things simultaneously.

Musical and artistic creative practices are one of the most effective tools for developing cognitive and creative potential. Ukrainian educator A. Mkrtichian emphasizes that preparing teachers to develop children's musical

abilities requires special methodological competence, which allows them to organize classes in such a way that musical activity simultaneously promotes the development of memory, attention, and creative thinking.

The modern educational context, rich in digital and information flows, places new demands on the development of children's media literacy and digital competencies. Ukrainian psychologist S. Kuzma emphasizes that the formation of media literacy at an early stage is an essential element of creative thinking, as children learn to filter information, compare sources, evaluate the reliability of messages, and create their own interpretations (Kuzma, 2021, pp. 35-38).

The use of interactive technologies, multimedia presentations, educational applications, and simple programmable tools allows you to combine learning and play, develop problem-solving skills, and encourage experimentation and the creation of new content. This approach helps children learn to deal with uncertainty and encourages them to think outside the box.

Game-based and research-based methods play a specific role in the development of cognitive and creative potential. Game-based activities create conditions for free experimentation, situation modeling, testing of one's own ideas, and gaining safe experience in problem solving.

According to Zdanevych et al. (2020), project and research activities allow children to feel the results of their own activities and simultaneously develop cognitive and social competencies. «Creativity in preschool age is manifested in the productivity and originality of practical and verbal tasks. It also correlates with the child's adaptive abilities» (Zdanevych, Buchkivska, Greskova, Andriievskyi, & Perminova, 2020, p. 88). Such methods develop children's critical thinking, self-control, and alternative decision-making skills, which form the basis for further education at school.

The comprehensive integration of pedagogical approaches, combining musical and artistic practices, media and digital competencies, gaming and research methods, ensures the harmonious development of cognitive and creative potential. Ukrainian educator N. Tarabasova notes that «the combination of cognitive and creative components in educational activities creates conditions for the comprehensive preparation of children for learning and social adaptation» (Tarabasova, Khomych, & Klimova, 2023, p. 90).

Pedagogical cases that are successfully implemented in preschool education institutions and in the New Ukrainian School demonstrate that integrated approaches not only increase children's thinking and creativity, but also contribute to the development of empathy, independence, and teamwork skills.

Thus, organizing an educational environment that provides for various types of activities and integrates cognitive and creative tasks creates conditions for the active development of thinking, memory, imagination, creativity, and adaptive skills. This approach fosters preschool children's intrinsic motivation for learning, the ability to independently search for solutions, and the ability to apply acquired knowledge in various life situations, laying the foundation for a successful transition to school and future academic success.

Taking into account the results of theoretical and practical research on preschool children's cognitive and creative development allows us to outline effective pedagogical strategies aimed at forming the child's holistic potential. The development of systematic approaches to the organization of educational activities and the creation of an appropriate educational environment aims to ensure the harmonious development of thinking, attention, memory, imagination, and creativity, as well as to prepare children for a successful transition to school.

We will provide recommendations that may serve as practical guidelines for educators and teachers regarding the comprehensive development of children's cognitive and creative potential during the period of preparation for primary school.

In order to ensure the comprehensive development of children's cognitive and creative potential during the period of preparation for school, it is advisable to apply an integrated pedagogical strategy that combines the development of cognitive functions and creative competencies. Classes should be planned in such a way as to simultaneously stimulate thinking, memory, attention, imagination, and the ability to generate new ideas, using tasks that involve analysis, comparison, decision-making, and a creative approach to problem-solving.

An essential element is the systematic use of various types of artistic activities, including music, theater, visual arts, and dance. Integrating art into educational tasks helps develop imagination, creativity, emotional intelligence, and expands children's cognitive potential.

Game-based and research-based methods remain an effective tool for developing cognitive and creative functions. They provide opportunities for experimentation, situation modeling, and testing of one's own ideas, as well as the development of critical thinking, self-control, and social skills through project-based activities.

The educational environment should be safe and supportive, allowing children to take initiative, make mistakes without fear of judgment, and gain experience in self-regulation. Introducing exercises for emotional regulation and social interaction promotes stress resilience, empathy development, and readiness for new educational requirements.

The use of media and interactive technologies allows combining learning with gaming activities, forming skills of selection, analysis, and evaluation of information, which supports the development of critical and creative thinking.

Equally significant is the professional training of educators in the implementation of integrated approaches to teaching. Teachers must have the skills to combine cognitive and creative development and organize the learning process in such a way that the knowledge and skills acquired are smoothly transferred to primary school, ensuring the effective adaptation and success of children in the new educational environment.

Conclusions and prospects for further research. Thus, preschool children's cognitive and creative potential is formed as an integrated system that encompasses thinking, memory, attention, imagination, and the ability to solve problems creatively, and is an important prerequisite for successful adaptation to school learning. An analysis of theoretical approaches has shown that modern pedagogical science considers cognitive and creative development to be closely interrelated, emphasizing the need for their integration into the educational process. Effective actualization of older preschool children's cognitive and creative potential is ensured through the use of play, research, and artistic activities, the creation of an emotionally safe educational environment, and targeted pedagogical support. A review of international and domestic experience has demonstrated the effectiveness of integrated approaches aimed at combining cognitive and creative tasks, developing critical thinking, creativity, and social-emotional competencies. Comprehensive organization of the educational environment during the period of preparation for school contributes to the formation of internal motivation to learn, increases the level of cognitive activity, and ensures a smooth transition for the child to a new stage of education.

Promising areas for further scientific research include studying the preparation of teachers for the implementation of comprehensive cognitive-creative approaches in the system of continuity between preschool and primary education.

References

- Abdiyeva, Z. (2025). The importance of the continuity between preschool and primary education in developing logical thinking ability. *Journal of Applied Science and Social Science*, 15(10), 1012-1017.
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the Mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 163-171. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>
- Esposti, C. D., & Cigala, A. (2025). Children's experience of transition from preschool to primary school: A scoping literature review. *Early Childhood Education Journal*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02019-1>
- Kuzma, I. I. (2019). *Formuvannia mediahramotnosti ditei starshoho doshkilnoho viku: teoriia i tekhnolohiia* [Media literacy formation of senior preschool children: Theory and technology]: monohrafiia. Ternopil: Osadtsa Yu. V [in Ukrainian].
- Moliako, V. O. (Ed.). (2024). *Funktsionuvannia tvorchoho myslennia v umovakh informatsiinoi nevyznachenosti* [Functioning of creative thinking under conditions of information uncertainty]. Kyiv: Institute of Psychology named after H. S. Kostiuk of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
- Tarabasova, L., Khomych, O., & Klimova, L. (2023). Kreatyvnist doshkilnyka. Teoretyko-metodolohichne doslidzhennia [Creativity preschooler. Theoretical and methodological research]. *Visnyk Dniprovskoi akademii neperervnoi osvity. Serii: Filosofiia. Pedahohika* [Bulletin of the Dnieper Academy of Continuing Education. Series: Philosophy. Pedagogy], 1(1), 88-92. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-14> [in Ukrainian].
- Todosiienko, N., Koval, T., & Hrab, O. (2023). Art-pedahohiky v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoï osvity: perspektyvy ta tvorchyi potentsial [Art Pedagogy in the Context of Continuity of Preschool and Primary Education: Prospects and Creative Potential]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia* [Scientific notes of Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubinsky. Series: Pedagogy and Psychology], 76, 19-27. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-19-27> [in Ukrainian].
- Wu, W.-J., & Wong, W.-C. (2015). Creativity slump and school transition stress: A sequential study from the perspective of the cognitive relational theory of stress. *Learning and Individual Differences*, 43, 185-190.
- Zdanevych, L. V., Buchkivska, G. V., Greskova, V. V., Andriievskyi, B. M., & Perminova, L. A. (2020). Creativity formation in the context of social and psychological adaptation of preschoolers aged 5-6 years. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 8 (Special Issue), 79-91. DOI: <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-SI-79-91> [in Ukrainian].

СУЛАЄВА Н.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

АКТУАЛІЗАЦІЯ КОГНІТИВНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано сучасні теоретичні підходи та наукові дослідження, присвячені проблемі розвитку когнітивно-творчого потенціалу дітей дошкільного віку в умовах переходу до шкільного навчання. Встановлено, що зазначений період є визначальним для формування інтегрованих когнітивних і творчих компетентностей, необхідних для успішної освітньої діяльності та соціальної адаптації дитини. Визначено змістові характеристики когнітивно-творчого потенціалу як цілісного утворення, що охоплює розвиток мислення, пам'яті, уваги, уяви та креативності. Виокремлено педагогічні умови, що забезпечують ефективний розвиток зазначеного потенціалу, зокрема використання ігрових, дослідницьких та мистецьких форм роботи, створення емоційно підтримувального освітнього середовища та забезпечення наступності між дошкільною і початковою освітою.

Вмотивовано доцільність інтеграції когнітивних і творчих компонентів у процесі підготовки дітей до школи. Вивчено та порівняно вітчизняний і міжнародний досвід упровадження інтегрованих підходів у практику закладів дошкільної освіти. Узагальнено результати наукових напрацювань і педагогічних практик у зазначеній сфері. Розроблено й запропоновано рекомендації щодо організації навчальної діяльності й освітнього середовища, спрямованих на комплексний розвиток когнітивно-творчого потенціалу дітей старшого дошкільного віку. Підсумовано, що системна реалізація окреслених підходів сприяє успішній адаптації дитини до шкільного навчання.

Ключові слова: когнітивно-творчий потенціал; діти дошкільного віку; підготовка до шкільного навчання; когнітивний розвиток; творчий розвиток; інтеграція компетентностей; освітнє середовище; адаптація до школи

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026

Стаття прийнята 07.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 373.2.015.31:111.852]:004.77

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361896](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361896)

ТЕТЯНА ТАНЬКО

ORCID: 0000-0003-3752-0539

ІРИНА ЛАРИНА

ORCID: 0000-0003-0117-147X

ЮЛІЯ ДОЛЯ

ORCID: 0000-0001-6400-6813

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ІНТЕРАКТИВНЕ АРТ-СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ТЕХНОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У статті представлено аналіз трансформації парадигми естетичного виховання дітей раннього віку в умовах цифровізації суспільства. Досліджено зміну статусу цифрових інтерфейсів, які стають середовищем існування дитини та впливають на її сенсорні еталони, когнітивні стратегії й мовленнєву активність. Обґрунтовано систему естетичного виховання засобами цифрового мистецтва, спрямовану на стимуляцію нейропластичності, сенсорної інтеграції та розвитку творчого досвіду дітей.

Наукова новизна дослідження полягає у використанні положень нейроестетики для пояснення механізмів сприйняття медіамистецтва дітьми раннього віку. Введено поняття «цифровий праксис» як основу розвитку дрібної моторики та мовленнєвої активності. Описано методичну модель «Живий малюнок», що ґрунтується на синтезі тактильної взаємодії, цифрового «оживлення» образу та імерсивної соціалізації. Значну увагу приділено професійній підготовці майбутніх вихователів до роботи в інтерактивному артсередовищі. Визначено основні вектори підготовки: проєктування AR-середовища, діагностика естетичної реакції дитини, консультативна підтримка батьків («цифрове кураторство») та дотримання етичних і гігієнічних норм цифрової взаємодії. Наголошено на ролі педагога як медіатора, що забезпечує цифрову гуманність освітнього процесу та гармонійне поєднання віртуального й фізичного досвіду.

У висновках підкреслено, що ефективність естетичного розвитку в цифрову епоху залежить від гармонійного синтезу віртуального досвіду та фізичної реальності. Стаття має міждисциплінарний характер і буде корисною для педагогів, психологів, мистецтвознавців та розробників освітніх технологій.

Ключові слова: естетичне виховання, ранній вік, цифрове мистецтво, інтерактивні інваріанти, дрібна моторика, розвиток мовлення, нейроестетика, медіапедагогіка, імерсивність, сенсорна інтеграція

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена стрімкою трансформацією соціокультурного середовища, у якому відбувається становлення особистості дитини раннього віку. Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується тотальною цифровізацією всіх сфер людського

буття, що призводить до формування нової антропологічної реальності. Для дитини третього тисячоліття цифрові інтерфейси не є «технологічним додатком», а виступають природним середовищем існування, що зумовлює зміну сенсорних еталонів та когнітивних стратегій сприйняття світу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя для розуміння впливу цифрового середовища на дітей раннього віку було закладено у праці М. Пренскі, який запровадив концепцію «цифрових аборигенів», акцентувавши увагу на специфічних когнітивних патернах покоління, народженого в епоху високих технологій. Подальший розвиток ці ідеї знайшли у дослідженнях Л. Плауман, які спростували міфи про пасивність використання технологій у ранньому дитинстві, довівши їхній високий інтерактивний та розвивальний потенціал.

В українському науковому дискурсі питання цифрової трансформації дошкільної освіти ґрунтовно досліджують С. Доценко, І. Колеснікова, О. Орлова, Т. Паска, Л. Фамілярська, аналізуючи виклики та перспективи впровадження новітніх засобів у освітній процес. Розвивальний потенціал саме інтерактивного мистецтва як специфічного інструменту естетичного впливу в закладах дошкільної освіти висвітлено у працях О. Д. Літіченко та Т. В. Проценко, В. Миленького, В. Мулкохайнен, Кеянь Лян, О. Орлової та ін. Психологічні основи становлення суб'єктності дитини раннього віку, що є критично важливим для її активної взаємодії з арт-об'єктами, розкрито в роботах О. Кононко.

Сучасні інтерпретації цифрової естетики та мови нових медіа спираються на теоретичні положення Л. Мановича, чия концепція «інтерактивних інваріантів» стала техніко-філософським каркасом для розуміння природи цифрового образу.

Питання сенсорного розвитку та мовленнєвої активності, що є ключовими бенефітами взаємодії з цифровим мистецтвом, розглядаються крізь призму теорії сенсорної інтеграції А. С. Морозова та логопсихології С. Коноплястої та А. Синиці. Водночас, критично важливий аспект медіагігієни та безпеки дитини в цифровому просторі, що обмежує ризики технологізації, висвітлено науковцями О. Рейпольською, Г. Цветковою.

Незважаючи на значну кількість праць, питання використання інтерактивних інваріантів цифрового мистецтва саме як цілісного інструменту естетичного виховання дітей від 1 до 3 років залишається недостатньо висвітленим, що й зумовило вибір теми даної статті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичне розроблення системи естетичного виховання дітей раннього віку засобами цифрового мистецтва через реалізацію завдань із дослідження інтерактивних інваріантів як стимуляторів мультисенсорного розвитку, нейропластичності та мовленнєвої активності вихованців.

Виклад основного матеріалу. Поняття «цифрові аборигени», запропоноване М. Пренскі ще на початку ХХІ століття, сьогодні потребує переосмислення стосовно дітей раннього віку (1-3 роки). У цей критичний період розвитку мозок дитини має найвищу пластичність, а отже, взаємодія з інтерактивними арт-об'єктами закладає фундаментальні нейронні зв'язки, які визначатимуть майбутній тип мислення. В українському науковому просторі науковці С. Доценко, В. Чжен, Л. Дрозд, Т. Швець, Л. Галаманджук та ін. наголошують на необхідності створення в закладах дошкільної освіти безпечного та водночас стимулювального цифрового простору, який би не підміняв собою реальність, а збагачував її новими естетичними смислами.

Проблема полягає у відсутності цілісної методичної системи, яка б гармонійно поєднувала класичні засади естетичного виховання з інноваційними можливостями медіамистецтва. Традиційні підходи часто ігнорують інтерактивний потенціал цифрових інструментів, розглядаючи їх лише як засіб демонстрації наочності, тоді як сучасна нейроестетика відкриває значно ширші горизонти для стимуляції творчої активності малюка через «цифровий жест» та іммерсивне занурення.

У контексті нашого аналізу інтерактивний екран, сенсорна панель або AR-додаток (доповнена реальність) розглядаються як сучасні типи культурних знарядь. Вони змінюють не лише спосіб малювання чи слухання музики, а й саму структуру естетичного переживання, роблячи його активним та діалогічним. Якщо в традиційному малюванні дитина часто стикається з обмеженням своїх фізичних можливостей (недостатня координація руки для проведення рівної лінії), то цифрова технологія виступає в ролі «фасилітатора». Вона дозволяє малюкові отримати естетично довершений результат (наприклад, розтікання яскравого кольору від легкого дотику), що стимулює подальшу творчу впевненість та суб'єктивне відчуття успіху.

Взаємодія з цифровим мистецтвом у ранньому віці – це, перш за все, сенсомоторний акт. Коли дитина бачить, як інтерактивна проекція на підлозі реагує на її кроки (наприклад, «розлітається листя» або «з'являються хвилі»), вона проходить через складний процес встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Це реалізує принцип іммерсивності – стан, при якому межа між «Я-суб'єктом» та «арт-об'єктом» стає прозорою (Доценко & Чжен, 2023, с. 118). Дитина не просто спостерігає за мистецтвом – вона перебуває всередині нього, є його співавтором.

Важливим теоретичним поняттям у нашому дослідженні є «інтерактивні інваріанти». За Л. Мановичем, це сталі структури взаємодії, які залишаються незмінними незалежно від контенту (Венгер, 2025). Для дитини раннього віку такими інваріантами є:

- дотик (миттєва поява кольору або звуку у відповідь на контакт із поверхнею);
- жест (зміна динаміки арт-об'єкта через рух тіла в імерсивному просторі);
- звуковий відгук (вербалізація або звуконаслідування, що спричиняє візуальну трансформацію середовища).

Ці інваріанти забезпечують так звану «ситуацію успіху», де будь-яка активність дитини отримує позитивне естетичне підкріплення. Таким чином, цифрове мистецтво стає потужним інструментом формування первинної самооцінки та суб'єктної позиції малюка.

Сучасна нейроестетика як міждисциплінарна галузь знань відкриває унікальні перспективи для розуміння того, як саме мозок дитини раннього віку декодує цифрові візуальні стимули. Процес естетичного сприйняття в період від 1 до 3 років не є пасивним віддзеркаленням дійсності; це активна побудова нейронних мереж через мультисенсорний досвід. Центральним механізмом тут виступає сенсорна інтеграція – здатність мозку організовувати потоки інформації від різних органів чуття (зору, слуху, тактильності) у цілісний образ.

Аналіз світового досвіду засвідчує різні стратегії інтеграції цифрового мистецтва в ранню освіту: у Фінляндії технології використовують як інструмент для естетичного дослідження природи через макрозйомку (Kumpulainen & Ouakrim-Soivio, 2019), у Японії (teamLab Kids) – як спільний проєкційний простір для стимулювання соціалізації та колективної взаємодії (Miwa, 2019), а в США в межах STEAM-підходу – для розвитку інженерного мислення через маніпуляції з «розумними іграшками» (Bers, 2018). Спільним для цих підходів є сприйняття цифровізації не як ізольованого процесу, а як засобу підсилення творчого потенціалу, комунікації та розуміння дитиною рукотворності сучасного світу.

Одним із найскладніших завдань для вихователя є подолання бар'єру «німого споглядання» гаджета. У нашому дослідженні ми доводимо, що правильно організоване цифрове мистецтво є потужним лінгводидактичним стимулом. Мовленнєвий центр (зони Брока та Верніке) у дітей раннього віку тісно пов'язаний з емоційним підкріпленням. Динамічний цифровий образ, що змінюється від голосу дитини, провокує малюка на вокалізацію.

С. Конопляста зазначає, що в період до 3 років відбувається становлення внутрішнього плану мовлення. Коли дитина описує дорослому, що відбувається на екрані («рибка попливла», «квітка виросла»), вона здійснює операцію перекладу візуального коду в лінгвістичний. Це значно прискорює процес вербалізації емоцій. Ми спостерігаємо феномен «мовленнєвого вибуху», спровокованого імерсивним середовищем: новизна та яскравість цифрового стимулу створюють таку високу напругу емоційної залученості, що дитина змушена використовувати мовлення як засіб розрядки цього захвату (Конопляста, & Синиця, 2026, с. 115).

Важливим є також аспект віртуальної синестезії. У цифровому мистецтві часто поєднуються кольірні плями та відповідні їм звукові тони. Для малюка, який ще не володіє абстрактним мисленням, така синестетична єдність стає базою для формування художніх асоціацій. Дитина вчиться «чути колір» та «бачити звук», що є фундаментом для розвитку високого рівня креативності в майбутньому.

Найбільшою помилкою цифрової педагогіки, на наш погляд, є завершення заняття вимкненням екрана. У нашій моделі обов'язковим є етап «виходу з імерсії». Після цифрової сесії (яка має тривати не більше 5 хвилин для раннього віку), діти повертаються до ігрової зони, де їм пропонують тактильне підкріплення досвіду. Якщо на екрані була «рибка», дитина отримує м'яку іграшку-рибу або пластилін для ліплення аналогічного образу. Це дозволяє уникнути ризику «дереалізації» та зберігає цілісність сприйняття світу.

Підготовка майбутніх вихователів до роботи в такому середовищі потребує перегляду змісту таких нормативних дисциплін як «Педагогіка раннього дитинства» і «STREAM-освіта», що є складниками підготовки майбутніх педагогічних працівників дошкільної освіти. Нами запропоновано та апробовано модульну систему підготовки, що включає чотири стратегічні вектори.

1. У процесі проєктування AR-середовища студенти навчаються не просто користуватися готовими додатками, а розробляти авторські педагогічні сценарії «оживлення» мистецьких об'єктів. Наприклад, вправа «Інтерактивна казка», де студент має обрати таку AR-технологію, яка не замінює текст казки, а візуалізує лише її ключові емоційні моменти. Студент має обґрунтувати: чому саме в цей момент доцільно задіяти цифрові засоби і як це допоможе дитині краще зрозуміти настрій героя.

2. Важливим складником підготовки є навчання майбутніх педагогів методів спостереження за станом дитини під час цифрової взаємодії. Студенти розробляють діагностичні карти, де фіксують:

- тривалість концентрації уваги на цифровому об'єкті;
- характер мовленнєвих реакцій (звуконаслідування, слова, фрази);
- рівень тривожності або радості при зміні динаміки на екрані.

3. Оскільки медіатизація сімейного виховання є незворотним процесом, студент має оволодіти роллю «цифрового куратора» родини. У межах практичних занять студенти моделюють батьківські збори нового формату – воркшопи. На них вони демонструють батькам концепцію «спільного медіаспоживання». Студент вчиться пояснювати батькам різницю між «пасивним мультфільмом» та «інтерактивним мистецтвом», де дитина є активним творцем.

4. Особлива увага приділяється формуванню у студентів культури «цифрової дозованості». Майбутній вихователь має чітко розуміти фізіологічні норми: для дитини 2 років – це 5-7 хвилин активної взаємодії, після чого має слідувати релаксація та зміна зорової дистанції. Студенти розробляють тайм-плани інтегрованих занять, де перебування дітей у цифровому просторі займає не більше 15% від загального часу активності.

Впровадження зазначених векторів у освітній процес дозволяє трансформувати професійну свідомість майбутнього педагога. Студент перестає сприймати гаджет як конкурента чи ігровий заміник реальності, натомість опановуючи роль дизайнера імерсивного освітнього простору. Такий підхід забезпечує формування інтегративної компетентності, де навички роботи з AR-технологіями поєднуються з глибоким розумінням вікової психології та нейрофізіологічних особливостей малюка, що є критично важливим для реалізації стратегії «цифрової гуманності» в сучасній дошкільній освіті.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Узагальнюючи результати дослідження, можна дійти таких висновків:

Естетичне виховання в цифрову епоху має базуватися на переході від споглядання до імерсивного співтворення, де цифрові інструменти стимулюють сенсомоторний розвиток та активують когнітивні процеси через «цифровий жест». Взаємодія з інтерактивним мистецтвом сприяє сенсорній інтеграції та розвитку мовлення, що готує дитину до складних інтелектуальних операцій. Це вимагає від педагогів опанування навичок «цифрового кураторства» та медіагігієни для створення безпечних гібридних просторів. Кінцевий успіх такої інтеграції залежить від синергії закладу освіти та родини, де спільне використання технологій (наприклад, AR) зміцнює емоційні зв'язки та забезпечує наступність творчого досвіду.

Перспективи естетичного виховання в найближче десятиліття ми пов'язуємо з розвитком концепції «Інтернету речей» та впровадженням «розумних» іграшок у мистецький процес. Прогностична модель, яку ми пропонуємо, базується на створенні інтелектуальних мистецьких зон, де навколишній простір (освітлення, звуковий супровід, проєкції) автоматично адаптується до психоемоційного стану дитини. Завдяки біометричним датчикам (наприклад, реєстрація частоти дихання або активності жестів) імерсивне середовище зможе пропонувати дитині саме той тип естетичного впливу, якого вона потребує в конкретний момент: заспокійливі акварельні візуалізації при перезбудженні або яскраві динамічні форми при зниженні пізнавального інтересу. Проте, така система ніколи не замінить живого контакту. Технологія майбутнього – це лише «розширена палітра», де головним художником залишається дитина, а головним медіатором – педагог.

Отже, естетичне виховання майбутнього – це не навчання роботі з пристроєм, а розвиток здатності бачити красу в обох світах: і в досконалості коду, і в шорсткості дерев'яного кубика. Цей синтез дозволить виховати особистість, яка буде вільно оперувати символами цифрової епохи, зберігаючи при цьому глибинний емоційний зв'язок із природою та культурою.

Список використаних джерел

- Венгер, О. Л. (2025). Лев Манович: культурна інтерпретація історії нових медіа. *Питання культурології*, 46, 20-30. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1311.46.2025.348458>
- Доценко, С. О., & Чжен, В. (2023). Імерсивні технології: симбіоз цифрових технологій та мистецтва. *Новий колегіум*, 1-2, 118-124. Взято з <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3d553607-987e-41a7-b2ca-cd82dcedf7c8/content>
- Конопляста, С., & Синиця, А. (2026). Логопедичний супровід у сучасному науковому дискурсі: міждисциплінарні підходи та значення ранньої логоінтервенції. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 121(1), 109-126. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v121i1.312>
- Літіченко, О. Д., & Проценко, Т. В. (2023). Цифровий освітній контент для дітей раннього і дошкільного віку. *Grafil of Science*, (33), 390-394. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.11.2023.57>
- Лян, К., Мулкохайнен, В., & Миленький, В. (2025). Використання цифрових інструментів у створенні інтерактивного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 86 (2), 108-116. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-2-17>
- Морозова, А. С. (2023). Сенсорна інтеграція як один з методів ефективного функціонування програми раннього втручання. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 2 (3), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230203.01>
- Bers, M. U. (2018). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge. Retrieved from https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781000194500_A39675062/preview-9781000194500_A39675062.pdf
- Kumpulainen, K., & Ouakrim-Soivio, N. (2019). «My Treasure Box»: Pedagogical documentation, digital portfolios and children's agency in Finnish early years education. In A. Eckhoff (Ed.), *Participatory Research with Young Children. Educating the Young Child: Advances in Theory and Research, Implications for Practice* (Vol. 17, pp. 105-123). Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-19365-2_7

- Miwa, Ch. (2019). Early Childhood Care and Education Practices in Japan for the Era of Society 5.0. In *Proceedings of the 1st International Conference on Early Childhood Care Education and Parenting (ICECCEP 2019)*. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201205.080>
- Plowman, L. (2015). Researching Young Children's Everyday Uses of Technology in the Family Home. *Interacting with Computers*, 27(1), 36-46. DOI: <https://doi.org/10.1093/iwc/iwu031>
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. Retrieved from <https://www.nnstoy.org/download/technology/Digital+Natives++Digital+Immigrants.pdf>

References

- Bers, M. U. (2018). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge. Retrieved from https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781000194500_A39675062/preview-9781000194500_A39675062.pdf
- Dotsenko, S. O., & Chzhen, V. (2023). Imersyyni tekhnolohii: symbioz tsyfrovkyh tekhnolohii ta mystetstva [Immersive technologies: the symbiosis of digital technologies and art]. *Novyi kolehium* [New Collegium], 1-2, 118-124. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3d553607-987e-41a7-b2ca-cd82dcedf7c8/content> [in Ukrainian].
- Konopliasta, S., & Synytsia, A. (2026). Lohopedychnyi suprovid u suchasnomu naukovomu dyskursi: mizhdystyplinarni pidkhody ta znachennia rannoi lohointerventsii [Logopedic support in modern scientific discourse: interdisciplinary approaches and the meaning of early logointervention]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia* [Special Child: Education and Upbringing], 121(1), 109-126. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v121i1.312> [in Ukrainian].
- Kumpulainen, K., & Ouakrim-Soivio, N. (2019). «My Treasure Box»: Pedagogical documentation, digital portfolios and children's agency in Finnish early years education. In A. Eckhoff (Ed.), *Participatory Research with Young Children. Educating the Young Child: Advances in Theory and Research, Implications for Practice* (Vol. 17, pp. 105-123). Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-19365-2_7
- Lian, K., Mulkokhainen, V., & Mylenkyi, V. (2025). Vykorystannia tsyfrovkyh instrumentiv u stvorenni interaktyvnoho mystetstva [Using digital tools to create interactive art]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Topical Issues of Humanities], 86 (2), 108-116. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-2-17> [in Ukrainian].
- Litichenko, O. D., & Protsenko, T. V. (2023). Tsyfrovyy osvittii kontent dlia ditei rannoho i doshkilnoho viku [Digital educational content for children of early and preschool age]. *Grail of Science*, (33), 390-394. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.11.2023.57> [in Ukrainian].
- Miwa, Ch. (2019). Early Childhood Care and Education Practices in Japan for the Era of Society 5.0. In *Proceedings of the 1st International Conference on Early Childhood Care Education and Parenting (ICECCEP 2019)*. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201205.080>
- Morozova, A. S. (2023). Sensorna intehratsiia yak ody z metodiv efektyvnoho funktsionuvannia prohramy rannoho vtruchannia [Sensory integration as one of the methods for the effective functioning of an early intervention program]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 2 (3), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230203.01> [in Ukrainian].
- Plowman, L. (2015). Researching Young Children's Everyday Uses of Technology in the Family Home. *Interacting with Computers*, 27(1), 36-46. DOI: <https://doi.org/10.1093/iwc/iwu031>
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. Retrieved from <https://www.nnstoy.org/download/technology/Digital+Natives++Digital+Immigrants.pdf>
- Venher, O. L. (2025). Lev Manovych: kulturna interpretatsiia istorii novykh media [Lev Manovich: cultural interpretation of the history of new media]. *Pytannia kulturolohii* [Questions of Cultural Studies], 46, 20-30. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1311.46.2025.348458> [in Ukrainian].

TANKO T., LARINA I., DOLIA Yu.

Kharkiv H.S. Skovoroda National Pedagogical University, Ukraine

INTERACTIVE ART ENVIRONMENT AS A MEANS OF TECHNOLOGICAL SUPPORT FOR THE AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

The article presents a comprehensive analysis of the transformation in the paradigm of aesthetic education for children of early age (1-3 years) within the context of the total digitalization of the socio-cultural space. The relevance of the study is driven by the need to bridge the gap between traditional pre-school education methods and the new anthropological reality of «digital natives». The author substantiates the changing status of digital interfaces: they cease to be merely technical tools for visualization and instead acquire the status of a natural habitat, directly influencing the sensory standards and cognitive strategies of the young child.

The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation and methodological development of a system for the aesthetic education of early-age children through digital art, based on the use of interactive invariants to stimulate multisensory development, neuroplasticity, and the speech activity of pupils.

The scientific novelty of the research lies in the involvement of modern neuroaesthetics data to explain the mechanisms of digital art perception by toddlers. It is proven that interaction with interactive art objects activates sensory

integration processes, stimulating the simultaneous operation of visual and motor cortical areas as well as mirror neurons. The concept of «digital praxis» is introduced as a goal-oriented movement with an aesthetic result, which serves as a foundation for the development of fine motor skills and future writing abilities. A distinct vector of analysis is the linguodidactic potential of media art: the immersive environment triggers a «speech explosion» due to high emotional involvement and the need to verbalize virtual images. The article details the «Living Drawing» methodological model, based on the experience of the international collective teamLab. The model involves a four-stage cycle: 1) physical manipulation of materials (tactile phase); 2) digital scanning and «animation» of the image (cognitive transition); 3) immersive recognition and group interaction in the virtual space (socialization phase); 4) relaxation and tactile reinforcement of the experience (exit from immersion). This approach avoids the risks of «derealization» and passive content consumption.

A significant part of the work is dedicated to the professional training of future educators. Four strategic training vectors are proposed: designing AR environments, diagnosing aesthetic response, consultative support for parents («digital curatorship»), and adherence to ethical and hygienic regulations. The author emphasizes the role of the adult as a mediator and facilitator, ensuring «digital humanity» in the educational process.

The conclusions emphasize that the effectiveness of aesthetic development in the digital age depends on a harmonious synthesis of virtual experience and physical reality. Prospects for further research are linked to the concept of the «Internet of Things» and the implementation of «smart» toys with biometric sensors, which will allow for the automatic adaptation of the art environment to the child's psycho-emotional state. The article is interdisciplinary in nature and will be useful for educators, psychologists, art critics, and educational technology developers.

Key words: *aesthetic education, early age, digital art, interactive invariants, fine motor skills, speech development, neuroaesthetics, media pedagogy, immersivity, sensory integration*

Стаття надійшла до редакції 07.03.2026

Стаття прийнята 03.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 37.014.4:91(072.3):[910:004.65

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361899](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361899)

ОЛЕКСАНДР ФЕДІЙ

ORCID: 0000-0002-4879-9523

Ліцей № 14 «Здоров'я» Полтавської міської ради

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ ГЕОГРАФІЇ В ЗЗСО ЗАСОБАМИ ГЕОІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ

У статті висвітлено проблему використання сучасних геоінформаційних систем (ГІС) у географічній освіті закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Визначено, що географічна освіта потребує володіння теоретичними основами та практичними навичками у застосуванні сучасних методів обробки геоданих. Розкрито проблеми у вивченні ГІС в шкільній географії: незначна кількість годин, відсутність вчителів-фахівців, тому, успішність уроку залежить від теоретичної і практичної підготовки педагога, його організаційних умінь, правильних алгоритмів подачі інформації. З'ясовано, що ГІС є однією з ефективних засобів навчання географії у школі, потужний інструмент демонстрації сучасних методів досліджень, дієвий прикладний елемент формування знань учнів про науку. Доведено, що навчання учнів з використанням ГІС-технологій забезпечує ефективний процес засвоєння теми, перетворює урок на ефективну форму роботи з учнями. Визначено, що система практичних завдань для учнів забезпечує компетентісно орієнтовані підходи у навчанні в умовах сучасного інформаційного освітнього простору. Запропоновано методику формування поняття «геоінформаційні системи» та її покрокову реалізацію у навчанні учнів на уроках географії у 8-х та 11-х класах. Продемонстровано приклади компетентісно орієнтованих завдань з використанням інструментів додатку Google Earth Pro щодо вимірювання відстані, розрахунку площі, побудови профілю місцевості.

Ключові слова: *географічні інформаційні системи, геоінформаційні системи та технології, відкриті ГІС, географічно координовані дані, шкільна географія*

Постановка проблеми; її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасна освіта є фундаментом умінь застосовувати інноваційні методи обробки інформації в багатьох сферах життєдіяльності. Від уміння правильно зібрати, використати, проаналізувати інформацію залежить

ефективність результату виконаної роботи. Особливо актуальним це залишається у навчанні географії з використанням ГІС в ЗЗСО. Урок є незамінною формою навчання, але розділи теми, яка передбачає вивчення ГІС, в сучасній шкільній географічній освіті обмежені часом. Підбір правильної методики, засобів навчання, програмного забезпечення гарантують ефективне засвоєння матеріалу учнями саме на уроці. Учні повинні уміти поєднувати теоретичні знання з практичними навичками застосування ГІС, особливо це актуально у починаннях наукових досліджень в системі Малої академії наук (МАН), у роботі факультативів. Через опанування елементів ГІС реалізується найголовніше завдання сучасної освіти – компетентнісний підхід. Сутність такого навчання полягає в аналізі та опрацюванні інформації, яка допомагає учню бути успішним у життєвих реаліях. В умовах воєнного стану навчання учнів роботі з топографічною картою, а також геоданими через ГІС-технології, є одним із пріоритетних напрямів шкільної географічної освіти.

Навчання школярів основам ГІС має ряд проблем, пов'язаних із глибиною теоретичної підготовки, програмним і технічним забезпеченням. Для учнів існують розроблені та затверджені МОН України програми і підручники з географії. Для профільного навчання у ЗЗСО передбачено більшу кількість годин на опанування сучасними методами обробки геоданих, але учні можуть ще реалізувати свої можливості через ГІС-технології на факультативних заняттях, якщо вони передбачені у навчальному закладі, а також при підготовці до захисту науково-дослідницької роботи на конкурсі МАН України. В шкільній географічній освіті за останні роки відчутний прогрес щодо застосування ГІС, але поки що ця тематика має поверхневий характер на декількох уроках у 8-му та 11-му класах. Це є ключовою проблемою у шкільній географічній освіті: за обмежену кількість годин вчителі повинні навчити учнів користуватися сучасними методами обробки інформації, дати найпростіше уявлення про ГІС через виконання практичних робіт. Таке навчання можливе лише при ґрунтовній підготовці самого вчителя. Більшість вчителів глибоко не вивчали ГІС, оскільки ця тематика для шкільної географії є відносно новою. Відсутність навичок у викладанні є ще однією проблемою навчання ГІС, але нове покоління вчителів швидше адаптується до сучасних потреб та актуальної інформації в освіті. Тому, проблема навчання у ЗЗСО і підготовки майбутніх вчителів географії, їхня перекваліфікація повинна вирішуватися одночасно, з визначеними алгоритмами на всіх етапах освітнього процесу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Відповідно навчальним програмам з географії, а з 2025 року модельним навчальним програмам для НУШ, за останні роки в Україні було видано підручники для 8-го (в редакції 2016, 2021 та 2025 рр.) та 11-го класів (в редакції 2019 р.). Для учнів 8-го класу автори В. Безуглий, В. Бойко, О. Бродовська, Й. Гілецький, Т. Гільберг, К. Дарчук, Л. Даценко, А. Довгань, Г. Довгань, С. Запотоцький, М. Зінкевич, С. Капіруліна, С. Кобернік, Р. Коваленко, І. Косташук, Т. Курач, Г. Лисичарова, П. Масляк, С. Міхелі, О. Мозіль, Л. Паламарчук, В. Пестушко, І. Савчук, В. Совенко, О. Стадник, Г. Уварова ГІС представили в окремих пунктах одного з параграфів теми, яка знайомить учнів із картографічними джерелами інформації, методами створення карт. Автори підручників для учнів 11-го класу рівня стандарту В. Безуглий, Т. Гільберг, Г. Довгань, А. Довгань, С. Кобернік, Р. Коваленко, Г. Лисичарова, В. Пестушко, І. Савчук, В. Совенко, О. Стадник, Г. Уварова також розкривають лише поняття «ГІС», сферу їхнього застосування, зв'язки з науками. Тобто, незначна кількість відведених годин на вивчення зазначеної теми і у 8-му, і в 11-му класах спрямована лише на поверхнєве знайомство із сучасними ГІС-технологіями. Лише підручник з географії для профільного рівня П. Масляка, Л. Даценко, С. Куртей, О. Бродовської (Масляк, Даценко, Куртей, & Бродовська, 2019) деталізує вивчення ГІС у шести параграфах, глибоко аналізуючи всі складові ГІС та дистанційне зондування Землі (ДЗЗ). Л. Даценко та В. Остроух розробили навчальний посібник, в якому висвітлені основні теоретичні та методологічні підходи щодо використання ГІС в шкільній географічній освіті (Даценко, & Остроух, 2013). Це допомогло розширити географічні дослідження як учням, так і вчителям.

Педагогічні можливості ГІС, їхній вплив на процес отримання знань учнями, базові принципи використання у шкільному курсі географії проаналізовані І. Холошиним. Автором представлені конкретні теми з мінімумом у змісті освітніх програм шкільної географії, де можливе використання навчальних завдань на основі ГІС-технологій (Холошин, 2016).

В. Пересадько, О. Сауленко, А. Байназаров обґрунтували історичні аспекти використання ГІС на уроках географії, продемонстрували досвід їх впровадження в зарубіжних країнах, зокрема США, Канаді, країнах Західної Європи, Туреччині. В результаті аналізу ними визначені проблеми та перспективи у навчанні географії з використанням широкого спектру програм ГІС (Пересадько, Сауленко, & Байназаров, 2019).

С. Бабійчук висвітлює бачення геоінформаційної компетенції (компетентності) на прикладі роботи МАН. На її думку для формування геоінформаційної компетенції (компетентності) учні повинні володіти знаннями із шкільних курсів географії та інформатики, мати обізнаність та досвід щодо використання ГІС-технологій (Бабійчук, 2015). Для дітей, які готуються до захисту науково-дослідницьких робіт, розкриваються більші можливості використання ГІС через поглиблене вивчення сучасних методів обробки даних, співпрацю з викладачами ЗВО.

Мета статті полягає у розробці ефективних методів навчання з використанням сучасних ГІС у географічній освіті ЗЗСО, обґрунтуванні компетентісно зорієнтованих підходів у практичній підготовці учнів в умовах інформаційно модернізованого освітнього простору.

Викладення основного матеріалу дослідження. Незважаючи на те, що сьогодні у навчанні географії відсутнє масове використання ГІС, у найближчому майбутньому вони будуть займати ключові позиції. Доказом цього є стрімкий технологічний розвиток засобів навчання, інноваційність у методології викладання дисциплін, креативність мислення учнів.

Найефективнішою формою організації навчання у ЗЗСО з цієї тематики є позакласна гурткова і факультативна робота. Для учнів старших класів Л. Даценко і В. Остроухом розроблений повноцінний курс «Основи геоінформаційних систем і технологій» (Даценко, & Остроух, 2013). Але не всі заклади мають відповідний профіль навчання, не мають можливості на виділення додаткових годин тощо. Тому, ми повинні орієнтуватися на середньостатистичного учня у звичайному ЗЗСО. Навчання з ГІС-технологіями не повинно бути відірваним від реальних уроків географії і відповідати конкретній тематиці.

В умовах жорстких викликів, в яких опинилася освіта України в останні роки, особливо під час війни, навчання у багатьох ЗЗСО здійснюється в дистанційному або змішаному форматі. Навчання учнів з використанням ГІС можливе і зручне в таких форматах, так як безпосередньо передбачає залучення до уроку технічних засобів навчання з демонстрацією кінцевих результатів – географічних карт, багатoshарових моделей, геоданих тощо.

Для учнів 8-го класу поняття «геоінформаційні системи» повинно бути висвітлено в розділах тематично-календарного планування «Географічна карта та робота з нею» і передбачено лише розкриття поняття та його значення в географії. Для учнів 11-го класу знайомство з ГІС відбувається в розділі «Картографія та топографія» як знаннєвого компоненту через наведення прикладів їхнього використання та оцінювання практичного значення.

Для реалізації компетентісного підходу у навчанні учнів з використанням ГІС потрібно діяти відповідно до певних алгоритмів:

- 1) формування вчителем поняття «геоінформаційні системи»;
- 2) введення поняття у структуру відомих понять;
- 3) реалізації системного підходу, який передбачає і взаємодію вчителя з учнями, і взаємовідношення між самими поняттями;
- 4) закріплення теоретичних знань і практична підготовка.

За програмою з географії 8-го класу можливо здійснити лише перші три кроки в рамках одного уроку. Четвертий крок ефективним буде в 11-му класі на одному-двох уроках (йдеться мова про непрофільне навчання) з обов'язковим виконанням завдань самостійно, тобто сприяти саморозвитку учнів. У вчителя з'являється одна з унікальних можливостей використати сучасні технології як педагогічний інструмент, інтерактивний метод навчання, інтегрований підхід у взаємодії з іншими шкільними предметами, зокрема інформатикою, та науками – картографією, топографією, геодезією тощо. Зв'язок з інформатикою має бути лише на рівні володіння учнями користуватися елементарними програмами та різними пристроями: ноутбуком, принтером, сканером, тощо. Але це можливо за умови, що сам вчитель володіє методикою навчання та теоретично підготовлений.

Найголовнішим елементом будь-якого навчання є формування поняття. Від успішного його визначення і сприйняття учнями залежить подальша їхня робота у класі під час уроку, самостійна робота у позаурочній формі. Узагальнюючи визначення «геоінформаційні системи» за матеріалами (Даценко, & Остроух, 2013; Самойленко, 2010; Самойленко, Топузов, Вішнікіна, Надтока, & Діброва, 2014; Федій, Вішнікіна, & Шуканова, 2022), пропонуємо наступне: ГІС – це взаємопов'язана сукупність апаратних, програмних та інформаційних засобів, що здійснюють введення, обробку, збереження, аналіз і відображення просторово-координованих даних. Важливими етапами у формуванні поняття є:

- 1) мета і мотивація,
- 2) формування уявлення,
- 3) виділення ознак, елементів,
- 4) узагальнення і словесне визначення,
- 5) введення у систему знань.

Мотивація до навчання визначається сферою застосування ГІС: наукові дослідження в галузі природничих наук, туризм, землеустрій, військова справа тощо. Практично всі учні обізнані у роботі з різними джерелами і здійснюють щоденно пошук інформації. Тобто, ця робота не є для них новою, але ГІС конкретизує пошук даних про територію. Особливо актуальним умінь аналізувати картографічні матеріали є для військових. Для уявлення на початку уроку учитель представляє зображення будь-якого картографічного зображення на інтерактивній дошці, а в умовах дистанційного навчання – на моніторі комп'ютера через обрану платформу. Уявлення учнів про ГІС формується під час порівняння географічної паперової карти та зображення в електронному носії. Усвідомлення того, що паперову карту не можна змінити інформативно створює образ ГІС як сучасного способу швидкої візуалізації даних. У подальшому

варто виділити ознаки поняття як чітку взаємопов'язану систему, результатом функціонування якої є багатoshарова карта (рис. 1). Дивлячись на елементи поняття, учні з легкістю можуть відтворити словесне визначення.

Інтеграція з набутими знаннями учнів відбувається через повторення функціонального призначення ГІС та значення географії у вирішенні багатьох економічних, екологічних, соціальних, політичних проблем.

Введення у структуру відомих понять має ряд складностей, так як це залежить від засвоєння програмного матеріалу і з географії, і з інформатики. Маємо справу з інтегрованим поняттям, яке відображає такі характеристики: 1) «географічність», 2) «інформаційність», 3) «системність».

«Географічність» символізує простір, територію, місцевість, які в обов'язково мають «адресність», координати, прив'язку. Вивчення географії в усіх класах асоціюється саме з таким уявленням. Ця властивість передається через зв'язки ГІС з картографією, а значить поняття «географічна карта», «масштаб», «географічні координати», «прямокутні координати», «картографічна проекція» є базовими в освоєнні теми.

«Інформаційність» – невід'ємна складова багатьох наук, сфер діяльності. До прикладу, інженерне проектування, транспорт, зв'язок, військова справа широко використовують сучасні методи обробки даних. Але на цьому етапі дуже важливо підкреслити унікальність терміну «гео», який реалізує можливості інформаційної системи на території з координованими даними. Важко уявити учнів у школі, які не володіють елементарними навичками у роботі з комп'ютером чи ноутбуком, планшетом чи смартфоном. Через такі засоби навчання легко сформувати уявлення про інформаційне забезпечення, пошукові системи, Інтернет. Тобто уявлення про ГІС можна сформувати в структурі понять: «комп'ютер», «ноутбук», «планшет», «смартфон», «пошукова система», «Інтернет». Інформація про територію чи об'єкти в ГІС можуть бути представлена просторовою і атрибутивними складовими. Дані про простір відображають географічне положення на самій карті, а атрибутивна інформація представлена характеристикою об'єктів у вигляді таблиць, текстів тощо, які безпосередньо не видно.

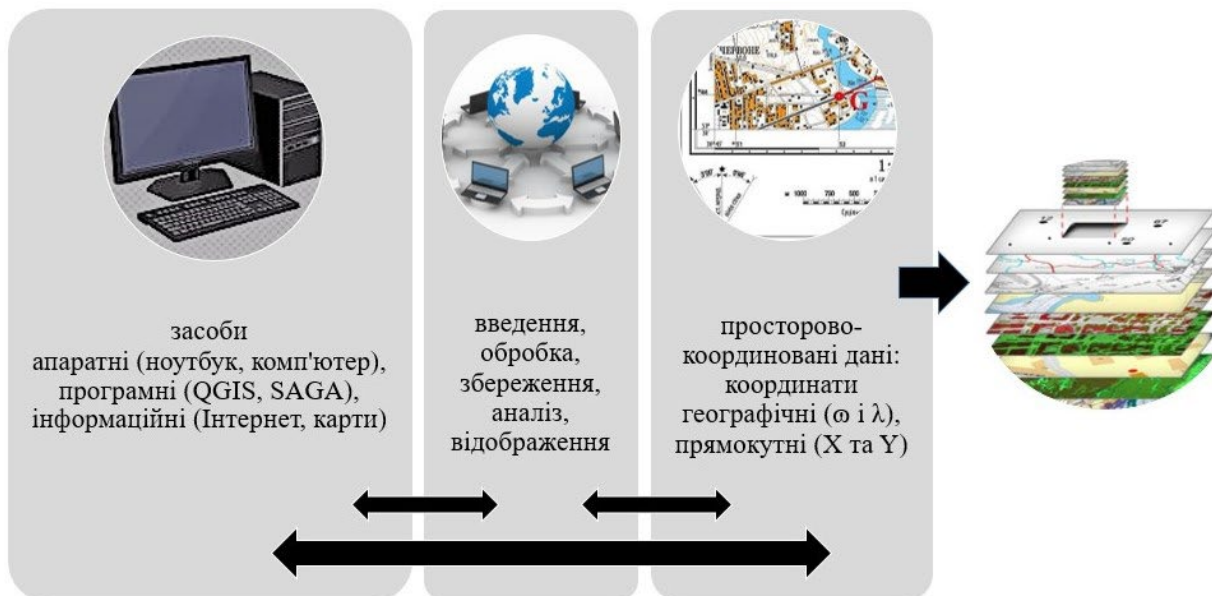


Рис. 1. Елементи поняття «ГІС»

«Системність» підкреслює взаємодію, взаємозалежність, взаємовпливовість багатьох процесів у роботі з використанням ГІС. Для цього варто звернутися до рисунка 1 і наголосити про багатозадачність ГІС: введення, обробку, збереження, аналіз, відображення інформації про територію, представлення її багатoshаровим проєктом.

Для учнів 8-го та 11-го класів після формування поняття «геоінформаційні системи» необхідне закріплення теоретичного матеріалу з демонстрацією найпростіших програм. Представляти учням коштовні версії програм в цій галузі не буде доцільним. Платформи ArcGIS та MapInfo безумовно є лідерами на ринку, але у більшій мірі для професійної роботи по розробці проєктів. Учня можна запропонувати знайомство із альтернативними безкоштовними ГІС-програмами. Найпростішими відкритими (безкоштовним) є: SAGA, GRASS GIS, QGIS. Вчителю на уроці потрібно обрати одну з програм і адаптувати до сприйняття інформації всіма учнями. Незважаючи, що у програмах англійський графічний інтерфейс, прості операції в них дадуть додаткове уявлення про принцип роботи ГІС і швидко візуалізує інформацію. Для зацікавлених учнів також виникає можливість завантажити програми і попрацювати самостійно дома. Метою застосування таких програм як SAGA, GRASS GIS, QGIS є створення нового

проєкту шляхом накладання даних на карту-основу. Це залежить від підготовки вчителя, його обізнаності, навичок у роботі з конкретною програмою. Безумовно, що за один-два уроки учні таку роботу зробити не зможуть. Значить, повинна бути чітка мета і відпрацьований алгоритм дій. Кінцевою метою такого уроку є не навчання учнів роботі з комп'ютером і спеціальними програмами, а знайомство з ГІС-технологіями. Талант вчителя полягає в умінні продемонструвати функціональні можливості ГІС, показати на прикладах сферу застосування нових методів, зацікавити учнів і стимулювати їх до подальшого навчання.

Одним із прикладів демонстрації роботи програми є відкрита ГІС SAGA (System for Automated Geoscientific Analyses). Вона може працювати з Windows, Mac OS X, Linux без установки, оперує з багатьма форматами, безкоштовна. Рекомендувати можна застарілі версії, які мають незначну «вагу» і легко запускаються з найпростішим ноутбуком чи комп'ютером. Важливо показати роботу ГІС програми у дії.

За матеріалами посібників (Свідзінська, 2014; Федій, 2020), представлено дослідження річкової мережі Лівобережжя Дніпра як проєкт ГІС (рис. 2). Всі етапи розробки потребують багато часу і людського ресурсу. Але вчитель повинен продемонструвати результати цієї роботи для кращого сприйняття теми учнями. Імпорт сканованого матеріалу (завантаження в робоче поле карт для обробки), розставлення точок прив'язки, перехід з файлової до географічної та прямокутної систем координат (процес надання карт «адресності»), призначення відомостей про проєкцію – складна і наполеглива робота декількох днів. Вчитель поетапно демонструє завантажені і географічно прив'язані карти (крок 1).

Річкова мережа на топографічних картах з'являється поступово, по мірі нанесення її спеціальними інструментами програми (кроки 1 і 2). Крок 3 показує проєкт без карт-основи, тобто зображення лише річкової мережі. В SAGA такий процес можливий, коли шар «річки» представлений вже самостійно. Ефективним елементом у роботі з ГІС є нанесення на карту інших шарів. У наведеному прикладі – це шари кордонів держав і поселень, які взяті з даних відкритих сайтів (кроки 4 і 5). Так як створений шар річкової мережі Лівобережжя Дніпра правильно «ліг» в межах адміністративних кордонів України та населених пунктів, то це значить, що всі попередні роботи були здійснені правильно. Розроблений проєкт, зокрема файли у форматі «*shapes*», легко можуть відображатися в інших ГІС програмах та картах Google (Google Earth Pro). Google Earth Pro – це стандартна версія додатку Google Earth з додатковими інструментами, які дозволяють обробляти ГІС-проєкти (крок 6).

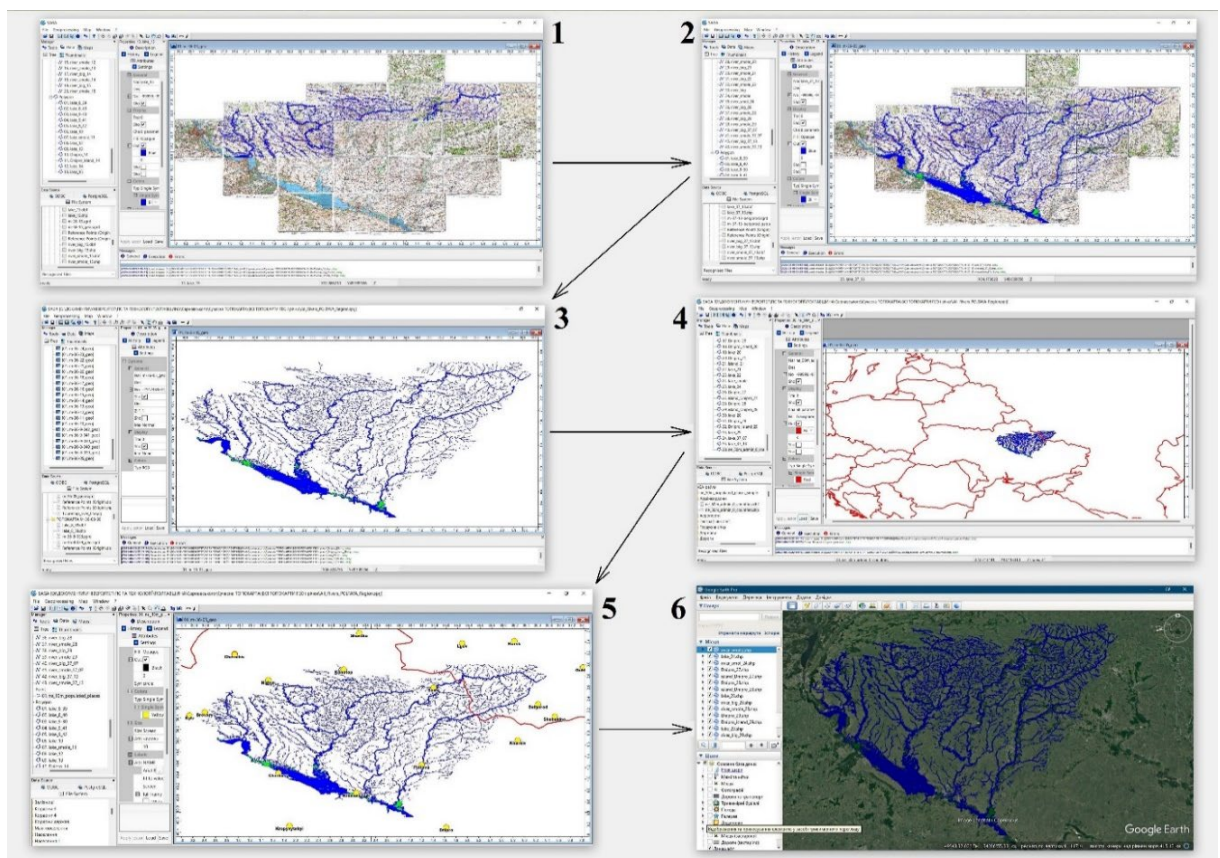


Рис. 2. Функціональні можливості ГІС SAGA

Отже, якщо вчитель зуміє продемонструвати всі послідовні процеси, використовуючи засоби навчання, програмне забезпечення ГІС, унаочнення, то знання учнів 8-го і 11-го класів будуть сформовані на достатньому рівні.

Учнів 11-го класу необхідно залучити до виконання практичних робіт. Враховуючи складність опанування такої непростой теми, необхідно дати можливість обдарованим учням спробувати себе, особливо тим, які готуються до написання і захисту науково-дослідницьких робіт.

Зацікавити учнів можна стандартною версією Google Earth Pro із її значною кількістю інструментів, які дозволяють продемонструвати в дії засоби ГІС. На рисунку 3 відображено приклад застосування Google Earth Pro для розрахунку площі заплави річки Коломак (крок 1), вимірювання довжини річки Ворскла в межах міста Полтави (крок 2), побудови профілю ділянки траси Київ – Харків (крок 3).

Всі нанесені на карту шари вдало поєднуються на одному зображенні, що підкреслює можливість розробки багат шарового проєкту (крок 4). Під керівництвом вчителя учні можуть переконаватися, що ці розрахунки виконуються автоматично, на відміну від використання традиційних паперових карт. Інструменти додатку дозволяють обирати одиниці вимірювання відстаней (м, км та інші) і площ (га, м², км² та інші). Додаток Google Earth Pro є зразком найпростішого і найдоступнішого засобу збирання, обробки, аналізу і зберігання даних.

Після конкретизації мети і кінцевого результату, знайомства з інструментами додатку і демонстрації його функцій учням 11-го класу можна запропонувати розробити найпростішу карту. Розробка карти може бути реалізована як домашнє завдання. До прикладу, за допомогою Google Earth Pro виміряти відстань від свого будинку до школи, розрахувати площу найближчого парку, побудувати профіль місцевості тощо.

Подібні завдання мають компетентнісно-орієнтований характер, так як відображають кінцевий результат життєво-реалістичним. Для вимірювання відстані необхідно в таблиці, яка виникне після натискання інструмента «Лінійка», обрати панель «Шлях» з відповідними одиницями вимірювання і прокласти відрізки між певними точками на карті. Для побудови профілю території за вимірним відрізком потрібно додатково поставити «» у блоці «Показати профіль рельєфу» (рис. 4). Розрахунок площі має подібний алгоритм, але необхідно обрати панель «Багатокутник» і одиниці вимірювання. Обводючи контур визначеного об'єкту, на карті з'явиться фігура, площа якої автоматично висвітиться у віконці таблиці. Зберігаючи створені шари на карті, в учнів виникає можливість змінювати їхні властивості: колір, ширину, наповнення тощо. Для остаточного збереження карти як окремого файлу на панелі інструментів необхідно обрати «Зберегти зображення».

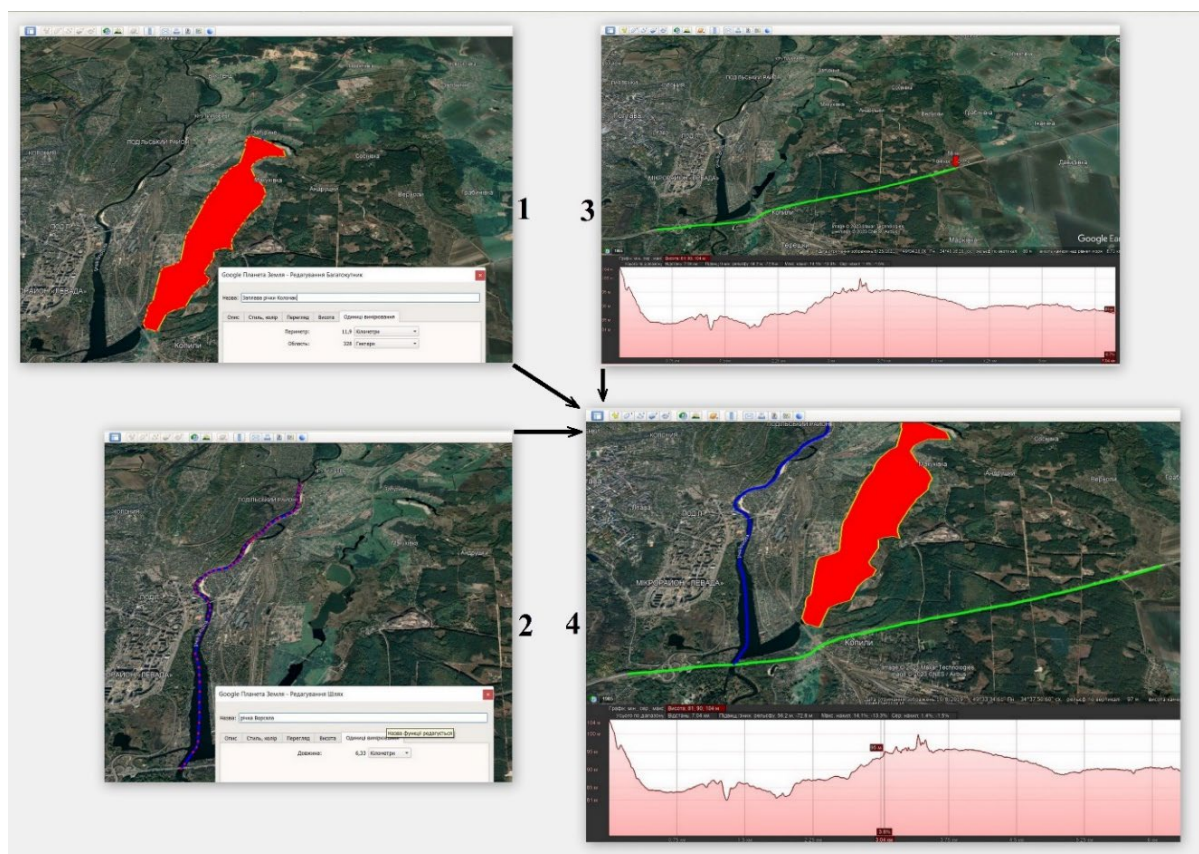


Рис. 3. Функціональні можливості Google Earth Pro

Одними з доступних видів робіт для учнів є використання ресурсів сайтів EO Browser та Giovanni. Ця робота може бути продовжена лише зацікавленими учнями самостійно. Для виконання завдань з ресурсами EO Browser та Giovanni потрібно зареєструватися на сайті і познайомитися з космічними знімками як основним джерелом дистанційного зондування Землі. Зараз доступ до даних із супутників практично необмежений, за виключенням військового призначення.

На них учні можуть побачити динаміку фізико-географічних процесів: погодніх умов, рівня води в морі чи річках, вирубування лісів тощо. Є багато джерел безкоштовних супутникових знімків. До прикладу, за допомогою порталів USGS (Геологічна служба США (англ. USGS – United States Geological Survey)), NASA (Національне управління з аеронавтики і дослідження космічного простору (англ. NASA – National Aeronautics and Space Administration)) та ЄКА (Європейське космічне агентство (англ. ESA – European Space Agency)) учням дати завдання завантажити знімки Landsat і Sentinel і використовувати їх у ГІС-програмах. Для виконання таких завдань можна скористатися навчальними посібниками і робочими зошитами, в яких покроково прописані алгоритми аналізу космічних знімків, зокрема ресурсів сайтів EO Browser та Giovanni (Бабійчук, Кучма, Юрків, Томченко, & Довгий (Ред.), 2021; Довгий, Бабійчук, Кучма, Томченко, & Юрків, (Уклад.). 2020; Довгий, Лялько, Бабійчук, Кучма, Томченко, & Юрків, 2019).

Після виконання завдань практичних робіт на уроці чи в домашніх умовах процес засвоєння теоретичних основ сучасного геоінформаційного простору і вдосконалення практичних навичок роботи з ГІС-технологіями не буде мати формальний характер. Популярність таких тем постійно зростає як серед учнів, так і серед вчителів.

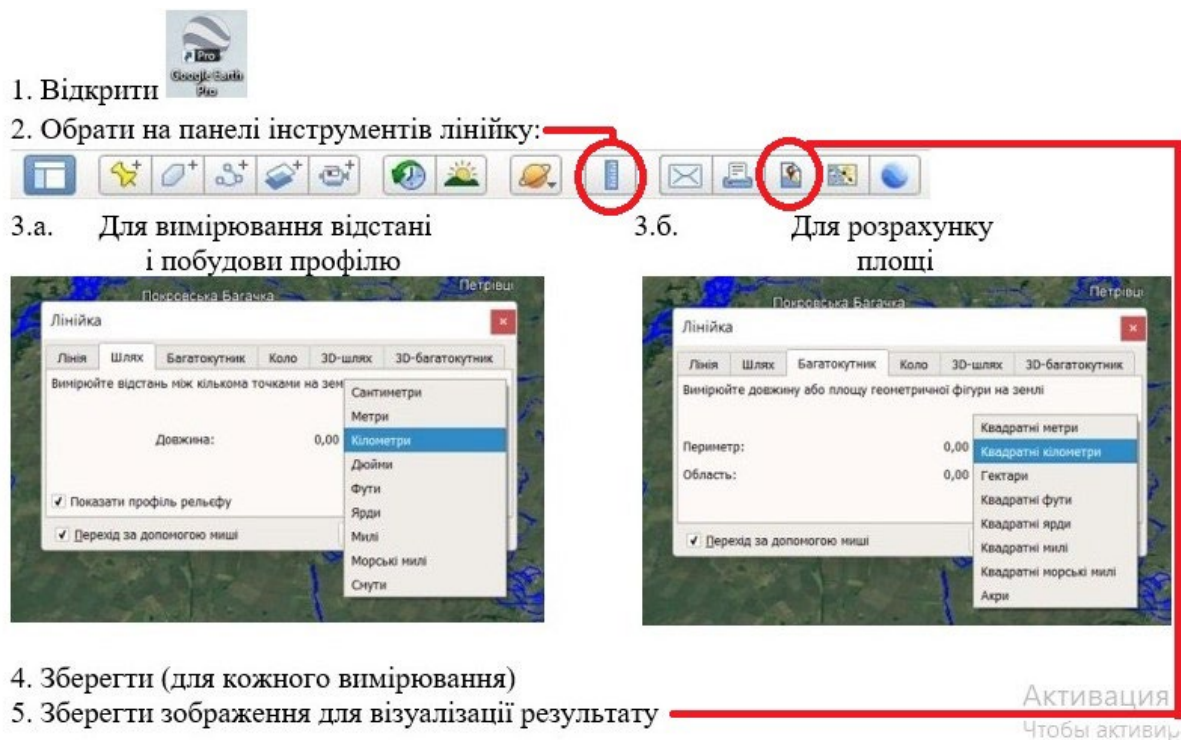


Рис. 4. Алгоритм використання інструментів Google Earth Pro

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у статті запропоновано найпростіші алгоритми роботи для пояснення учням 8-х та 11-х класів теми «Геоінформаційні системи». Простота у роботі та доступність сучасних програм ГІС дозволяє перетворити урок на ефективну форму роботи з учнями. ГІС є однією з ефективних засобів навчання географії у школі, потужний інструмент демонстрації сучасних методів досліджень, дієвий прикладний елемент формування знань учнів про науку. ГІС забезпечує інтеграцію інформації про різні сфери географічної оболонки одночасно. Безумовно, успішність уроку залежить від теоретичної і практичної підготовки педагога, його організаційних умінь, правильних алгоритмів подачі інформації та її закріплення учнями. Реалізація компетентнісного навчання з прикладами застосування ГІС на уроках географії є продуктивним прикладом сучасної освіти.

Перспективи подальших досліджень будуть спрямовані на більш глибоку розробку методики формування знань учнів ЗЗСО щодо використання ГІС-технологій, апробацію компетентнісно орієнтованих завдань на уроках із зазначеної тематики в умовах воєнного і післявоєнного стану в Україні. Це може бути реалізовано шляхом проведення як уроків в ЗЗСО, так і на позакласних заходах наукового спрямування.

Список використаних джерел

- Бабійчук, С. М. (2015). Геоінформаційна компетенція старшокласників як складова інформаційної компетенції. *Освітологічний дискурс*, 1 (9), 1-12. Взято з <https://oaji.net/articles/2016/2923-1456734521.pdf>
- Бабійчук, С. М., Кучма, Т. Л., Юрків, Л. Я., Томченко, О. В., & Довгий, С. О. (Ред.). (2021). *Аналіз космічних знімків у геоінформаційних системах: робочий зошит* (Частина 2). Київ: Національний центр «Мала академія наук України». DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5583684>
- Даценко, Л. М., & Остроух, В. І. (2013). *Основи геоінформаційних систем і технологій*: навч. посіб. Київ: ДНВП «Картографія».
- Довгий, С. О., Бабійчук, С. М., Кучма, Т. Л., Томченко, О. В., & Юрків, Л. Я. (Уклад.). (2020). *Дистанційне зондування Землі: аналіз космічних знімків у геоінформаційних системах*: навч.-метод. посіб. Київ: Національний центр «Мала академія наук України». Взято з <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/19968>
- Довгий, С. О., Лялько, В. І., Бабійчук, С. М., Кучма, Т. Л., Томченко, О. В., & Юрків, Л. Я. (2019). *Основи дистанційного зондування Землі : історія та практичне застосування*: навч. посіб. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. Взято з <https://kyivobl-man.in.ua/wp-content/uploads/2025/09/Posibnyk-Osnovy-dystantsijnogo-zonduvannya-Zemli-istoriya-ta-praktychne-zastosuvannya-2019.pdf>
- Масляк, П. О., Даценко, Л. М., Куртей, С. Л., & Бродовська, О. Г. (2019). *Географія (профільний рівень): підручник для 11 кл. закладів загальної середньої освіти*. Київ: Ранок. Взято з <https://ru.scribd.com/document/671814323/Geografija-11-Klas-Maslyak-2019>
- Пересадько, В., Сауленко, О., & Байназаров, А. (2019). Історія і перспективи застосування геоінформаційних систем у навчальному процесі з географії. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*, 30, 81-93, DOI: <https://doi.org/10.26565/2075-1893-2019-30-09>
- Самойленко, В. М. (2010). *Географічні інформаційні системи та технології*: підручник. Київ: Ніка-Центр. Взято з https://www.researchgate.net/publication/358735020_Samojlenko_VM_Geograficni_informacijni_sistemi_ta_tehnologii_Pidrucnik_-_K_Nika-Centr_2010_-_448_s
- Самойленко, В. М., Топузов, О. М., Вішнікіна, Л. П., Надтока, О. Ф., & Діброва, І. О. (2014). *Дидактика географії*: монографія. Київ: Педагогічна думка.
- Свідзінська, Д. В. (2014). *Методи геоекологічних досліджень: геоінформаційний практикум на основі відкритої ГІС SAGA*: навч. посіб. Київ: Логос. Взято з https://www.researchgate.net/profile/Daria-Svidzinska/publication/323943907_Metodi_geoekologichnih_dosliden_geoinformacijnij_praktikum_na_osnovi_vidkritoi_GIS_SAGA/links/5ab3d4fe0f7e9b4897c793b2/Metodi-geoekologichnih-dosliden-geoinformacijnij-praktikum-na-osnovi-vidkritoi-GIS-SAGA.pdf
- Федій, О. А. (2020). *Методичні рекомендації по роботі з відкритою ГІС SAGA*: навч.-метод. посіб. Полтава. Взято з <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/15919>
- Федій, О., Вішнікіна, Л., & Шуканова, А. (2022). Застосування географічних інформаційних систем у підготовці майбутніх вчителів географії. *Витоки педагогічної майстерності*, 29, 236-240. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264357>
- Холошин, І. В. (2016). *Педагогічна геоінформатика. Ч. 3. Геоінформаційні системи*: навч. посіб. Кривий Ріг: Видавець ФО-П Чернявський Д. О. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/3925>

References

- Babiichuk, S. M. (2015). Heoinformatsiina kompetentsiia starshoklasnykiv yak skladova informatsiinoi kompetentsii [Geoinformation competence of high school students as a component of information competence]. *Osvitohichnyi dyskurs* [Educational discourse], 1 (9), 1-12. Retrieved from <https://oaji.net/articles/2016/2923-1456734521.pdf> [in Ukrainian].
- Babiichuk, S. M., Kuchma, T. L., Yurkiv, L. Ya., Tomchenko, O. V., & Dovhyi, S. O. (Ed.). (2021). *Analiz kosmichnykh znimkiv u heoinformatsiinykh systemakh* [Analysis of space images in geographic information systems]: robochyi zoshyt (Chastyna 2). Kyiv: Natsionalnyi tsentr "Mala akademiia nauk Ukrainy". DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5583684> [in Ukrainian].
- Datsenko, L. M., & Ostroukh, V. I. (2013). *Osnovy heoinformatsiinykh system i tekhnolohii* [Fundamentals of geographic information systems and technologies]: navch. posib. Kyiv: DNVP "Kartohrafiia" [in Ukrainian].
- Dovhyi, S. O., Babiichuk, S. M., Kuchma, T. L., Tomchenko, O. V., & Yurkiv, L. Ya. (Comps.). (2020). *Dystantsiine zonduvannia Zemli: analiz kosmichnykh znimkiv u heoinformatsiinykh systemakh* [Remote sensing of the Earth: analysis of space images in geographic information systems]: navch.-metod. posib. Kyiv: Natsionalnyi tsentr "Mala akademiia nauk Ukrainy". Retrieved from <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/19968> [in Ukrainian].
- Dovhyi, S. O., Lialko, V. I., Babiichuk, S. M., Kuchma, T. L., Tomchenko, O. V., & Yurkiv, L. Ya. (2019). *Osnovy dystantsiinoho zonduvannia Zemli : istoriia ta praktychne zastosuvannia* [Fundamentals of remote sensing of the Earth: history and practical application]: navch. posib. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. Retrieved from <https://kyivobl-man.in.ua/wp-content/uploads/2025/09/Posibnyk-Osnovy-dystantsijnogo-zonduvannya-Zemli-istoriya-ta-praktychne-zastosuvannya-2019.pdf> [in Ukrainian].

- Fedii, O. A. (2020). *Metodychni rekomendatsii po roboti z vidkrytoi HIS SAGA* [Methodological recommendations for working with open GIS SAGA]: navch.-metod. posib. Poltava. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/15919> [in Ukrainian].
- Fedii, O., Vishnikina, L., & Shukanova, A. (2022). Zastosuvannia heohrafichnykh informatsiinykh system u pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv heohrafii [Application of geographic information systems in the training of future geography teachers]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti* [Origins of pedagogical skill], 29, 236-240. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264357> [in Ukrainian].
- Kholoshyn, I. V. (2016). *Pedahohichna heoinformatyka. Ch. 3. Heoinformatsiini systemy* [Pedagogical geoinformatics. PART 3. Geographic information systems]: navch. posib. Kryvyi Rih: Vydavets FO-P Cherniavskiy D. O. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/3925> [in Ukrainian].
- Masliak, P. O., Datsenko, L. M., Kurtei, S. L., & Brodovska, O. H. (2019). *Heohrafiia (profilnyi riven)* [Geography (profile level)]: pidruchnyk dlia 11 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Kyiv: Ranok. Retrieved from <https://ru.scribd.com/document/671814323/Geografija-11-Klas-Maslyak-2019> [in Ukrainian].
- Peresadko, V., Saulenko, O., & Bainazarov, A. (2019). Istoriia i perspektyvy zastosuvannia heoinformatsiinykh system u navchalnomu protsesi z heohrafii [The history and prospects of the use of geographic information systems in the educational process in geography]. *Problemy bezperervnoi heohrafichnoi osvity i kartohrafii* [Problems of Continuous Geographical Education and Cartography], 30, 81-93, DOI: <https://doi.org/10.26565/2075-1893-2019-30-09> [in Ukrainian].
- Samoilenko, V. M. (2010). *Heohrafichni informatsiini systemy ta tekhnolohii* [Geographic Information Systems and Technologies]: pidruchnyk. Kyiv: Nika-Tsentr. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/358735020_Samoilenko_VM_Geografichni_informacijni_sistemi_ta_tekhnologii_Pidruchnik_-_K_Nika-Centr_2010_-_448_s [in Ukrainian].
- Samoilenko, V. M., Topuzov, O. M., Vishnikina, L. P., Nadtoka, O. F., & Dibrova, I. O. (2014). *Dydaktyka heohrafii* [Didactics of geography]: monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Svidzinska, D. V. (2014). *Metody heoekologichnykh doslidzen: heoinformatsiinyi praktykum na osnovi vidkrytoi HIS SAGA* [Methods of geoecological research: geoinformation workshop based on the open GIS SAGA]: navch. posib. Kyiv: Lohos. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Daria-Svidzinska/publication/323943907_Metodi_geoekologichnih_dosliden_geoinformacijnij_praktikum_na_osnovi_vidkrytoi_GIS_SAGA/links/5ab3d4fe0f7e9b4897c793b2/Metodi-geoekologichnih-dosliden-geoinformacijnij-praktikum-na-osnovi-vidkrytoi-GIS-SAGA.pdf [in Ukrainian].

FEDII O.

Lyceum No. 14 «Zdorovye» of Poltava City Council, Ukraine

IMPROVING THE QUALITY OF GEOGRAPHY TEACHING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF GEOGRAPHIC INFORMATION SYSTEMS

The problem of using modern geographic information systems (GIS) in the geographical education of general secondary education institutions is highlighted. It is determined that geographical education requires mastery of theoretical foundations and practical skills in the application of modern methods of geodata processing. The problems in the study of GIS in school Geography are revealed: a small number of hours, lack of teachers-specialists, therefore, the success of the lesson depends on the theoretical and practical training of the teacher, his organizational skills, correct algorithms for presenting information. It has been found that for students of general secondary education institutions it is important to understand the scope of GIS application, to have basic skills in working with geographically coordinated data, and for gifted students, a thorough theoretical training and applied aspects of using modern methods of developing GIS-based maps are relevant. GIS is one of the most effective tools for teaching Geography at school, a powerful tool for demonstrating modern research methods, and an effective applied element in shaping students' knowledge of science. It is proved that teaching students using GIS technologies ensures an effective process of mastering the topic, turns the lesson into an efficient form of work with students. It has been determined that the system of practical tasks for students provides competence-based approaches to teaching in the modern information educational space. The article presents the peculiarities of using an open GIS program on the example of SAGA, the use of Google (Google Earth Pro) resources for teaching students in Geography lessons in general secondary education institutions. The methodology of forming the concept of «Geographic Information Systems» and its step-by-step implementation in teaching students in Geography lessons in grades 8 and 11 is proposed. Examples of competency-based tasks using the tools of the Google Earth Pro application for measuring distance, calculating area, building a terrain profile are demonstrated.

Key words: *geographic information systems; geoinformation systems and technologies; open GIS, geographically coordinated data, school Geography.*

Стаття надійшла до редакції 21.03.2026

Стаття прийнята 14.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

УДК 378.6:37(477.53)(092):001.895:005.336.4

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2026.37.361902](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2026.37.361902)

SERGIY SHKOLYAR

ORCID: 0009-0000-2072-3933

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

COLLABORATION OF INTELLECTUAL RESOURCES IN A SCIENTIFIC PEDAGOGICAL SCHOOL

The article presents a comprehensive theoretical, methodological, and applied analysis of the phenomenon of intellectual resource collaboration within the scientific pedagogical school of Professor Marina V. Grynyova. Intellectual resources are conceptualized as an integrated system comprising human, social, organizational, and innovation capital, whose interaction ensures the sustainable development of the academic and educational environment. Based on a case study of pedagogical workshops at the Department of Pedagogical Excellence and Management named after I. A. Ziaziun at Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, it is demonstrated that intellectual resource collaboration operates as a multi-level system encompassing internal, institutional, inter-institutional, regional, national, and international levels. The study substantiates the role of pedagogical workshops as functional units of intellectual capital formation, contributing to the development of research potential, communicative competence, innovative thinking, and academic leadership among students. Particular attention is paid to the system-forming role of the pedagogical workshop "Self-regulation of manager's activity," which serves as the methodological core of the scientific school and ensures integration of its structural components. The importance of the STEMIP intellectual workshop is highlighted as an innovative mechanism integrating education, science, and intellectual property, facilitating the transformation of research outcomes into protected intellectual assets. The findings confirm that the synergy of intellectual resources enhances the quality of educational programs, increases research productivity, fosters innovation capacity, and strengthens the competitiveness of the scientific school in national and international academic environments.

Ключові слова: *scientific school, intellectual resources, collaboration, pedagogical science, academic leadership, innovative development, intellectual property*

Problem statement. In the context of the ongoing transformation of higher education and the integration of Ukrainian science into the global research space, the issue of effective utilization of intellectual resources of research teams is becoming increasingly relevant. A scientific school, as a form of organizing research activity, serves as a center for knowledge production, the development of new scientific directions, and the training of academic and teaching staff.

The collaboration of intellectual resources within a scientific school ensures not only the accumulation of knowledge but also its transfer, commercialization, interdisciplinary integration, and scaling of research outcomes.

Analysis of recent research. The issue of scientific schools has been examined in the works of Ukrainian scholars in the context of the development of academic leadership, the formation of research communities, and the institutional autonomy of higher education institutions (Shkolyar, & Grynova, 2024a; Shkolyar, & Grynova, 2024b; Shkolyar, 2025). At the same time, the issue of systematic collaboration of intellectual resources within a specific pedagogical school requires deeper analysis from the perspective of modern theories of intellectual capital and knowledge management.

Purpose of the article. The purpose of this study is to substantiate the theoretical foundations and practical mechanisms of collaboration of intellectual resources in the scientific pedagogical school of Professor Marina Viktorivna Grynova, based on the example of the functioning pedagogical workshops of the Department of Pedagogical Mastery and Management named after I. A. Ziaziun at the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

Theoretical Foundations of the Study. The essence of intellectual resources of a scientific school lies in the fact that they should be considered as an integrated system (Shkolyar, 2023a; 2023b; Shkolyar, 2024a), which includes the following elements: human capital – the scientific potential of the school leader, their students, PhD candidates, and doctoral researchers; social capital – a network of professional connections, partnerships, and scientific communications; organizational capital – internal regulations, traditions, and research culture; innovative capital – R&D results, authorial methodologies, and educational technologies.

As long-term practice has shown, within the scientific school of Professor M. V. Grynova these components function interdependently, forming a unified system of intellectual development. Essentially, the model of the school itself implies a multi-level nature of collaboration of intellectual resources (Shkolyar, 2024b), as presented in Table 1. The synergistic effect of such interaction is manifested in the increase in both the quantity and quality of scientific results, the training of competitive specialists, and the formation of a sustainable academic brand of the school.

Table 1

Multilevel nature of intellectual resource collaboration

No.	Level	Characteristics
1	Internal	Interaction between the school leader and students; mentoring; joint research activities
2	Institutional	Cooperation with departments, faculties, institutes, and research centers
3	Interinstitutional	Partnerships with other higher education institutions and research organizations, consulting companies (including in the field of intellectual property), and enterprises of the real sector of the economy
4	Regional	Partnership interactions with territorial communities
5	National	Integration into the national scientific and educational space of Ukraine
6	International	Participation in grant programs, academic mobility, joint publications

Let us consider some specific features of the scientific pedagogical school of Professor M. V. Grynova. A key feature is that Marina Viktorivna serves as the Rector of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. Therefore, it is evident that, as the head of the institution, guided by the strategic development goals of the university, she continuously promotes the expansion of cooperation at the international, national, regional, and institutional levels. Based on the above, the following priorities are characteristic of her professional approach:

1. Leadership component, where the head of the school acts not only as a generator of scientific ideas but also as a strategic manager of intellectual development.
2. Mentorship model, within which the transmission of scientific culture is carried out through individual development trajectories of students.
3. Innovation orientation, which involves the development of original pedagogical concepts and methodologies.
4. Network interaction, which ensures active participation in conferences, expert councils, and professional communities.

Thus, the collaboration of intellectual resources within the school ensures the formation of a scientific ecosystem in which each participant is simultaneously a bearer and producer of knowledge. It is evident that an important component of this system is the managerial dimension of collaboration, which ensures its effectiveness through strategic planning of research directions, the creation of research groups, the development of a culture of academic integrity, the digitalization of scientific communication, and the integration of research results into the educational process. Therefore, the collaboration of intellectual resources emerges as a tool for managing the development of a scientific school.

Considering the scientific school as a form of organizing intellectual interaction, it can be stated that it represents a socio-intellectual community formed around a scientific leader, a shared research program, and a system of values. In this regard, within the pedagogical field, it performs the functions of generating innovative concepts of teaching and education, training academic and teaching staff, shaping regional and national educational discourse, and integrating science and practice. Consequently, the scientific school of Professor M. V. Grynova is characterized by a combination of humanistic pedagogical tradition, a managerial approach to the development of educational systems, and an innovation-oriented focus.

Within the framework of the study, we will assess the activities of the Department of pedagogical mastery and management named after I. A. Ziaziun. It is undeniable that the department implements an integrated model for the development of a scientific school. This model combines the traditions of classical academic pedagogy with modern innovative approaches to organizing research activities. Within the structure of the department, scientific units operate that have been established on the basis of a long history of research and the creative development of the educational environment.

The scientific infrastructure of the department includes:

- the Research Laboratory of pedagogical mastery and management named after I. A. Ziaziun, which functions as a structural unit of the university's research division;
- the International and All-Ukrainian Makarenko studies center with the scientific online resource "Makarenkiana";
- the Center for coordination of pedagogical communities, which ensures the organization of professional communication and academic interaction;
- the Center for the study of the department's history as an institutional platform for preserving and developing scientific traditions.

A distinctive feature of the contemporary stage is the implementation of the project "Workshops of academic and teaching staff of the department". This project serves as a key instrument for the collaboration of intellectual resources and the development of the scientific school. The structure of the project includes the following pedagogical workshops: Professor Marina Grynova – "Self-regulation of managerial activity"; Professor Olena

Zhdanova-Nedilko – “Manager’s communicative culture”; Professor Nataliia Kononets – “Models of resource-oriented learning”; Professor Andrii Tkachenko – “Scientific inquiry and pedagogical innovation”; Associate Professor Nina Pivovar – “Student-centered approach in the professional training of managers”; Associate Professor Iryna Babenko – “Professional culture of managers: leadership and image-based approach”; Associate Professor Oksana Bolsha – “Culture of educational quality”; Assistant Inna Ishchenko – “Workshop of Creativity: Development of Professional Thinking”.

Let us briefly consider the contribution of each workshop to the development of the scientific school. The pedagogical workshop of Professor Olena Zhdanova-Nedilko, “Communicative culture of a master’s student in educational sciences”, functions not only as an educational component of student training but also as a strategic mechanism for developing the intellectual potential of the school. The conceptual role of this workshop within the structure of the scientific school lies in its function as an innovative teaching and research module, a laboratory for developing professional communicative competence, and a space for integrating theory, research practice, and academic leadership. Its activity is aligned with the human-centered and cultural paradigms of the school, strengthening the axiological and reflective dimensions of professional training. Furthermore, within the framework of developing the school’s human capital, the workshop contributes to the formation of master’s students’ communicative culture as future researchers and educators, the development of academic writing skills, scientific discussion, public presentation of research results, and the establishment of a reflective position of a young researcher. Thus, the quality of student training is enhanced, and students become active participants in the school’s research projects. Consequently, the pedagogical workshop of Professor Olena Zhdanova-Nedilko represents an important institutional mechanism for the development of the scientific school of Professor Marina Grynova. It ensures the collaboration of intellectual resources, fosters a high level of communicative culture among master’s students, and strengthens the strategic development of pedagogical science.

The analysis of the pedagogical workshop “Scientific inquiry and pedagogical innovation” by Professor Andrii Tkachenko demonstrates that, within the structure of the scientific pedagogical school of Professor Marina Grynova, it serves as a strategic instrument for developing the research potential, innovation culture, and academic competitiveness of the school. The conceptual mission of the workshop is focused on fostering research thinking among master’s and doctoral students, developing a culture of scientific inquiry, integrating innovative pedagogical ideas into educational practice, and preparing students for independent research activity. Within the framework of the school, it ensures a transition from the acquisition of theoretical knowledge to the creation of new scientific products. From the perspective of human capital development, the workshop cultivates skills in problem formulation, hypothesis construction, and the design of research models, as well as competencies in the methodology of pedagogical experimentation and the ability for innovative thinking. This enhances the quality of dissertation research and scientific publications produced by members of the school. Thus, the workshop transforms scientific inquiry from an individual activity into a collective intellectual process, while strengthening the innovation, methodological, and research components of the school, thereby ensuring its sustainable development and academic competitiveness.

Within the system of the scientific pedagogical school of Professor Marina Grynova, the pedagogical workshop “Models of resource-oriented learning” by Professor Nataliia Kononets functions as an innovation and methodological center that ensures the technological and digital renewal of the school’s research and educational environment. The conceptual foundation of the workshop is based on the idea of resource-oriented learning as an approach that presupposes the integration of diverse educational resources (digital, informational, human, and environmental), the active role of learners in selecting and using resources, the personalization of educational trajectories, and the combination of formal, non-formal, and informal education. Within the framework of the scientific school, this model expands traditional approaches to professional training by combining a humanistic paradigm with the digital transformation of education. Professor Kononets’ creative approach contributes to the development of the school’s intellectual capital, fostering digital pedagogical competence among master’s and doctoral students, the ability to design educational environments, skills in working with open educational resources, and research competencies in the field of educational innovation. This enhances the quality of dissertation research and promotes the emergence of new thematic directions within the scientific school. It is important to emphasize the synergistic effect for the scientific school, as the workshop integrates the humanistic tradition of the school with digital innovations, creates conditions for interdisciplinary integration, expands international cooperation opportunities, and strengthens the project-based culture of research activity. Thus, the workshop transforms educational resources into a strategic factor of the scientific school’s development. Strategically, the “*Models of Resource-Oriented Learning*” workshop ensures the digital modernization of the school, improves the quality of scientific publications in the field of pedagogical innovation, strengthens the school’s innovative brand, and creates favorable conditions for participation in international grant programs. Undoubtedly, the pedagogical workshop of Professor Nataliia Kononets is an important driver of the development of the scientific pedagogical school of Professor Marina Grynova. It ensures the technological modernization of research activity, the integration of digital resources into pedagogical practice, and the formation of a modern model of resource-oriented learning as a component of the school’s intellectual capital.

Considering the achievements of the pedagogical workshop of Associate Professor Nina Pivovar “Student-

centered approach in the professional training of specialists”, it should be noted that it performs a humanistic and methodological function aimed at modernizing the content and technologies of professional education and developing the subjectivity of learners. The conceptual role of the workshop is based on the priority of the learner’s personality, individualization of educational trajectories, partnership interaction between “teacher–student,” and the formation of responsibility for one’s own learning. Within the scientific school, this strengthens the humanistic tradition and promotes a transition from a knowledge-based model to a competence-based one.

The socio-communicative effect is revealed through the student-centered approach, which strengthens trust between participants in the educational process, increases motivation for scientific inquiry, fosters an active research position among students, and expands their participation in scientific events and projects. The workshop contributes to the formation of an academic community based on cooperation, ensures the development of learners’ agency, the modernization of educational technologies, and the strengthening of a partnership culture within the academic environment.

Evaluating the pedagogical workshop of Associate Professor Iryna Babenko “Professional training of specialists: leadership and image-based approach”, it can be stated that it is oriented toward the prospective development of strategic, reputational, and managerial functions aimed at forming learners’ leadership potential and enhancing the image capital of the scientific school. The conceptual foundation of the workshop is based on the integration of professional competence, leadership qualities, image culture of the specialist, and strategic thinking. Within the scientific school, this implies the preparation not only of a competent performer but also of an initiative-driven leader of educational change. The strategic significance for the development of the school lies in the fact that the workshop’s activities strengthen the leadership potential of the scientific school, build a positive image of the academic community, increase the competitiveness of graduates, promote the expansion of external academic networks, and ensure the sustainable positioning of the school within the educational and scientific space.

Considering the role of the pedagogical workshop of Associate Professor Oksana Bolsha “Culture of education quality”, it can be stated that it is aimed at strengthening the institution through the formation of an internal quality assurance system for educational and scientific activities as a strategic resource for educational modernization, strengthening intellectual capital, and enhancing the competitiveness of the scientific school. At the same time, the workshop of Inna Ishchenko “Creativity workshop: development of professional thinking” is based on the idea of developing creative professional thinking as an integrated characteristic of a modern specialist, combining the ability to generate new ideas, analytical-synthetic information processing, flexibility of intellectual behavior, and readiness for innovative activity. It is focused on forming the innovative and creative potential of learners, ensuring a qualitative expansion of the school’s research and educational space.

Table 2 presents pedagogical workshops as components of the scientific school development model, summarizing their contribution to the development of the school’s intellectual, social, and innovation capital.

As shown in Table 2, the workshops do not operate in isolation; rather, they are interconnected through joint projects, publication activity, and educational programs. It should be emphasized that this integrated approach enables the development of the school as a unified intellectual and strategic organism. Consequently, the strategic effect lies in ensuring the reproduction of intellectual potential, modernization of education, and enhancement of academic competitiveness and the reputation of the scientific school.

The core of the model is constituted by the scientific and methodological leadership of Professor Maryna Grynova’s school, represented by her pedagogical workshop “Self-regulation of managerial activity”, which is strengthened by the research directions of the pedagogical workshops of the department’s scholars aimed at developing professional culture and axiological foundations of pedagogical education, innovative methodology of scientific inquiry, resource-oriented and digital learning environments, student-centered professional training, leadership and image-building potential of specialists, culture of educational quality, creative pedagogy, and professional thinking.

Within the development of Professor Maryna Grynova’s scientific pedagogical school, the sphere of intellectual property plays a significant systemic and innovative role. In this context, this direction is represented by the Intellectual-workshop “STEMIP” (Science, Technology, Engineering, Mathematics, Intellectual Property), led by Ukrainian patent attorney Sergiy Shkolyar. This workshop ensures the integration of scientific-pedagogical research with the field of intellectual property and technological innovation. The STEMIP intellectual-workshop forms a new interdisciplinary dimension of the school’s development through the combination of pedagogical science, STEM education, technological management, and the system of intellectual property protection. This contributes to the transformation of pedagogical research into technologically oriented innovative products protected by intellectual property rights. The main impact of the workshop lies in creating mechanisms for generating scientific and technological outcomes and forming the school’s innovation capital. At the same time, the Intellectual-workshop promotes patent-oriented thinking among researchers, develops a culture of protecting scientific developments, ensures legal support for innovative pedagogical and technical products, and stimulates the commercialization of research results (Shkolyar, 2015; Shkolyar, 2021) Thus, the scientific school acquires tools for transforming research into protected intellectual assets.

The development of STEMIP-oriented pedagogy is coordinated with other structural units of the university and integrates digital educational technologies, engineering and mathematical logic of learning, problem-oriented

thinking, and project-based activities of learners. At the same time, in order to strengthen the research culture of the school, the workshop fosters a culture of academic integrity, standards for documenting intellectual outputs, skills in preparing applications for intellectual property rights, and methodologies for protecting scientific developments. This improves the quality of scientific publications and strengthens the reputational capital of the school, as discussed during meetings and interactive consulting seminars on the creation and protection of intellectual property objects.

Table 2.

Pedagogical workshops in the scientific school development model

Pedagogical workshop	Main role	Impact on the school	Key competencies of learners
Zhadanova-Nedilko O. G. "Communicative culture of the master's student in educational sciences"	Formation of academic communicative culture	Strengthens the social and cultural capital of the school; integrates students into academic discussions	Academic writing, public speaking, research reflection
Tkachenko A.V. "Scientific inquiry and pedagogical innovation"	Development of research and innovation potential	Enhances methodological and innovation capital; stimulates grant and publication activity	Scientific inquiry, experimental activity, innovative thinking
Kononets N.V. "Models of resource-oriented learning"	Integration of educational resources and digital technologies	Forms technological and resource capital; modernizes educational trajectories	Digital resource management, educational environment design, distance learning
Pivovarov N.M. "Student-centered approach in professional training"	Humanistic modernization of educational programs	Strengthens human capital; develops students' agency	Self-organization, individualized learning pathways, teamwork
Babenko I.V. "Professional training of specialists: leadership and image-based approach"	Formation of leadership and image potential	Enhances reputational and strategic capital of the school	Leadership competencies, public communication, professional self-positioning
Bolsha O.V. "Culture of education quality"	Strengthening internal quality assurance system	Develops skills for analyzing educational quality processes	Educational quality monitoring, internal quality assurance tools
Ishchenko I.S. "Creativity workshop: development of professional thinking"	Stimulation of creative and innovative thinking	Develops innovation and creative capital; integrates creativity into scientific practice	Creativity, systems thinking, authorial educational products

Below are examples of industrial property and copyright-protected objects, invented and authored by M. V. Grynova. A characteristic feature of most of them is their connection with innovations whose application is highly relevant for the Poltava territorial community. The scientific outputs of Professor M. V. Grynova's school include a significant number of registered intellectual property objects in the field of industrial property and copyright. These developments are characterized by a strong interdisciplinary orientation and practical relevance for educational, environmental, medical, and community development contexts.

Patent and utility model examples

Shkolyar S. P., Grynova M. V., Arkanova A. A., and Homlia L. M. developed a utility model entitled "Method for decorative reproduction of the botanical natural monument 'Kochubei Oaks'" (Ukrainian patent for utility model No. 109845; filed 16.03.2016; published 12.09.2016; IPC A01N3/00). The invention is aimed at creating a method for decorative reproduction of a protected natural object in order to promote environmental awareness and ensure ecological preservation. The method involves staged surface preparation, application of cement layers of different consistencies, and the use of a silicone mold to simulate natural bark texture.

Gubar O. H., Grynova M. V., Gubar I. V., and Stepanenko S. V. created a utility model "Device for self-massage of longitudinal tongue muscles" (Patent No. 160915; filed 09.12.2024; published 22.10.2025; IPC A61H21/00), intended for speech therapy rehabilitation and restoration of articulatory motor function.

Grynova M. V., Yalanska S. P., and Stepanenko S. V. developed a "Portable laboratory for psychological and psychophysiological rehabilitation" (Patent No. 159867; filed 16.09.2024; published 16.07.2025; IPC A61M21/00, A45C9/00), designed as a mobile system for psychological support and rehabilitation procedures.

Grynova M. V. and Shkolyar S. P. also authored a utility model "Method for decorative reproduction of aged trees" (Patent No. 158168; filed 01.01.2024; published 08.01.2025; IPC A01G17/18), which enables ecological preservation combined with aesthetic modeling of aged trees.

Another related development includes a device for tongue muscle self-massage with spring-like elements

(Patent No. 161547; filed 09.12.2024; published 17.12.2025; IPC A61H21/00, A61H23/00), aimed at improving speech rehabilitation procedures.

Copyright-protected educational and scientific works

Grynova M. V. authored the educational manual "Self-Regulation" (Copyright Certificate No. 42031, 2012), which systematizes theoretical and practical aspects of self-regulation as a pedagogical and psychological phenomenon. Together with Yalanska S. P., she co-authored "Development of Students' Creativity in Biology: The Didactoservice System" (Certificate No. 77890, 2018), which presents approaches to fostering creativity in biology education. In collaboration with Krashchenko Yu. P., she produced "Methods of Self-Knowledge of the Future Leader" (Certificate No. 53214, 2014), which systematizes diagnostic tools for leadership development.

Other works include studies on nutrition and cognitive performance, emotional intelligence development in students, and community-based educational projects focused on green tourism, dendrological parks, and environmental education. Shkolyar S. P., Grynova M. V., and collaborators also developed applied educational and socio-ecological projects, including transportation regulation schemes, community engagement models for local governments, and environmental restoration strategies for cultural heritage sites. A significant collective output is the dictionary "Terminology of the Course 'Fundamentals of Pedagogical Mastery'" (Certificate No. 111583, 2022), which systematizes key pedagogical terminology for higher education training. Additionally, a scientific-popular publication on the ecological and cultural value of the V. G. Korolenko estate integrates biographical, environmental, and cultural dimensions, reflecting the interdisciplinary nature of the school's research activities.

Overall, the intellectual property portfolio of Professor M. V. Grynova's scientific school demonstrates a strong integration of pedagogical science, environmental studies, rehabilitation technologies, community development, and STEM-oriented innovation. These outputs contribute to both the scientific reputation of the school and its practical impact on regional development, particularly within the Poltava community context.

Taking into account the presented research results, it can be stated that the activity of the scientific school is characterized by a systemic integration of intellectual property into the development model of the educational and scientific environment of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. Undoubtedly, the motivational function of intellectual property rights objects acts as an important managerial and pedagogical tool for stimulating the scientific activity of student youth. The created intellectual property objects, including authorial excursion routes, social projects, environmental education technologies, and methodological innovations, form the innovation capital of the scientific school and ensure the practical orientation of pedagogical research. The implementation of systematic work aimed at involving students in research and experimental design activities over the past decade has contributed to an increase in the number of registered copyright objects, which confirms the effectiveness of the motivational model of intellectual activity (Shkolyar, & Grynova, 2024a; Shkolyar, & Grynova, 2024b).

The activities of STEMIP in the field of intellectual property create conditions for the integration of education, science, and technological entrepreneurship; the development of innovative marketing of educational products; the enhancement of the competitiveness of the school's research outcomes; and participation in national and international innovation projects. This generates a positive socio-economic effect. Regarding the strategic significance for the scientific school, the Intellectual-workshop STEMIP forms a technology-oriented vector of the school's development, ensures the protection of intellectual results of pedagogical research, creates the foundation for STEM-integrated pedagogical innovation, and strengthens the international academic competitiveness of the school. Thus, the Intellectual Workshop STEMIP of the Patent Attorney of Ukraine Sergiy Shkolyar acts as an important driver of the innovative transformation of the scientific pedagogical school of Professor Maryna Gryniova. It ensures the integration of pedagogical science with technological development, forms a culture of intellectual property management, and promotes the creation, protection, commercialization, and technology transfer of protected scientific and educational innovations.

Special attention should be paid to the key conceptual foundations of the Pedagogical Workshop of Professor Maryna Gryniova, "Self-Regulation of Managerial Activity," as a system-forming center of the scientific school. Professor Gryniova's pedagogical workshop is a methodological core of the scientific school, operating at Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University and recognized by the international scientific pedagogical community. Its concept is based on the idea of self-regulation as an integrative professional capacity of the individual, encompassing goal setting and strategic planning, reflective analysis of activity, emotional-volitional stability, adaptation to changes in the educational environment, decision-making under uncertainty, and strategic development of the educational ecosystem at different levels of its functioning. In Professor Gryniova's established pedagogical framework, self-regulation is interpreted not only as a psychological phenomenon but also as a managerial and pedagogical technology that ensures the sustainability of an educational organization's development.

A key methodological role within the structure of the scientific school is assigned to this workshop, as it performs a system-forming function by establishing a common value platform for the school's activities, ensuring a unified methodology of research work, integrating psychological, managerial, and pedagogical approaches, and guiding the activities of other workshops within the department, the university, and beyond toward reflective management of development. In fact, "Self-Regulation of Managerial Activity" functions as a metaconcept that integrates all directions of the school into a unified intellectual system.

As research indicates, long-term creative collaboration produces a positive effect on the integration of other pedagogical workshops. For instance, integration with the workshop on communicative culture ensures control and awareness of communicative behavior, which enhances the outcomes of the direction developed by Olena Zhdanova-Nedilko, since self-regulation serves as a psychological foundation of effective academic communication.

Integration with resource-oriented learning also yields significant positive results. In combination with the research of Nataliia Kononets, self-regulation forms a model of conscious utilization of educational resources, whereby an education manager capable of self-regulation effectively organizes institutional resource flows within an educational institution.

Cooperation with the direction of Andrii Tkachenko demonstrates that innovative activity is impossible without a high level of self-control, reflection, and strategic thinking. Integration with student-centered and leadership-oriented approaches ensures productive interaction with the workshops of Nina Pivovar, Iryna Babenko, and Oksana Bolsha. In this context, self-regulation becomes the foundation for leadership behavior, quality culture, and responsible management of the educational process. This is logical, as leadership without self-regulation is not sustainable, and educational quality without self-control is not systemic. Importantly, in combination with the direction developed by Inna Ishchenko, self-regulation ensures a balance between creativity and structured thinking, where creativity becomes productive only under conditions of internal discipline and reflection.

In interaction with the Intellectual Workshop “STEMIP” of Patent Attorney of Ukraine Sergiy Shkolyar, self-regulation functions as a cognitive foundation of innovative activity. It ensures the ability to transform a scientific idea into a patentable solution, supports systematic documentation of intellectual outputs, and motivates legal protection of innovations. Thus, Professor Maryna Gryniiova’s workshop performs the role of an internal psychological mechanism for the intellectualization of scientific activity.

It is also important to highlight its organizational and institutional impact. The “Self-Regulation of Managerial Activity” workshop contributes to the formation of the scientific school’s кадровий резерв (talent pipeline), supports the training of PhD candidates and early-career researchers (with Professor Maryna Gryniiova having supervised more than 100 dissertation projects), serves as a platform for methodological coordination of other workshops, and fosters an atmosphere of academic reflection. It defines the rhythm of the school’s development and determines its strategic trajectory.

One should also emphasize its system-forming function within the model of the scientific school. According to the author, within the overall developmental model, it performs three key functions: methodological—forming a unified scientific paradigm; integrative - uniting all directions into a coherent research system; and motivational-value-based - ensuring an internal culture of scientific responsibility. Therefore, Professor Maryna Gryniiova’s pedagogical workshop is not merely one of the directions but rather the core that structures the entire activity of the scientific school. Consequently, the pedagogical workshop “Self-Regulation of Managerial Activity” performs a key system-forming role in the development of the scientific school. It ensures methodological integrity, psychological stability, and innovative orientation of all other workshops within the department, as well as provides a foundation for collaboration with the intellectual property intellectual workshop. Thus, self-regulation emerges as a strategic mechanism for integrating pedagogical science, educational management, and the intellectual-innovative activity of the university.

Conclusions. The analysis of the activities of Professor M. V. Gryniiova’s scientific school makes it possible to identify several important outcomes, including the formation of a sustainable research tradition, the training of a new generation of researchers, the implementation of innovations in pedagogical practice, and the strengthening of the school’s institutional, regional, national, and international impact. The collaboration of intellectual resources contributes to the improvement of educational program quality, the growth of scientometric indicators, and the expansion of international cooperation. Such collaboration serves as a system-forming factor in the development of the scientific pedagogical school, while the integration of human, social, organizational, and innovation capital ensures a synergistic effect in scientific activity.

Thus, Professor Maryna V. Gryniiova’s scientific school demonstrates an effective model of academic leadership and knowledge management. Further research should focus on the quantitative assessment of the intellectual capital of scientific schools and the development of indicators for their strategic development.

References

- Shkolyar, S. P. (2015). Aspekty pidhotovky fakhivtsiv do opratsiuvannia ta analizu bazovykh informatsiinykh potokiv u rynkovomu seredovyshchi [Aspects of training specialists for processing and analyzing basic information flows in a market environment]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 16, 306-313. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/5658> [in Ukrainian]
- Shkolyar, S. P. (2021). Aspekty prava intelektualnoi vlasnosti v realizatsii ekonomichnoho rozvytku terytorialnoi hromady [Aspects of intellectual property law in the implementation of economic development of a territorial community]. In *Resursno-orientovane navchannia v “3D”: dostupnist, dialoh, dynamika* [Resource-oriented learning in “3D”: accessibility, dialogue, dynamics]: Proceedings of the I International Scientific and Practical

- Internet Conference (pp. 285-286). Poltava: PUET. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/26685> [in Ukrainian]
- Shkolyar, S. P. (2023a). Dosvid novatorskykh initsiatyv u rozvytku mizhnarodnoho proiektnoho marketynhu orhanizatsii [Experience of innovative initiatives in the development of international project marketing of an organization]. In *Dydaskal*, 24, 248–251. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “European Vector of Higher Education Development in Ukraine”. Poltava: Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/25629> [in Ukrainian]
- Shkolyar, S. P. (2023b). Pro mozhyvosti vykorystannia potentsialu zakladu osvity v prohramakh riznoho rivnia [On the possibilities of using the potential of an educational institution in programs of various levels]. In M. V. Grynova (Ed.), *Slovo i sprava Antona Makarenka: ukrainskyi ta yevropeiskyi konteksty* [The word and deed of Anton Makarenko: Ukrainian and European contexts]: Proceedings of the XXII International Scientific and Practical Conference and Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Seminars (pp. 306–310). Poltava: Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/20923> [in Ukrainian]
- Shkolyar, S. P. (2024a). Analiz protsesiv rozvytku standartyzatsii v proiektnomu menedzhmenti [Analysis of standardization development processes in project management]. *Investysii: praktyka ta dosvid*, 19, 122–126. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/26688> [in Ukrainian]
- Shkolyar, S. P. (2024b). Mizhnarodnyi marketynh v osviti: interaktyvnyi vviazok elementiv modeli protsesu upravlinnia pidhotovkoiu maibutnikh menedzheriv [International marketing in education: interactive connection of elements of the management process model for training future managers]. In M. V. Grynova (Ed.), *Innovatsiini aspekty osvitnoho ta proiektnoho menedzhmentu: dosvid A. Makarenka v dialozi iz suchasnistiu* [Innovative aspects of educational and project management: A. Makarenko's experience in dialogue with modernity]: Proceedings of the XXIII International Scientific and Practical Conference (pp. 262–263). Poltava: Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/25819> [in Ukrainian]
- Shkolyar, S. P. (2025). Stratehiia stvorennia ta funktsionuvannia osередkiv intelektualnoho rozvytku zakladu osvity [Strategy for creating and functioning centers of intellectual development of an educational institution]. In M. V. Grynova (Ed.), *Suchasni tekhnologii formuvannia konkurentospromozhnogo menedzhera: metodolohiia, praktyka, perspektyvy* [Modern technologies for forming a competitive manager: methodology, practice, prospects]: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific Forum (pp. 33–40). Poltava: Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/27206> [in Ukrainian]
- Shkolyar, S. P., & Grynova, M. V. (2024a). Deiaki vazheli motyvatsii innovatsiinoi diialnosti yak elementy modeli rozvytku zakladu osvity [Some levers of motivation of innovative activity as elements of the educational institution development model]. In *Resursno-orientovane navchannia v “3D”: dostupnist, dialoh, dynamika* [Resource-oriented learning in “3D”: accessibility, dialogue, dynamics]: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Internet Conference (pp. 33–38). Poltava. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/23131> [in Ukrainian]
- Shkolyar, S. P., & Grynova, M. V. (2024b). Obiekty prava intelektualnoi vlasnosti ekolohichnoho spriamuvannia v modeli zakladu osvity [Objects of intellectual property of ecological orientation in the model of an educational institution]. In *Bioriznomanittia: teoriia, praktyka ta metodychni aspekty vyvchennia u zakladyakh osvity* [Biodiversity: theory, practice and methodological aspects of study in educational institutions]: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (pp. 75–78). Poltava: Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/23624> [in Ukrainian]

ШКОЛЯР С.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

КОЛАБОРАЦІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ РЕСУРСІВ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний та прикладний аналіз феномену колаборації інтелектуальних ресурсів у межах наукової педагогічної школи професора Марини Вікторівни Гриньової. Інтелектуальні ресурси інтерпретовано як інтегровану систему, що охоплює людський, соціальний, організаційний та інноваційний капітал, взаємодія яких забезпечує сталий розвиток освітньо-наукового середовища. На основі кейс-аналізу діяльності педагогічних майстерень кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка доведено, що колаборація інтелектуальних ресурсів функціонує як багаторівнева система, що охоплює внутрішній, інституційний, міжінституційний, регіональний, національний та міжнародний рівні. Обґрунтовано роль педагогічних майстерень як функціональних осередків формування інтелектуального капіталу, що забезпечують розвиток дослідницького потенціалу, комунікативної культури, інноваційного мислення та академічного лідерства здобувачів освіти. Особливу увагу приділено системоутворюючій ролі педагогічної майстерні «Саморегуляція діяльності менеджера», яка виступає методологічним ядром наукової школи та забезпечує інтеграцію її структурних компонентів. Визначено значення інтелект-майстерні STEMIP як

інноваційного механізму інтеграції освіти, науки та сфери інтелектуальної власності, що сприяє трансформації результатів досліджень у захищені інтелектуальні активи. Доведено, що синергія інтелектуальних ресурсів забезпечує підвищення якості освітніх програм, зростання наукової продуктивності, розвиток інноваційного потенціалу та зміцнення конкурентоспроможності наукової школи в національному й міжнародному освітньо-науковому просторі.

Ключові слова: наукова школа, інтелектуальні ресурси, колаборація, педагогічна наука, академічне лідерство, інноваційний розвиток, інтелектуальна власність.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2026

Стаття прийнята 16.04.2026

Статтю опубліковано 15.05.2026

Наші автори

Артюшенко Олександр Вікторович, начальник науково-методичного відділу забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти Військово-юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, м. Харків

Бабенко Ірина Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Басанець Юрій Петрович, старший викладач Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

Бацман Ольга Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри Полтавського інституту економіки і права

Білай Дмитро Валерійович, доктор філософії у галузі Освіта / Педагогіка, директор професійно-технічного училища № 31 м. Полтава

Біліченко Олександр Степанович, кандидат економічних наук, доцент Миколаївського національного аграрного університету

Бова Анна Юріївна, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Большая Оксана Вікторівна, кандидат економічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Бондаренко Анатолій Петрович, старший викладач Військової академії, м. Одеса

Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Бояринова Ірина Олександрівна, кандидат економічних наук, доцент, директор Відокремленого структурного підрозділу «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка»

Бурсова Світлана Сергіївна, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Галагуза Олександр Олександрович, здобувач третього (наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гнізділова Олена Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Голубцов Сергій Сергійович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гомля Людмила Миколаївна, кандидат біологічних наук, доцент, професор кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Дем'янюк Наталія Юріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Доля Юлія Володимирівна, старший викладач Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Дружененко Раїса Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Дубовик Юлія Олександрівна, доктор філософії, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Дяченко-Богун Марина Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Живило Євген Олександрович, кандидат наук з державного управління, доцент Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Завгородній Олег Миколайович, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Загородня Алла Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

Захарін Сергій Володимирович, доктор економічних наук, заступник Голови Державної служби України з питань безпечності харчових продуктів та захисту споживачів з питань цифрового розвитку, цифрових трансформацій і цифровізації, м. Київ

Зімакова Лілія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Златопольська Наталія Василівна, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Іващенко Сергій Миколайович, доцент Військово-юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, м. Харків

Іщенко Інна Сергіївна, кандидат економічних наук, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Карапузова Ірина Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Ковалевська Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Коваленко Ярина Вікторівна, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Козлова Олена Григорівна, кандидат педагогічних наук, професор Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Кононець Наталія Василівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Коритько Андрій Станіславович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Коробов Дмитро Олександрович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Косенко Світлана Юріївна, кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент Одеського державного аграрного університету

Криворучко Аліна Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Куленко Олена Анатоліївна, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Кутняк Руслан Олександрович, старший викладач Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

Ларіна Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Мокляк Володимир Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Момот Олена Олегівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Мороз Юрій Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент Уманського національного університету

Нестуля Світлана Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, професор Полтавського університету економіки і торгівлі

Ніколенко Ігор Володимирович, кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент Одеського державного аграрного університету

Новописьменний Анатолій Миколайович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Онопрієнко Олександр Сергійович, доктор філософії, доцент, заступник начальника Національної академії Національної гвардії України, м. Харків

Панчехін Дмитро Ігорович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Пасічніченко Анжела Василівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Піддячий Володимир Миколайович, кандидат педагогічних наук (PhD), старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м.Київ

Потапюк Лілія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Луцького національного технічного університету

Рибалка Олена Яківна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Рогодченко Ірина Остапівна, директор Карлівського ліцею імені Ніни Герасименко Карлівської міської ради

Рубан Олексій Валерійович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Сабодаш Анатолій Анатолійович, старший викладач Національної академії Національної гвардії України, м. Харків

Сайко Наталія Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Сліпченко Максим Олександрович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Солошич Ірина Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

Сторожук Владислав Артурович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Стрижак Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Сулаєва Наталія Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Танько Тетяна Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, декан Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Федій Олександр Анатолійович, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора Ліцею № 14 «Здоров'я» Полтавської міської ради

Шерстюк Андрій Дмитрович, старший викладач Національної академії Національної гвардії України, м. Харків

Шиян Надія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Школяр Сергій Петрович, кандидат технічних наук, доцент, Патентний повірений України, провідний фахівець відділу забезпечення якості освіти та акредитації Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Шкура Тетяна Володимирівна, кандидат біологічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Яланська Світлана Павлівна, доктор психологічних наук, професор, декан Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ЗМІСТ

Басанець Ю. Кутняк Р. Большая О. Біліченко О. Бабенко І. Бондаренко Ю.	Гейміфікація як інструмент активізації навчання у професійній підготовці художників-живописців Організація та управління інноваційними освітніми проектами Взаємодія навчальної та творчої діяльності учнів у процесі шкільного вивчення тропів	4 8 13
Бояринова І. Галагуза О.	Консалтинг-орієнтоване середовище формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах Формування економічної компетентності здобувачів освіти як чинник розвитку людського капіталу та конкурентоспроможності в сучасному суспільстві	20 27
Гнізділова О. Дубовик Ю. Бурсова С. Гомля Л.	Альтернативна та додаткова комунікація в освітньому процесі закладу дошкільної освіти: теоретико-практичний аспект Консалтинговий підхід до екоорієнтованої підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах	31 39
Гриньова М. Кононець Н. Солошич І.	Освітній консалтинг як інструмент реалізації партисипативного підходу до формування морально-етичної культури майбутніх учителів	47
Дем'янюк Н.	Педагогічні традиції в підготовці вчителя музичного мистецтва в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка	56
Дружененко Р.	Використання елементів кейс-технології в системі тестового оцінювання професійної підготовки майбутнього вчителя української мови: лінгводидактичний аспект	62
Дяченко-Богун М. Шкура Т. Бова А. Живилює. Голубцов С.	Розвиток критичного та екологічного мислення студентів природничих дисциплін засобами дидактичних ігор ІТ-фахівці квантової ери у трансформації вищої військової освіти України	68 76
Завгородній О. Козлова О. Загородня А.	Організаційно-управлінські засади фандрейзингової діяльності у системі загальної середньої освіти України Історична пам'ять як феномен духовної культури українського суспільства в системі національно-патріотичного виховання у закладах вищої освіти (2005-2021 роки)	84 91
Захарін С.	Освітня послуга як об'єкт суспільно-економічних відносин у трансформаційних умовах 2005–2021 років: методологічні засади стратегічного розвитку закладів освіти	95
Іщенко І.	Теоретико-методологічні підходи до трактування сутності освітнього консалтингу в системі вищої освіти	99
Карапузова І. Ковалевська Н. Зімакова Л. Пасічніченко А. Коваленко Я.	Гра як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку Структурно-функціональна модель управління освітнім процесом на основі кейс-менеджменту в закладах загальної середньої освіти	107 112
Коритько А.	Консалтингова підтримка професійного самовизначення старшокласників щодо вибору професії вчителя	120
Косенко С. Ніколенко І. Артюшенко О. Сабодаш А. Криворучко А.	Педагогічний потенціал використання службових собак в освітньому процесі вищих військових навчальних закладів Теоретико-методичні засади використання портфоліо дослідника	124 130

Шиян Н.	в проєктній технології навчання хімії	
Стрижак С.		
Куленко О.		
Мокляк В.	Методологічні засади формування іншомовної комунікативної компетентності дорослих у неформальній освіті в умовах цифрової трансформації	135
Коробов Д.		
Момот О.	Педагогічні ситуації як інструмент професійного розвитку вчителя фізичної культури	140
Рогодченко І.		
Мороз Ю.	Рекреаційна сфера у формуванні культури здорової життєорганізації особистості	146
Жданова-Неділько О.		
Білай Д.		
Нестуля С.	Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти	151
Новописьменний А.	Технологія освітнього консалтингу у формуванні готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах із пауерліфтингу	158
Онопрієнко О.	Методика оцінювання готовності груп спеціального призначення Сил оборони України до виконання завдання у відриві від основних сил	166
Шерстюк А.		
Бондаренко А.		
Іващенко С.		
Панчехін Д.	Управлінська культура менеджера готельно-ресторанного бізнесу та особливості її формування у процесі професійної підготовки	173
Піддячий В.	Методологічні засади підготовки тьюторів у неперервній освіті дорослих	178
Потапук Л.	Психологічне здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах воєнних викликів: роль і потенціал соціальної реабілітації	185
Рибалка О.	Формування просвітницької компетентності майбутніх психологів у інформаційно-освітньому просторі	192
Яланська С.		
Златопольська Н.		
Рубан О.	Розвиток інтерпретаційних навичок у роботі з музичним текстом	197
Сайко Н.	Клініко-психологічні особливості депресивних станів у студентської молоді: діагностика та соціально-педагогічний супровід	203
Бацман О.	Процесний підхід до формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін	210
Сліпченко М.		
Сторожук В.	Модель проєктно-орієнтованого навчання (Project-based learning) у формуванні підприємницької компетентності майбутніх учителів	217
Сулаєва Н.	Актуалізація когнітивно-творчого потенціалу дітей дошкільного віку в умовах переходу до шкільного навчання	225
Танько Т.	Інтерактивне арт-середовище як засіб технологічного супроводу естетичного виховання дітей раннього віку	230
Ларіна І.		
Доля Ю.		
Федій О.	Підвищення якості викладання географії в зсо засобами геоінформаційних систем	235
Школяр С.	Колаборація інтелектуальних ресурсів науково-педагогічної школи	244

CONTENTS

Basanets Yu.	Gamification as a Tool for Activating Learning in the Professional Training of Painters	4
Kutnyak R.		
Bolshaia O.	Organization and Management of Innovative Educational Projects	8
Bilichenko O.		
Babenko I.		
Bondarenko Yu.	The Interaction of Educational and Creative Activities in the Process of Studying Tropes at School	13
Boiarynova I.	Consulting-Oriented Environment for the Formation of Management Culture of Teachers in Vocational Colleges	20

Galaguz A.	Formation of Economic Competence in Education as a Factor of Human Capital Development and Competitiveness in Modern Society	27
Hnizdilova O. Dubovyk Yu. Bursova S. Gomlya L.	Augmentative and Alternative Communication in the Educational Process of a Preschool Education Institution: Theoretical and Practical Aspects	31
Grynyova M. Kononets N. Soloshych I.	Consulting Approach to Eco-Oriented Training of Future Teachers in Pedagogical Universities	39
Demianko N.	Educational Consulting as a Tool for Implementing a Participatory Approach to Forming the Moral and Ethical Culture of Future Teachers	47
Druzhnenko R.	Pedagogical Traditions in the Training of Music Teachers at V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University	56
Dyachenko-Bohun M. Shkura T. Bova A. Zhyvylo Y. Holubtsov S.	Use of Elements of Case Technology in the Test Assessment System of Professional Training of Future Ukrainian Language Teachers: Linguodidactic Aspect	62
Zavhorodnii O. Kozlova O. Zagorodnia A.	Didactic Games as a Means of Developing Critical and Ecological Thinking of Students of Natural Sciences	68
Zakharin S.	IT Specialists of the Quantum Era in the Transformation of Higher Military Education in Ukraine	76
Ishchenko I.	Organizational and Managerial Foundations of Fundraising in the System of General Secondary Education of Ukraine	84
Karapuzova I. Kovalevska N. Zimakova L. Pasichnichenko A. Kovalenko Ya.	Historical Memory as a Phenomenon of the Spiritual Culture of Ukrainian Society in the System of National-Patriotic Education in Higher Education Institutions (2005–2021)	91
Korytko A.	Educational Services as an Object of Socio-Economic Relations under the Conditions of Transformation (2005–2021): Methodological Principles for the Strategic Development of Educational Institutions	95
Kosenko S. Nikolenko I. Artiushenko O. Sabodash A. Kryvoruchko A. Shyian N. Stryzhak S. Kulenko O. Mokliak V. Korobov D.	Theoretical and Methodological Approaches to Interpreting the Essence of Educational Consulting in the System of Higher Education	99
Momot O. Rogodchenko I.	Game as a Means of Forming Foreign Language Communicative Competence in Senior Preschool Children	107
Moroz Yu. Zhdanova-Nedilko O. Bilai D.	Structural and Functional Model of Educational Process Management Based on Case Management in General Secondary Education Institutions	112
Nestulya S.	Consulting Support for Professional Self-Determination of Senior Students Regarding the Choice of the Teaching Profession	120
	Pedagogical Potential of the Use of Service Dogs in the Educational Process of Higher Military Educational Institutions	124
	Theoretical and Methodological Foundations for the Use of a Researcher's Portfolio in Project-Based Chemistry Education	130
	Methodological Principles for Developing Adults' Foreign Language Communicative Competence in Non-Formal Education under Conditions of Digital Transformation	135
	Pedagogical Situations as a Tool for the Professional Development of a Physical Education Teacher	140
	The Recreational Sphere in the Formation of a Culture of Healthy Lifestyle Organization of the Individual	146
	Pedagogical Conditions for Forming Leadership Qualities in Future Social Sphere	151

	Specialists in Higher Education Institutions	
Novopysmennyi A.	Educational Consulting Technology in Forming the Readiness of Future Coaches-Teachers to Work in Children's and Youth Sports Schools in Powerlifting	158
Onopriienko O.	Methodology for Assessing the Readiness of Special Purpose Groups of the Defense Forces of Ukraine to Perform Tasks Separately from the Main Forces	166
Sherstyuk A.		
Bondarenko A.		
Ivashchenko S.		
Pancheikhin D.	Managerial Culture of a Hotel and Restaurant Business Manager and the Peculiarities of Its Formation in the Process of Professional Training	173
Piddiachyi V.	Methodological Foundations of Tutor Training in Lifelong Adult Education	178
Potapiuk L.	Psychological Health under Conditions of Wartime Challenges: The Role and Potential of Social Rehabilitation	185
Rybalka O.	Formation of Educational Competence of Future Psychologists in the Information and Educational Environment	192
Yalanska S.		
Zlatopolska N.		
Ruban O.	Development of Interpretative Skills in Working with Musical Text	197
Saiko N.	Clinical and Psychological Features of Depressive States in Student Youth: Diagnosis and Social-Pedagogical Support	203
Batsman O.		
Slipchenko M.	Process Approach to Forming Information and Digital Competence of Future Teachers of Natural Sciences	210
Storozhuk V.	Project-Based Learning Model for Forming Entrepreneurial Competence of Future Teachers	217
Sulaieva N.	Actualization of Preschool Children's Cognitive and Creative Potential in the Context of Transition to School Education	225
Tanko T.	Interactive Art Environment as a Means of Technological Support for the Aesthetic Education of Preschool Children	230
Larina I.		
Dolia Yu.		
Fedii O.	Improving the Quality of Geography Teaching in General Secondary Education Institutions by Means of Geographic Information Systems	235
Shkolyar S.	Collaboration of Intellectual Resources in a Scientific Pedagogical School	244