

ISSN 3083-6514 (Print)
ISSN 3083-6522 (Online)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 1

2026



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 1

2026

Заснований у лютому 1997 року
Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:
Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення
№ 860 від 21.03.2024 р. Ідентифікатор медіа R30-03608.

Суб'єкт у сфері медіа – Державний заклад «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка» (вулиця Віктора Новікова, 2, місто Лубни, Полтавська область,
Україна, 37500; тел.: +38 095-105-6005; e-mail: mail@luguniv.edu.ua).

Кластер: Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика

Збірник наукових праць внесений до Переліку
наукових фахових видань України в категорії «Б»
(спеціальності: А1 Освітні науки; А2 Дошкільна освіта; А3 Початкова освіта;
А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями); А5 Професійна освіта
(за спеціалізаціями); А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями))
Наказом Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р.

Зміни до назви видання затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 641
від 28.04.2025 р. (Додаток 6).

Журнал включений до переліку видань реферативної бази даних «Україніка наукова»
(угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Мова видання: українська, англійська

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 8 від 27.02.2026 року)

Виходить чотири рази на рік

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Курило Віталій Семенович, доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Україна).

Члени редакційної колегії:

Бадер Світлана Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Україна).

Кальченко Лариса Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри філософії, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (Україна).

Пономарьова Галина Федорівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, ректор, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Починкова Марія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Україна).

Сич Тетяна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри публічної служби та управління навчальними закладами, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Україна).

Стинська Вікторія Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника (Україна).

Анна Кватера, асистент-професор, Університет Комісії національної освіти (Краків, Польща).

Юрій Плиска, кандидат педагогічних наук, ад'юнкт кафедри педагогіки, Інститут соціологічних наук та педагогіки, Варшавський університет природничих наук (Варшава, Польща).

Редакційні вимоги до технічного оформлення статей

Стаття оформлюється в текстовому редакторі Word for Windows (шрифт Times New Roman 14, міжрядковий інтервал – 1,5).

Поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см. Сторінки не нумеруються.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

На початку вказують назву тематичної рубрики видання. Через рядок від УДК в лівому верхньому кутку вказуються прізвище, ім'я, по батькові автора (повністю, шрифт жирний).

На наступному рядку – науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи; e-mail; ORCID ID (персональний код, який необхідно отримати, заповнивши анкету за посиланням: <https://orcid.org/register>).

Назва статті друкується через рядок (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); визначення методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки із цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела в тексті оформлюються мовою оригіналу таким чином: у круглих дужках зазначається прізвище автора, рік видання роботи (наприклад, Шумська, 2010). Якщо потрібно послатися на декілька джерел, варто перелічувати їх через крапку з комою (наприклад, Афанасьєва, 2016; Богданова & Саннікова, 2015; Moore, 2006). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то слід вказати номер сторінки посилання (Афанасьєва, 2016, с. 46; Bruner, 2012, р. 24).

Бібліографія та в разі необхідності примітки подаються в кінці статті після заголовку «Список використаної літератури» (без двокрапки) у порядку цитування й оформлюються відповідно до ДСТУ 8302:2015.

Для коректного індексування публікацій наукометричними системами після Списку використаної літератури необхідно навести References. Посилання в References мають бути оформлені відповідно до APA Style: для кирилических цитувань слід транслітерувати імена авторів та назви видань; останні також слід навести в англійському перекладі в [] із зазначенням мови оригіналу в дужках, наприклад [in Russian], [in Ukrainian]. Назви періодичних видань слід наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN. В елементах опису не можна замінювати латинські літери на кириличні. Цитування в References мають бути оформлені за стандартом APA.

Статтю завершують 2 анотації обсягом 1600–1800 знаків (українською та англійською мовами) із зазначенням прізвища, ім'я та по батькові автора, назви статті та ключових слів (3–5 термінів).

ЗМІСТ

ВИЩА ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА

1. **Васиньова Н. С.** Нормативно-правові аспекти та інституційні механізми взаємодії закладів вищої освіти з територіальними громадами в період воєнного стану в Україні....8
2. **Іванова С. С.** Самоосвітня діяльність як педагогічна категорія в професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери.....18
3. **Калиновська І. М., Коломєєць В. М., Калиновська М. В.** Комунікативний підхід до навчання іноземних мов як чинник відповідності міжнародним стандартам якості вищої освіти..... 27
4. **Скляр О. С.** Створення ситуаційного центру із застосуванням БПС як важливий компонент фахової підготовки майбутніх офіцерів поліції.....37
5. **Юрків Я. І.** Взаємодія закладу вищої освіти та територіальної громади щодо підготовки фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб.....44

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ

6. **Безгинський Ю. С.** Характеристика ціле-результативного компонента системи формування резильєнтності суб'єктів публічного управління в процесі професійної підготовки.....57
7. **Долідзе К. А.** Базова загальновійськова підготовка як інтегрований педагогічний феномен: сутність та структурні компоненти.....64
8. **Дубовой О. В., Дубовой В. В., Шинкарьов С. І.** Управління тренувальним процесом у підготовчому періоді на основі моніторингу внутрішньої та зовнішньої відповіді організму спортсменів із силових видів спорту.....72
9. **Кравченко О. Л.** Аналіз змісту професійної підготовки магістрів з харчових технологій.....80
10. **Лопуга Г. В., Присяжна М. К., Хотієнко С. В., Агалаков В. С.** Вплив фізичної активності на когнітивний розвиток учнів: нові дослідження та практичні рекомендації.....89
11. **Liu Xia.** Formation of multicultural creative competence of future specialists in fine arts in an internationalized educational environment: theoretical foundations and experimental verification.....97
12. **Мірошніченко А. А.** Особливості формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення фахових дисциплін.....111
13. **Pozdniakov O. V.** Development of foreign language communicative competence as a component of professional training of future hotel managers.....119
14. **Шинкарьова О. Д., Отравенко О. В., Шинкарьова Н. Г.** Інтеграція неформальної освіти в процес професійного самовдосконалення майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.....126

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

15. **Гречишкіна І. А., Єпіхіна М. А.** Цифрові технології як інструмент розвитку допитливості дітей дошкільного віку.....134
16. **Фенко М. Я., Мацюк З. С., Гац Г. О.** Здоровий спосіб життя дітей дошкільного віку: синергія мовленнєвого розвитку та фізичної активності.....140

МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЯ ОСВІТИ

17. **Галацин К. О.** Методичні аспекти використання сучасних засобів навчання на заняттях з англійської мови в закладах вищої технічної освіти.....146
18. **Tsyhanenko O. A.** Innovative technologies in maritime english learning: a theoretical analysis of the development of professional communicative competence of future deck officers.....153

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

19. **Швидун Л. Т.** Використання філософських вправ в освітньому процесі початкової школи.....160

CONTENTS

HIGHER AND UNIVERSITY EDUCATION

1. **Vasynova N. S.** Regulatory and legal aspects and institutional mechanisms of interaction between higher education institutions and local communities during the period of martial law in Ukraine.....8
2. **Ivanova S. S.** Self-education as a pedagogical category in the professional training of future specialists in the field of socionics.....18
3. **Kalynovska I. M., Kolomieiets V. M., Kalynovska M. V.** The communicative approach to foreign language teaching as a factor in meeting international quality standards in higher education..... 27
4. **Skliar O. S.** Creation of a situational centre using BPS as an important component of the professional training of future police officers.....37
5. **Yurkiv Ya. I.** Cooperation between the higher education institution and the territorial community regarding the training of support specialists for veterans and demobilized persons.....44

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

6. **Bezghynskyi Yu. S.** Characteristics of the goal-and-result component of the system for forming resilience of public administration actors in the process of professional training.....57
7. **Dolidze K. A.** Basic Combined Arms Training as an integrated pedagogical phenomenon: essence and structural components.....64
8. **Dubovoi O. V., Dubovoi V. V., Shynkarov S. I.** Training process management in the preparatory period based on monitoring internal and external responses of athletes' bodies in strength sports.....72
9. **Kravchenko O. L.** Analysis of the content of professional training for masters in food technology.....80
10. **Lopuha H. V., Prysiashna M. K., Khotienko S. V., Ahalakov V. S.** The impact of physical activity on cognitive development of students: new research and practical recommendations.....89
11. **Liu Xia.** Formation of multicultural creative competence of future specialists in fine arts in an internationalized educational environment: theoretical foundations and experimental verification.....97
12. **Miroshnichenko A. A.** Peculiarities of the formation of leadership competence of future border guard officers in the process of studying professional disciplines.....111

13. **Pozdniakov O. V.** Development of foreign language communicative competence as a component of professional training of future hotel managers.....119
14. **Shynkarova O. D., Otravenko O. V., Shynkarova N. H.** Integration of non-formal education into the process of professional self-improvement of future physical culture and sports specialists.....126

ACTUAL PROBLEMS OF PRESCHOOL EDUCATION

15. **Hrechyshkina I. A., Yepikhina M. A.** Digital technologies as a tool for developing curiosity in preschool children.....134
16. **Fenko M. Ya., Matsiuk Z. S., Hats H. O.** Healthy lifestyle of preschool children: synergy of speech development and physical activity.....140

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF EDUCATION

17. **Halatsyn K. O.** Methodological aspects of using modern teaching aids in English language teaching at technical universities.....146
18. **Tsyhanenko O. A.** Innovative technologies in maritime english learning: a theoretical analysis of the development of professional communicative competence of future deck officers.....153

PRIMARY EDUCATION

19. **Shvydun L. T.** Use of philosophical exercises in the educational process of primary school.....160

ВИЩА ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА

УДК 378.4:352(477)

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-8-17>

Васиньова Надія Сергіївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри публічної служби й управління навчальними закладами

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

ned1235@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7019-0247>

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ТА ІНСТИТУЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ТЕРИТОРІАЛЬНИМИ ГРОМАДАМИ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

Всесвітні трансформаційні процеси, спричинені зростанням економіки знань, цифровізацією суспільних зв'язків, демографічними змінами та геополітичними викликами, суттєво змінюють позицію та значення закладів вищої освіти в соціально-економічному поступі держави. В Україні ці процеси накладаються на велику реформу децентралізації, яка спричинила перерозподіл повноважень, ресурсів та відповідальності між центральними органами виконавчої влади та місцевими органами самоврядування. У таких обставинах виникає потреба глибинно переосмислити функції університетів не лише як структур підготовки фахівців і створення наукових знань, а і як дієвих учасників регіонального розвитку та партнерів місцевих громад.

Традиційна модель закладу вищої освіти, сфокусована на внутрішніх процесах, поступається сучасним парадигмам, що передбачають утілення «третьої місії» (Васиньова, 2024). Заклади освіти будь-якого типу інтегруються в соціально-економічний простір, сприяючи формуванню суспільного капіталу та розвитку інноваційного клімату. Водночас університет постає як багатоцільовий осередок, що забезпечує міжсекторальну взаємодію та є каталізатором економічного розвитку регіонів.

Децентралізація надала територіальним громадам необхідний інструментарій управління, проте не забезпечила готових алгоритмів досягнення успіху. Сучасне місцеве самоврядування часто стикається з браком інтелектуальних ресурсів та фінансово-організаційних можливостей для реалізації стратегічних планів. У цьому контексті заклади вищої освіти мають бути багатофункціональними осередками, де інтелектуальний потенціал трансформується в практичні зміни на місцях – від підготовки нових поколінь фахівців до надання кваліфікованої експертизи муніципальних ініціатив.

Так, актуальність досліджуваної проблематики зумовлена потребою створити цілісну та узгоджену нормативно-правову базу, яка б забезпечувала ефективне партнерство між закладами вищої освіти та територіальними громадами, сприяла сталому розвитку регіонів і посиленню соціальної місії університетів. Водночас, відповідно до Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р, пріоритетами державної політики визначено посилення інституційної спроможності закладів вищої освіти, розширення їх партнерства з територіальними громадами та інтеграцію університетів у процеси соціально-економічного відновлення країни (Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, 2022).

Проблематика управління освітою в умовах децентралізації та взаємодії університетів із соціальним середовищем знайшла відображення в працях Ю. Ковбасюка, О. Онищенко та О. Чижевського (Ковбасюк, 2015; Онищенко & Чижевський, 2024), які акцентують на трансформації моделей публічного управління освітою та зростанні ролі місцевого рівня у формуванні освітньої політики.

У контексті соціальної місії університетів важливими є дослідження, присвячені концепціям «третьої місії», «підприємницького університету», «Civic University», «університету, залученого до громади». Ці підходи підкреслюють необхідність інтеграції освітньої, наукової та соціально-економічної функцій закладів вищої освіти. Зокрема, А. Трофименко висвітлює сутність моделі civic university як найвищого прояву соціальної ролі університету (Трофименко, 2023).

Окрему увагу заслуговують аналітичні матеріали, підготовлені авторським колективом (Балджи, Власова, Калашнікова, Ковтунець, Литовченко, Оржель, Рябченко, Трима, Червона & Шофолова, 2022; Власова, Калашнікова, Оржель, Рябченко, Трима & Червона, 2021), де здійснено аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо реалізації соціальної відповідальності університетів під час конфліктів, воєнних дій і повоєнного відновлення. Автори наголошують на важливості активної позиції університетів у підтримці громад та відновленні соціально-економічного життя після кризових ситуацій.

Питання регіонального управління та розвитку освітнього простору територіальних громад досліджували М. Хитько та О. Кулик (Хитько & Кулик, 2022), які аналізують роль освіти у формуванні людського капіталу та конкурентоспроможності громад.

У дослідженні враховано результати власних наукових напрацювань, що стосуються теоретико-методологічних засад партнерства між закладами вищої освіти та територіальними громадами, а також попередні висновки щодо інституціоналізації університетсько-громадських зв'язків та їх значення для сталого розвитку територій (Васиньова, 2023; Хриков, Кравченко, Васиньова, 2022; Кравченко, Васиньова & Хриков, 2023).

Так, сучасні дослідження демонструють, що заклади вищої освіти поступово трансформуються з освітньо-наукових інституцій у ключових акторів розвитку територій, беручи на себе відповідальність за соціальну інтеграцію, підтримку громад і формування нових моделей публічного управління освітою. Утім, у науковій літературі залишається недостатньо опрацьованим юридичний аспект, а саме узгодження правової автономії закладів вищої освіти з повноваженнями органів місцевого самоврядування, особливо з огляду на динамічні зміни в законодавстві України, які пов'язані з децентралізацією та правовим режимом воєнного стану.

Мета статті полягає в теоретичному огляді нормативно-правових засад й інституційних механізмів взаємодії закладів вищої освіти з територіальними громадами в умовах воєнного стану та окресленні можливих шляхів удосконалення правового регулювання співпраці.

Методологічну основу дослідження становлять системний підхід, формально-правовий метод, метод логічного узагальнення та порівняльно-правовий аналіз. Системний підхід дає змогу розглядати заклади вищої освіти та територіальні громади як взаємопов'язані елементи єдиної регіональної соціально-економічної системи, у межах якої відбувається перерозподіл ресурсів, функцій і повноважень. Формально-юридичний метод використано для аналізу змісту та структури нормативно-правових актів, що регулюють сферу освіти та місцевого самоврядування, а також для виявлення прогалин і колізій у правовому регулюванні взаємодії між закладами вищої освіти та територіальних громад. Порівняльно-правовий аналіз дав змогу зіставити положення законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про місцеве самоврядування в Україні», «Про наукову і науково-технічну діяльність» (Про освіту, 2017; Про вищу освіту, 2014; Про місцеве самоврядування в Україні, 1997; Про наукову і науково-технічну діяльність, 2026).

Нормативно-правове регулювання взаємодії між закладами вищої освіти та територіальними громадами в Україні має складний, багаторівневий і міжгалузевий характер, оскільки формується на стику конституційного, адміністративного, освітнього, бюджетного, цивільного та господарського права. Така багатовимірність правового регулювання зумовлює не лише значний потенціал для розвитку партнерських відносин між університетами та громадами, а й наявність істотних прогалин, колізій і суперечностей, що негативно позначаються на стабільності та ефективності відповідної взаємодії.

Фундаментальні правові передумови взаємодії між закладами вищої освіти та територіальними громадами закладені на рівні Конституції України. Стаття 53 Основного Закону гарантує кожному право на освіту, визначаючи її як одну з базових соціальних цінностей держави, тоді як стаття 7 проголошує визнання й гарантування місцевого самоврядування як форми здійснення народовладдя (Конституція України, 1996). У системному зв'язку ці положення формують конституційний простір, у межах якого територіальні громади отримують можливість активно впливати на розвиток освітньої інфраструктури, а заклади вищої освіти – інтегруватися в процеси локального та регіонального розвитку.

Саме на цьому рівні закладається ідеологічна основа партнерських відносин, що поєднує публічні інтереси держави, інтереси місцевих спільнот та автономні інтереси академічних інституцій. Подальший розвиток відповідних конституційних положень здійснюється в Законі України «Про освіту» (Про освіту, 2014), який визначає освіту як стратегічний ресурс сталого розвитку суспільства, економіки та держави. Особливе значення для формування правового механізму взаємодії має закріплення принципу автономії закладів вищої освіти, що охоплює академічний, організаційний, фінансовий та кадровий складники. Надання закладам вищої освіти автономії створює юридичні передумови для їх активної участі в партнерських проєктах із територіальними громадами, самостійного вибору форм і напрямів співпраці, укладення договорів та залучення додаткових фінансових ресурсів. Водночас аналіз змісту Закону свідчить про відсутність спеціальних норм, спрямованих на комплексне врегулювання взаємодії між університетами й громадами, що зумовлює фрагментарність правового регулювання та потребу в застосуванні загальних положень про співпрацю суб'єктів публічного й приватного права.

Більш деталізовані положення щодо соціальної ролі ЗВО містить Закон України «Про вищу освіту» (Про вищу освіту, 2017), який покладає на заклади вищої освіти обов'язок сприяти економічному, культурному та соціальному розвитку регіонів. Незважаючи на відсутність у тексті закону прямої вказівки на концепцію «третьої місії» університету, її ідейні засади фактично імплементовані через закріплення соціальної функції вищої освіти. Реалізація відповідних приписів здійснюється шляхом укладення меморандумів про співпрацю, договорів про партнерство, угод про надання освітніх, наукових і експертних послуг між університетами та органами місцевого самоврядування. Утім, встановлено, що відсутність єдиних підходів до змісту та юридичної природи таких договорів зумовлює значну варіативність практики та не гарантує належного рівня правової визначеності.

Важливе місце в системі нормативно-правового регулювання посідає Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні» (Про місцеве самоврядування в Україні, 1997), який визначає компетенцію органів місцевого самоврядування у сфері управління закладами освіти комунальної форми власності та координації діяльності інших закладів освіти на відповідній території. Для державних закладів вищої освіти взаємодія з громадами здебільшого набуває характеру горизонтальних договірних відносин, що зумовлює необхідність чітко розмежовувати повноваження між центральними органами виконавчої влади у сфері освіти та органами місцевого самоврядування. Недостатня визначеність меж такої компетенції створює ризики дублювання функцій, виникнення управлінських конфліктів та неузгодженості управлінських рішень.

Суттєвого значення у формуванні сучасної моделі взаємодії набуває концепція «третьої місії» університету, яка передбачає трансформацію традиційної академічної моделі в напрямі посилення соціальної відповідальності та інтеграції в процеси регіонального розвитку. У юридичному вимірі ця концепція реалізується через участь університетів у стратегічному плануванні розвитку територій, виконанні прикладних наукових досліджень на замовлення громад, організації програм навчання дорослого населення, створенні інноваційних кластерів, технопарків і стартап-інкубаторів. Норми цивільного й господарського законодавства забезпечують правову основу для надання університетами експертних та освітніх послуг як на платній, так і на безоплатній основі, що дає змогу «гнучко» адаптувати форми співпраці до потреб конкретних територіальних громад.

Процеси децентралізації публічної влади істотно розширили інституційні можливості для розвитку муніципально-університетського партнерства. Передання громадам значних фінансових і майнових ресурсів, а також управлінських повноважень створила передумови для формування нових горизонтальних зв'язків між органами місцевого самоврядування та закладами вищої освіти. Водночас територіальні громади стикаються з низкою структурних проблем, зокрема дефіцитом кваліфікованих кадрів, обмеженими аналітичними можливостями та браком експертного супроводу процесів стратегічного планування. У цих умовах університети можуть і мають виконувати функцію центрів інтелектуального забезпечення регіонального розвитку, платформ підготовки кадрів для місцевих ринків праці та «генераторів» інноваційних рішень.

Практичний досвід свідчить, що ефективна взаємодія між закладами вищої освіти та територіальними громадами можлива лише за умови поєднання кількох взаємопов'язаних механізмів: кадрового, науково-експертного та фінансово-інвестиційного. Кадровий механізм охоплює впровадження дуальної освіти, проходження студентами виробничої та переддипломної практики в органах місцевого самоврядування, а також залучення фахівців громад до освітнього процесу. Науково-експертний механізм передбачає виконання університетами науково-дослідних і проєктно-аналітичних робіт, участь науковців у розробленні стратегій соціально-економічного розвитку, програм просторового планування та екологічної безпеки. Фінансово-інвестиційний механізм реалізується через спільну участь у національних і міжнародних грантових програмах, створення консорціумів та укладення договорів про спільну діяльність (Порадник: Як співпрацювати університетам та громадам, 2024). Водночас чинна нормативно-правова база не забезпечує належних умов для стабільного розвитку такого партнерства, адже бюджетні обмеження, закріплені в Бюджетному кодексі України щодо розмежування видатків між державним і місцевими бюджетами, ускладнюють фінансування державних закладів вищої освіти з місцевих бюджетів навіть у випадках очевидного соціального ефекту проєктів. Не менш складною залишається і сфера державно-приватного партнерства, застосування механізмів якого в галузі освіти характеризується надмірною формалізованістю та низькою адаптованістю до потреб територіальних громад. До того ж в умовах децентралізації та воєнного стану ці проблеми загострюються, що об'єктивно зумовлює необхідність подальшого вдосконалення законодавства. Ключовим напрямом є розроблення цілісної нормативної моделі муніципально-університетського партнерства, яка б узгоджувала норми освітнього, муніципального та бюджетного законодавства, закріплювала принципи співпраці, механізми фінансування й інституційні гарантії реалізації спільних проєктів.

Попри наявність розгалуженої нормативно-правової бази, взаємодія між закладами вищої освіти та територіальними громадами в Україні залишається інституційно незавершеною та позбавленою єдиної концептуальної моделі, що зумовлює правову невизначеність, ускладнює фінансування спільних ініціатив і стримує формування довгострокових стратегічних партнерств.

Суттєвою проблемою залишається відсутність чіткого розмежування компетенції між органами державної влади у сфері управління освітою та органами місцевого самоврядування. Невизначеність меж повноважень призводить до дублювання управлінських функцій, виникнення конфліктів юрисдикції та неузгодженості управлінських рішень щодо розвитку освітньої інфраструктури на місцевому рівні. У практичній площині це виявляється в складності погодження спільних програм розвитку, затримках у фінансуванні проєктів та формальному характері співпраці, що не забезпечує досягнення довгострокових результатів.

Слід підкреслити, що гуманітарні виклики, переміщення населення, руйнування інфраструктури та необхідність оперативно реагувати на кризові ситуації істотно вплинули на характер правового регулювання цієї взаємодії, трансформували його від планової моделі співпраці до режиму кризового менеджменту (Освіта України в умовах воєнного стану: інформаційно-аналітичний збірник, 2022).

Окремого аналізу потребує проблема бюджетно-фінансових обмежень. Чинні норми Бюджетного кодексу України щодо розмежування видатків між державним і місцевими бюджетами істотно звужують можливості фінансування державних закладів вищої освіти з місцевих бюджетів (Бюджетний кодекс України, 2010).

Не менш важливою проблемою є відсутність уніфікованих підходів до договірного оформлення партнерських відносин між закладами вищої освіти та територіальними громадами. Відсутність типових договорів і методичних рекомендацій щодо їх укладення призводить до значної різноманітності практики, використання недосконалих правових конструкцій та виникнення спорів щодо прав, обов'язків і відповідальності сторін. Це особливо небезпечно в умовах реалізації масштабних інфраструктурних або соціальних проєктів, що потребують довгострокової стабільності правових відносин.

Окрему групу проблем формують інституційні та кадрові обмеження. Багато територіальних громад не мають достатнього кадрового потенціалу для формування й реалізації складних програм співпраці з університетами, тоді як у структурі самих закладів вищої освіти часто відсутні спеціалізовані підрозділи або посадові особи, відповідальні за координацію взаємодії з місцевими органами влади. Недостатній рівень управлінської компетентності, брак досвіду проєктного менеджменту та слабка комунікація між сторонами істотно знижують ефективність партнерства.

Подолання зазначених проблем потребує формування системного та комплексного підходу до вдосконалення нормативно-правового регулювання взаємодії між закладами вищої освіти та територіальними громадами. Передусім доцільним видається розроблення і прийняття спеціального нормативно-правового акта або внесення комплексних змін до чинного законодавства, які б визначили правові засади муніципально-університетського партнерства, закріпили його принципи, основні форми, інституційні механізми та гарантії реалізації. Такий акт має забезпечити узгодження норм освітнього, муніципального та бюджетного законодавства й створити єдину концептуальну модель співпраці.

Так, з метою усунення бюджетно-фінансових бар'єрів доцільно переглянути положення Бюджетного кодексу України (Бюджетний кодекс України, 2010) щодо можливості фінансування державних закладів вищої освіти з місцевих бюджетів у межах реалізації проєктів розвитку територіальних громад. Запровадження спеціальних бюджетних програм співфінансування, а також механізмів субвенцій і трансфертів сприятиме розширенню фінансової бази партнерства та підвищенню зацікавленості сторін у довгостроковій співпраці.

Важливим завданням є спрощення процедур застосування державно-приватного партнерства у сфері освіти та адаптація відповідних механізмів до потреб університетів і територіальних громад. Скорочення строків погодження, зменшення адміністративних бар'єрів і розроблення спеціальних моделей партнерства у сфері освіти дадуть змогу активізувати залучення приватних інвестицій і підвищити інноваційний потенціал регіонів.

На наше переконання, у контексті воєнного стану доцільно розробити спеціальні тимчасові правові режими співпраці між університетами і громадами, які б поєднували оперативність управлінських рішень із належним рівнем правової визначеності та фінансової дисципліни. Закріплення спрощених, але чітко регламентованих процедур укладення договорів, використання майна та фінансування гуманітарних і відновлювальних програм дасть змогу мінімізувати ризики правових зловживань та підвищити ефективність реагування на кризові виклики.

Висновки. Так, подолання наявних проблем у сфері взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад у період воєнного стану можливе лише за умови формування комплексної нормативно-правової політики, що забезпечить інституціоналізацію партнерства, усунення правових і фінансових бар'єрів та створення стабільних механізмів координації інтересів усіх учасників. Реалізація запропонованих заходів сприятиме підвищенню ролі університетів у процесах регіонального розвитку, зміцненню спроможності територіальних громад і формуванню сучасної моделі соціально відповідальної вищої освіти в Україні.

Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на аналіз європейських практик муніципально-університетського партнерства, розроблення типових правових конструкцій договорів, удосконалення фінансово-правових механізмів підтримки спільних ініціатив та оцінку ефективності участі закладів вищої освіти в стратегічному плануванні розвитку територій.

Список використаної літератури

1. Васиньова Н. Заходи забезпечення і підтримки реалізації «третьої місії» університету в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2024. № 18. С. 153–161. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2024-18-153-161>
2. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text>
3. Ковбасюк Ю. В. Детермінований вплив глобалізації на розвиток сучасних систем державного управління. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 1. С. 5–12. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21
4. Онищенко О., Чижевський О. Проблематика державної освітньої політики в умовах децентралізації: управлінські та соціально-політичні аспекти взаємодії освітніх інституцій із місцевими громадами. *Актуальні проблеми державного управління*. 2024. № 3. С. 45–56.
5. Трофименко А. Від соціальної відповідальності до «Civic University»: кейс Маріупольського державного університету. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2023. № 16. С. 48–65. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-16-48-65>
6. Балджи Є., Власова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Литовченко О., Оржель О., Рябченко В., Трима К., Червона Л., Шофолова Н. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо реалізації соціальної відповідальності університетів під час конфліктів, воєнних дій та повоєнного відновлення : аналітичні матеріали / за ред. С. Калашнікова, О. Оржель. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7644-56-8-2022>
7. Теоретичні основи реалізації соціальної відповідальності університетів: препринт (аналітичні матеріали) / І. Власова, С. Калашнікова, О. Оржель, В. Рябченко, К. Трима, Л. Червона; за заг. ред. С. Калашнікової та О. Оржель. Електронне видання. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2021. 161 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7644-52-0-2021>
8. Хитько М. М., Кулик О. П. Напрями розвитку освіти у територіальних громадах. *Вісник Дніпровської академії неперервного освіти. Серія: Публічне управління та адміністрування*. 2022. № 2(3). С. 136–141. URL: <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pma/article/view/82>

9. Васиньова Н. Світовий досвід реалізації соціальної відповідальності університетів. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2023. № 15. С. 94–102. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-94-102>
10. Хриков Є. М., Кравченко О. І., Васиньова Н. С. Аналіз потенціалу закладу вищої освіти у взаємодії з громадою. *Науковий журнал НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 86. С. 172–177. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-42>
11. Кравченко О. І., Васиньова Н. С., Хриков Є. М. Взаємодія закладів вищої освіти з територіальними громадами : монографія. Полтава : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. 210 с. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/9834>
12. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.01.2026).
13. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
14. Про місцеве самоврядування в Україні : Закон України від 21.05.1997 р. № 280/97-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text>
15. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 01.01.2026 р. № 4695-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (дата звернення: 21.01.2026).
16. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#top>
17. Порадник: Як співпрацювати університетам та громадам / за ред. Д. Шеренговського, К. Мезенцева, К. Шуварської. Львів : Альянс українських університетів, 2024. 44 с. URL: https://auu.com.ua/wp-content/uploads/2024/03/poradnyk_web.pdf
18. Освіта України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2022. 358 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analitic.zbirn-Osvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf>
19. Бюджетний кодекс України: кодифікований Закон України від 08.07.2010 р. № 2456-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2456-17#Text>

References

1. Vasynova, N. (2024). Zakhody zabezpechennia i pidtrymky realizatsii “tretoi misii” universytetu v umovakh voiennoho stanu ta pislivoiennoho vidnovlennia [Measures to ensure and support the realization of the “Third Mission” of the university under martial law and post-war reconstruction]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal “Universytety i liderstvo” – International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (18), 153–161. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2024-18-153-161> [in Ukrainian].
2. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.02.2022 r. № 286-r [On approval of the Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 23 February 2022 No. 286-r]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
3. Kovbasiuk, Yu. V. (2015). Determinovanyi vplyv hlobalizatsii na rozvytok suchasnykh system derzhavnoho upravlinnia [Deterministic influence of globalization on the development of modern public administration systems]. *Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezidentovi Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine*, (1), 5–12. Retrieved from http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21 [in Ukrainian].

4. Onyshchenko, O., & Chyzhevskiy, O. (2024). Problematyka derzhavnoi osvitoi polityky v umovakh detsentralizatsii: upravlinnski ta sotsialno-politychni aspekty vzaiemodii osvitytikh instytutiv iz mistsevymy hromadamy [Issues of state educational policy under decentralization: managerial and socio-political aspects of interaction between educational institutions and local communities]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia – Current issues in public administration*, (3), 45–56 [in Ukrainian].
5. Trofymenko, A. (2023). Vid sotsialnoi vidpovidalnosti do “Civic University”: keis Mariupolskoho derzhavnoho universytetu [From social responsibility to “Civic University”: The case of Mariupol State University]. *Mizhnarodnyi naukovi zhurnal “Universytety i liderstvo” – International scientific journal “Universities and Leadership”*, (16), 48–65. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-16-48-65> [in Ukrainian].
6. Baldzhy, Ye., Vlasova, I., Kalashnikova, S., Kovtunets, V., Lytovchenko, O., Orzhel, O., Riabchenko, V., Tryma, K., Chervona, L., & Shofolova, N. (2022). Analiz providnoho vitchyznianoho ta zarubizhnoho dosvidu shchodo realizatsii sotsialnoi vidpovidalnosti universytetiv pid chas konfliktiv, voienykh dii ta povoiennoho vidnovlennia: analitychni materialy [Analysis of leading domestic and foreign experience in implementing universities’ social responsibility during conflicts, hostilities, and post-war recovery: analytical materials]. Kyiv : Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7644-56-8-2022> [in Ukrainian].
7. Vlasova, I., Kalashnikova, S., Orzhel, O., Riabchenko, V., Tryma, K., & Chervona, L. (2021). Teoretychni osnovy realizatsii sotsialnoi vidpovidalnosti universytetiv: prepynt (analytychni materialy) [Theoretical foundations of implementing universities’ social responsibility: Preprint (analytical materials)]. Kyiv : Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7644-52-0-2021> [in Ukrainian].
8. Khytko, M. M., & Kulyk, O. P. (2022). Napriamy rozvytku osvity u terytorialnykh hromadakh [Directions of education development in territorial communities]. *Visnyk Dniprovskoi akademii neperervnoi osvity. Serii: Publichne upravlinnia ta administruvannia – Bulletin of the Dnipro Academy of Continuing Education. Series: Public Management and Administration*, 2(3), 136–141. Retrieved from <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pma/article/view/82> [in Ukrainian].
9. Vasynova, N. (2023). Svitovi dosvid realizatsii sotsialnoi vidpovidalnosti universytetiv [Global experience in implementing universities’ social responsibility]. *Mizhnarodnyi naukovi zhurnal “Universytety i liderstvo” – International scientific journal “Universities and Leadership”*, (15), 94–102. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-94-102> [in Ukrainian].
10. Khrykov, Ye. M., Kravchenko, O. I., & Vasynova, N. S. (2022). Analiz potentsialu zakladu vyshchoi osvity u vzaiemodii z hromadoiu [Analysis of the potential of higher education institutions in interaction with the community]. *Naukovi zhurnal NPU imeni M. P. Dragomanova. Serii 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of the Dragomanov Ukrainian State University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, (86), 172–177. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-42> [in Ukrainian].
11. Kravchenko, O. I., Vasynova, N. S., & Khrykov, Ye. M. (2023). Vzaiemodiia zakladiv vyshchoi osvity z terytorialnymy hromadamy [Interaction of higher education institutions with territorial communities]. Poltava: DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka». Retrieved from <http://hdl.handle.net/123456789/9834> [in Ukrainian].
12. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 No. 2145-VIII]. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
13. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine dated 01.07.2014 No. 1556-VII]. (2014). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

14. Pro mistseve samovriaduvannia v Ukraini: Zakon Ukrainy vid 21.05.1997 r. № 280/97-VR [On local self-government in Ukraine: Law of Ukraine dated 21 May 1997 No. 280/97-VR]. (1997). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].
15. Pro naukovu i naukovu-tekhnichnu diialnist: Zakon Ukrainy vid 01.01.2026 r. № 4695-IX [On scientific and scientific-technical activity: Law of Ukraine dated 01.01.2026 No. 4695-IX]. (2026). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> [in Ukrainian].
16. Konstytutsiia Ukrainy : Zakon Ukrainy vid 28.06.1996 r. № 254k/96-VR [Constitution of Ukraine: Law of Ukraine dated 28 June 1996 No. 254k/96-VR]. (1996). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#top> [in Ukrainian].
17. Poradnyk: Yak spivpratsiuvaty universytetam ta hromadam [Guide: How universities and communities can cooperate]. (2024). Eds. D. Sherenhovskiy, K. Mezentsev, K. Shuvarska. Lviv: Alians ukrainskykh universytetiv. Retrieved from https://auu.com.ua/wp-content/uploads/2024/03/poradnyk_web.pdf [in Ukrainian].
18. Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: informatsiino-analitychnyi zbirnyk [Education in Ukraine under martial law: Information-analytical collection]. (2022). Kyiv. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serp.n.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analitic.zbirn-Osvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf> [in Ukrainian].
19. Biudzhetni kodeks Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 08.07.2010 r. № 2456-VI [Budget Code of Ukraine: Budget Code of Ukraine: Codified Law of Ukraine dated 08.07.2010 No. 2456-VI]. (2010). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2456-17#Text> [in Ukrainian].

Васиньова Н. С. Нормативно-правові аспекти та інституційні механізми взаємодії закладів вищої освіти з територіальними громадами в період воєнного стану в Україні

У статті проаналізовано нормативно-правове регулювання та механізми взаємодії закладів вищої освіти й територіальних громад України в умовах децентралізації та воєнного стану. Показано стратегічне значення університетсько-громадського партнерства для розвитку територій, формування людського капіталу та інноваційного потенціалу.

Розкрито багаторівневий і міжгалузевий характер правового регулювання відповідних відносин, яке формується на основі норм конституційного, освітнього, муніципального, бюджетного, цивільного та господарського законодавства. Проаналізовано конституційні засади права на освіту й місцевого самоврядування, положення законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про місцеве самоврядування в Україні», а також підзаконних нормативно-правових актів, що визначають правові межі автономії закладів вищої освіти та компетенцію органів місцевого самоврядування у сфері розвитку освітньої інфраструктури.

Виявлено ключові проблеми правового забезпечення співпраці: фрагментарність нормативної бази, відсутність системності, невизначеність повноважень, фінансові обмеження, відсутність уніфікованих договірних моделей взаємодії. Обґрунтовано значення концепції «третьої місії» університетів як правової та інституційної основи інтеграції закладів вищої освіти в процеси регіонального розвитку, участі в стратегічному плануванні, експертному супроводі та реалізації інноваційних і соціальних програм.

Запропоновано напрями вдосконалення правового регулювання, зокрема створення цілісної моделі партнерства, узгодження законодавства, запровадження фінансових інструментів співфінансування та розроблення типових договорів. Формування стабільного правового механізму взаємодії визначено необхідною умовою сталого розвитку громад і посилення соціальної ролі вищої освіти.

Ключові слова: заклади вищої освіти, територіальні громади, муніципально-університетське партнерство, децентралізація, нормативно-правове регулювання, воєнний стан.

Vasynova N. S. Regulatory and legal aspects and institutional mechanisms of interaction between higher education institutions and local communities during the period of martial law in Ukraine

The article analyses the regulatory framework and mechanisms of interaction between higher education institutions and local communities in Ukraine in the context of decentralisation and martial law. It highlights the strategic importance of university-community partnerships for regional development, human capital formation and innovation potential.

It reveals the multi-level and inter-sectoral nature of the legal regulation of relevant relations, which is formed on the basis of the norms of constitutional, educational, municipal, budgetary, civil and economic legislation. It analyses the constitutional foundations of the right to education and local self-government, the provisions of the Laws of Ukraine “On Education”, “On Higher Education”, “On Local Self-Government in Ukraine”, as well as subordinate regulatory and legal acts that define the legal limits of the autonomy of higher education institutions and the competence of local self-government bodies in the field of educational infrastructure development.

Key problems in the legal framework for cooperation have been identified: fragmentation of the regulatory framework, lack of consistency, uncertainty of powers, financial constraints, and lack of unified contractual models for interaction. The significance of the concept of the ‘third mission’ of universities as a legal and institutional basis for the integration of higher education institutions into regional development processes, participation in strategic planning, expert support and implementation of innovative and social programmes is substantiated.

Areas for improving legal regulation are proposed, in particular the creation of a comprehensive partnership model, harmonisation of legislation, introduction of financial co-financing instruments and development of model contracts. The formation of a stable legal mechanism for interaction is identified as a necessary condition for the sustainable development of communities and strengthening the social role of higher education.

Key words: higher education institutions, territorial communities, municipal-university partnership, decentralisation, regulatory and legal regulation, martial law.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 26.12.2025
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.03.2026

УДК 378.091.33:37.091.12.011.3–051

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-18-26>

Іванова Світлана Сергіївна,

старший викладач кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності

Західноукраїнського національного університету,

м. Тернопіль, Україна.

svivan84@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-4803-3226>

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується зростанням вимог до здатності майбутнього фахівця здійснювати самостійне професійне й особистісне вдосконалення в умовах постійних соціальних, технологічних та комунікативних змін. Особливої актуальності ця проблема набуває в підготовці фахівців соціономічної сфери, професійна діяльність яких передбачає безперервну взаємодію з людьми, ухвалення відповідальних рішень у складних соціальних ситуаціях, високий рівень етичної чутливості та рефлексивності. За таких умов формальна професійна підготовка, обмежена освітньою програмою, не може повною мірою забезпечити готовність випускника до ефективної професійної діяльності впродовж усього життя.

У науковому вимірі проблема ускладнюється відсутністю єдиного підходу до розуміння самоосвітньої діяльності як педагогічної категорії. У багатьох дослідженнях самоосвіта розглядається фрагментарно – як складник самостійної навчальної роботи, як елемент професійного саморозвитку або як характеристика навчання дорослих. Водночас недостатньо розкритими залишаються питання її діяльнісної природи, структурної організації та функціонального призначення в системі професійної підготовки, зокрема фахівців соціономічної сфери. Це зумовлює наявність суперечності між об'єктивною потребою суспільства у фахівцях, здатних до неперервної самоосвітньої діяльності, та недостатньою теоретичною визначеністю шляхів й умов її формування в процесі навчання в закладах вищої освіти.

Практичний аспект проблеми пов'язаний із труднощами організації освітнього процесу, спрямованого на розвиток внутрішньої мотивації до самоосвіти, формування відповідних умінь і навичок саморегуляції пізнавальної діяльності. У реальній практиці професійної підготовки переважають зовнішньо керовані форми навчальної активності, тоді як самоосвітня діяльність здобувачів освіти часто має епізодичний або формальний характер. Це актуалізує потребу теоретичного осмислення самоосвітньої діяльності як педагогічної категорії та визначення її ролі в професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Проблематика самоосвітньої діяльності має тривалу історію наукового осмислення та представлена в працях вітчизняних і зарубіжних учених у межах педагогіки, психології освіти, андрагогіки та теорії навчання впродовж життя. У зарубіжному науковому дискурсі ключове місце посідають концепції самоспрямованого навчання, які були сформульовані в працях М. Ноулза, де самоосвіта розглядається як здатність особистості ініціювати, планувати, реалізовувати та оцінювати власне навчання (Knowles, 1975). Подальший розвиток цих ідей простежується в дослідженнях А. Таффа, який акцентував увагу на неформальних формах самоосвітньої активності дорослих (Tough, 1971), а також у працях Ф. Кенді, де самоосвіта аналізується як багатовимірний феномен, пов'язаний з автономією, мотивацією та навчальним середовищем (Candy, 1991).

У межах психологічно орієнтованих досліджень суттєвий внесок у розуміння механізмів самоосвітньої діяльності зроблено в теоріях саморегульованого навчання, зокрема в працях Б. Циммермана, де самоосвіта інтерпретується через процеси цілепокладання, самоконтролю та рефлексії (Zimmerman, 2002). Ці підходи стали підґрунтям для педагогічних інтерпретацій самоосвіти як інтегративної здатності, що формується в процесі навчання.

У європейському освітньому просторі проблематика самоосвітньої діяльності тісно пов'язана з концепцією навчання впродовж життя, закріпленою в офіційних документах Європейського Союзу, де автономія здобувача освіти та здатність до безперервного саморозвитку визначаються як ключові результати освіти (European Commission, 2001).

У національній педагогічній науці проблема самоосвітньої діяльності розглядається в контексті підготовки фахівця до професійного саморозвитку, неперервної освіти, саморегуляції та самореалізації особистості. Значна частина досліджень зосереджена на осмисленні самостійної навчальної діяльності студентів, її структурі, функціях і ролі в системі професійної підготовки.

Теоретичні засади самостійної та самоосвітньої діяльності ґрунтуються на працях Ю. Бабанського, який розглядав самостійну роботу як форму організації навчального процесу, вид навчальної діяльності та метод навчання. Такі підходи розвивали В. Архангельський, В. Буряк, В. Загвязинський, Г. Щукіна, які акцентували на діяльнісному характері самостійної пізнавальної активності та її ролі у формуванні суб'єктної позиції студента.

Питання сутності, структури та змісту самоосвіти як специфічного виду діяльності особистості досліджували А. Громцева, О. Кочетов, Я. Турбовський, у працях яких самоосвіта трактується як добровільна, внутрішньо вмотивована діяльність, спрямована на задоволення пізнавальних і професійних потреб. У цьому ж науковому полі перебувають дослідження готовності до самоосвіти та професійного самовдосконалення, представлені в роботах І. Наумченко, Н. Сидорчук, В. Андреева, де самоосвітня діяльність розглядається як умова професійного зростання педагога в системі неперервної освіти.

У контексті розвитку ідей неперервної освіти вагоме значення для теоретичного осмислення самоосвітньої діяльності мають праці Н. Ничкало, у яких навчання впродовж життя розглядається як системна відповідь освіти на динамічні соціальні та професійні виклики. Дослідниця наголошує, що сучасний фахівець має бути підготовлений не лише до виконання професійних функцій, а й до постійного оновлення власного професійного досвіду, що передбачає сформовану здатність до самоосвітньої діяльності (Ничкало, 2022). У межах нашого дослідження ці положення є методологічно значущими, оскільки дають змогу розглядати самоосвітню діяльність як необхідну умову професійної життєздатності фахівців соціономічної сфери.

Понятійно-категоріальний аспект проблеми самоосвітньої діяльності уточнюється в працях С. Гончаренка, який підкреслює важливість чітко розмежувати базові педагогічні категорії та застерігає від їх ототожнення в наукових дослідженнях. З позицій ученого, педагогічна категорія повинна відображати стійкі, сутнісні зв'язки освітньої реальності, а не лише окремі прояви педагогічної практики (Гончаренко, 2008). Застосування цього підходу в нашому дослідженні дає змогу обґрунтувати доцільність розгляду самоосвітньої діяльності саме як педагогічної категорії, а не як суто індивідуальної або психологічної характеристики особистості.

Андрагогічний вимір проблеми самоосвітньої діяльності розкрито в працях Л. Б. Лук'янової, присвячених освіті дорослих. Дослідниця наголошує, що в умовах неперервної освіти провідною стає здатність особистості до самостійного конструювання власної освітньої траєкторії, що передбачає розвинені вміння самонавчання, саморефлексії та саморегуляції (Лук'янова, 2011). Ці положення є принципово важливими для нашого дослідження, оскільки дають змогу інтерпретувати самоосвітню діяльність майбутніх фахівців соціономічної сфери як підґрунтя їх подальшої професійної діяльності в дорослому віці.

Проблематика професійної підготовки фахівців у вищій школі з позицій особистісно орієнтованого підходу ґрунтовно розроблена в дослідженнях О. Дубасенюк. У працях науковиці підкреслюється, що результатом професійної підготовки має бути не лише сформована система знань, а й готовність здобувача освіти до самостійного професійного зростання, що безпосередньо пов'язано з розвитком самоосвітньої діяльності (Дубасенюк, 2014). У межах нашого дослідження ці ідеї дають змогу обґрунтувати інтеграцію самоосвітньої діяльності в систему професійної підготовки як умову формування активної суб'єктної позиції майбутнього фахівця.

У дослідженнях Н. Сидорчук проблема саморозвитку та професійного самовдосконалення педагога розглядається в тісному зв'язку з формуванням рефлексивних умінь і внутрішньої мотивації до навчання. Авторка наголошує, що здатність до самоосвіти не формується стихійно, а потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки в процесі професійної підготовки (Сидорчук, 2001). Це положення важливе для нашого дослідження, оскільки підкреслює необхідність педагогічного керування процесом формування самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Вагомий внесок у розвиток проблеми зроблено в дослідженнях, присвячених зв'язку самоосвітньої діяльності з процесами саморегуляції та самореалізації майбутнього фахівця. У працях В. Кременя акцентується значення освіти впродовж життя як стратегічного орієнтиру розвитку сучасної освіти та необхідної умови професійної мобільності фахівця (Кремень, 2008). У цьому контексті увагу приділено структурі самоосвітньої діяльності, її мотиваційно-ціннісним, змістовим, операційним і результативним компонентам, а також умовам її ефективної організації у вищій школі (Сисоєва, 2011; Зязюн, 2008). У межах такого підходу самоосвітня діяльність постає не як ізольований процес, а як інтегрований механізм професійного становлення особистості. Водночас у більшості вітчизняних праць самоосвіта трактується узагальнено, без чіткого розмежування понять «самоосвіта», «самоосвітня діяльність» та «вміння самоосвітньої діяльності».

Аналіз праць українських учених засвідчує наявність різних підходів до тлумачення співвідношення понять «самостійна навчальна робота», «самостійна навчальна діяльність» і «самоосвітня діяльність». Водночас більшість дослідників сходяться на думці, що саме в процесі професійної підготовки відбувається трансформація зовнішньо організованої самостійної роботи у внутрішньо мотивовану самоосвітню діяльність, здатну забезпечити подальший професійний розвиток фахівця (Чайка, 2018).

Водночас, попри значний масив наукових напрацювань, у національній педагогіці недостатньо систематизовано уявлення про самоосвітню діяльність як педагогічну категорію саме в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери. Більшість досліджень орієнтовані на підготовку педагогів або розглядають самоосвіту узагальнено, без урахування специфіки професій типу «людина – людина», що актуалізує потребу подальшого теоретичного осмислення цієї проблеми.

Тому метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування сутності самоосвітньої діяльності як педагогічної категорії та визначення її місця й значення в професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Актуальність проблеми самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери зумовлена не лише внутрішньою логікою розвитку педагогічної науки, а й сучасними нормативно-правовими орієнтирами розвитку освіти в Україні. Так, у Законі України «Про освіту» навчання впродовж життя визначено як один із базових принципів державної освітньої політики, що передбачає формування в особистості здатності до самостійного оновлення знань, умінь і компетентностей відповідно до змін соціального та професійного середовища (Закон України «Про освіту», 2017). У цьому контексті самоосвітня діяльність постає як ключовий механізм реалізації зазначеного принципу, що виходить за межі формального навчання.

Закон України «Про вищу освіту» акцентує увагу на зростанні ролі самостійної роботи здобувачів освіти, академічній свободі та відповідальності студентів за результати власного навчання, а також на можливості формування індивідуальних освітніх траєкторій (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Ці положення створюють нормативне підґрунтя для педагогічного осмислення самоосвітньої діяльності не як факультативного елементу підготовки, а як системоутворювального чинника професійного становлення майбутнього фахівця.

Важливим нормативним орієнтиром є також Національна рамка кваліфікацій, у якій результати навчання описуються через рівень автономності, відповідальності та здатності особи до самостійного прийняття рішень у професійній діяльності (Про затвердження Національної рамки кваліфікацій, 2011). Зазначені характеристики безпосередньо корелюють із сутнісними ознаками самоосвітньої діяльності та підтверджують її значення як педагогічної категорії в системі професійної підготовки.

Андрагогічний вимір проблеми самоосвітньої діяльності посилюється положеннями Концепції розвитку освіти дорослих в Україні, де наголошується на необхідності формування здатності особистості до самонавчання, саморозвитку та адаптації до змін упродовж життя (Закон України «Про освіту дорослих», 2022). Це положення особливо важливе для підготовки фахівців соціономічної сфери, професійна діяльність яких має виразний соціальний і гуманістичний характер та потребує постійного оновлення професійного досвіду.

Отже, аналіз нормативно-правових документів засвідчує, що проблема самоосвітньої діяльності має чітке суспільне й державне підґрунтя та відповідає стратегічним завданням розвитку вищої освіти. Це зумовлює необхідність її теоретичного осмислення як педагогічної категорії та обґрунтування ролі в професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові та спеціально-педагогічні підходи до аналізу освітніх явищ, зокрема системний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи, що дають змогу розглядати самоосвітню діяльність як цілісне, багатовимірне педагогічне утворення в структурі професійної підготовки.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних методів дослідження: аналіз і синтез наукових джерел з проблеми самоосвітньої діяльності та професійної підготовки фахівців; порівняльно-термінологічний аналіз для уточнення змісту понять «самоосвіта», «самоосвітня діяльність», «самостійна навчальна діяльність»; узагальнення та систематизація педагогічних концепцій і підходів з метою виокремлення сутнісних характеристик самоосвітньої діяльності; логіко-структурний аналіз, що дав змогу окреслити місце самоосвітньої діяльності в системі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Дослідження має теоретико-аналітичний характер, тому емпіричні показники та одиниці вимірювання не застосовували. Отримані наукові результати ґрунтуються на узагальненні й інтерпретації верифікованих наукових положень сучасної педагогічної науки.

У сучасних умовах трансформації вищої освіти проблема самоосвітньої діяльності набуває особливої значущості у зв'язку зі зміною уявлень про результати професійної підготовки фахівців. Якщо в традиційній дидактичній парадигмі домінувала орієнтація на засвоєння нормативно визначеного обсягу знань, умінь і навичок, то сучасна педагогічна наука акцентує на формуванні здатності особистості до самостійного й відповідального управління власним освітнім і професійним розвитком. У цьому контексті самоосвітня діяльність розглядається як необхідна умова реалізації ідей неперервної освіти та навчання впродовж життя, що підкреслюється в працях українських дослідників, присвячених модернізації освітніх систем (Сисоєва, 2011).

Діяльнісний підхід дає змогу трактувати самоосвітню діяльність як особливий різновид пізнавальної діяльності, що має всі притаманні діяльності структурні характеристики: мотив, мету, предмет, засоби, дії та результат. Визначальною ознакою самоосвітньої діяльності є те,

що ініціатива її розгортання належить самому суб'єкту, який усвідомлює потребу в оновленні або поглибленні знань і бере відповідальність за організацію власної пізнавальної активності. Саме ця ознака принципово відрізняє самоосвітню діяльність від самостійної навчальної роботи, яка, незважаючи на наявність елементів автономії, залишається частиною педагогічно спроектованого навчального процесу й виконується в межах заданих дидактичних параметрів (Чайка, 2018).

З позицій системного підходу самоосвітня діяльність розглядається як цілісне педагогічне утворення, інтегроване в загальну систему професійної підготовки. Вона не функціонує ізольовано, а перебуває в постійній взаємодії з іншими компонентами освітнього процесу – аудиторним навчанням, практичною підготовкою, науково-дослідною діяльністю студентів. Узагальнення вітчизняних педагогічних досліджень дає змогу виокремити в структурі самоосвітньої діяльності взаємопов'язані компоненти, що забезпечують її цілісність і результативність.

Мотиваційно-ціннісний компонент самоосвітньої діяльності пов'язаний із формуванням внутрішньої потреби особистості в саморозвитку, усвідомленням професійної значущості самоосвіти та прийняттям її як особистісної і професійної цінності. Саме цей компонент визначає стійкість самоосвітньої активності та її перехід від ситуативних форм до систематичної діяльності. У педагогічних дослідженнях наголошується, що без сформованого ціннісного ставлення до самоосвіти навіть високий рівень пізнавальних умінь не гарантує готовності особистості до неперервного професійного розвитку (Сисоєва, 2011).

Змістовий компонент самоосвітньої діяльності відображає специфіку відбору знань, які здобувач освіти вважає значущими для власного професійного становлення. На відміну від навчального змісту, визначеного освітніми програмами, зміст самоосвітньої діяльності є індивідуалізованим, варіативним і динамічним. Він формується з урахуванням професійних інтересів, освітніх потреб та особистісних запитів майбутнього фахівця, що відповідає засадам особистісно орієнтованої освіти (Зязюн, 2008).

Операційний компонент самоосвітньої діяльності охоплює сукупність умінь і навичок, необхідних для ефективної організації самостійного пізнання. До них належать уміння планувати освітню діяльність, визначати її етапи й часові межі, працювати з різними джерелами інформації, здійснювати критичний відбір й оцінювання інформаційних ресурсів, а також уміння самоконтролю і самокорекції. У працях, присвячених проблемі самоосвітньої діяльності студентів, підкреслюється, що саме недостатня сформованість операційного компонента часто зумовлює формальний характер самостійної роботи і перешкоджає її трансформації в самоосвітню діяльність (Чайка, 2018).

Результативний компонент самоосвітньої діяльності відображає не лише досягнення поставлених освітніх цілей, а й здатність особистості до рефлексії, оцінювання власних досягнень і використання здобутих знань у професійній діяльності. У цьому аспекті результат самоосвітньої діяльності має комплексний характер і виявляється як у когнітивній сфері, так і в розвитку професійно значущих якостей, зокрема відповідальності, автономності та здатності до саморегуляції.

Особистісно орієнтований та аксіологічний підходи дають змогу розглядати самоосвітню діяльність як важливий механізм самореалізації майбутнього фахівця. Самоосвіта в цьому контексті постає як форма внутрішньої роботи особистості, спрямованої на узгодження професійних вимог із власними ціннісними орієнтаціями та життєвими цілями. У педагогічній теорії наголошується, що саме ціннісне наповнення самоосвітньої діяльності забезпечує її гуманістичний характер і запобігає зведенню самоосвіти до суто інструментального засобу підвищення професійної ефективності (Зязюн, 2008).

У професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери самоосвітня діяльність набуває особливої актуальності з огляду на специфіку професій типу «людина – людина». Такі

фахівці працюють у ситуаціях підвищеної соціальної відповідальності, емоційної напруженості та морального вибору, що вимагає постійного оновлення знань, розвитку рефлексивних умінь і готовності до професійного самовдосконалення. Самоосвітня діяльність у цьому контексті виконує інтегративну функцію, поєднуючи процеси формального навчання, особистісного розвитку та професійної соціалізації.

Отже, результати теоретичного аналізу засвідчують, що самоосвітня діяльність як педагогічна категорія має чітко окреслену діяльнісну природу, системну організацію та ціннісно-сміслову наповненість. Її цілеспрямоване формування в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери є необхідною умовою розвитку здатності до саморегуляції, професійної мобільності та навчання впродовж життя, що відповідає сучасним вимогам до якості вищої освіти.

У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що самоосвітня діяльність є складною, багатовимірною педагогічною категорією, яка відображає якісно новий рівень освітньої активності особистості в процесі професійної підготовки. Вона має чітко виражену діяльнісну природу, характеризується внутрішньою мотивацією, самостійним цілепокладанням, усвідомленим вибором змісту й способів пізнавальної діяльності та орієнтацією на особистісно й професійно значущі результати.

Застосування системного підходу дало змогу розкрити структурну організацію самоосвітньої діяльності, у межах якої виокремлено мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційний і результативний компоненти, що перебувають у тісному взаємозв'язку. Діяльнісний та особистісно орієнтований підходи дали змогу обґрунтувати провідну роль суб'єктної позиції здобувача освіти в процесі самоосвіти, а аксіологічний підхід – підкреслити ціннісно-сміслову наповненість самоосвітньої діяльності як умови самореалізації майбутнього фахівця.

Доведено, що в професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери самоосвітня діяльність виконує інтегративну функцію, поєднуючи формальне навчання з процесами саморозвитку, саморегуляції та професійного становлення. Її цілеспрямоване формування в закладах вищої освіти створює передумови для розвитку готовності до навчання впродовж життя, професійної мобільності та відповідального ставлення до власної професійної траєкторії.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні педагогічних умов і моделей формування вмінь самоосвітньої діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, уточненні критеріїв і показників її сформованості, а також у дослідженні можливостей інтеграції самоосвітньої діяльності із сучасними освітніми технологіями та індивідуальними освітніми траєкторіями здобувачів вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
2. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, О. С. Березюк, С. С. Вітвицька, О. М. Власенко; ред.: О. А. Дубасенюк; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.
3. Про вищу освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2014, № 37-38, ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
4. Про освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38-39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Про освіту дорослих : Закон України від 10.02.2022 р. № 7039. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/ЛІ06948А>
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : УНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

7. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття. Київ : Вища школа, 2008. С. 9–17.
8. Лук'янова Л. Б. Концепція освіти дорослих в Україні. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2011. 24 с.
9. Ничкало Н. Освіта дорослих як тренд сучасного українського суспільства. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття : зб. матеріалів XIX Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької*. Вип. 5(17). Київ : Талком, 2022. С. 10–15. URL: <https://kdidpmid.edu.ua/academy/2022/04/04/seminar/>
10. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>
11. Сидорчук Н. Г. Технологія самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів. Технологія формування самоосвітніх умінь майбутніх учителів. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навчальний посібник* / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. С. 185–220.
12. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011.
13. Чайка В. М. Самостійна навчальна робота й самоосвітня діяльність майбутніх педагогів як засоби їхньої самореалізації. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 40. С. 84–91.
14. Candy P. Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1991. 567 p.
15. European Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. 2001. URL: <https://eur-lex.europa.eu/>
16. Knowles M. Self-directed learning: A guide for learners and teachers. Chicago : Follett, 1975. URL: <https://dokumen.pub/self-directed-learning-a-guide-for-learners-and-teachers-0695811169.html>
17. Tough A. The Adult's Learning Projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning. Toronto : Ontario Institute for Stud. in Educ., 1971. 203 p.
18. Zimmerman B. Becoming a self-regulated learner: An Overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41, No. 2. P. 64–70. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

References

1. Honcharenko, S. U. (2008). Pedagogichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research: Methodological advice for young researchers]. Kyiv – Vinnytsia : DOV “Vinnytsia” [in Ukrainian].
2. Dubaseniuk, O. A. (Ed.), Antonova, O. Ye., Bereziuk, O. S., Vitvytska, S. S., & Vlasenko, O. M. (2014). Profesiina pedahohichna osvita: stanovlennia i rozvytok pedahohichnoho znannia [Professional pedagogical education: Formation and development of pedagogical knowledge]. Zhytomyr : Zhytomyr Ivan Franko State University Publishing House [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” [Law of Ukraine “On Higher Education”]. (2014). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR) – Information from the Verkhovna Rada (VVR)*, № 37–38, st. 2004. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [Law of Ukraine “On Education”]. (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR) – Information from the Verkhovna Rada (VVR)*, № 38–39, st. 380. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy “Pro osvitu doroslykh” vid 10.02.2022 r. № 7039 [Draft Law of Ukraine “On Adult Education” dated 10 February 2022 No. 7039]. Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/JI06948A> [in Ukrainian].
6. Ziaziun, I. A. (2008). Filosofiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]. Cherkasy : Bohdan Khmelnytsky National University Publishing House [in Ukrainian].

7. Kremen, V. H. (2008). *Filosofia osvity XXI stolittia* [Philosophy of education of the 21st century]. (pp. 9–17). Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
8. Lukianova, L. B. (2011). *Kontseptsiiia osvity doroslykh v Ukraini* [Concept of adult education in Ukraine]. Nizhyn : Lysenko M. M. Publishing House [in Ukrainian].
9. Nichkalo, N. H. (2022). *Osvita doroslykh yak trend suchasnoho ukrainskoho suspilstva* [Adult education as a trend of modern Ukrainian society]. *Neperervna pedahohichna osvita XXI stolittia – Continuing Pedagogical Education of the 21st Century*, 5(17), 10–15. Retrieved from <https://kdidpamid.edu.ua/academy/2022/04/04/seminar/> [in Ukrainian].
10. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341 [On Approval of the National Qualifications Framework: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1341 of 23 November 2011]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
11. Sydorchuk, N. H. (2001). *Tekhnolohiia samoosvitnoi diialnosti maibutnikh pedahohiv* [Technology of self-educational activity of future teachers]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.), *Tekhnolohii profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv* (pp. 185–220). Zhytomyr : Zhytomyr State Pedagogical University [in Ukrainian].
12. Sysoieva, S. O. (2011). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh* [Interactive technologies of adult learning]. Kyiv : EKMO [in Ukrainian].
13. Chaika, V. M. (2018). *Samostiina navchalna robota y samoosvitnia diialnist maibutnikh pedahohiv yak zasoby yikh samorealizatsii* [Independent learning and self-educational activity of future teachers as means of their self-realization]. *Pedahohichniy almanakh – Pedagogical Almanac*, (40), 84–91 [in Ukrainian].
14. Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA : Jossey-Bass [in English].
15. European Commission. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/> [in English].
16. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago, IL: Follett. Retrieved from <https://dokumen.pub/self-directed-learning-a-guide-for-learners-and-teachers-0695811169.html> [in English].
17. Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education [in English].
18. Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An Overview*. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 [in English].

Іванова С. С. Самоосвітня діяльність як педагогічна категорія в професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери

У статті здійснено теоретичне осмислення самоосвітньої діяльності як педагогічної категорії в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери. Актуальність дослідження зумовлена зростанням суспільного запиту на фахівців, здатних до неперервного професійного саморозвитку, автономного навчання та відповідального управління власною освітньою траєкторією в умовах динамічних соціальних змін. У статті проаналізовано зарубіжні та вітчизняні наукові підходи до трактування самоосвітньої діяльності в межах педагогіки, психології освіти, андрагогіки й теорії навчання впродовж життя.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності самоосвітньої діяльності як педагогічної категорії та визначення її місця й значення в системі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери. Методологічну основу дослідження становлять системний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи. Для досягнення мети використано комплекс теоретичних методів: аналіз і синтез наукових джерел, порівняльно-термінологічний аналіз, узагальнення та логіко-структурний аналіз.

У результаті дослідження обґрунтовано діяльнісну природу самоосвітньої діяльності, розкрито її структурну організацію та аксіологічне наповнення. Доведено, що в професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери самоосвітня діяльність виконує інтегративну функцію, поєднуючи формальне навчання з процесами саморозвитку, саморегуляції та професійного становлення. Визначено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням педагогічних умов і моделей формування вмінь самоосвітньої діяльності у вищій школі.

Ключові слова: самоосвітня діяльність, професійна підготовка, соціономічна сфера, навчання впродовж життя, саморозвиток особистості, педагогічна категорія.

Ivanova S. S. Self-education as a pedagogical category in the professional training of future specialists in the field of socionics

The article provides a theoretical understanding of self-education as a pedagogical category in the context of the professional training of future specialists in the field of socionics. The relevance of the study is determined by the growing social demand for specialists capable of continuous professional self-development, autonomous learning, and responsible management of their own educational trajectory in conditions of dynamic social change. The article analyzes foreign and domestic scientific approaches to the interpretation of self-education activities within the framework of pedagogy, educational psychology, andragogy, and lifelong learning theory.

The purpose of the article is to provide a theoretical justification of the essence of self-education as a pedagogical category and to determine its place and significance in the system of professional training of future specialists in the socionomic sphere. The methodological basis of the study consists of systemic, activity-based, and personality-oriented approaches. To achieve the goal, a set of theoretical methods was used: analysis and synthesis of scientific sources, comparative-terminological analysis, generalization, and logical-structural analysis.

The study substantiates the active nature of self-education, reveals its structural organization and axiological content. It proves that in the professional training of future specialists in the field of socionics, self-education performs an integrative function, combining formal education with the processes of self-development, self-regulation, and professional formation. The prospects for further research related to the development of pedagogical conditions and models for the formation of self-education skills in higher education have been identified.

Key words: self-education, professional training, socionomic sphere, lifelong learning, personal self-development, pedagogical category.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 23.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.03.2026

УДК 378.016:81'243]:378.014.24:006

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-27-36>

Калиновська Ірина Миколаївна,

кандидатка філологічних наук, доцентка,

завідувачка кафедри прикладної лінгвістики

Волинського національного університету імені Лесі Українки,

м. Луцьк, Україна.

kalynovska@vnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-3406-1456>

Коломєєць Віра Миколаївна,

старша викладачка кафедри прикладної лінгвістики

Волинського національного університету імені Лесі Українки,

м. Луцьк, Україна.

kolomieiets.vira@vnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0006-9247-3092>

Калиновська Магдалена Володимирівна,

здобувачка вищої освіти факультету іноземної філології

Волинського національного університету імені Лесі Українки,

м. Луцьк, Україна.

kalynovska.mahdalena2023@vnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0007-2994-5074>

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ЧИННИК ВІДПОВІДНОСТІ МІЖНАРОДНИМ СТАНДАРТАМ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Інтеграція України в європейський освітній простір і процеси глобалізації зумовлюють необхідність приведення національної системи вищої освіти у відповідність до міжнародних стандартів якості. Згідно зі Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки, одним із ключових стратегічних пріоритетів є забезпечення якості освіти шляхом імплементації європейських стандартів і рекомендацій у Європейському просторі вищої освіти (Стратегія розвитку, 2020). У Законі України «Про вищу освіту» якість вищої освіти трактується як відповідність умов освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства, стандартів вищої освіти, професійним і міжнародним нормам, а також потребам заінтересованих сторін і суспільства (Про внесення змін до деяких законів України..., 2019).

У межах цих процесів особливої актуальності набуває проблема забезпечення якості іншомовної підготовки в закладах вищої освіти. Володіння іноземною мовою на рівні міжнародних стандартів є передумовою академічної мобільності студентів, участі в міжнародних освітніх і наукових проєктах, доступу до світових інформаційних ресурсів та успішної професійної діяльності в мультикультурному середовищі. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages) встановлюють уніфіковані критерії оцінювання рівнів володіння іноземною мовою та відповідних компетентностей.

Методологічною основою зазначених рекомендацій є комунікативний підхід до навчання іноземних мов, який орієнтує освітній процес на формування здатності ефективно використо-

увати мову в реальних життєвих і професійних ситуаціях. Саме цей підхід лежить в основі більшості міжнародновизнаних систем навчання й оцінювання іншомовної компетентності (Cambridge English, IELTS, TOEFL та ін.).

З огляду на євроінтеграційні прагнення України, актуалізується потреба приведення системи іншомовної підготовки у ЗВО у відповідність до міжнародних стандартів якості шляхом пріоритетного впровадження комунікативного підходу. Це передбачає комплексне переосмислення змісту, методів, засобів навчання та оцінювання іншомовної підготовки, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Якість освіти розуміють як характеристики освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності й професійної свідомості здобувачів освіти (Якість вищої освіти, 2019, с. 15).

Комунікативний підхід до навчання іноземної мови ґрунтується на принципі мовленнєвої спрямованості, за яким освітній процес максимально імітує реальне іншомовне спілкування, а комунікативні види діяльності домінують над пояснювальними й тренувальними. Провідну роль у такому підході відіграє мовленнєва практика, що займає переважну частину навчального часу та забезпечує перенесення сформованих умінь у реальну комунікацію (Тарнопольський, Кабанова, 2019, с. 52–53).

Комунікативну компетентність у сучасній лінгводидактиці визначають як здатність особистості до ефективної міжкультурної комунікації на основі засвоєних мовних і мовленнєвих навичок, соціокультурних знань та комунікативних умінь, що відповідає міжнародним стандартам іншомовної освіти (Методика навчання іноземних мов і культур, 2013, с. 94). У цьому контексті якість іншомовної підготовки безпосередньо пов'язана з упровадженням сучасних підходів до навчання та використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Як зазначають Л. В. Кушмар та Л. А. Колот, забезпечення ефективної та якісної підготовки здобувачів вищої освіти неможливе без застосування інноваційних методів і цифрових інструментів, які підвищують продуктивність навчального процесу та оптимізують управління освітньою діяльністю (Кушмар, Колот, 2019, с. 57).

Практичні аспекти реалізації комунікативного підходу в освітньому процесі висвітлено в дослідженні Е. К. Коляди та І. М. Калиновської (2023), присвяченому аналізу сучасних навчальних комплексів з англійської мови. Автори обґрунтовують, що комунікативно орієнтоване навчання передбачає активне використання англійської мови як засобу спілкування, формування умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності та опанування ефективних стратегій комунікації. Такий підхід сприяє підвищенню мотивації здобувачів вищої освіти й усвідомленню іноземної мови як інструмента професійної та міжкультурної взаємодії в умовах євроінтеграції та глобалізації.

Міжнародні дослідження з проблем іншомовної освіти зосереджуються на практичній імплементації положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, зокрема на узгодженні цілей навчання, змісту освітнього процесу та процедур оцінювання результатів. У наукових працях аналізується системний взаємозв'язок між навчальною діяльністю, комунікативними дескрипторами та оцінюванням рівня володіння мовою, що дає змогу розглядати комунікативний підхід як інструмент забезпечення прозорості й зіставності результатів іншомовної підготовки в різних освітніх контекстах (Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR, 2011).

Сучасні напрями розвитку міжнародних стандартів іншомовної освіти пов'язані з розширенням структури комунікативної компетентності завдяки інтеграції цифрових умінь і трансверсальних навичок ХХІ століття. У цьому контексті оновлений CEFR Companion Volume акцентує на медіації, багатомовності та використанні цифрових засобів комунікації, що зумовлює необхідність адаптувати навчальні підходи й освітні ресурси до нових вимог якості іншо-

мовної підготовки в закладах вищої освіти (Enriching 21st-Century Language Education, 2022).

Мета дослідження – проаналізувати особливості застосування комунікативного підходу як основного чинника відповідності міжнародним стандартам якості вищої освіти.

Матеріалом дослідження слугує навчально-методичний комплекс High Note 5 (B2+/C1) видавництва Pearson Education, який відповідає міжнародному стандарту CEFR та інтегрований з інтерактивною платформою MyEnglishLab (Edwards, Roberts, 2020).

Для досягнення мети визначено такі **завдання**: розкрити суть комунікативного підходу до навчання іноземних мов та його роль у забезпеченні якості іншомовної підготовки; схарактеризувати основні принципи та методи реалізації комунікативного підходу в освітньому процесі ЗВО; проаналізувати структуру та методичні особливості навчального комплексу High Note 5 з погляду реалізації комунікативного підходу; розглянути практичні аспекти застосування комунікативного підходу до навчання для формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Якість іншомовної підготовки визначається відповідністю результатів навчання вимогам міжнародних стандартів вищої освіти та потребам заінтересованих сторін (Якість вищої освіти, 2019, с. 15). У контексті навчання іноземних мов це означає, що випускник ЗВО має володіти англійською мовою на рівні, достатньому для ефективної комунікації в академічному та професійному середовищі. Комунікативний підхід є ключовим чинником забезпечення відповідності освітніх програм міжнародним стандартам якості, оскільки він орієнтований на формування практичних комунікативних навичок, які визначені в загальноєвропейських дескрипторах мовної компетентності. Здатність до комунікації, а не лише знання граматичних правил чи лексики іноземної мови, є основою сучасних вимог до іншомовної освіти у світовій освітній практиці.

Комунікативний підхід ґрунтується на кількох фундаментальних принципах, які визначають зміст і методику навчання іноземних мов:

1. Принцип комунікативної спрямованості – усі види навчальної діяльності мають наближати здобувачів освіти до реального використання мови. Наприклад, In pairs, follow the instructions. Student A, use the information in Exercise 7 in favour of psychometric testing to explain why it is a good idea. Student B, listen and use the phrases from the Speaking box to check understanding. Change roles. Student B, explain why psychometric testing is not a good idea, and Student A, check understanding (Edwards, Roberts, 2020, с. 6). Таке завдання не обмежується перевіркою знань лексики чи граматики, а моделює комунікативну ситуацію, у якій студенти аргументують власну позицію, реагують на висловлювання співрозмовника та використовують мовні засоби з метою досягнення комунікативної мети.

2. Принцип автентичності – передбачає використання навчальних матеріалів, які відображають реальне функціонування мови в природному соціальному й культурному контексті. Підручник High Note 5 містить автентичні тексти, діалоги, а також аудіо- та відеоматеріали, створені для носіїв мови або максимально наближені до них за змістом і мовним оформленням. Наприклад, на с. 11 представлено автентичну публіцистичну статтю “Does language change how you see the world?” (Edwards, Roberts, 2020), присвячену проблемі лінгвістичної відносності та впливу мови на сприйняття дійсності. Текст містить аргументовані міркування, приклади з різних мов і культур, а також спеціалізовану лексику академічного й публіцистичного дискурсу. Робота з такими матеріалами не лише розвиває навички читання та критичного осмислення інформації, а й готує студентів до реальної комунікації в англomовному середовищі, зокрема до участі в академічних дискусіях і міжкультурному спілкуванні.

3. Принцип інтеграції мовних навичок – у реальному спілкуванні різні види мовленнєвої діяльності функціонують взаємопов’язано. Наприклад, завдання, яке поєднує аудіювання й говоріння: *Listen to two conversations which involve negotiation. For each conversation,*

answer the questions: *What are they negotiating for? Are the negotiations successful? Why/why not?* (Edwards, Roberts, 2020, с. 37).

4. Принцип студентоцентрованості – у центрі освітнього процесу є студенти з їхніми потребами, інтересами та індивідуальними особливостями. Наприклад, персоналізовані завдання на розвиток мовлення: *What did you learn from reading the article that you did not know before?* (Edwards, Roberts, 2020, с. 10).

5. Принцип розвитку автономності – здобувачі освіти мають навчитися самостійно керувати процесом навчання. Інтеграція з платформою MyEnglishLab забезпечує можливість самостійної роботи, оцінювання та моніторингу власного прогресу у вивченні мови.

Комунікативна компетентність містить кілька складників: лінгвістичну (знання мовної системи), соціолінгвістичну (розуміння соціокультурного контексту), дискурсивну (уміння будувати зв'язні висловлювання), стратегічну (здатність компенсувати недостатні знання) та соціокультурну компетентності (Методика навчання іноземних мов і культур, 2013, с. 98).

Застосування комунікативного підходу передбачає активне використання англійської мови в освітньому процесі з метою реального спілкування, обміну знаннями, думками та інформацією в усній і писемній формах. Це націлює на формування та розвиток умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності, опанування ефективних стратегій спілкування в різних видах інтелектуальної і практичної діяльності, підвищення інтересу студентів до вивчення мови, усвідомлення ними англійської мови як засобу міжнародного спілкування в умовах глобалізації.

Основна ідея комунікативного підходу полягає в тому, що студенти, щоб стати ефективними користувачами мови, повинні не тільки здобувати знання (наприклад, знати граматичні, лексичні та фонетичні норми), а й розвивати навички та вміння використання мовних знань для реальних комунікативних цілей. Навчальний комплекс High Note 5 забезпечує систематичний розвиток усіх компонентів комунікативної компетентності через широкий набір навчальних завдань.

Мовлення є основним видом діяльності в комунікативному підході. Необхідно приділяти особливу увагу розвитку цієї навички через різноманітні види завдань: 1) діалогічне мовлення: *In pairs, discuss what your warmest childhood memories are? What did you learn about your partner?* Таке завдання розвиває вміння вести діалог у формальній ситуації, формулювати аргументи, ставити питання (Edwards, Roberts, 2020, с. 6); 2) дискусії: *Discuss the questions about the three businesses from the texts* (Edwards, Roberts, 2020, с. 35). Завдання розвиває вміння висловлювати та аргументувати власну позицію, враховувати думки інших, шукати компроміси; 3) презентації: *In small groups, think of a new business concept, what it would do or sell. Come up with a trade name and think about upfront investments and advertising necessary for the business to succeed. Then present your business idea to the class.* (Edwards, Roberts, 2020, с. 35). Це формує навички публічного виступу, структурування інформації, використання візуальних засобів; 4) спонтанне мовлення: *Work in pairs or small groups. Look at the photo. What reasons does it suggest for buying with us rather than from a national or international chain of shops? What reasons can you suggest?* (Edwards, Roberts, 2020, с. 43). Таке завдання розвиває швидкість мовленнєвої реакції, вміння описувати, використовувати різноманітну лексику.

Додатково підручник пропонує завдання на інтерпретацію візуального матеріалу: *In pairs or small groups, look at the cartoons. What do you think they mean? Explain why* (Edwards, Roberts, 2020, с. 7). Це завдання поєднує критичне мислення з розвитком усного мовлення, адже здобувачі мають не просто описати картинки, а проаналізувати їх прихований зміст, виявити гумор чи іронію та пояснити свою інтерпретацію. Робота з карикатурами стимулює абстрактне мислення та розвиває здатність формулювати складні ідеї іноземною мовою. Більшість завдань на мовлення в High Note 5 передбачають роботу в парах або групах, що забезпечує максимальну кількість можливостей для усного спілкування. Завдяки парній і груповій роботі кожен сту-

дент має значно більше часу на активне мовлення, ніж якби він працював тільки з викладачем у форматі фронтального опитування.

Аудіювання є складною рецептивною навичкою, яка вимагає систематичного тренування. High Note 5 пропонує різноманітні аудіоматеріали: монологи, діалоги, інтерв'ю, лекції, подкасти. Наприклад, завдання 2 на с. 24 сформульоване так: *Listen to three conversations about space tourism. Tick the topic which is NOT mentioned: 1) costs of tickets to go into space; 2) possible collisions of objects in space; 3) life on the Space Station; 4) likelihood of future settlements on planets; 5) projects to clear space junk* (Edwards, Roberts, 2020, с. 24). Таке завдання розвиває вміння розуміти основну ідею висловлювання та ідентифікувати відсутню тему, що вимагає від студентів селективного аудіювання та здатності утримувати в пам'яті множинні теми одночасно.

Завдання 3 на цій же сторінці пропонує глибший рівень роботи з аудіоматеріалом: *Listen again and choose the correct answers. Conversation 1. The woman feels: a) critical of the type of people who will be going; b) regretful that she doesn't have enough money to go; c) hopeful this will become a possibility relatively soon. In the man's opinion the attraction of becoming a space tourist is: a) the attraction of a group of people; b) to have new physical experiences; c) to understand more about science* (Edwards, Roberts, 2020, с. 24). Це завдання формує навички детального розуміння, розпізнавання емоційних станів та ставлень мовців, а також диференціації різних точок зору в діалозі. Прогресія від загального розуміння до детального аналізу відповідає принципу поетапного формування навичок аудіювання та демонструє методично виважений підхід до розвитку цієї рецептивної навички.

Важливо, що після аудіювання High Note 5 регулярно пропонує комунікативні завдання на мовлення, які органічно продовжують тему прослуханого. Наприклад, завдання: *In pairs, discuss ways to advertise a trip into space. Use phrasal nouns from Exercise 5. Think about: cost, attractions, dangers, timings* (Edwards, Roberts, 2020, с. 24) безпосередньо пов'язане з попереднім аудіюванням про космічний туризм. Здобувачі не просто механічно відповідають на питання про прослуханий текст, а використовують отриману інформацію як основу для власного творчого висловлювання. Завдання також інтегрує роботу над лексикою, вимагаючи використання фраз з попередньої вправи, що забезпечує активізацію нової лексики в продуктивному мовленні.

Наступне завдання: *In pairs, discuss whether it is better for space research to be in the hands of commercial companies or governments* (Edwards, Roberts, 2020, с. 24) переводить дискусію на рівень критичного мислення та аргументації. Студенти мають не лише обговорити технічні аспекти космічного туризму, а й проаналізувати етичні та соціальні питання, сформулювати власну позицію та обґрунтувати її. Така послідовність завдань – від сприйняття інформації через аудіювання до її критичного осмислення та вираження власної думки в усному мовленні – демонструє ефективну інтеграцію рецептивних та продуктивних навичок у комунікативно значущому контексті.

Читання є важливим джерелом розширення словникового запасу. High Note 5 використовує різноманітні типи текстів: статті, есе, оповідання, біографії, рецензії, офіційні документи. Навчальний комплекс розвиває різні стратегії читання: *skimming* (швидке читання для розуміння загального змісту), *scanning* (пошукове читання для знаходження конкретної інформації) та *reading for detail* (аналітичне читання). Наприклад: *Read the blog post about Amy's trip to the country in the photos and answer the questions: 1. Which country did she visit? 2. What did she do there? 3. Did Amy choose her travelling companion well? Say why. 4. What dilemmas did travelling with Daisy cause Amy? 5. Do you think Amy always made the right decisions? Why/Why not?* (Edwards, Roberts, 2020, с. 33). Це завдання демонструє комплексний підхід до розвитку читацької компетенції. Перші три питання спрямовані на пошук фактичної інформації та розуміння основного змісту блогу, що розвиває навички *scanning* та *skimming*. Четверте питання вимагає глибшого аналізу ситуацій, описаних у тексті, та розуміння причинно-наслід-

кових зв'язків. П'яте питання переводить роботу на рівень критичного мислення, оскільки здобувачі мають не просто знайти інформацію, а оцінити дії персонажа та аргументувати свою думку. Градація питань від простих фактологічних до складних аналітичних забезпечує поетапний розвиток читацької компетенції та стимулює когнітивну активність студентів. Тексти для читання в High Note 5 не тільки розширюють словниковий запас і зміцнюють граматичні структури, а й слугують основою для подальших комунікативних завдань, що повністю відповідає принципам комунікативного підходу.

Письмо є продуктивною навичкою, яка вимагає володіння не тільки лексикою і граматиною, а й розуміння жанрових особливостей різних типів текстів, їх структури та стилістичних норм. High Note 5 систематично розвиває письмову компетентність через різноманітні жанри: формальні та неформальні листи, есе різних типів, статті, рецензії, звіти та блоги. Наприклад, підручник пропонує два зразки текстів – неформальний лист другу та формальний лист-скаргу компанії, що дає змогу студентам порівняти стилістичні особливості: *In pairs, discuss what differences in language there might be between the types of texts below. Use the ideas in the box: contractions, choice of vocabulary, organisation, punctuation, use of idioms and phrasal verbs* (Edwards, Roberts, 2020, с. 26). Це завдання розвиває усвідомленість та розуміння того, як контекст та адресат визначають вибір мовних засобів. Підручник також систематично навчає використанню фраз у письмовому мовленні. Підручник також пропонує завдання на написання формального листа-скарги: *Use your notes from Exercise 9 to write your letter of complaint* з детальними інструкціями щодо структури та мовних засобів (Edwards, Roberts, 2020, с. 27). Здобувачі навчаються формулювати проблему, аргументовано викладати факти, висловлювати незадоволення в коректній формі та пропонувати рішення, що є важливою навичкою для реального життя та професійної комунікації.

Кожен розділ, присвячений письму, містить модель тексту для аналізу, вправи на вивчення структури, з'єднувальних слів та мовних засобів, етап планування, написання власного тексту та редагування. Особливо цінним є те, що підручник навчає не лише створювати тексти, а й критично їх оцінювати.

Лексична компетентність є фундаментальним складником комунікативної компетентності, адже знання іноземної мови асоціюється зі знанням слів, а володіння мовою – з лексичними навичками, які забезпечують функціонування лексики в спілкуванні. High Note 5 використовує сучасні підходи до навчання лексики, що ґрунтуються на даних корпусної лінгвістики. Лексика вводиться тематично, у природних контекстах використання через автентичні тексти та аудіозаписи. Особлива увага приділяється колокаціям – типовим словосполученням, знання яких є ознакою високого рівня володіння мовою. Наприклад: *Complete the collocations with the words from the box. Use a collocations dictionary if necessary* з такими прикладами, як *blatantly obvious, fundamentally flawed, gravely mistaken* (Edwards, Roberts, 2020, с. 26). Завдання 8 продовжує цей вид діяльності: *Complete the comments with the collocations from Exercise 7* з реченнями типу: *You are _____ if you think we are going to let the matter rest* або *The information regarding the cost of local transport was _____* (Edwards, Roberts, 2020, с. 6). Така послідовність від розпізнавання до продуктивного використання забезпечує засвоєння колокацій. Важливо, що лексика регулярно повторюється в різних контекстах упродовж вивчення різних тем, що забезпечує її перехід з пасивного в активний словниковий запас та формування лексичних навичок.

Граматична компетентність – це здатність до коректного граматичного оформлення власних висловлювань та розуміння граматичної структури мовлення інших (Методика навчання іноземних мов і культур, 2013, с. 234). У комунікативному підході граматику є не самоціллю, а засобом ефективної комунікації.

High Note 5 презентує граматику індуктивно: студенти спочатку аналізують приклади в автентичних текстах, формулюють правила на основі спостережень, а потім застосовують їх

у комунікативних контекстах. Наприклад: *In pairs or small groups, discuss the questions: 1. What of the habits in the photos do you think are a good/bad? Say why. 2. Which of these habits do you have? 3. How easy do you think it is to change a habit? Say why* (Edwards, Roberts, 2020, с. 34). Це завдання активізує фонові знання учнів та готує їх до роботи з граматичною темою через значущий контекст. Завдання 4 пропонує: *What do you think is the best piece of advice that Jack gives Cerys? Say why. Do you have any other advice for developing good habits or breaking unwanted ones?* (Edwards, Roberts, 2020, с. 34). Це завдання забезпечує практику граматичних структур у реальній комунікативній ситуації, де студенти використовують різні часові форми для обговорення звичок, планів та досвіду.

Соціокультурна компетентність. Володіння іноземною мовою передбачає не тільки знання мовної системи, а й розуміння культурного контексту її використання. High Note 5 систематично розвиває соціокультурну компетентність через завдання типу: *In pairs, discuss whether it is better for space research to be in the hands of commercial companies or governments* (Edwards, Roberts, 2020, с. 24). Такі завдання формують міжкультурну компетентність, критичне розуміння соціальних та етичних питань, здатність до аргументованої дискусії – що є важливим складником якості іншомовної підготовки в умовах глобалізації.

Важливим чинником забезпечення якості іншомовної підготовки є використання інтерактивної платформи MyEnglishLab, яка супроводжує навчальний комплекс High Note 5. Як зазначають Л. В. Кушмар та Л. А. Колот, така платформа реалізує комплекс методичних, дидактичних, педагогічних і психологічних принципів та підвищує ефективність вирішення комунікативних завдань, розвиває різні види мовної діяльності, формує стійку мотивацію іншомовної діяльності здобувачів вищої освіти (Кушмар, Колот, 2019, с. 57).

Висновки. Комунікативний підхід є основним чинником забезпечення якості іншомовної підготовки в закладах вищої освіти, оскільки спрямований на формування практичних комунікативних умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності випускників у глобалізованому світі. Якість іншомовної підготовки визначається мірою сформованості комунікативної компетентності, яка вміщує лінгвістичний, соціолінгвістичний, дискурсивний, стратегічний та соціокультурний складники. Реалізація комунікативного підходу вимагає використання якісних навчальних матеріалів, що відповідають міжнародним стандартам. Навчальний комплекс High Note 5 видавництва Pearson Education повністю відповідає принципам комунікативного підходу: містить автентичні матеріали, забезпечує інтеграцію мовних навичок, пропонує різноманітні комунікативні завдання, розвиває критичне мислення та міжкультурну компетентність. Інтеграція цифрових технологій є важливим чинником підвищення якості іншомовної підготовки. Платформа MyEnglishLab забезпечує індивідуалізацію навчання, розширення навчального часу, об'єктивний моніторинг прогресу, миттєвий зворотний зв'язок, що підвищує ефективність формування іншомовної комунікативної компетентності.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу використання цифрових технологій на формування комунікативної компетентності, аналізі взаємозв'язку між рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності та успішністю професійної діяльності випускників ЗВО.

Список використаної літератури

1. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Київ, 2020. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 15.12.2025).
2. Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти : Закон України № 392-IX від 18.12.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text> (дата звернення: 15.12.2025).

3. Якість вищої освіти: теорія і практика : навчально-методичний посібник / за наук. ред. А. Василюк, М. Дей; НАПН України, Університет менеджменту освіти. Київ – Ніжин, 2019. 176 с.
4. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Кушмар Л. В., Колот Л. А. MyEnglishLab як одна з інноваційних платформ змішаного навчання. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов»*. 2019. Вип. 89. С. 52–58. DOI: <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2019-89-08>
7. Коляда Е. К., Калиновська І. М. Комунікативний підхід до вивчення іноземної мови в контексті забезпечення якості вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 17(85). С. 14–18. DOI: [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17\(85\)-14-18](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17(85)-14-18)
8. Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR / ed. by E. Piccardo, M. Berchoud et al. European Centre for Modern Languages, Council of Europe, 2011. 96 p.
9. Enriching 21st-Century Language Education. The CEFR Companion Volume in Practice / ed. by B. North, E. Piccardo et al. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2022. 396 p.
10. Edwards L., Roberts R. High Note 5. Student's Book. B2+/C1. Pearson Education Ltd., 2020. 190 p.

References

1. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021–2031 roky [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021–2031]. (2020). Kyiv. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy “Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo vdoskonalennia osvithoi diialnosti u sferi vyshchoi osvity” № 392-IX vid 18.12.2019 [Law of Ukraine “On amendments to certain laws of Ukraine regarding the improvement of educational activities in the field of higher education” No. 392-IX of December 18, 2019]. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text> [in Ukrainian].
3. Vasyliuk, A., & Dei, M. (Eds.). (2019). Yakist vyshchoi osvity: teoriia i praktyka [Quality of higher education: Theory and practice]. Kyiv – Nizhyn: NAPN Ukrainy, Universytet menedzhmentu osvity [in Ukrainian].
4. Tarnopolskyi, O. B., & Kabanova, M. R. (2019). Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education]. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia [in Ukrainian].
5. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E., et al. (2013). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methods of teaching foreign languages and cultures: Theory and practice]. Ed. S. Yu. Nikolaieva. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
6. Kushmar, L. V., & Kolot, L. A. (2019). MyEnglishLab yak odna z innovatsiinykh platform zmishanoho navchannia [MyEnglishLab as one of the innovative platforms of blended learning]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya “Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov” – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series “Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching”, (89), 52–58*. DOI: <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2019-89-08> [in Ukrainian].
7. Koliada, E. K., & Kalynovska, I. M. (2023). Komunikatyvnyi pidkhid do vyvchennia inozemnoi movy v konteksti zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Communicative approach

to foreign language learning in the context of ensuring the quality of higher education]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriiia "Filolohiia" – Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Philology"*, 17(85), 14–18. DOI: [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17\(85\)-14-18](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17(85)-14-18) [in Ukrainian].

8. Piccardo, E., Berchoud, M., et al. (Eds.). (2011). *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

9. North, B., Piccardo, E., et al. (Eds.). (2022). *Enriching 21st-century language education: The CEFR companion volume in practice*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

10. Edwards, L., & Roberts, R. (2020). *High Note 5. Student's Book. B2+/C1*. Harlow: Pearson Education Ltd.

Калиновська І. М., Коломєєць В. М., Калиновська М. В. Комунікативний підхід до навчання іноземних мов як чинник відповідності міжнародним стандартам якості вищої освіти

У статті проаналізовано комунікативний підхід до навчання іноземних мов як ключовий чинник відповідності системи іншомовної підготовки в закладах вищої освіти міжнародним стандартам якості. Обґрунтовано актуальність дослідження в контексті євроінтеграційних процесів, глобалізації та імплементації європейських освітніх стандартів у національну систему вищої освіти України. Розкрито сутність поняття якості вищої освіти та її зв'язок із результатами іншомовної підготовки, визначеними в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (CEFR). Увагу зосереджено на методологічних засадах комунікативного підходу, який орієнтує освітній процес на формування здатності ефективного використання іноземної мови в академічних і професійних ситуаціях. Схарактеризовано основні принципи реалізації комунікативного підходу: комунікативну спрямованість, автентичність навчальних матеріалів, інтеграцію мовних навичок, студентоцентрованість та розвиток автономності здобувачів вищої освіти. Матеріалом дослідження слугує навчально-методичний комплекс *High Note 5 (B2+/C1)* видавництва Pearson Education, який відповідає вимогам CEFR та інтегрований з цифровою платформою MyEnglishLab. Проаналізовано його структуру та методичні особливості з погляду формування іншомовної комунікативної компетентності. Доведено, що використання комунікативно орієнтованих завдань, автентичних текстів і цифрових ресурсів сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку критичного мислення та забезпеченню прозорості й зіставності результатів навчання. Отже, комунікативний підхід є ефективним інструментом забезпечення якості іншомовної підготовки та відповідності освітніх програм міжнародним стандартам вищої освіти.

Ключові слова: комунікативний підхід, якість вищої освіти, іншомовна підготовка, комунікативна компетентність, CEFR.

Kalynovska I. M., Kolomieiets V. M., Kalynovska M. V. The communicative approach to foreign language teaching as a factor in meeting international quality standards in higher education

The article examines the communicative approach to foreign language teaching as a key factor in ensuring compliance with international quality standards in higher education. The relevance of the study is substantiated in the context of Ukraine's European integration, globalization processes, and the implementation of European educational standards into the national higher education system. The concept of quality in higher education is analysed with particular attention to foreign language learning outcomes defined by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The study focuses on the methodological foundations of the communicative approach, which prioritizes the development of learners' ability to use a foreign language effectively in real

academic and professional contexts. The main principles of the communicative approach are outlined, including communicative orientation, authenticity of teaching materials, and integration of language skills, learner-centeredness, and the development of learner autonomy. These principles are viewed as essential for achieving internationally comparable learning outcomes in foreign language education. The empirical material of the study is based on the course book *High Note 5* (B2+/C1) published by Pearson Education, which fully aligns with CEFR requirements and is supported by the interactive digital platform MyEnglishLab. The structure and methodological features of the course book are analysed from the perspective of developing communicative competence. The findings demonstrate that communicative tasks, authentic texts, integrated skills practice, and digital tools contribute to increased student motivation, critical thinking development, and effective monitoring of learning progress. The article concludes that the communicative approach serves as an effective instrument for enhancing the quality of foreign language education in higher education institutions and ensuring alignment with international standards.

Key words: communicative approach, quality of higher education, foreign language education, communicative competence, CEFR.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 22.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.03.2026

УДК 351.741(477):629.73

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-37-43>

Скляр Олександр Сергійович,

доктор філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»,

старший викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки

Харківського національного університету внутрішніх справ,

м. Харків, Україна.

06041989@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-6179-3329>

СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ БПС ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПОЛІЦІЇ

Постановка проблеми. Стрімкий технологічний прогрес, зокрема розвиток безпілотних систем, створює нові можливості для ефективного виконання поліцейських завдань у сферах гарантування безпеки, проведення пошуково-рятувальних операцій, моніторингу ситуацій у реальному часі тощо. У цьому контексті безпілотні повітряні судна (далі – БПС) є одним із ключових інструментів, здатних трансформувати підходи до виконання завдань у цих сферах, забезпечуючи інноваційний підхід.

Системи безпілотного керування активно використовують у діяльності різних державних структур, зокрема Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС), військових підрозділів, Національної поліції України (далі – НПУ) тощо. Популярність використання дедалі зростає завдяки їх універсальності, мобільності та здатності діяти в умовах, недоступних або небезпечних для людини. Їх застосування охоплює широкий спектр напрямів, як-от моніторинг зон надзвичайних ситуацій, оцінка масштабів стихійних лих, локалізація пожеж, пошук постраждалих у важкодоступних районах, виконання завдань розвідки, спостереження, коригування вогню, доставка матеріальних засобів у зони підвищеної небезпеки, забезпечення громадського порядку та фіксація правопорушень (Про допуск до експлуатації безпілотних літальних апаратів, 2018; Бабій та ін., 2022; Власенко & Борисова, 2023; Кучеренко та ін., 2022; Мовчан & Мовчан, 2020; Суконько та ін., 2022). Однак варто зазначити, що, попри всі вищезазначені можливості, потенціал безпілотних систем не обмежується лише перерахованими напрямками.

Важливо зазначити, що відповідно до статті 40 Закону України «Про Національну поліцію», поліція має право використовувати БПС як технічні засоби для виконання своїх функцій та завдань (Про Національну поліцію, 2015). Однак питання нормативно-правового регулювання використання безпілотних систем у межах конкретних заходів залишається недостатньо розробленим, що вимагає подальшого вдосконалення та стандартизації способів і методів використання БПС для ефективного їх застосування в різних сферах поліцейської діяльності.

Також використання безпілотних систем набуває дедалі більшої актуальності у військових умовах, оскільки ці технології демонструють унікальний потенціал для виконання різноманітних завдань, пов'язаних як безпосередньо з бойовими операціями, так і з гуманітарними місіями. БПС можна застосовувати для евакуації цивільних осіб з небезпечних територій, пошуку зниклих людей, а також для забезпечення комунікації з постраждалими в умовах, коли традиційні засоби зв'язку недоступні або неефективні. Такі випадки, як порятунок цивільної особи на Херсонщині за допомогою дронів або доставка необхідних ресурсів (повідомлень,

води, тощо) в умовах бойових дій, наочно демонструють високу ефективність використання безпілотних технологій у найскладніших умовах. Ці приклади підтверджують необхідність подальшого розвитку та інтеграції безпілотних систем у навчальний процес закладів зі специфічними умовами навчання, підготовки поліцейських, оскільки вони здатні значно підвищити ефективність дій, знижуючи при цьому ризики для життя людей та забезпечуючи виконання поліцейських завдань у складних умовах (Кучеренко та ін., 2023; Черноусов, 2022).

Переваги використання БПС для виконання поліцейських завдань є незаперечними, оскільки вони забезпечують новий спосіб зв'язку із зовнішнім середовищем, сприяють мінімізації ризику для життя та здоров'я людини, забезпечують психологічний комфорт, а також є фінансово більш вигідною та екологічно більш чистою альтернативою задіяння великих ресурсів.

У контексті дослідження важливим є також уточнення та вдосконалення робочо-навчальної програми Тактико-спеціальної підготовки з урахуванням новітніх досягнень у галузі безпілотних технологій, що сприятиме підвищенню ефективності навчання майбутніх офіцерів поліції та практичного ними застосування здобутих знань.

Ураховуючи ці аспекти й виклики сьогодення, подальше створення Ситуаційних центрів із застосуванням БПС у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання є важливим компонентом фахової підготовки майбутніх офіцерів поліції, адже реалізація діяльності в таких центрах здатна трансформувати підходи до виконання поліцейських завдань і значно підвищити ефективність роботи в найскладніших умовах.

Методи та методика дослідження: аналіз, аналіз першоджерел, порівняльний аналіз, метод дедукції та індукції.

Результати та дискусія. Сучасні операції поліції дедалі частіше залежать від БПС. Для підготовки курсантів, екіпажів БПС та офіцерів, які керуватимуть цими розрахунками, в освітньому процесі необхідний спеціалізований Ситуаційний центр – мультифункціональна платформа для навчання, координації, моделювання, оперативного контролю й брифінгу, щодо вирішеної ситуації. Центр стане критично важливим елементом підготовки курсантів до практичної діяльності, без якого неможливе формування сучасних компетенцій майбутніх офіцерів поліції.

БПС і ситуаційний центр – єдине ціле:

- БПС – це не лише техніка, а тактична одиниця, що вимагає злагоджених дій оператора, пілота (як екіпажу), офіцера-керівника та підрозділів підтримки.

- Ситуаційний центр забезпечує комплексну підготовку: технічні навички пілотування, тактичне використання (розвідка, пошук, фіксація доказів), логістику польотів, законодавчі та етичні аспекти, а також координацію з іншими службами в режимі реального часу.

Модульність центру:

Центр легко трансформується й комбінується з ролями, які потрібні для роботи з БПС:

- Оперативний штаб (керівництво польотами БПС) – планування, моніторинг, розподіл ресурсів.

- Ситуаційний центр поліції – інтеграція даних з БПС у загальну оперативну картину.

- Навчальна авіаційна аудиторія – тренажери для операторів / пілотів, симулятори польоту, відпрацювання процедур.

- Конференц- / брифінг-зал – брифінги екіпажів перед польотами, аналіз післяопераційних звітів.

- Центр координації міжпідроздільної взаємодії – інтеграція БПС в тактичні операції з слідством, патрульною поліцією, КОРД, поліцією охорони, тощо.

Сфери застосування.

Тактичне та оперативне застосування:

- Розвідка місцевості під час спецоперацій; збір відео- та фотодоказів.

- Пошукові операції (вигляд, терміни, координація з рятувальними службами).
- Підтримка при масових заходах: моніторинг натовпу, швидке виявлення інцидентів.
- Патрулювання та превенція: довготривале спостереження, фіксація правопорушень.
- Підтримка підрозділів при затриманні (оцінка загроз, маршрутів відходу).
- Моніторинг об'єктів критичної інфраструктури.

Оперативні та слідчі задачі:

- Фіксація слідів на відкритих ділянках, фотопанорами для криміналістики.
- Доповнення робіт слідчо-оперативних груп: картографування місця події, збереження доказів.

доказів.

- Топографічна підтримка: 3D-моделі місцевості, теплові мапи.

Тактична взаємодія з іншими підрозділами:

- Синхронізація дій розрахунку БПС з патрульними – зниження ризиків дружнього вогню.
- Підтримка спецпідрозділів (КОРД, поліція особливого призначення) – надання оглядової інформації в реальному часі.

інформації в реальному часі.

- Взаємодія зі слідчими – оперативне надсилання матеріалів, забезпечення ланцюга збереження доказів.

Навчально-методичні застосування:

- Підготовка операторів й екіпажів в умовах, наближених до реальних.
- Моделювання складних сценаріїв (перешкоди, втручання РЕБ, дзеркальні / багаторівневі цілі).

- Аналіз післяопераційних дій (debrief): перегляд відео, виправлення помилок.

- Тренінги з безпеки польотів, процедур FAA / державних регламентів (ліцензії, дозволи).

Технічні та аналітичні завдання:

- Тестування та валідація датчиків (камера денна / нічна, термо, LIDAR).

- Використання автоматизованої аналітики: розпізнавання облич, визначення підозрілої поведінки, аналітика руху.

- Інтеграція з GIS та картографічними сервісами – оперативне картографування.

Підготовка операторів БПС та розрахунків.

Ролі та компетенції:

- Оператор-пілот БПС (пілот екіпажу): технічне пілотування, дотримання повітряних правил, відпрацювання ЕМС / аварійних процедур.

- Оператор-корисне навантаження (камерист / аналітик): управління камерами, датчиками, переданням даних, розпізнавання цілей у реальному часі.

- Офіцер-керівник (командир розрахунку БПС): ухвалення тактичних рішень, координація з наземними підрозділами, контроль законності застосування БПС.

- Наземна підтримка (технік / логіст): підготовка БПС, технічне обслуговування, зарядка, облік ресурсів.

Навчальна програма в центрі:

- Базовий курс: конструкція БПС, основи аеродинаміки, ПП / процедури безпеки, основи навігації.

- Польотні тренування (симулятори + live): відпрацювання зльоту / посадки, політних режимів, польоти в обмежених приміщеннях.

- Тактичні курси: розвідка, супровід, робота в умовах перешкод, тактичні маневри.

- Інтеграція в підрозділи: сценарії взаємодії з патрулем / слідчими / КОРД.

- Юридичні / етичні аспекти: права людини, охорона даних, порядок застосування відеоматеріалів у слідстві.

- Аналітика та обробка даних: робота з відео, створення звітів, збереження доказів, використання ПЗ для обробки.

Відпрацювання процедур:

- Планування польоту: брифінг, аналіз ризиків, погодження зон польоту.
- Ідентифікація зон заборони та обмежень (аеропорти, безпекові зони).
- Сценарії спільних польотів: координація кількох БПС (swarm / синхронізація).
- Відпрацювання аварійних процедур (падіння, втручання, втрачений зв'язок).
- Ланцюг збереження даних для подальшого судового використання.

Організація польотів та командна взаємодія.

Процес організації:

1. Планування місії: завдання, маршрут, цілі, ризики.
2. Брифінг екіпажу та підрозділів, які взаємодіють: ролі, часові точки, контакти.
3. Отримання дозволів (за необхідності): погодження з авіаційними / місцевими службами.
4. Проведення польоту: контроль операцій із ситуаційного центру, моніторинг телеметрії.
5. Дебрифінг та аналіз: післяопераційний розбір, збереження доказів, внесення коригувань

у процедури.

Комунікація та інтеграція:

- Центр забезпечує *одну точку зв'язку*: голосове і цифрове (чат, телеметрія, відео).
- Синхронізація з підрозділами: слідчі, дільничні, оперуповноважені, поліція охорони,

КОРД.

– Використання стандартних протоколів зв'язку та зашифрованих каналів для передачі відео / даних.

- Паралельні канали для командування (офіцер-керівник) і для аналітичних груп (слідчі).

Інфраструктура та технічні вимоги:

- Робочі місця з багатомоніторними станціями (телеметрія, мапа, відеопотоки).
- Симулятори польотів та тренажери для відпрацювання безпечних маневрів.
- Секція для зберігання та техобслуговування БпЛА (станція зарядки, інструменти).
- Сервери та сховища для архівування відео з можливістю відновлення та контролю доступу.
- Канали зв'язку з низькою затримкою і резервні канали.
- Інтеграція із системами університету: лабораторії, інші спеціалізовані аудиторії.

Переваги для університету та регіону:

- Підготовлені екіпажі БПС здатні одразу інтегруватися в роботу поліції після випуску.
- Підвищення ефективності оперативних заходів – швидше виявлення, менше ризиків.
- Мультидисциплінарний підхід: права, тактика, техніка, аналітика – в одному місці.
- Зниження витрат на навчання в полі – більше відпрацювань у безпечному середовищі.
- Можливість швидкого розгортання центру як допоміжного пункту в надзвичайних ситуаціях регіону.

Оціночні показники ефективності (KPI):

– Час від отримання завдання до підняття БПС в повітря (мета: мінус 50 % після впровадження).

- Кількість успішних спільних операцій з іншими підрозділами.
- Точність і якість зібраних матеріалів (відсоток матеріалів, прийнятих до доказової бази).
- Кількість курсантів, які пройшли повний цикл підготовки БПС.
- Рівень помилок у тактичних діях (зменшення після тренувань).

Юридичний та етичний блок:

– Дотримання законодавства про авіацію, обробку персональних даних та застосування технік спостереження.

- Розробка внутрішніх регламентів надання доступу до записів (логування, права доступу).
- Навчання курсантів щодо прав людини та етичних меж застосування БПС.

Висновки. Створення Ситуаційного центру із застосуванням БПС у закладах вищої освіти зі

специфічними умовами навчання – це інвестиція в компетентність майбутніх офіцерів й у безпеку регіону:

1. Центр забезпечить *повний цикл навчання*: від технічних навичок керування БПС до тактико-правового їх застосування у взаємодії з іншими підрозділами.

2. Рекомендується закласти в проєкт освітнього процесу закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання: модуль для симуляторів, робочі місця для екіпажів, серверну інфраструктуру, стенд для обслуговування БПС та юридичний супровід.

3. Запропонувати поетапну реалізацію:

1) базова організація та обладнання;

2) інтеграція спеціалізованих курсів;

3) запуск спільних тренувань з підрозділами поліції;

4) масштабування та інтеграція ШІ-аналітики.

Створення Ситуаційного центру із застосуванням БПС у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання є своєчасною вимогою щодо адаптації викликів сьогодення перед практичною діяльністю Національної поліції України, запорукою професійної компетентності підготовки майбутніх офіцерів поліції.

Список використаної літератури

1. Про допуск до експлуатації безпілотних літальних апаратів : Наказ ДСНС № 675 від 20.11.2018 р. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/FN047759> (дата звернення: 09.11.2025).

2. Бабій Ю. О., Поліщук В. В., Мацишин М. О., Мартинюк В. П., Мартинюк О. В., Черноусов Д. О. Розвиток безпілотної авіації у світі та Україні: аналіз особливостей і технічних характеристик. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Київ : ВІКНУ, 2022. № 75. С. 5–15.

3. Власенко І. В., Борисова К. Є. Актуальність дослідження алгоритму застосування БПЛА при виконанні слідчо-оперативних дій. *Захист та дотримання прав громадян органами Національної поліції України в умовах воєнного стану : тези доп. учасників наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 7 груд. 2023) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Науковий парк «Наука та безпека»*. Вінниця : ХНУВС, 2023. С. 204–205.

4. Кучеренко Ю. Ф., Власік С. М., Сізон Д. О., Белоус М. В., Белоус Н. М. Процес формування колективів різнорідних безпілотних літальних апаратів у сучасному бою. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 2022. № 4(74). С. 29–35. DOI: <https://doi.org/10.30748/zhups.2022.74.03>

5. Мовчан А. В., Мовчан М. А. Використання безпілотних літальних апаратів у діяльності правоохоронних органів. *Соціально-правові студії*. 2020. Вип. 3(9). С. 104–110.

6. Суконько С. М., Саморок М. Г., Селеман В. О. Рекомендації щодо застосування безпілотних літальних апаратів під час проведення поліцейських операцій. *Таврійський науковий вісник. Серія: Публічне управління та адміністрування*. 2022. № 3. С. 109–116. DOI: <https://doi.org/10.32851/tnv-pub.2022.3.15>

7. Про Національну поліцію : Закон України від 02.07.2015 р. № 580-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19#Text> (дата звернення: 09.11.2025).

8. Кучеренко Ю. Ф., Власік С. М., Сізон Д. О., Белоус М. В., Белоус Н. М. Аналіз застосування безпілотних літальних апаратів при веденні сучасних війн та основні заходи щодо боротьби з ними. *Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України*. 2023. № 2(51). С. 38–45. DOI: <https://doi.org/10.30748/nitps.2023.51.05>

9. Черноусов Д. Досвід застосування безпілотних літальних апаратів підрозділами Міністерства внутрішніх справ у сучасних умовах ведення війни. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Військові та технічні науки*. 2022. № 4(89). С. 286–300. DOI: <https://doi.org/10.32453/3.v89i4.1298>

References

1. Pro dopusk do ekspluatatsii bezpilotnykh litalnykh aparativ: Nakaz DSNS № 675 vid 20.11.2018 r. [On the admission to operation of unmanned aerial vehicles: Order of the State Emergency Service No. 675 of 20 November 2018]. (2018). Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/FN047759> [in Ukrainian].
2. Babii, Yu. O., Polishchuk, V. V., Matsyshyn, M. O., Martyniuk, V. P., Martyniuk, O. V., & Chernousov, D. O. (2022). Rozvytok bezpilotnoi aviatsii u sviti ta Ukraini: analiz osoblyvosti i tekhnichnykh kharakterystyk [The development of unmanned aviation in the world and in Ukraine: analysis of features and technical characteristics]. *Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Collection of scientific works of the Military Institute of the Taras Shevchenko National University*, (75), 5–15. Kyiv : VIKNU [in Ukrainian].
3. Vlasenko, I. V., & Borysova, K. Ye. (2023). Aktualnist doslidzhennia alhorytmu zastosuvannia BPLA pry vykonanni slidcho-operatyvnykh dii [The relevance of studying the algorithm for using UAVs when performing investigative and operational actions]. *Zakhyst ta dotrymannia prav hromadian orhanamy Natsionalnoi politsii Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: tezy dop. uchasnykiv nauk.-prakt. konf. – Protection and observance of citizens' rights by the bodies of the National Police of Ukraine under martial law: theses of additional participants of the scientific-practical conference*. (pp. 204–205). Vinnytsia : KhNUVS [in Ukrainian].
4. Kucherenko, Yu. F., Vlasik, S. M., Sizon, D. O., Bielous, M. V., & Bielous, N. M. (2022). Protses formuvannia kolektyviv riznoridnykh bezpilotnykh litalnykh aparativ u suchasnomu boiu [The process of forming teams of heterogeneous unmanned aerial vehicles in modern combat]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho universytetu Povitrianykh Syl – Collection of scientific papers of the Kharkiv National University of the Air Force*, 4(74), 29–35. Retrieved from <https://doi.org/10.30748/zhups.2022.74.03> [in Ukrainian].
5. Movchan, A. V., & Movchan, M. A. (2020). Vykorystannia bezpilotnykh litalnykh aparativ u diialnosti pravookhoronnykh orhaniv [The use of unmanned aerial vehicles in the activities of law enforcement agencies]. *Sotsialno-pravovi studii – Socio-legal studies*, 3(9), 104–110 [in Ukrainian].
6. Sukonko, S. M., Samorok, M. H., & Seleman, V. O. (2022). Rekomendatsii shchodo zastosuvannia bezpilotnykh litalnykh aparativ pid chas provedennia politseiskykh operatsii [Recommendations for the use of unmanned aerial vehicles during police operations]. *Tavriiskyi naukovyi visnyk. Serii: Publichne upravlinnia ta administruvannia – Tavria Scientific Bulletin. Series: Public Management and Administration*, (3), 109–116. DOI: <https://doi.org/10.32851/tnv-pub.2022.3.15>
7. Pro Natsionalnu politsiiu: Zakon Ukrainy vid 02.07.2015 r. № 580-VIII Pro Natsionalnu politsiiu [About the National Police: Law of Ukraine dated 02.07.2015 No. 580-VIII]. (2015). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19#Text>
8. Kucherenko, Yu. F., Vlasik, S. M., Sizon, D. O., Bielous, M. V., & Bielous, N. M. (2023). Analiz zastosuvannia bezpilotnykh litalnykh aparativ pry vedenni suchasnykh viin ta osnovni zakhody shchodo borotby z nymy [Analysis of the use of unmanned aerial vehicles in modern warfare and the main measures to combat them]. *Nauka i tekhnika Povitrianykh Syl Zbroinykh Syl Ukrainy – Science and Technology of the Air Force of the Armed Forces of Ukraine*, 2(51), 38–45. DOI: <https://doi.org/10.30748/nitps.2023.51.05> [in Ukrainian].
9. Chernousov, D. (2022). Dosvid zastosuvannia bezpilotnykh litalnykh aparativ pidrozdilamy ministerstva vnutrishnikh sprav u suchasnykh umovakh vedennia viiny [Experience of the usage of unmanned aircrafts by units of the Ministry of Internal Affairs in modern warfare conditions]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: 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*, 4(89), 286–300. DOI: <https://doi.org/10.32453/3.v89i4.1298> [in Ukrainian].

Скляр О. С. Створення ситуаційного центру із застосуванням БПС як важливий компонент фахової підготовки майбутніх офіцерів поліції

Стрімкий технологічний прогрес, зокрема розвиток безпілотних систем, створює нові можливості для ефективного виконання поліцейських завдань у сферах гарантування безпеки, проведення пошуково-рятувальних операцій, моніторингу ситуацій у реальному часі тощо. У цьому контексті безпілотні повітряні судна є одним із ключових інструментів, здатних трансформувати підходи до виконання завдань у цих сферах, забезпечуючи інноваційний підхід. Виконання поліцейських завдань дедалі частіше залежать від коректного застосування безпілотних повітряних суден. Для підготовки курсантів, екіпажів безпілотних повітряних суден та офіцерів, які керуватимуть цими розрахунками, в освітньому процесі необхідний спеціалізований Ситуаційний центр – мультифункціональна платформа для навчання, координації, моделювання, оперативного контролю й брифінгу щодо вирішеної ситуації. Взято за мету аргументувати створення Ситуаційного центру з використанням безпілотних повітряних суден, що є інноваційним та виключно необхідним у мовах викликів прогресу. Створення такого центру стане критично важливим елементом підготовки курсантів до практичної діяльності, без якого неможливе формування сучасних компетенцій майбутніх офіцерів поліції. Центр забезпечить повний цикл навчання: від технічних навичок керування БПС до тактико-правового їх застосування у взаємодії з іншими підрозділами. Рекомендується закласти в проєкт освітнього процесу закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання: модуль для симуляторів, робочі місця для екіпажів, серверну інфраструктуру, стенд для обслуговування безпілотних повітряних суден та юридичний супровід. Запропоновано поетапну реалізацію: базової організації та обладнання, інтеграцію спеціалізованих курсів, запуск спільних тренувань з підрозділами поліції, масштабування та інтеграція ІІІ-аналітики. Реалізація діяльності в таких центрах здатна трансформувати підходи до виконання поліцейських завдань і значно підвищити ефективність роботи в найскладніших умовах. Створення такого центру стане запорукою професійної компетентності майбутніх офіцерів поліції.

Ключові слова: поліція, безпілотні повітряні судна, тактико-спеціальна підготовка, безпека, освіта.

Skliar O. S. Creation of a situational centre using BPS as an important component of the professional training of future police officers

Rapid technological progress, in particular the development of unmanned systems, opens up new opportunities for the effective performance of police tasks in the areas of security, search and rescue operations, real-time monitoring of situations, etc. In this context, unmanned aerial vehicles are one of the key tools capable of transforming approaches to solving tasks in these areas, providing an innovative approach. The performance of police tasks increasingly depends on the correct use of unmanned aerial vehicles. To train cadets, crews of unmanned aerial vehicles and officers who will manage these calculations, a specialized Situation Centre is needed in the educational process - a multifunctional platform for training, coordination, modelling, operational control and briefing on the resolved situation. The aim is to argue for the creation of a Situation Centre using unmanned aerial vehicles, which is innovative and extremely necessary in the languages of the challenges of progress. The creation of such a centre will be a critically important element of training cadets for practical activities, without which the formation of modern competencies of future police officers is impossible. The centre will provide a full cycle of training: from technical skills of BPS control to their tactical and legal application in interaction with other units. It is recommended to include in the project of the educational process of higher educational institutions with specific training conditions: a module for simulators, workplaces for crews, server infrastructure, a stand for servicing unmanned aerial vehicles and legal support. A phased implementation of the following is proposed: basic organization and equipment, integration of specialized courses, launch of joint training with police units, scaling and integration of AI analytics. The implementation of activities in such centres can transform approaches to solving police tasks and significantly increase the efficiency of work in the most difficult conditions. The creation of such a centre will be the key to the professional competence of future police officers.

Key words: police, unmanned aerial vehicles, tactical and special training, security, education.

УДК 37.06

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-44-56>**Юрків Ярослава Ігорівна,**

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки,
проректор з науково-педагогічної роботи
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
yurkiv.yara@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9890-7855>

ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ СУПРОВОДУ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ ТА ДЕМОБІЛІЗОВАНИХ ОСІБ¹

У розвинених країнах діють спільноти та впроваджуються програми наставництва для підтримки ветеранів з метою їхньої реінтеграції в цивільне життя, включаючи допомогу в працевлаштуванні, професійному розвитку, ефективному використанні набутих унікальних навичок та досвіду (Державна політика щодо ветеранів війни, 2025). В Україні одним із спеціалістів, який надає таку підтримку, є фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб. Станом на листопад 2025 року відповідну діяльність здійснюють 1724 фахівців у 1098 територіальних громадах (Донецька обласна державна адміністрація, 2025). Майже 40% з них є ветеранами та ветеранками, членами їхніх сімей або родин загиблих Захисників і Захисниць (Миргородська районна військова адміністрація, 2025). Однак, така кількість фахівців із супроводу є недостатньою. Нашою державою розглядається можливість збільшення їх чисельності до 11–13 тис. осіб на 1,5 млн ветеранів та 3–4 млн членів їхніх сімей (Коляда, 2024).

Щодо взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад у підготовці фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб, слід зазначити, що це питання є малодослідженим, про що свідчить як прийняття нових та внесення змін до цілої низки існуючих нормативно-правових актів нашої держави, так і доволі невелика кількість наукових робіт, присвячених тематиці підготовки таких фахівців. Серед наукового доробку з проблеми дослідження науковий інтерес складає праця С. Архипової та О. Бік, які розглядають соціальну роботу з військовослужбовцями як цілісний комплекс соціальних послуг для відповідної категорії громадян (Архипова & Бік, 2021). В аспекті міжсекторальної співпраці на рівні громади О. Кравченко схарактеризовано основних суб'єктів такої системи на прикладі комплексної реабілітації ветеранів та ветеранок (Кравченко, 2025).

О. Пшик-Ковальською, І. Замулко та В. Перуном досліджувалася соціально-професійна адаптація ветеранів в Україні як соціально-економічна проблема, пов'язана із поверненням ветеранів війни до цивільного життя (Пшик-Ковальська, Замулко & Перун, 2025). І. Кобець презентовано соціально-психологічні принципи реінтеграції військовослужбовців у трудове життя, серед яких виокремлено принципи, які стосуються питань орієнтації на ветерана, міжвідомчої співпраці та цілісності послуг, інклюзивності та подолання стигми, активізації та довгострокової підтримки (Кобець, 2025). О. Розізнаним досліджено доктринальні та прикладні аспекти організації комунікації між демобілізованими ветеранами і фахівцями на етапі становлення системи супроводу в Україні (Розізнаний, 2025). Т. Захаріною визначено особливості співпраці органів державної влади та організацій громадянського суспільства щодо підвищення ефективності реінтеграції військовослужбовців та ветеранів (Захаріна, 2023).

¹ Матеріал підготовлено в межах реалізації проекту «Інституціоналізація взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами як чинник відновлення та збереження людського капіталу в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови країни»

Л. Кримчак визначено роль і здатності фахівців із соціальної роботи в процесі соціального супроводу ветеранів та демобілізованих осіб, зокрема щодо вирішення їхніх проблем, пов'язаних із соціальною адаптацією та інтеграцією в цивільне життя (Кримчак, 2024). У свою чергу, О. Балдинюк та О. Матрос розкрито роль Центру ветеранського розвитку у підготовці фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб (Балдинюк & Матрос, 2025).

Аналіз зазначених та інших наукових праць засвідчив актуальність та малодослідженість окресленої проблеми, що також підкреслюється запровадженням в Україні експериментальних проєктів, які стосуються супроводу ветеранів та демобілізованих осіб, а також навчання суб'єктів, що надають їм відповідні послуги.

Мета статті – визначити особливості взаємодії закладу вищої освіти та територіальної громади щодо підготовки фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб з урахуванням сучасних тенденцій і змін, які відбуваються у соціальній сфері та законодавстві нашої держави.

Слід зазначити, що питання підготовки фахівців із супроводу ветеранів та демобілізованих осіб в контексті взаємодії закладу вищої освіти та територіальної громади є новим та характеризується відсутністю як теоретичних, так і практичних напрацювань в достатньому обсязі, про що свідчить прийняття нових нормативно-правових актів у цій сфері та внесення змін до них. У 2023 році в системі переходу військовослужбовця від військової служби до цивільного життя в Україні експериментально запроваджено інститут «помічника ветерана» (Про реалізацію експериментального проєкту щодо запровадження інституту помічника ветерана в системі переходу від військової служби до цивільного життя, 2023). Аналогічна ситуація спостерігалася щодо експериментального впровадження соціальної послуги із соціального супроводу військовослужбовців та членів їх сімей у військових частинах (підрозділах) Збройних Сил (Про реалізацію експериментального проєкту із запровадження договірної форми надання соціальної послуги із соціального супроводу військовослужбовців та членів їх сімей у військових частинах (підрозділах) Збройних Сил, 2023). До цього супровід ветеранів, починаючи з 2016 року, здійснювався відповідно до Державного стандарту соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах (Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, 2016), однак у військових частинах така допомога не надавалася.

У 2024 р. затверджено Державний стандарт соціальної послуги соціальної адаптації ветеранів війни та членів їхніх сімей, який враховує особливості надання цієї послуги відповідній категорії осіб (Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги соціальної адаптації ветеранів війни та членів їхніх сімей та внесення зміни до Класифікатора соціальних послуг, 2024).

Ще однією особливістю 2024 р. стала заміна інституту «помічника ветерана» (який проіснував один рік) на інститут фахівця із супроводу ветеранів та демобілізованих осіб (Державна політика щодо ветеранів війни, 2025). Також у цьому ж році затверджено професійний стандарт «Фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб» (Професійний стандарт «Фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб», 2024), який було оновлено вже через рік, що розширило вимоги до кваліфікації фахівців, деталізувало рівні посад та конкретизувало напрями їхньої професійної діяльності. Зокрема, в професійному стандарті оновлено вимоги до освіти, стажу та досвіду роботи для кожного рівня фахівців із супроводу, а також введено обов'язкове підвищення кваліфікації – 1 раз на 3 роки (не менше ніж 5 кредитів ЄКТС/150 годин протягом 3-х років) (Професійний стандарт «Фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб», 2025; Оновлено професійний стандарт фахівця із супроводу, 2025).

У 2025 році Постановою Кабінету Міністрів України від 29 жовтня 2025 р. № 1402 було внесено зміни до деяких постанов, які стосувалися проактивної підтримки ветеранів війни та

сприяння їх економічному добробуту, зокрема питань взаємодії центрів зайнятості з фахівцями із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб (Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо проактивної підтримки ветеранів війни та сприяння їх економічному добробуту, 2025). Відповідні зміни внесені й до Порядку надання соціальних послуг суб'єктам ринку праці кар'єрними радниками, спеціалізованими кар'єрними радниками, консультантами по роботі з роботодавцями, яким також окреслено особливості співпраці суб'єктів взаємодії в контексті професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації ветеранів війни. Згідно з цим Порядком спеціалізований кар'єрний радник є співробітником центру зайнятості. Він забезпечує організацію/надання соціальних послуг особам, які шукають роботу, та зареєстрованим безробітним, у тому числі ветеранам війни, на засадах кейс-менеджменту.

Спеціалізований кар'єрний радник здійснює діяльність щодо:

- допомоги у виборі чи зміні професії;
- розвитку навичок та набуття нових компетентностей;
- проведення професійної діагностики;
- кар'єрного консультування ветеранів війни (професійне самовизначення; адаптація до ринку праці; сприяння побудові кар'єри; допомога в підготовці резюме тощо);
- надання безоплатних профорієнтаційних послуг із залученням на громадських засадах представників закладів освіти, а також організацій роботодавців, громадських організацій, інших юридичних і фізичних осіб;
- сприяння забезпеченню зайнятості;
- здійснення індивідуального супроводу під час працевлаштування та протягом шести місяців з дати працевлаштування (за згодою ветеранів війни);
- внесення даних про них до Єдиної інформаційно-аналітичної системи;
- взаємодії з фахівцями із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб, соціальними службами, органами місцевого самоврядування, центрами підтримки ветеранів, ветеранськими громадськими організаціями тощо для забезпечення комплексного підходу до соціально-професійної адаптації ветеранів (Про затвердження Порядку надання соціальних послуг суб'єктам ринку праці кар'єрними радниками, спеціалізованими кар'єрними радниками, консультантами по роботі з роботодавцями, 2023).

Також наразі у 2026 р. Кабінетом Міністрів України було прийнято постанову, яка безпосередньо стосується експериментального запровадження в Україні організації навчання суб'єктів, що надають послуги ветеранам війни та членам їхніх сімей (Деякі питання реалізації експериментального проекту щодо організації навчання суб'єктів, які надають послуги ветеранам війни та членам їх сімей, 2026). Цей проєкт має на меті створити умови для єдиного підходу щодо формування пов'язаних з виконанням посадових обов'язків компетентностей, розвитку інтелектуальних здібностей, емоційно-вольових якостей у фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб.

У цілому, вищезазначені нормативно-правові акти окреслюють особливості взаємодії суб'єктів щодо підготовки фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб, які ми розглянемо на прикладі приклад налагодження взаємодії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» з територіальними громадами. Після релокації у 2022 році університетом було підписано меморандум про співпрацю з Лубенською міською радою (Меморандум про співпрацю, 2022) та угоду з Миргородською міською радою (Угода про співпрацю, 2022). За їхнього сприяння закладом вищої освіти налагоджена співпраця в громадах, а в 2024 році створено Центр ветеранського розвитку (ЦВР) (Про створення Центру ветеранського розвитку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2024). У цьому ж році підписано меморандум про співпрацю з Міністерством

у справах ветеранів України (Меморандум про співпрацю між Міністерством у справах ветеранів України та Державним закладом «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2024).

Крім того, університет тісно співпрацює з Полтавською обласною організацією Спілки офіцерів України та відокремленим підрозділом ГО «Захист держави» у Полтавській області в контексті спільного розвитку освітнього, наукового, професійного, кадрового та інноваційного потенціалу, в тому числі проведення спільної діяльності з неформальної освіти, підвищення кваліфікації кадрового складу, сприяння покращенню різних видів діяльності (Меморандум про співпрацю ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» та Полтавська обласна організація Спілки офіцерів України, 2025; Меморандум про співпрацю ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» та відокремлений підрозділ ГО «Захист держави» у Полтавській області, 2025).

Одним з аспектів такої співпраці є професійна інтеграція та реінтеграція осіб, які звільняються або звільнені з військової служби, з числа ветеранів війни, осіб, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, членів сімей таких осіб, членів сімей загиблих (померлих) ветеранів війни, членів сімей загиблих (померлих) Захисників та Захисниць України до умов цивільного життя. Зокрема, передбачено максимальне використання наявних можливостей для професійної підготовки зазначених категорій осіб за цивільними спеціальностями, що користуються попитом на ринку праці, в тому числі через розроблення та впровадження навчальних програм, короткотермінових курсів, консультативну підтримку, проведення на базі університету спільних спортивних, освітніх, соціально-психологічних заходів тощо (Меморандум з про співпрацю між Міністерством у справах ветеранів України та Державним закладом «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2024).

Серед напрямів діяльності Центру ветеранського розвитку ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» передбачено діяльність з професійної орієнтації, підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації ветеранів війни та членів їх сімей, складовою якої є професійна підготовка та підвищення кваліфікації фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб, що передбачає:

- координаційну роботу щодо реалізації відповідних освітніх програм;
- проведення наукових досліджень з досліджуваної проблеми;
- організацію науково-практичних конференцій, круглих столів, семінарів, видання наукових та навчально-методичних праць для узагальнення, презентації й розповсюдження досвіду за цим напрямом (Положення про Центр ветеранського розвитку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2024).

У 2025 році Міністерством у справах ветеранів України затверджено типову освітню програму підвищення кваліфікації за напрямом «Організація роботи фахівця із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб», мета якої полягає у формуванні компетентностей, передбачених професійним стандартом «Фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб» для супроводу осіб з відповідними статусами із застосуванням технологій кейс-менеджменту (Міністерство у справах ветеранів України, 2025).

Державним закладом «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Програму підвищення кваліфікації фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб було розроблено у 2024 році (Центр ветеранського розвитку ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2024), яку у 2025 році адаптовано відповідно до типової програми. Під час підготовки та підвищення кваліфікації фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб використовується навчальна база університету та бази партнерів у громаді: КП «Лубенський обласний госпіталь для ветеранів війни», МО БФ «СОС Дитячі містечка», Дитячо-юнацька спортивна школа м. Лубни, КП «Стадіон Центральний ім. В. Малиха»

(м. Лубни) та ін. (Дорожня карта розвитку Центру ветеранського розвитку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2024).

На виконання постанови КМУ від 11.07.2023 № 702 (Деякі питання діяльності територіальних органів Міністерства у справах ветеранів та підрозділів обласної, Київської та Севастопольської міської, районної, районної в м. Києві та Севастополі державних адміністрацій з питань ветеранської політики, 2023) у Лубенській районній державній (військовій) адміністрації створено відділ з питань ветеранської політики. Також функціонує комісія з відбору кандидатів на посаду фахівця із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб.

За даними публічного звіту голови районної державної адміністрації (начальника районної військової адміністрації) за 2025 рік у територіальних громадах Лубенського району введено 18 посад фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб. У 2026 році заплановано збільшення кількості фахівців із супроводу ветеранів та демобілізованих осіб, зокрема в Лубенській та Новооржицькій громадах (Лубенська районна військова адміністрація, 2026). У табл. 1 на основі аналізу відповідного публічного звіту представлено дані щодо кількості фахівців із супроводу в територіальних громадах Лубенського району Полтавської області.

Таблиця 1

Кількість фахівців із супроводу ветеранів та демобілізованих осіб у територіальних громадах Лубенського району Полтавської області, 2025 р.

№ з/п	Територіальна громада	Кількість посад	Кількість вакантних посад
1	Оржицька	4	1
2	Гребінківська	2	
3	Лубенська	4	
4	Новооржицька	1	
5	Пирятинська	3	
6	Хорольська	2	
7	Чорнухинська	1	

У Миргородському районі станом на березень 2025 року в територіальних громадах працюють 15 фахівців із супроводу ветеранів та демобілізованих осіб (табл. 2).

Таблиця 2

Кількість посад фахівців із супроводу ветеранів та демобілізованих осіб у територіальних громадах Миргородського району Полтавської області, березень 2025 р.

№ з/п	Територіальна громада	Кількість посад
1	Миргородська	1
2	Білоцерківська	1
3	Великобагачанська	1
4	Краснолуцька	1
5	Лохвицька	4
6	Петрівсько-Роменська	1
7	Сенчанська	1
8	Шишацька	2
9	Гадяцька	1
10	Лютенська	1
11	Великобудищанська	1

Джерело: У Миргородському районі працюють 15 фахівців із супроводу ветеранів, 2025

Загалом, у Полтавській області працевлаштовано 95 фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб у 55 громадах (Солопко & Пархоменко, 2026).

Отже, у професійній підготовці та підвищенні кваліфікації фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб слід урахувати такі особливості: застосування єдиного підходу щодо формування компетентностей фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб, зокрема розроблення для них освітніх програм відповідно до типової програми навчання, затвердженої Міністерством у справах ветеранів України; координаційна робота щодо реалізації відповідних освітніх програм; максимальне використання наявних можливостей для забезпечення професійної підготовки фахівців із супроводу; проведення наукових досліджень з досліджуваної проблеми; організація науково-практичних та науково-методичних заходів; видання наукової та навчально-методичної продукції для узагальнення, презентації й розповсюдження досвіду за цим напрямом. У межах співпраці закладу вищої освіти та територіальної громади також важливим аспектом постає вивчення ринку праці та послуг, створення сприятливих умов для професійної й соціальної адаптації, соціально-психологічної підтримки та реінтеграції ветеранів війни в суспільне життя.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в дослідженні особливостей, а також визначенні труднощів і перспектив співпраці закладу вищої освіти та територіальної громади щодо забезпечення доступності освітніх послуг для ветеранів війни та членів їхніх сімей.

Список використаної літератури

1. Архипова С. П., Бік О. Я. Соціальна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО, звільненими в запас. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. № 6(344), Ч. 1. С. 64–77. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-6\(344\)-1-64-77](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-6(344)-1-64-77)
2. Балдинюк О. Д., Матрос О. О. Підготовка фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб на базі центру ветеранського розвитку. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2025. Вип. 103. С. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.01>
3. Державна політика щодо ветеранів війни : аналіт. доп. / за наук. ред. Я. А. Жаліла. Київ : НІСД, 2025. 118 с. DOI: <https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2025.04>
4. Деякі питання діяльності територіальних органів Міністерства у справах ветеранів та підрозділів обласної, Київської та Севастопольської міської, районної, районної в м. Києві та Севастополі державних адміністрацій з питань ветеранської політики : Постанова Кабінету Міністрів України від 11.07.2023 р. № 702. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/702-2023-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.12.2025)
5. Деякі питання реалізації експериментального проекту щодо організації навчання суб'єктів, які надають послуги ветеранам війни та членам їх сімей : Постанова Кабінету Міністрів України від 11.02.2026 р. № 191. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/191-2026-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.02.2026).
6. Ветерани та ветеранки можуть користуватися послугами фахівця із супроводу у своїй громаді. *Донецька обласна державна адміністрація*, 14 листопада 2025. URL: <https://dn.gov.ua/news/veterany-ta-veteranky-mozhut-korystuvatysia-posluhamy-fakhivtsia-iz-suprovodu-u-svoii-hromadi> (дата звернення: 28.12.2025).
7. Дорожня карта розвитку Центру ветеранського розвитку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». 2024. URL: https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/cvd_dorojna_karta.pdf (дата звернення: 21.12.2025).
8. Захаріна Т. Механізми співпраці органів державної влади з організаціями громадянського суспільства в контексті реінтеграції ветеранів. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 16(48). С. 100–104. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.14>

9. Кобець І. В. Соціально-психологічні підходи та принципи до створення реабілітаційних програм для ветеранів: вітчизняні й світові тенденції. *Інклюзія і суспільство*. 2025. Вип. 2(10). С. 73–79. DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-2-9>
10. Коляда О. Фахівець із супроводу ветеранів. Інструкція по експлуатації. *Укрінформ*, 9 грудня 2024. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-polytics/3935911-fahivec-iz-suprovodu-veteraniv-instrukcia-po-ekspluatacii.html> (дата звернення: 28.12.2025)
11. Кравченко О. Міжсекторальна співпраця на рівні громади щодо комплексної реабілітації ветеранів та ветеранок. *Ввічливість. Humanitas*. 2025. № 2. С. 100–108. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.2.14>
12. Кримчак Л. Ю. Роль фахівця із соціальної роботи в процесі супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 72. С. 71–75. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.11>
13. Публічний звіт голови районної державної адміністрації (начальника районної військової адміністрації) «Про підсумки діяльності Лубенської районної державної адміністрації (Лубенської районної військової адміністрації) Полтавської області за 2025 рік». *Лубенська районна військова адміністрація*, 11 лютого 2026. URL: <https://lubny-rda.gov.ua/news/1770801104/> (дата звернення: 12.02.2026).
14. Меморандум про співпрацю ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» та відокремлений підрозділ ГО «Захист держави» у Полтавській області. Лубни, 2025. URL: https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/uhoda_zahist-ukr.pdf (дата звернення: 27.12.2025).
15. Меморандум про співпрацю ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» та Полтавська обласна організація Співки офіцерів України від 10.10.2025. Лубни, 2025. URL: https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/uhoda_polt_org_spilku_of.pdf (дата звернення: 27.12.2025).
16. Меморандум про співпрацю. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2022. URL: <https://luguniv.edu.ua/?p=87443> (дата звернення: 27.12.2025).
17. Меморандум про співпрацю між Міністерством у справах ветеранів України та Державним закладом «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Київ, 2024. URL: https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/cvd_memorandum.pdf (дата звернення: 21.12.2025).
18. Наказ від 12.09.2025 р. № 704 «Про затвердження типової освітньої програми підвищення кваліфікації за напрямом «Організація роботи фахівця із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб»». *Міністерство у справах ветеранів України*. URL: <https://mva.gov.ua/pakaz-vid-9> (дата звернення: 12.12.2025).
19. Де вже працюють фахівці з супроводу ветеранів і ветеранок. *Миргородська районна військова адміністрація*, 18 серпня 2025. URL: <https://myrgorodska-rda.gov.ua/news/1755516512/> (дата звернення: 22.12.2025).
20. Оновлено професійний стандарт фахівця із супроводу. Міністерство у справах ветеранів України, 2025. URL: <https://mva.gov.ua/presenter/category/86-novini/onovleno-profesiyniy-standart-fahivtsya-iz-suprovodu> (дата звернення: 27.12.2025).
21. Положення про Центр ветеранського розвитку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Полтава, 2024. URL: https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/cvd_polojennya.pdf (дата звернення: 21.12.2025).
22. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо проактивної підтримки ветеранів війни та сприяння їх економічному добробуту : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.10.2025 р. № 1402. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1402-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 27.12.2025).

23. Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах : Наказ Мінсоцполітики України від 31.03.2016 р. № 318. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-16/ed20170310#Text> (дата звернення: 22.12.2025).

24. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги соціальної адаптації ветеранів війни та членів їхніх сімей та внесення зміни до Класифікатора соціальних послуг : Наказ Мінсоцполітики України від 11.04.2024 р. № 175-Н. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0828-24#Text> (дата звернення: 21.12.2025).

25. Про затвердження Порядку надання соціальних послуг суб'єктам ринку праці кар'єрними радниками, спеціалізованими кар'єрними радниками, консультантами по роботі з роботодавцями : Постанова Кабінету Міністрів України від 17.03.2023 р. № 237. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/237-2023-%D0%BF#n11> (дата звернення: 16.02.2026).

26. Про реалізацію експериментального проекту із запровадження договірної форми надання соціальної послуги із соціального супроводу військовослужбовців та членів їх сімей у військових частинах (підрозділах) Збройних Сил : Постанова Кабінету Міністрів України від 03.10.2023 р. № 1050. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1050-2023-%D0%BF#Text> (дата звернення: 28.12.2025).

27. Про реалізацію експериментального проекту щодо запровадження інституту помічника ветерана в системі переходу від військової служби до цивільного життя : Постанова Кабінету Міністрів України від 19.06.2023 р. № 652. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/652-2023-%D0%BF#Text> (дата звернення: 28.12.2025).

28. Про створення Центру ветеранського розвитку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» : Наказ № 112-ОД від 27.09.2024. URL: https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/cvd_nakaz_112od_270924.pdf (дата звернення: 21.12.2025).

29. Професійний стандарт «Фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб» : Наказ Міністерства у справах ветеранів України від 10.10.2025 р. № 835. URL: https://mva.gov.ua/media/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82.pdf (дата звернення: 27.12.2025).

30. Професійний стандарт «Фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб» : Наказ Міністерства у справах ветеранів України від 31.12.2024 р. № 508. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/832-fahivec_iz_suprovodu_veteraniv_vijni_ta_demobilizovanih_osib_1.pdf (дата звернення: 27.12.2025).

31. Пшик-Ковальська О. О., Замулко І. В., Перун В. І. Виклики та перспективи соціально-професійної адаптації ветеранів в Україні: адміністративні механізми та управлінські рішення. *Економіка та суспільство*. 2025. №77. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-77-110>

32. Розізнаний О. Громадські об'єднання ветеранів, організація комунікації між демобілізованими ветеранами і фахівцями супроводу на етапі становлення системи супроводу. *Національні інтереси України*. 2025. № 11(16). С. 1339–1350. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-11\(16\)-1339-1350](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-11(16)-1339-1350)

33. Солопко О., Пархоменко Л. Скільки на Полтавщині працевлаштували фахівців із супроводу ветеранів війни. *Суспільне Полтава*. 20 лютого 2026. URL: <https://suspilne.media/poltava/1236302-skilki-na-poltavsini-pracevlastuvали-fahivciv-iz-suprovodu-veteraniv-vijni/> (дата звернення: 10.02.2026).

34. Угода про співпрацю. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2022. URL: <https://luguniv.edu.ua/?p=87175> (дата звернення: 23.12.2025).

35. У Миргородському районі працюють 15 фахівців із супроводу ветеранів. *Район. Миргород*, 17 березня 2025. URL: <https://myrgorod.rayon.in.ua/news/790651-u-mirgorodskomu-rayoni-pratsyuyut-15-fakhivtsiv-iz-suprovodu-veteraniv> (дата звернення: 28.12.2025).

36. Центр ветеранського розвитку ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». 2024. URL: https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/cvd_vizitka.pdf (дата звернення: 27.12.2025).

References

1. Arkhypova, S. P., & Bik, O. Ya. (2021). Sotsialna robota z viiskovosluzhbovtsiamy – uchasnykamy ATO, zvilnenymy v zapas [Social work with military personnel – participants of the ATO, released into the reserve]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Luhansk. Educational Sciences*, 6(344), 1, 64–77. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-6\(344\)-1-64-77](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-6(344)-1-64-77) [in Ukrainian].

2. Baldyniuk, O. D., & Matros, O. O. (2025). Pidhotovka fakhivtsiv iz suprovodu veteraniv viiny ta demobilizovanykh osib na bazi tsentru veteranskoho rozvytku [Training of specialists in supporting war veterans and demobilized persons at the Veteran Development Center]. *Naukovyi chasopys UDU imeni Mykhaila Dragomanova. Seriya 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of Mykhailo Dragomanov National University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, (103), 5–10. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.01> [in Ukrainian].

3. Zhalila, Ya. A. (Ed.) (2025). Derzhavna polityka shchodo veteraniv viiny [State policy regarding war veterans]. Kyiv: NISD. DOI: <https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2025.04> [in Ukrainian].

4. Deiaki pytannia diialnosti terytorialnykh orhaniv Ministerstva u spravakh veteraniv ta pidrozdiliv oblasnoi, Kyivskoi ta Sevastopolskoi miskoi, raionnoi, raionnoi v mm. Kyievi ta Sevastopoli derzhavnykh administratsii z pytan veteranskoi polityky: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 11.07.2023 r. № 702 [Some issues of the activities of territorial bodies of the Ministry of Veterans Affairs and the division of the regional, Kyiv and Sevastopol municipal, district, and district administrations in the city of Kyiv and Sevastopol on the issue of veterans' policy: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 11.07.2023 No. 702]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/702-2023-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

5. Deiaki pytannia realizatsii eksperymentalnoho proektu shchodo orhanizatsii navchannia subiektiv, yaki nadaiut posluhy veteranam viiny ta chlenam yikh simei: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 11.02.2026 r. № 191 [Some issues of implementing a pilot project on organizing training for entities providing services to war veterans and their family members: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 11.02.2026 No. 191]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/191-2026-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

6. Donetsk Regional State Administration (2025). Veterany ta veteranky mozhut korystuvatysia posluhamy fakhivtsia iz suprovodu u svoii hromadi [Veterans can use the services of a support specialist in their community]. Retrieved from <https://dn.gov.ua/news/veterany-ta-veteranky-mozhut-korystuvatysia-posluhamy-fakhivtsia-iz-suprovodu-u-svoii-hromadi> [in Ukrainian].

7. Dorozhnia karta rozvytku Tsentru veteranskoho rozvytku Derzhavnogo zakladu «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» [Roadmap for the development of the Veteran Development Center of the State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University»]. (2024). Retrieved from https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/cvd_dorozna_karta.pdf [in Ukrainian].

8. Zakharina, T. (2023). Mekhanizmy spivpratsi orhaniv derzhavnoi vlady z orhanizatsiiamy hromadianskoho suspilstva v konteksti reintehratsii veteraniv [Mechanisms of cooperation between state authorities and civil society organizations in the context of veterans' reintegration]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedagogika» – Humanities Studies. Series «Pedagogy»*, 16(48), 100–104. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.14> [in Ukrainian].

9. Kobets, I. V. (2025). Sotsialno-psykholohichni pidkhody ta pryntsypy do stvorennia reabilitatsiinykh prohran dlia veteraniv: vitchyzniani y svitovi tendentsii [Socio-psychological approaches and principles to creating rehabilitation programs for veterans: domestic and global trends]. *Inkliuziia i suspilstvo – Inclusion and Society*, 2(10), 73–79. DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-2-9> [in Ukrainian].

10. Koliada, O. (2024). Fakhivets iz suprovodu veteraniv. Instruktsiia po ekspluatatsii [Veteran support specialist. Operating instructions]. *Ukrinform*. Retrieved from <https://www.ukrinform.ua/rubric-politics/3935911-fahivec-iz-suprovodu-veteraniv-instrukcia-po-ekspluatatsii.html> [in Ukrainian].

11. Kravchenko, O. (2025). Mizhsektoralna spivpratsia na rivni hromady shchodo kompleksnoi reabilitatsii veteraniv ta veteranok [Intersectoral cooperation at the community level on the comprehensive rehabilitation of veterans]. *Vvichlyvist. Humanitas*, (2), 100–108. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.2.14> [in Ukrainian].

12. Krymchak, L. Yu. (2024). Rol fakhivtsia iz sotsialnoi roboty v protsesi suprovodu veteraniv viiny ta demobilizovanykh osib [The role of a social worker in the process of supporting war veterans and demobilized persons]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, (72), 71–75. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.11> [in Ukrainian].

13. Lubensk District Military Administration (2026). Publichnyi zvit holovy raionnoi derzhavnoi administratsii (nachalnyka raionnoi viiskovoi administratsii) «Pro pidsumky diialnosti Lubenskoii raionnoi derzhavnoi administratsii (Lubenskoii raionnoi viiskovoi administratsii) Poltavskoi oblasti za 2025 rik» [Public report of the head of the district state administration (head of the district military administration) «On the results of the activities of the Lubensk District State Administration (Lubensk District Military Administration) of the Poltava region for 2025»]. Retrieved from <https://lubny-rda.gov.ua/news/1770801104/> [in Ukrainian].

14. Memorandum pro spivpratsiu DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» ta vidokremnenyi pidrozdil HO «Zakhyst derzhavy» u Poltavskii oblasti [Memorandum of Cooperation between the State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University» and a separate unit of the NGO «Defense of the State» in the Poltava oblast]. (2025). Lubny. Retrieved from https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/uhoda_zahist-ukr.pdf [in Ukrainian].

15. Memorandum pro spivpratsiu DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» ta Poltavska oblasna orhanizatsiia Spilky ofitseriv Ukrainy vid 10.10.2025 [Memorandum of Cooperation between the State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University» and the Poltava Regional Organization of the Union of Officers of Ukraine]. (2025). Lubny. Retrieved from https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/uhoda_polt_org_spilku_of.pdf [in Ukrainian].

16. Memorandum pro spivpratsiu [Memorandum of Cooperation]. (2022). Luhansk Taras Shevchenko National University. Retrieved from <https://luguniv.edu.ua/?p=87443> [in Ukrainian].

17. Memorandum pro spivpratsiu mizh Ministerstvom u spravakh veteraniv Ukrainy ta Derzhavnym zakladom «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» [Memorandum of Cooperation between the Ministry of Veterans Affairs of Ukraine and the State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University»]. (2024). Kyiv. Retrieved from https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/cvd_memorandum.pdf [in Ukrainian].

18. Ministry of Veterans Affairs of Ukraine (2025). Nakaz vid 12.09.2025 № 704 «Pro zatverdzhennia typovoi osvithoi prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii za napriamom “Orhanizatsiia roboty fakhivtsia iz suprovodu veteraniv viiny ta demobilizovanykh osib”» [Order of 12.09.2025 No. 704 «On approval of a standard educational program for advanced training in the field of “Organization of work of a specialist in supporting war veterans and demobilized persons”»]. Retrieved from <https://mva.gov.ua/nakaz-vid-9> [in Ukrainian].

19. Myrhorod District Military Administration (2025). De vzhe pratsuiut fakhivtsi z suprovodu veteraniv i veteranok [Where specialists in supporting veterans are already working]. Retrieved from <https://myrhorodska-rda.gov.ua/news/1755516512/> [in Ukrainian].

20. Ministry of Veterans Affairs of Ukraine (2025). Onovleno profesiyniy standart fakhivtsia iz suprovodu [The professional standard of a support specialist has been updated]. Retrieved from <https://mva.gov.ua/prescenter/category/86-novini/onovleno-profesiyniy-standard-fahivtsya-iz-suprovodu> [in Ukrainian].

21. Polozhennia pro Tsentr veteranskoho rozvytku Derzhavnoho zakladu «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» [Regulations on the Veteran Development Center of the State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University»]. (2024). Poltava. Retrieved from https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/cvd_polojennya.pdf [in Ukrainian].

22. Pro vnesennia zmin do deiakyykh postanov Kabinetu Ministriv Ukrainy shchodo proaktyvnoi pidtrymky veteraniv viiny ta spriannia yikh ekonomichnomu dobrobutu: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29.10.2025 r. № 1402 [On amendments to certain resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine on proactive support for war veterans and promotion of their economic well-being: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated October 29, 2025 No. 1402]. (2025). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1402-2025-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

23. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu sotsialnoho suprovodu simey (osib), yaki perebuvaiut u skladnykh zhyttievykh obstavynakh: Nakaz Minsotspolityky Ukrainy vid 31.03.2016 r. № 318 [On approval of the State Standard of Social Support for Families (Persons) in Difficult Life Circumstances: Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine dated March 31, 2016 No. 318]. (2016). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-16/ed20170310#Text> [in Ukrainian].

24. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu sotsialnoi posluhy sotsialnoi adaptatsii veteraniv viiny ta chleniv yikhnykh simey ta vnesennia zminy do Klasyfikatora sotsialnykh posluh: Nakaz Minsotspolityky Ukrainy vid 11.04.2024 r. № 175-N [On approval of the State Standard of Social Services for Social Adaptation of War Veterans and Their Family Members and Amendments to the Classifier of Social Services: Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine dated 11.04.2024 No. 175-N]. (2024). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0828-24#Text> [in Ukrainian].

25. Pro zatverdzhennia Poriadku nadannia sotsialnykh posluh subiektam rynku pratsi kariernymy radnykamy, spetsializovanyimi kariernymi radnykamy, konsultantamy po roboti z robotodavtsiamy: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 17.03.2023 r. № 237 [On approval of the Procedure for the provision of social services to labor market entities by career counselors, specialized career counselors, and consultants for working with employers: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated March 17, 2023 No. 237]. (2023). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/237-2023-%D0%BF#n11> [in Ukrainian].

26. Pro realizatsiiu eksperymentalnoho proektu iz zaprovadzhennia dohovirnoi formy nadannia sotsialnoi posluhy iz sotsialnoho suprovodu viiskovosluzhbovtiv ta chleniv yikh simey u viiskovykh chastynakh (pidrozdilakh) Zbroinykh Syl: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 03.10.2023 r. № 1050 [On the implementation of a pilot project to introduce a contractual form of providing social services for social support of military personnel and their family members in military units (subdivisions) of the Armed Forces: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 03.10.2023 No. 1050]. (2023). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1050-2023-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

27. Pro realizatsiiu eksperymentalnoho proektu shchodo zaprovadzhennia instytutu pomichnyka veterana v systemi perekhodu vid viiskovoi sluzhby do tsyvilnoho zhyttia: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 19.06.2023 r. № 652 [On the implementation of a pilot project on the introduction of the institute of a veteran assistant in the system of transition from military service to civilian life: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 19 June 2023 No. 652]. (2023). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/652-2023-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

28. Pro stvorennia Tsentru veteranskoho rozvytku Derzhavnoho zakladu «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka»: Nakaz № 112-OD vid 27.09.2024 [On the establishment

of the Veteran Development Center of the State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University»: Order No. 112-OD dated September 27, 2024]. (2024). Retrieved from https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/cvd_nakaz_112od_270924.pdf [in Ukrainian].

29. Profesiynyi standart «Fakhivets iz suprovodu veteraniv viiny ta demobilizovanykh osib»: Nakaz Ministerstva u spravakh veteraniv Ukrainy vid 10.10.2025 r. № 835 [Professional standard «Specialist in the support of war veterans and demobilized persons»: Order of the Ministry of Veterans Affairs of Ukraine dated 10 October, 2025 No. 835]. (2025). Retrieved from https://mva.gov.ua/media/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82.pdf [in Ukrainian].

30. Profesiynyi standart «Fakhivets iz suprovodu veteraniv viiny ta demobilizovanykh osib»: Nakaz Ministerstva u spravakh veteraniv Ukrainy vid 31.12.2024 r. № 508 [Professional standard «Specialist in the support of war veterans and demobilized persons»: Order of the Ministry of Veterans Affairs of Ukraine dated December 31, 2024 No. 508]. (2024). Retrieved from https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/832-fahivec_iz_suprovodu_veteraniv_vijni_ta_demobilizovanih_osib_1.pdf [in Ukrainian].

31. Pshyk-Kovalska, O. O., Zamulko, I. V., & Perun, V. I. (2025). Vyklyky ta perspektyvy sotsialno-profesiinoi adaptatsii veteraniv v Ukraini: administratyvni mekhanizmy ta upravlinski rishennia [Challenges and prospects of socio-professional adaptation of veterans in Ukraine: administrative mechanisms and management decisions]. *Ekonomika ta suspilstvo – Economy and Society*, (77). DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-77-110> [in Ukrainian].

32. Roziznanyi, O. (2025). Hromadski obiednannia veteraniv, orhanizatsiia komunikatsii mizh demobilizovanyimi veteranami i fakhivtsiamy suprovodu na etapi stanovlennia systemy suprovodu [Public associations of veterans, organization of communication between demobilized veterans and support specialists at the stage of formation of the support system]. *Natsionalni interesy Ukrainy – Ukraine's national interests*, 11(16), 1339–1350. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-11\(16\)-1339-1350](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-11(16)-1339-1350) [in Ukrainian].

33. Solopko, O., & Parkhomenko, L. (2026). Skilky na Poltavshchyni pratsevashtuvaly fakhivtsiv iz suprovodu veteraniv viiny [How many specialists in supporting war veterans were employed in the Poltava region]. *Suspilne Poltava*. Retrieved from <https://suspilne.media/poltava/1236302-skilki-na-poltavsini-pracevastuvali-fahivciv-iz-suprovodu-veteraniv-vijni/> [in Ukrainian].

34. Uhoda pro spivpratsiu [Cooperation Agreement]. (2022). Luhansk Taras Shevchenko National University. Retrieved from <https://luguniv.edu.ua/?p=87175> [in Ukrainian].

35. U Myrhorodskomu raioni pratsiuiut 15 fakhivtsiv iz suprovodu veteraniv [There are 15 veteran support specialists working in the Myrhorod district]. (2025). Retrieved from <https://myrgorod.rayon.in.ua/news/790651-u-mirgorodskomu-rayoni-pratsyuyut-15-fakhivtsiv-iz-suprovodu-veteraniv> [in Ukrainian].

36. Tsentр veteranskoho rozvytku DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» [Veteran Development Center of the Taras Shevchenko Luhansk National University]. (2024). Retrieved from https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/cvd_vizitka.pdf [in Ukrainian].

Юрків Я. І. Взаємодія закладу вищої освіти та територіальної громади щодо підготовки фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб

У статті визначено особливості взаємодії закладу вищої освіти та територіальної громади щодо підготовки фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб з урахуванням сучасних тенденцій і змін, які відбуваються у соціальній сфері та законодавстві нашої держави. З'ясовано, що до таких особливостей належать: застосування єдиного підходу щодо форму-

вання компетентностей фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб, зокрема розроблення для них освітніх програм відповідно до типової програми навчання, затвердженої Міністерством у справах ветеранів України; координаційна робота щодо реалізації відповідних освітніх програм; максимальне використання наявних можливостей для забезпечення професійної підготовки фахівців із супроводу; проведення наукових досліджень з досліджуваної проблеми; організація науково-практичних та науково-методичних заходів; видання наукової та навчально-методичної продукції для узагальнення, презентації й розповсюдження досвіду за цим напрямом. У межах співпраці закладу вищої освіти та територіальної громади також важливим аспектом постає вивчення ринку праці та послуг, створення сприятливих умов для професійної й соціальної адаптації, соціально-психологічної підтримки та реінтеграції ветеранів війни в суспільне життя. Окреслено напрями діяльності Центру ветеранського розвитку ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», які стосуються професійної орієнтації, підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації ветеранів війни та членів їх сімей.

Ключові слова: ветеран, демобілізована особа, заклад вищої освіти, супровід, територіальна громада, фахівець із супроводу ветеранів та демобілізованих осіб.

Yurkiv Ya. I. Cooperation between the higher education institution and the territorial community regarding the training of support specialists for veterans and demobilized persons

The article identifies the features of interaction between a higher education institution and a territorial community in training specialists in the support of war veterans and demobilized persons, taking into account current trends and changes taking place in the social sphere and legislation of our state. It was found that such features include: the use of a unified approach to the formation of competencies of specialists in the support of war veterans and demobilized persons, in particular, the development of educational programs for them in accordance with the standard curriculum approved by the Ministry of Veterans Affairs of Ukraine; coordination work on the implementation of relevant educational programs; maximum use of available opportunities to ensure professional training of support specialists; conducting scientific research on the problem under study; organizing scientific, practical and scientific-methodical events; publishing scientific and educational-methodical products for generalization, presentation and dissemination of experience in this area. Within the framework of cooperation between a higher education institution and a territorial community, an important aspect is also the study of the labour market and services, the creation of favourable conditions for professional and social adaptation, socio-psychological support and reintegration of war veterans into public life. The directions of activity of the Veteran Development Center of the State Institution “Luhansk Taras Shevchenko National University” are outlined, which relate to professional orientation, training, retraining, and advanced training of war veterans and their family members.

Key words: veteran, demobilized person, higher education institution, territorial community, support, support specialists for veterans and demobilized persons.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 28.12.2025
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.03.2026

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ

УДК 37.015.3:159.923

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-57-63>

Безгинський Юрій Сергійович,

кандидат юридичних наук, здобувач наукового ступеня

доктора педагогічних наук за спеціальністю

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

bezghynskiyurii@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-4023-6399>

ХАРАКТЕРИСТИКА ЦІЛЕ-РЕЗУЛЬТАТИВНОГО КОМПОНЕНТА СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми. Сучасні умови функціонування системи публічного управління характеризуються високим рівнем невизначеності, кризовими явищами, війсьними та соціально-економічними викликами, що суттєво ускладнюють професійну діяльність публічних службовців. За таких обставин особливої актуальності набуває проблема формування резильєнтності суб'єктів публічного управління як інтегральної професійно-особистісної якості, що забезпечує здатність ефективно діяти, ухвалювати управлінські рішення та зберігати психологічну стійкість у складних і стресогенних умовах. Водночас недостатньо систематизованим залишається питання ціле-результативного компонента як ключового елементу системи формування резильєнтності в процесі професійної підготовки, що зумовлює потребу в його науковому аналізі та обґрунтуванні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика резильєнтності активно розробляється в психологічних, управлінських та міждисциплінарних дослідженнях. У працях вітчизняних науковців резильєнтність розглядається як ресурс психологічної стійкості, адаптивності та професійної готовності до діяльності в умовах підвищеного ризику (Орел, 2025; Павловська-Кравчук, 2025; Весельська, 2023). Зарубіжні дослідження зосереджуються на інституційній та організаційній резильєнтності публічного сектору, а також на ефективності резильєнтно орієнтованих інтервенцій у професійному середовищі (Profiroiu & Nastacă, 2023; Hollaar et al., 2025). Водночас недостатньо уваги приділяється структурному аналізу системи формування резильєнтності, зокрема ролі ціле-результативного компонента в забезпеченні вимірюваних результатів професійної підготовки суб'єктів публічного управління.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та характеристика ціле-результативного компонента системи формування резильєнтності суб'єктів публічного управління в процесі професійної підготовки. Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких **завдань**: проаналізувати наукові підходи до розуміння резильєнтності в публічному управлінні; визначити зміст і структуру ціле-результативного компонента; окреслити його значення для формування професійної компетентності та адаптивної готовності майбутніх публічних службовців.

Методики дослідження. У процесі дослідження застосовано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, зокрема: теоретичний аналіз і синтез наукових джерел для узагальнення підходів до вивчення резильєнтності; системно-структурний метод для визначення місця ціле-

результативного компонента в загальній системі професійної підготовки; порівняльний аналіз для зіставлення вітчизняних і зарубіжних концепцій; логіко-узагальнювальний метод для формулювання висновків та перспектив подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Резильєнтність як когнітивно-поведінковий, мотиваційний і соціально-психологічний феномен набуває особливої актуальності в академічних дослідженнях та практичних моделях публічного управління, оскільки постійна невизначеність, політичні й економічні турбуленції, а також складна динаміка соціально-організаційних процесів вимагають від державних службовців не лише адаптаційних реакцій, а й проактивних стратегій інтеграції життєвих ресурсів задля ефективного функціонування в умовах складних викликів. Саме тому концептуальна модель системи формування професійної компетентності в публічному управлінні має містити резильєнтність як інтегральну характеристику, що забезпечує можливість не лише реагувати на стресові впливи, а й підтримувати стабільний рівень продуктивності в умовах невизначеності, швидких змін та соціально-структурних криз. Теоретичне розуміння резильєнтності як багатовимірної властивості особистості та системи базується на дослідженнях, які підкреслюють значення когнітивних, емоційних та соціальних компонентів як визначальних показників здатності до адаптації та відновлення функціональних ресурсів після дезадаптивних впливів стресу, невизначеності чи кризових подій; це узгоджується з ідеями сучасних психологічних концепцій про інтерактивну природу резильєнтності як ресурсу стійкості й пластичності водночас.

У контексті управлінської науки публічне управління спостерігається не лише як функція організації та реалізації державної політики, а і як соціальна система взаємодії інституцій, політик, норм та людських ресурсів, де здатність адаптуватися до зовнішніх і внутрішніх ризиків характеризує рівень готовності системних елементів до подолання невизначеності та трансформацій. Саме поняття резильєнтності в публічному управлінні містить не лише індивідуальні можливості службовця ефективно функціонувати в стресових умовах, а й здатність соціальних інститутів самовідновлюватись, трансформуватись і створювати механізми підтримки функціонування загалом. Ця інтегративна перспектива резильєнтності як системної властивості окреслена в українських дослідженнях публічного управління, де підкреслюється, що адаптивна спроможність громад та управлінських структур інтегрує нормативно-правові засади, інституційну культуру, ризик-менеджмент та стратегічні підходи для формування функціональної стабільності навіть в умовах невизначеності (Орел, 2025).

Ціле-результативний компонент у системі формування резильєнтності суб'єктів публічного управління посідає центральне місце, оскільки інтегрує визначення очікуваних результатів професійної підготовки з практичними показниками адаптивної готовності майбутніх управлінців. Такий компонент передбачає не лише знання про природу соціальних і структурних ризиків, механізми кризового реагування, управлінські алгоритми адаптації тощо, а й систему цілей, яка формує очікувані результати розвитку професійних якостей та поведінкових стратегій, здатних забезпечити не лише розуміння управлінських процесів як таких, а й уміння управляти ними в умовах стресу та невизначеності.

Ціле-результативний компонент, з одного боку, формує систему цілей і очікуваних результатів навчання, що відображають потребу розвитку компетентностей адаптивності, стратегічного мислення, аналізу ризиків, ухвалення рішень у складних ситуаціях і рефлексивного мислення; з іншого – орієнтує на розвитку поведінкових проявів резильєнтності, що виявляються через здатність конструктивно взаємодіяти з колегами, управлінськими командами й суспільством загалом, управління емоційними реакціями, використання ресурсів для підтримки функціонального статусу в умовах психологічних і соціальних навантажень.

У психологічних дослідженнях, що розглядали резильєнтність як фактор психологічної готовності до виконання професійних завдань у високостресових контекстах, виявлено, що

розвинені когнітивні та емоційні стратегії (зокрема, саморегуляція, конструктивний копінг, позитивне мислення) пов'язані з підвищеною здатністю підтримувати ментальне здоров'я та функціональну активність у складних соціальних обставинах; це дає змогу розглядати резильєнтність як інтегральний ресурс професійної адаптації, який необхідно цілеспрямовано формувати через освітні заходи та тренінгові практики (Павловська-Кравчук, 2025).

Особливе значення ціле-результативного компонента проявляється і в умовах воєнного часу, коли публічні службовці стикаються з багатогранними стресовими факторами, що передбачають збільшене навантаження, невизначеність наслідків управлінських рішень, постійні ризики та зміни контексту діяльності – у таких умовах резильєнтність є не лише адаптаційною характеристикою індивіда, а й ключовою властивістю соціальної системи, здатної підтримувати життєздатність та стабільність функціональних процесів. Психологічні дослідження підкреслюють, що забезпечення психологічної стійкості службовців потребує комплексних підходів, які об'єднують дисципліни психології, управління персоналом і соціальної допомоги для підтримання продуктивності та збереження ментального здоров'я в професійному контексті (Весельська, 2023).

У процесі професійної підготовки суб'єктів публічного управління ціле-результативний компонент містить не лише формування загальних знань про управлінські процеси та інституційні механізми, а й розвиток практичних умінь щодо використання стратегій адаптації та саморегуляції. Це охоплює набори поведінкових та когнітивних навичок, що дають змогу управлінцю аналізувати ризики, планувати дії в умовах ризик-ситуацій, координувати дії команди, підтримувати комунікацію зі стейкхолдерами та забезпечувати ефективну взаємодію з громадськістю навіть у кризових умовах. Отже, ціле-результативний компонент формує не лише теоретичну базу, а й вимірювані критерії результативної діяльності, що можуть бути використані для оцінювання рівня сформованості резильєнтності як професійної компетентності (Павловська-Кравчук, 2025).

Розширюючи розгляд ціле-результативного компонента системи формування резильєнтності суб'єктів публічного управління, необхідно підкреслити, що цей компонент не існує ізольовано від інших структурних елементів професійної підготовки. Він тісно інтегрований із навчальними, практичними та оцінними процесами, що забезпечують не лише засвоєння знань, а й формування навичок адаптивного реагування в умовах невизначеності та стресу. Наукові дані свідчать, що ефективна підготовка публічних службовців передбачає поєднання когнітивного навчання з моделюванням реальних кризових сценаріїв, симуляційними вправами та тренінгами з розвитку емоційної регуляції, стратегічного мислення й управління стресом (Profiroiu & Nastacă, 2023).

Ціле-результативний компонент системи формування резильєнтності передбачає формування стійких внутрішніх ресурсів особистості, які проявляються в здатності до саморегуляції, проактивного вирішення проблем та відновлення функціональних ресурсів після кризових впливів. Ці ресурси містять когнітивні (аналітичне мислення, критичне оцінювання інформації, планування дій), емоційні (контроль емоційних реакцій, розвиток позитивного сприйняття проблем) та соціальні (ефективна комунікація, лідерські навички, співпраця в команді) компоненти, що дають змогу суб'єкту публічного управління адаптуватися до змін, підтримувати ефективність професійної діяльності й водночас залишатися психологічно стійким (Павловська-Кравчук, 2025).

Проведені дослідження підтверджують, що інтеграція ціле-результативного компонента в освітній процес потребує комплексного підходу, який містить емпіричне оцінювання рівня резильєнтності та адаптивності, розробку навчальних програм із практичними кейсами та тренінгами, що відтворюють умови реальної управлінської діяльності. Такий підхід дає змогу не лише підвищити психологічну стійкість майбутніх державних службовців, а й забезпечити

формування професійних компетентностей, необхідних для ефективного функціонування в умовах невизначеності та кризових ситуацій (Profiroiu & Nastacă, 2023).

Особливе значення в професійній підготовці надається моделюванню кризових ситуацій, що дає змогу випробовувати навички ухвалення рішень, управління ризиками та комунікаційної адаптивності. Практика таких симуляційних тренінгів показує, що формування резильєнтності потребує не лише набуття знань, а й активного розвитку поведінкових стратегій, здатності швидко перемикатися між завданнями, адаптуватися до нових обставин і контролювати емоційні реакції під час критичних ситуацій (Весельська, 2023).

У теоретичному плані ціле-результативний компонент розглядається як система взаємопов'язаних цілей, очікуваних результатів та поведінкових індикаторів, що забезпечує інтеграцію знань, умінь і цінностей, спрямованих на розвиток резильєнтності. Цей компонент формує внутрішній орієнтир особистості щодо цілей діяльності, методів їх досягнення та засобів підтримки психологічної і професійної стабільності, створюючи синергію між навчанням, самопізнанням та практичною реалізацією управлінських функцій (Мельничук, 2024).

Ціле-результативний компонент системи формування резильєнтності підкреслює, що результат навчання має оцінюватися не лише через знання і навички, а й через здатність самостійно вирішувати проблеми в умовах невизначеності, адаптуватися до нових викликів і підтримувати ефективну взаємодію з колегами та громадськістю. Для цього застосовують сучасні психометричні інструменти, наприклад шкала CD-RISC, яка дає змогу оцінити рівень життєстійкості та ефективність адаптивних стратегій, що є критично важливим у контексті підготовки публічних службовців.

Особливо важливим аспектом є взаємозв'язок ціле-результативного компонента з мотиваційним складником професійної підготовки. Мотиваційний фактор впливає на прагнення суб'єкта до саморозвитку, формування навичок адаптації та прагнення ефективно виконувати управлінські функції навіть у кризових умовах. Установлено, що високий рівень внутрішньої мотивації корелює із стійкістю до стресу, ефективним ухваленням рішень і здатністю стратегічно мислити, що є ключовими проявами резильєнтності в управлінській практиці (Hollaar et al., 2025).

У комплексі професійної підготовки важливо забезпечити не лише теоретичну підготовку та ознайомлення з механізмами публічного управління, а й інтенсивне формування поведінкових компетентностей, здатних проявлятися в реальних ситуаціях управлінської практики. До них належать навички стратегічного планування, комунікаційна адаптивність, лідерські здібності, управління ризиками та здатність підтримувати функціональну стабільність організаційних процесів під час кризових подій. Розвиток цих навичок можливий через системні тренінги, практичні кейси, рольові ігри та менторські програми, які інтегрують знання і практичні дії в контексті управлінської діяльності (Орел, 2025).

Так, ціле-результативний компонент формує ціннісно-мотиваційні та поведінкові орієнтири, що забезпечують здатність суб'єкта публічного управління ефективно функціонувати в умовах складних викликів, адаптуватися до змін і підтримувати психологічну стабільність та професійну ефективність. Він є сполучною ланкою між освітніми цілями, практичною діяльністю та кінцевими результатами, забезпечуючи синтез знань, умінь, цінностей і поведінкових стратегій у професійній діяльності державних службовців.

Ціле-результативний компонент системи формування резильєнтності суб'єктів публічного управління проявляє свою значущість і в контексті інтеграції міжособистісних та організаційних ресурсів. У процесі професійної підготовки він забезпечує не лише формування індивідуальних когнітивних та емоційних стратегій адаптації, а й розвиток здатності колективно вирішувати проблеми, координувати дії в команді, а також підтримувати соціальну взаємодію з колегами та громадськістю в умовах невизначеності. Сучасні дослідження підкреслюють, що резильєнтність у публічному управлінні є багаторівневою і містить інтеграцію особистіс-

них, групових та організаційних компонентів, де ціле-результативний аспект визначає очікувані результати навчання, що реалізуються через практичну діяльність та поведінкові прояви адаптивності.

Важливою особливістю ціле-результативного компонента є його динамічний та інтегративний характер, що передбачає постійне коригування цілей та очікуваних результатів під впливом змін у зовнішньому середовищі, нових нормативних вимог, соціальних трансформацій та кризових явищ. Це означає, що професійна підготовка суб'єктів публічного управління не може обмежуватися лише переданням статичних знань і навичок, а має забезпечувати постійне вдосконалення компетентностей, розвиток когнітивної гнучкості, критичного мислення та здатності до саморефлексії, що є ключовими ознаками сформованої резильєнтності (Орел, 2025).

З практичного боку, інтеграція ціле-результативного компонента в професійну підготовку забезпечується через низку навчально-практичних заходів, як-от кейс-стаді, моделювання кризових ситуацій, тренінги з управління стресом та розвитку лідерських навичок, а також через впровадження систем рефлексивного оцінювання особистісного та професійного розвитку. Використання таких методик дає змогу не лише перевіряти рівень сформованості резильєнтності в студентів та молодих фахівців, а й націлювати навчальний процес на розвиток тих компетентностей, які найбільш критично впливають на ефективність управлінської діяльності в умовах невизначеності та криз (Profiroiu & Nastacă, 2023).

Наукові джерела підтверджують, що ефективне формування резильєнтності містить поєднання когнітивних, емоційних та соціальних стратегій, що дає змогу суб'єктам публічного управління зберігати продуктивність, ухвалювати ефективні рішення та адаптуватися до змінного середовища. Зокрема, когнітивні стратегії містять планування, аналіз ризиків та прогнозування наслідків управлінських рішень; емоційні – регуляцію стресових реакцій, підтримку мотивації та стресостійкості; соціальні – комунікацію, кооперацію та лідерство (Hollaar et al., 2025).

Отже, ціле-результативний компонент системи формування резильєнтності суб'єктів публічного управління є ключовим механізмом інтеграції теоретичних знань і практичних навичок адаптивності. Він формує поведінкові, когнітивні та мотиваційні структури, що забезпечують ефективне функціонування службовців у складних, динамічних і кризових умовах. Його реалізація в професійній підготовці дає змогу не лише підвищувати рівень особистісної стійкості, а й зміцнювати організаційну спроможність управлінських систем до адаптації та стабільного розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного аналізу встановлено, що ціле-результативний компонент є системоутворювальним елементом формування резильєнтності суб'єктів публічного управління, оскільки поєднує освітні цілі з конкретними, вимірюваними результатами професійної діяльності. Його реалізація сприяє розвитку адаптивності, психологічної стійкості, здатності до ухвалення рішень в умовах невизначеності та криз. Перспективи подальших досліджень вбачаються в розробці емпіричних моделей оцінювання сформованості ціле-результативного компонента, а також у впровадженні та апробації резильєнтно орієнтованих освітніх програм у системі підготовки та підвищення кваліфікації публічних службовців.

Список використаної літератури

1. Орел О. В. Ключові елементи системи публічного управління резильєнтністю територіальних громад. *Економіка, управління та адміністрування*. 2025. № 1(111). С. 184–189. DOI: [https://doi.org/10.26642/ema-2025-1\(111\)-184-189](https://doi.org/10.26642/ema-2025-1(111)-184-189)
2. Павловська-Кравчук В. А. Резильєнтність як чинник психологічної готовності військовослужбовців до виконання бойових завдань. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2025. № 2. С. 118–123. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.2.21>

3. Весельська М. Психологічна стійкість публічних службовців під час професійної діяльності в умовах воєнного часу. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Політичні науки та публічне управління*. 2023. № 2(68). С. 37–40. DOI: [https://doi.org/10.32689/2523-4625-2023-2\(68\)-5](https://doi.org/10.32689/2523-4625-2023-2(68)-5)

4. Profiroiu A. G., Nastacă C. C. An Assessment of Institutional Resilience Capacity of the Local Public Administration: Evidence from Romania. *Croatian and comparative public administration: a journal for theory and practice of public administration*. 2023. Vol. 23, No. 4. P. 507–528. DOI: <https://doi.org/10.31297/hkju.23.4.6>

5. Hollaar M. H. L., Kemmere B., Kocken P. L., Denktas S. Resilience-based interventions in the public sector workplace: a systematic review. *BMC Public Health*. 2025. Vol. 25. Art. no. 350. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-024-21177-2>

6. Мельничук І. Я. Теоретико-методологічні основи розвитку та корекції резильєнтності. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 2. С. 82–87. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-12>

References

1. Orel, O. V. (2025). Kliuchovi elementy systemy publichnoho upravlinnia rezylientnistiu terytorialnykh hromad [Key elements of the public governance system of territorial community resilience]. *Ekonomika, upravlinnia ta administruvannya – Economics, management and administration*, 1(111), 184–189. DOI: [https://doi.org/10.26642/ema-2025-1\(111\)-184-189](https://doi.org/10.26642/ema-2025-1(111)-184-189) [in Ukrainian].

2. Pavlovska-Kravchuk, V. A. (2025). Rezyliientnist yak chynnyk psykholohichnoi hotovnosti viiskovosluzhbovtiv do vykonання boiovykh zavdan [Resilience as a factor of psychological readiness of servicemen to perform combat tasks]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriya: Psykholohiia – Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Series: Psychology*, (2), 118–123. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.2.21> [in Ukrainian]

3. Veselska, M. (2023). Psykholohichna stiikist publichnykh sluzhbovtiv pid chas profesiinoi diialnosti v umovakh voiennoho chasu [Psychological resilience of public servants during professional activity in wartime conditions]. *Naukovi pratsi Mizhreionnoi Akademii upravlinnia personalom. Politychni nauky ta publichne upravlinnia – Scientific works of the Interregional Academy of Personnel Management. Political sciences and public administration*, 2(68), 37–40. DOI: [https://doi.org/10.32689/2523-4625-2023-2\(68\)-5](https://doi.org/10.32689/2523-4625-2023-2(68)-5) [in Ukrainian].

4. Profiroiu, A. G., & Nastacă, C. C. (2023). An assessment of institutional resilience capacity of the local public administration: Evidence from Romania. *Croatian and comparative public administration: a journal for theory and practice of public administration*, 23(4), 507–528. DOI: <https://doi.org/10.31297/hkju.23.4.6>

5. Hollaar, M. H. L., Kemmere, B., Kocken, P. L., & Denktas, S. (2025). Resilience-based interventions in the public sector workplace: A systematic review. *BMC Public Health*, (25), 350. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-024-21177-2>

6. Melnychuk, I. Ya. (2024). Teoretyko-metodolohichni osnovy rozvytku ta korektsii rezylientnosti [Theoretical and methodological foundations for development and correction of resilience]. *Naukovi zapysky. Seriya: Psykholohiia – Scientific notes. Series: Psychology*, (2), 82–87. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-12> [in Ukrainian].

Безгинський Ю. С. Характеристика ціле-результативного компонента системи формування резильєнтності суб'єктів публічного управління в процесі професійної підготовки

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування резильєнтності суб'єктів публічного управління в умовах сучасних соціально-політичних та економічних викликів.

Обґрунтовано актуальність розгляду резильєнтності як інтегральної професійної якості, що забезпечує психологічну стійкість, адаптивність й ефективність управлінської діяльності в ситуаціях невизначеності та криз. Особливу увагу зосереджено на характеристиці ціле-результативного компонента системи формування резильєнтності, який визначає стратегічні орієнтири професійної підготовки та очікувані результати розвитку компетентностей публічних службовців. Визначено, що ціле-результативний компонент інтегрує когнітивні, емоційні та соціально-поведінкові складники резильєнтності, забезпечуючи формування здатності до саморегуляції, ухвалення управлінських рішень у стресових умовах та підтримання стабільної професійної ефективності. Показано, що ефективна реалізація цього компонента потребує поєднання теоретичної підготовки з практико орієнтованими методами навчання, зокрема моделюванням кризових ситуацій і розвитком рефлексивних умінь. Зроблено висновок про доцільність використання ціле-результативного підходу як методологічної основи вдосконалення системи професійної підготовки суб'єктів публічного управління.

Ключові слова: резильєнтність, публічне управління, професійна підготовка, ціле-результативний компонент, адаптивність.

Bezghynskyi Yu. S. Characteristics of the goal-and-result component of the system for forming resilience of public administration actors in the process of professional training

The article provides a theoretical analysis of the problem of forming resilience among public administration actors under conditions of contemporary socio-political, economic, and security challenges. The relevance of resilience is substantiated as an integral professional quality that ensures psychological stability, adaptability, and effectiveness of managerial activity in situations of uncertainty and crisis. Particular attention is paid to the characteristics of the goal-and-result component of the resilience formation system, which determines the strategic objectives of professional training and the expected outcomes of competency development in public servants. It is established that the goal-and-result component integrates cognitive, emotional, and social-behavioral dimensions of resilience, contributing to the development of self-regulation, stress resistance, and the ability to make effective managerial decisions in complex environments. The study emphasizes that the effective implementation of this component requires a combination of theoretical instruction with practice-oriented educational methods, including crisis simulation and reflective learning practices. The conclusions highlight the expediency of applying a goal-and-result-oriented approach as a methodological basis for improving professional training systems and strengthening the adaptive capacity of public administration actors.

Key words: resilience, public administration, professional training, goal-and-result component, adaptability.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 23.12.2025
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.03.2026

УДК 37.018.43.016:796]:004

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-64-71>

Долідзе Ксенія Андріївна,

заступниця начальника курсу стройового відділення

Державного закладу професійної (професійно-технічної) освіти

зі специфічними умовами навчання

«Криворізька академія патрульної поліції»,

старший лейтенант поліції,

аспірантка

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

ne7mesis@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8534-1469>

БАЗОВА ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВА ПІДГОТОВКА ЯК ІНТЕГРОВАНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ

Постановка проблеми. В умовах екзистенційного протистояння України питання підготовки громадян до збройного захисту набуває статусу стратегічної проблеми. Традиційне розуміння базової загальновійськової підготовки (далі – БЗВП) виключно як сукупності технічних навичок є застарілим. Сучасна війна вимагає від захисника розвиненого тактичного мислення, психологічної стійкості та ціннісної мотивації. Це зумовлює необхідність переосмислити БЗВП як цілісний педагогічний феномен, що інтегрує навчання, виховання та психологічний розвиток.

Суперечності. Для об'єктивізації актуальності нашого дослідження необхідно детально проаналізувати структуру запитів, що сформувалися в українському соціумі на тлі перманентної загрози:

- між потребою у формуванні резильєнтного захисника та домінуванням репродуктивних методів навчання;
- між стрімким оновленням змісту (БпЛА, стандарти НАТО) та методичною неготовністю інструкторів;
- між задекларованими цінностями та відсутністю дієвих механізмів їх інтеріоризації.

Мета статті – обґрунтувати сутність БЗВП як інтегрованого педагогічного феномену, визначити його структуру та проаналізувати еволюцію навчально-методичного забезпечення.

Для досягнення мети поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати джерельну базу та класифікувати наукові підходи до розуміння БЗВП.
2. Обґрунтувати структуру БЗВП як єдність дидактичного, аксіологічного та психологічно-розвивального компонентів.
3. Визначити вектори еволюційного шляху від репродуктивної моделі навчання до компетентнісної.

Методи дослідження. У процесі дослідження використано комплекс загальнонаукових методів: аналіз та синтез наукової літератури для з'ясування стану розробленості проблеми; систематизація і класифікація джерел за компонентами підготовки; порівняльний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду; історико-педагогічний аналіз навчальної літератури для виявлення динаміки зміни освітніх парадигм; узагальнення для формулювання висновків щодо статусу БЗВП як педагогічної категорії.

Дискусія. Критичний огляд наукового доробку за останнє десятиліття підтверджує тезу про недостатню концептуалізацію БЗВП у педагогічній площині, в якій проблема визначення статусу та змісту військової підготовки в системі освіти є предметом наукових дискусій. Наявний науковий доробок класифіковано відповідно до трьох визначених системних компонентів, що вможливило чітке окреслення внеску вчених у розвиток кожного з напрямів.

1. *Дидактичний компонент.* Базується на компетентнісному підході (Діденко, Желавський, Сніца, 2024), що передбачає орієнтацію на результат. В. Рахманов (2024) визначає БЗВП як перший рівень професійної освіти, пропонуючи модель SAT (системний підхід до навчання). Технологічний аспект модернізації передбачає створення спеціальних навчальних середовищ (Бородай, 2021) та моніторинг фізичного стану (Бесарабчук, 2020). Практичний складник посилюється інтеграцією стрілецьких та фізичних вправ, зокрема, через систему «Стрілецький хортинг» (Мазін та ін., 2025). Міжнародний досвід (фінська та польська моделі) підтверджує необхідність адаптації змісту до гібридних загроз (The Security Committee, 2017; Chmielecki, 2016). О. Скрабач наголошує на формуванні поведінкових звичок безпеки (Skrabacz, 2019), а польські нормативні зміни (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki, 2022) повертають пріоритет військово-прикладним навичкам.

2. *Аксіологічний компонент.* Спрямований на формування національної ідентичності (Отравенко, Діхтяренко, Ганчева, Єрмоменко, 2024). Маркером змін стала назва предмета «Захист України» (Про внесення змін до деяких постанов, 2020), що змістила акцент на захист конкретних цінностей. С. Мотика визначає стрижнем підготовки мотиваційно-ціннісний критерій (Мотика, 2019). І. Бех, Г. Коломоець, Д. Трейтяк, С. Федоренко, І. Шкільна, К. Журба (2025) розглядають національну солідарність як основу оборонної свідомості. Важливу роль відіграє педагогічна культура інструктора (Васищев, 2021). Аналіз програми JROTC (Meyer & Rinn, 2022; Barry, 2024) доводить її ефективність у вихованні лідерства, хоча П. Барбер застерігає від розриву між деклараціями та реальністю (Barber, 2022).

3. *Психолого-розвивальний компонент.* Забезпечує формування резильєнтності. В. Мороз інтерпретує стійкість як динамічний процес, що потребує тренування (досвід США) (Мороз, 2022). Науковці О. Отравенко, О. Дубовой, В. Гончаренко розглянули стресостійкість як професійно значущу рису майбутнього фахівця фізичного виховання і спорту в умовах сучасних змін (Отравенко, Дубовой, Гончаренко, 2023). З. Балпінар на прикладі ізраїльської Gadna доводить, що імерсивний метод (занурення в середовище) ефективно знижує тривожність (Balpinar, 2016). Хань Чжаньянь обґрунтовує важливість менторства ветеранів (Khan, 2021). Методичне оновлення передбачає впровадження кейс-тьюторингу (Дем'яненко, Пугач, 2025) та діяльнісних технологій (Скирда, 2024).

4. Еволюція моделей підготовки. Аналіз літератури дав змогу виокремити три етапи:

1. *Авторитарно-репродуктивний (1991–2005):* домінування формалізму та «муштри».

2. *Ситуативної адаптації (2014–2019):* фрагментарне впровадження досвіду АТО (тактична медицина) в застарілу систему.

3. *Компетентнісний (з 2022):* системна інтеграція стандартів НАТО та фокус на резильєнтності.

Висновки. Підсумовуючи результати аналізу наукової джерельної бази, маємо підстави стверджувати, що в сучасному педагогічному дискурсі відбулася докорінна зміна в сприйнятті сутності БЗВП. Вона трансформувалася з вузькопрофільного технічного вишколу в багатовимірний педагогічний феномен. Доведено, що БЗВП є інтегрованим феноменом, що гармонійно поєднує навчання (дидактика), виховання (аксіологія) та розвиток стійкості (психологія). Однак систематизація аналітичних матеріалів дозволила ідентифікувати низку критичних проблем, вирішення яких є пріоритетним.

1. Термінологічна неврегульованість: відсутність у науковому обігу чітко детермінованої дефініції БЗВП як самостійної педагогічної категорії.

2. Кадрова криза: нагальна потреба в спеціальній підготовці педагогів нової формації та офіційному підтвердженні (сертифікації) їх інструкторської кваліфікації.

3. Методична трансформація: необхідність залучення фахівців-практиків з бойовим досвідом до розробки навчального контенту та адаптації військових протоколів до вікових психофізіологічних можливостей учнів (прикладом ефективного підходу є авторська програма О. Шила та С. Єліна) (Шило, Єлін, 2024).

Зважаючи на виявлену багатогранність досліджуваного явища, пріоритетом наших **наступних наукових розвідок** визначено теоретичне обґрунтування змістових та структурних характеристик БЗВП безпосередньо в освітньому середовищі ліцеїв безпекового спрямування та національно-патріотичного виховання. Зазначені навчальні заклади, завдяки особливостям кадрового забезпечення, наявності спеціалізованої матеріально-технічної бази та сталим зв'язкам із бойовими підрозділами сектору безпеки і оборони, формують найбільш сприятливе підґрунтя для конструювання та практичної імплементації ефективної моделі базової загальної військової підготовки.

Список використаної літератури

1. Діденко О., Желавський О., Сніца Т. Компетентнісний підхід у підготовці офіцерських кадрів сил сектору безпеки і оборони України: принципи та особливості застосування. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 38(3). С. 59–76. DOI: <https://doi.org/10.32453/jn23jd11>

2. Рахманов В. О. Педагогічна модель військової підготовки громадян України. *Військова освіта*. 2024. № 1(49). С. 194–204. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2024-49/194-204>

3. Бородай Е. М. Дидактичні умови реалізації військово-прикладних умінь і навичок учнів у навчальному середовищі старшої школи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. 267 с.

4. Бесарабчук Г. В. Управління процесом посиленої військово-фізичної підготовки учнів у військових ліцеях : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. Київ, 2020. 325 с.

5. Мазін В., Єлін С., Шило О., Чередниченко І. Вплив занять стрілецьким хортингом на вправність поводження зі зброєю. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13, № 7. С. 63–69. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i7-009>

6. Security Strategy for Society. The Security Committee. Helsinki, 2017. URL: <https://turvallisuuskomitea.fi/en/security-strategy-for-society/>

7. Chmielecki M. Edukacja dla bezpieczeństwa w szkole wyższej: zagrożenia, wyzwania, szanse. *Zeszyty Naukowe AON*. 2016. No. 1(102). P. 47–57.

8. Skrabacz A. Edukacja dla bezpieczeństwa młodzieży wobec wyzwań i zagrożeń współczesności. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*. 2019. Vol. 32, No. 3. P. 67–82. DOI: <https://doi.org/10.17951/j.2019.32.3.67-82>

9. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. *Dziennik Ustaw*. 2022. Poz. 1700.

10. Отравенко О. В., Діхтяренко З. М., Ганчева В. І., Єрьомченко Е. А. Формування української національної ідентичності учнівської та студентської молоді в системі національно-патріотичного виховання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2024. № 1(360). С. 142–152. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-1\(360\)-142-152](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-1(360)-142-152)

11. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України : Постанова Кабінету Міністрів України від 26.02.2020 р. № 143. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/143-2020-п>

12. Мотика С. М. Виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2019. 278 с.

13. Бех І. Д., Коломоєць Г. А., Трейтяк Д. В., Федоренко С. В., Шкільна І. М., Журба К. О. Формування в учнівської і студентської молоді національної солідарності в умовах війни та повоєнного часу : метод. посіб. Івано-Франківськ : НАІР, 2025. 148 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8768-05-8-2025-148>
14. Васищев В. С. Розвиток загальнопедагогічної культури майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки у військовому вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. 325 с.
15. Meyer M. S., Rinn A. N. School-Based Leadership Talent Development: An Examination of Junior Reserve Officers' Training Corps Participation and Postsecondary Plans. *Journal for the Education of the Gifted*. 2022. Vol. 45, No. 1. P. 4–45. DOI: <https://doi.org/10.1177/01623532211063937>
16. Barry K. D. Multiple Perspectives Examining How a High School Junior Reserve Officer Training Corps (JROTC) Program Affects Student Development: A Case Study : doctoral dissertation. Lynchburg : Liberty University, 2024. URL: <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/5520>
17. Barber P. E. The Uniformed Cadet Forces: Unreported Barriers to Youth Enrichment Outcomes in Community-Based Cadet Units : PhD Thesis. Newcastle upon Tyne : Newcastle University, 2022. 303 p.
18. Мороз В. М. Огляд досвіду формування і забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців армії США. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 3(67). С. 80–88. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-22-67-3-80-88>
19. Balpinar Z. A building block in creating a fighter nation: Israel's Gadna programme. *Journal of International Social Research*. 2016. № 9(43). С. 581–597. DOI: <https://doi.org/10.17719/jisr.20164317634>
20. Хань Чжаньянь. Практика використання досвіду військовослужбовця в спортивно-педагогічній роботі з молоддю (досвід КНР). *Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектора безпеки і оборони: виклики сьогодення: збірник тез доповідей I Міжн. науково-практ. конф. (м. Харків, 20 травня 2021 р.)* / за ред. І. М. Трубавіної, О. Є. Міршука, Н. Ю. Чупрінової. Харків : НА НГУ, 2021. С. 249–250.
21. Дем'яненко Н., Пугач А. Кейс-тьюторинг у контексті навчальної дисципліни «Освітньо-військова інноватика» (освітньо-професійна програма «Захист України»). *Військова освіта*. 2025. № 1(51). С. 60–71. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2025-51/60-71>
22. Скирда Т. Методи військово-патріотичного виховання учнівської молоді в закладах загальної середньої освіти. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2024. № 28(2). С. 153–162. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2024-28-2-153-162>
23. Отравенко О. В., Дубовой О. В., Гончаренко В. І. Стресостійкість як професійно значуща риса майбутнього фахівця фізичного виховання і спорту в умовах сучасних змін. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2023. № 3(357). С. 77–84. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-3\(357\)-77-84](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-3(357)-77-84)
24. Шило О. М., Єлін С. М. Розробка та впровадження навчальної програми з позашкільної освіти військово-патріотичного напрямку «Стрілецький хортинг». *Сучасні тенденції та перспективи розвитку якісної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах ступеневої освіти : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (Полтава–Лубни, 18–19 квітня 2024 р.)*. Полтава–Лубни: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2024. С. 251–253.

References

1. Didenko, O., Zhelavskiy, O., & Snitsa, T. (2024). Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi ofiterskykh kadriv syl sektoru bezpeky i oborony Ukrainy: pryntsyipy ta osoblyvosti zastosuvannia [Competence-based approach in the training of officer personnel of the security and defense sector

of Ukraine: principles and features of application]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedagogichni nauky – Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 38(3), 59–76. DOI: <https://doi.org/10.32453/jn23jd11> [in Ukrainian].

2. Rakhmanov, V. O. (2024). Pedagogichna model viiskovoi pidhotovky hromadian Ukrainy [Pedagogical model of military training of citizens of Ukraine]. *Viiskova osvita – Military Education*, 1(49), 194–204. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2024-49/194-204> [in Ukrainian].

3. Borodai, E. M. (2021). Dydaktychni umovy realizatsii viiskovo-prykladnykh umin i navychok uchniv u navchalnomu seredovyschi starshoi shkoly [Didactic conditions for the implementation of military-applied skills and abilities of students in the learning environment of high school]. *Candidate's thesis*. Poltava [in Ukrainian].

4. Besarabchuk, H. V. (2020). Upravlinnia protsesom posylenoi viiskovo-fizychnoi pidhotovky uchniv u viiskovykh litseiakh [Management of the process of enhanced military-physical training of students in military lyceums]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

5. Mazin, V., Yelin, S., Shylo, O., & Cherednychenko, I. (2025). Vplyv zaniat striletskym khortynhom na vpravnist povodzhennia zi zbroieiu [The influence of shooting horting classes on the skill of handling weapons]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 13(7), 63–69. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i7-009> [in Ukrainian].

6. The Security Committee. (2017). Security Strategy for Society. Helsinki. Retrieved from <https://turvallisuuskomitea.fi/en/security-strategy-for-society/> [in English].

7. Chmielecki, M. (2016). Edukacja dla bezpieczeństwa w szkole wyższej: zagrożenia, wyzwania, szanse [Education for security in higher education: threats, challenges, opportunities]. *Zeszyty Naukowe AON*, 1(102), 47–57 [in Polish].

8. Skrabacz, A. (2019). Edukacja dla bezpieczeństwa młodzieży wobec wyzwań i zagrożeń współczesności [Education for the security of youth in the face of challenges and threats of the present]. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, 32(3), 67–82. DOI: <https://doi.org/10.17951/j.2019.32.3.67-82> [in Polish].

9. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego [Regulation of the Minister of Education and Science of August 1, 2022 amending the regulation on the core curriculum of general education]. (2022). *Dziennik Ustaw*, Pos. 1700 [in Polish].

10. Otravenko, O. V., Dikhtiarenko, Z. M., Hancheva, V. I., & Yeromenko, E. A. (2024). Formuvannia ukraïnskoi natsionalnoi identychnosti uchnivskoi ta studentskoi molodi v systemi natsionalno-patriotychnoho vykhovannia [Formation of Ukrainian national identity among schoolchildren and students in the system of national-patriotic education]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical Sciences*, 1(360), 142–152. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-1\(360\)-142-152](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-1(360)-142-152) [in Ukrainian].

11. Pro vnesennia zmin do deiaknykh postanov Kabinetu Ministriv Ukrainy: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 26.02.2020 r. № 143 [On amendments to some resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 26.02.2020 No. 143]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/143-2020-п> [in Ukrainian].

12. Motyka, S. M. (2019). Vykhovannia patriotyzmu uchnivskoi molodi v umovakh viiskovoho litseiu [Education of patriotism of student youth in the conditions of a military lyceum]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

13. Bekh, I. D., Kolomoiets, H. A., Treitak, D. V., Fedorenko, S. V., Shkilna, I. M., & Zhurba, K. O. (2025). Formuvannia v uchnivskoi i studentskoi molodi natsionalnoi solidarnosti v umovakh viiny ta povoiennoho chasu [Formation of national solidarity among pupils and students in conditions of

war and post-war time]. Ivano-Frankivsk : NAIR. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8768-05-8-2025-148> [in Ukrainian].

14. Vasyshchev, V. S. (2021). Rozvytok zahalnopedahohichnoi kultury maibutnikh ofitseriv u protsesi profesiinoi pidhotovky u viiskovomu vyshchomu navchalnomu zakladi [Development of general pedagogical culture of future officers in the process of professional training in a military higher education institution]. *Candidate's thesis*. Poltava [in Ukrainian].

15. Meyer, M. S., & Rinn, A. N. (2022). School-Based Leadership Talent Development: An Examination of Junior Reserve Officers' Training Corps Participation and Postsecondary Plans. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(1), 4–45. DOI: <https://doi.org/10.1177/01623532211063937> [in English].

16. Barry, K. D. (2024). Multiple Perspectives Examining How a High School Junior Reserve Officer Training Corps (JROTC) Program Affects Student Development: A Case Study. *Candidate's thesis*. Liberty University, Lynchburg. URL: <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/5520> [in English].

17. Barber, P. E. (2022). The Uniformed Cadet Forces: Unreported Barriers to Youth Enrichment Outcomes in Community-Based Cadet Units. *Candidate's thesis*. Newcastle University, Newcastle upon Tyne [in English].

18. Moroz, V. M. (2022). Ohliad dosvidu formuvannia i zabezpechennia psykholohichnoi stiikosti viiskovosluzhbovtziv armii SSHa [Overview of the experience of forming and ensuring the psychological stability of US Army servicemen]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 3(67), 80–88. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-67-3-80-88> [in Ukrainian].

19. Balpinar, Z. (2016). A building block in creating a fighter nation: Israel's Gadna programme. *Journal of International Social Research*, 9(43), 581–597. DOI: <https://doi.org/10.17719/jisr.20164317634> [in English].

20. Khan, Ch. (2021). Praktyka vykorystannia dosvidu viiskovosluzhbovtzia v sportyvno-pedahohichnii roboti z moloddiiu (dosvid KNR) [The practice of using the experience of a serviceman in sports and pedagogical work with youth (experience of the PRC)]. In: I. M. Trubavina, O. Ye. Mirshuk, N. Yu. Chuprinova (Eds.), *Sotsialni aspekty viiskovo-profesiinoi diialnosti sektora bezpeky i oborony: vyklyky sohodennia: zbirnyk tez dopovidei I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Social aspects of military-professional activity of the security and defense sector: challenges of today: collection of abstracts of the I International Scientific and Practical Conference*. (pp. 249–250). Kharkiv : NA NHU [in Ukrainian].

21. Demianenko, N., & Puhach, A. (2025). Keis-tiutorynh u konteksti navchalnoi dystsypliny "Osvitno-viiskova innovatyka" (osvitno-profesiina prohrama "Zakhyst Ukrainy") [Case-tutoring in the context of the discipline "Educational and Military Innovation" (educational and professional program "Defense of Ukraine")]. *Viiskova osvita – Military Education*, 1(51), 60–71. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2025-51/60-71> [in Ukrainian].

22. Skirda, T. (2024). Metody viiskovo-patriotychnoho vykhovannia uchnivskoi molodi v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Methods of military-patriotic education of pupils in general secondary education institutions]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, 28(2), 153–162. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2024-28-2-153-162> [in English].

23. Otravenko, O. V., Dubovoi, O. V., & Honcharenko, V. I. (2023). Stresostiikist yak profesiino znachushcha rysa maibutnoho fakhivtsia fizychnoho vykhovannia i sportu v umovakh suchasnykh zmin [Stress resistance as a professionally significant trait of future physical education and sports specialists in the context of modern changes]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University*.

Pedagogical Sciences, 3(357), 77–84. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-3\(357\)-77-84](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-3(357)-77-84) [in Ukrainian].

24. Shylo, O. M., & Yelin, S. M. (2024). Rozrobka ta vprovadzhennia navchalnoi prohramy z pozashkilnoi osvity viiskovo-patriotuchnoho napriamu “Striletskyi khortynh” [Development and implementation of an educational program for extracurricular education of military-patriotic direction “Shooting Horting”]. In: *Suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku yakisnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu v umovakh stupenevoi osvity – Modern trends and prospects for the development of quality training of future specialists in physical culture and sports in the conditions of degree education: materials of the VI International Scientific and Practical Conference*. (pp. 251–253). Poltava – Lubny : Luhansk Taras Shevchenko National University [in Ukrainian].

Долідзе К. А. Базова загальновійськова підготовка як інтегрований педагогічний феномен: сутність та структурні компоненти

У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз сутності та змісту базової загальновійськової підготовки (БЗВП) в умовах повномасштабної збройної агресії та докорінної трансформації безпекового середовища України. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання інерції радянської освітньої парадигми та переходу до новітньої моделі, що відповідає стандартам НАТО та запитам сучасного суспільства. Метою роботи є теоретичне обґрунтування БЗВП як інтегрованого педагогічного феномену, що системно поєднує процеси навчання, виховання та розвитку. Методологічну основу розвідки становлять системний, діяльнісний, аксіологічний і компетентнісний підходи.

На основі структурно-функціонального аналізу визначено архітектуру БЗВП, що містить три нерозривні компоненти: дидактичного (набуття спеціальних компетентностей з тактики, вогневої підготовки, тактичної медицини за протоколами ТССС, основ керування БпЛА та топографії); аксіологічного (формування ціннісного стрижня особистості, оборонної свідомості, національної ідентичності та громадянської відповідальності); психолого-розвивального (забезпечення бойової резильєнтності, стресостійкості, емоційно-вольової регуляції та готовності діяти в екстремальних умовах).

У роботі систематизовано науковий дискурс проблеми за п’ятьма векторами: стратегічні засади, організаційно-педагогічні умови, методика прикладної підготовки, психологічний супровід та зарубіжний досвід. Виявлено ключові суперечності імплементації оновленого змісту освіти: між високим соціальним замовленням на вмотивованого захисника й недостатньою методичною готовністю кадрів; між потребою у відпрацюванні практичних навичок та обмеженою матеріально-технічною базою закладів освіти. Обґрунтовано нагальну потребу в інституалізації нової професійної кваліфікації «вчитель-інструктор», який поєднує педагогічну майстерність з реальним бойовим досвідом. Перспективою подальших наукових розвідок визначено розробку методики реалізації БЗВП в освітньому процесі ліцеїв безпекового спрямування як ключових осередків формування професійного резерву сил оборони.

Ключові слова: базова загальновійськова підготовка, педагогічний феномен, дидактичний компонент, аксіологічний компонент, обороноздатність, учитель-інструктор.

Dolidze K. A. Basic Combined Arms Training as an integrated pedagogical phenomenon: essence and structural components

The article presents a comprehensive theoretical analysis of the essence of Basic Combined Arms Training (BCAT) in the context of full-scale armed aggression and the transformation of Ukraine’s security environment. The study addresses the urgent need to transition from the Soviet educational paradigm to a modern model meeting NATO standards. Using systemic and competency-based

approaches, BCAT is substantiated as an integrated pedagogical phenomenon combining education, upbringing, and development.

Based on structural-functional analysis, the architectonics of BCAT is defined as three inseparable components: didactic (acquisition of competencies in tactics, marksmanship, TCCC protocols, UAV operation); axiological (formation of defense consciousness, national identity, and civic responsibility); and psychological-developmental (ensuring combat resilience, stress resistance, and readiness to act in extreme conditions). The scientific discourse is systematized across five vectors: strategic foundations, organizational-pedagogical conditions, applied training methodology, psychological support, and foreign experience.

Key contradictions in implementing updated content are identified: between the high social demand for a motivated defender and the insufficient methodological readiness of teaching staff; between the need for practical skills and the limited material base. The urgent need for the institutionalization of a new professional qualification “teacher-instructor”, combining pedagogical mastery with combat experience, is substantiated. The prospect for further research is defined as developing a methodology for implementing BCAT in security-oriented lyceums as key centers for forming the professional reserve of the defense forces.

Key words: basic combined arms training, pedagogical phenomenon, didactic component, axiological component, defense capability, teacher-instructor.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 27.12.2025
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.03.2026

УДК 374.7:796.071.2

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-72-79>

Дубовой Олександр Володимирович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри олімпійського та професійного спорту,
декан факультету охорони здоров'я і спорту
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
davstrongman@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8166-6223>

Дубовой Володимир Володимирович,

доктор філософії з професійної освіти,
старший викладач кафедри олімпійського та професійного спорту
факультету охорони здоров'я і спорту
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
i0990770862@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9400-3012>

Шинкарьов Сергій Іванович,

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри олімпійського та професійного спорту
факультету охорони здоров'я і спорту
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
sid1958sid@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1994-3087>

УПРАВЛІННЯ ТРЕНУВАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ПІДГОТОВЧОМУ ПЕРІОДІ НА ОСНОВІ МОНІТОРИНГУ ВНУТРІШНЬОЇ ТА ЗОВНІШНЬОЇ ВІДПОВІДІ ОРГАНІЗМУ СПОРТСМЕНІВ ІЗ СИЛОВИХ ВИДІВ СПОРТУ

Сучасна система спортивної підготовки в силових видах спорту характеризується постійним зростанням конкуренції та інтенсифікацією тренувальних навантажень, що висуває особливі вимоги до якості управління навчально-тренувальним процесом. Найбільш відповідальним етапом у річному макроциклі є підготовчий період, оскільки саме на цьому етапі створюється морфофункціональний фундамент для майбутніх досягнень та реалізується основний обсяг адаптаційної роботи.

Проблема підвищення ефективності управління в цей час полягає в необхідності точного балансування між зовнішніми параметрами навантаження (вага обтяжень, кількість підходів, сумарний тоннаж) та внутрішньою відповіддю фізіологічних систем організму атлета. Традиційні підходи, що базуються переважно на емпіричних розрахунках, часто не враховують індивідуальну швидкість відновлення та функціональний стан спортсмена, що може призводити до стагнації результатів або виникнення станів перетренованості.

З огляду на це, актуальним науковим завданням є розробка та впровадження системи управління, що базується на об'єктивному моніторингу взаємозв'язку між зовнішньою роботою

і внутрішньою реакцією організму. Такий підхід дає змогу оперативно корегувати тренувальні плани, забезпечуючи оптимальну динаміку адаптаційних процесів та максимальну готовність до змагальної діяльності, що й визначає доцільність обраного напрямку дослідження (Пітин, Бріскін, Богуславська, 2018).

Управління тренувальним процесом у підготовчому періоді є фундаментом для досягнення пікових спортивних результатів, оскільки саме на цьому етапі закладається база функціональних можливостей організму та формується техніко-тактичний арсенал атлета. Структурно цей період диференціюється на два взаємопов'язані етапи: загальнопідготовчий, де домінує стратегія планомірного нарощування загального обсягу навантажень для розширення адаптаційних резервів, та спеціально-підготовчий, який характеризується трансформацією накопиченого потенціалу через зростання інтенсивності та максимальне наближення параметрів тренувальної роботи до специфічних змагальних умов (Андрєєва, 2015, с. 60).

Головні завдання управління охоплюють не лише забезпечення фундаментальної фізичної підготовки, а й цілеспрямоване виховання морально-вольових якостей та глибоке опанування технічних елементів, що вимагає від тренерського складу застосування комплексної системи методів контролю (Шинкарьова та ін., 2025).

Ефективне керівництво цим процесом неможливе без інтеграції педагогічного та лікарського моніторингу, зокрема регулярного тестування фізичних кондицій та оперативного аналізу даних пульсометрії, що дає змогу об'єктивно оцінювати швидкість адаптації організму до запропонованих подразників.

Характерною особливістю управління в цей час є дотримання принципу хвилеподібної динаміки навантажень, що запобігає перевтомі, а також забезпечення нерозривної єдності між загальною та спеціальною підготовкою, де базовий розвиток систем життєзабезпечення стає передумовою для подальшої вузькопрофільної спеціалізації спортсмена (Костюкевич та ін., 2018).

Функції управління у сфері фізичної культури і спорту – це напрями управлінської діяльності, які дають змогу здійснити управлінський вплив (Грибан, 2022, с. 66; Шинкарьова, Отравенко, Шинкарьова, 2025).

Управління передбачає корекцію тренувальних планів на основі результатів змагань та поточного рівня підготовленості спортсменів.

Фізична підготовка є основою цілісного процесу багаторічного спортивного вдосконалення, особливо у видах спорту з вираженою силовою спрямованістю. Саме на початковому етапі спортивної підготовки закладаються фундаментальні характеристики рухової діяльності, формується технічна база та створюються умови для гармонійного розвитку організму юного спортсмена (Платонов, 2021; Vompa & Naff, 2009).

Традиційна теорія періодизації в силових видах спорту тривалий час базувалася на детермінованих, жорстко регламентованих моделях. Такі плани передбачають заздалегідь визначені обсяги та інтенсивність навантажень на тижні або місяці вперед. Проте практика спорту вищих досягнень свідчить, що лінійний підхід часто ігнорує щоденні коливання психофізіологічного стану спортсмена, що зумовлені стресом, якістю сну та індивідуальною швидкістю відновлення. Основним недоліком «жорсткого» планування є ризик невідповідності тренувального стимулу поточному адаптаційному ресурсу організму, що призводить або до недостатнього стимулювання, або до накопичення хронічної втоми.

Згідно з концепцією М. П. Пітина, Ю. А. Бріскіна та В. Ю. Богуславської, сутність управління тренувальним процесом полягає в цілеспрямованій корекції діяльності атлетів задля максимальної реалізації їх спортивного потенціалу. Автори наголошують, що фундаментом управлінського циклу є багаторівневий контроль (оперативний, поточний, етапний та комплексний), який дає змогу диференціювати тренувальні ефекти за часом прояву: від термінових

до кумулятивних. При цьому ключова роль відводиться професійній компетенції тренера, чий стиль керівництва та рівень фахових знань безпосередньо визначають результативність системи управління, зокрема й у командних ігрових видах спорту (Пітин, Бріскін, Богуславська, 2018, с. 58).

За останні п'ять років (2020–2025) науковий дискурс змістився в бік авторегуляції та об'єктивного моніторингу в режимі реального часу.

Роботи авторів Impellizzeri et al. (2023) підтверджують, що зовнішнє навантаження (кілограми) є лише механічним стимулом, тоді як саме внутрішня відповідь (фізіологічний стрес) визначає адаптаційний ефект.

Дослідження Weakley et al. (2021) та Guerriero et al. (2024) демонструють перевагу використання швидкості руху штанги як маркера нейром'язової втоми. Установлено, що втрата швидкості понад 20 % є надійним предиктором метаболічного стресу, що дає змогу індивідуалізувати кількість повторень у підході.

Аналізи Kiviniemi et al. (2022) та прикладні роботи останніх років вказують на те, що тренування, модифіковані на основі показників серцевого ритму, призводять до більшого приросту 1ПМ (одноповторного максимуму) за меншого загального обсягу роботи порівняно з фіксованими планами.

Впровадження шкали рівня сприйнятого фізичного навантаження за методом Zourdos et al. (2020), заснованої на кількості повторень у резерві, стало «золотим стандартом» для індивідуалізації інтенсивності в пауерліфтингу, даючи змогу атлетам коригувати вагу на штанзі залежно від самопочуття.

Незважаючи на велику кількість даних про окремі методи контролю, у спеціальній літературі недостатньо висвітлено питання їх синергетичної інтеграції в цілісну систему управління в межах підготовчого періоду. Залишається відкритим питання пріоритетності цих маркерів при виникненні суперечливих сигналів, наприклад, висока варіабельність серцевого ритму, але низька швидкість руху штанги.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробці моделі управління тренувальним процесом, що базується на комплексному моніторингу зовнішніх і внутрішніх параметрів для забезпечення максимальної індивідуалізації підготовки в силових видах спорту.

Результати дослідження. Для перевірки ефективності запропонованої моделі управління сформовано дві групи спортсменів-пауерліфтерів кваліфікації КМС та МС. Контрольна група (далі – КГ) тренувалася за жорстко регламентованою програмою з фіксованими відсотками від 1ПМ та заздалегідь визначеним обсягом. Експериментальна група (далі – ЕГ) використовувала систему авторегуляції, де щоденне навантаження коригувалося на основі моніторингу внутрішньої та зовнішньої відповіді. Дослідження тривало протягом 12 тижнів підготовчого періоду, базовий і спеціально-підготовчий мезоцикли.

Для об'єктивізації механічної роботи використовували такі методи. Швидкість руху штанги вимірювалася за допомогою лінійного енкодера або акселерометрів. Ключовим показником була середня концентрична швидкість (v). При зниженні швидкості першого підходу на $>10\%$ від нормативної для цієї інтенсивності, робоча вага на штанзі знижувалася. Застосовували розрахунок загального обсягу піднятої ваги та кількості підйомів штанги.

Для аналізу ціни адаптації організму застосовували щоденне ранкове вимірювання показника варіабельності серцевого ритму. Вимірювання проводили за допомогою нагрудних датчиків Polar H10. Зниження нижче індивідуального «базового коридору» свідчило про перевтому ЦНС. Через 30 хвилин після завершення тренування атлети оцінювали інтенсивність заняття за 10-бальною шкалою Борджа.

Управління в експериментальній групі здійснювалося за схемою зворотного зв'язку. Ранковий етап: якщо варіабельність серцевого ритму в межах норми – тренування за планом; якщо

низький – зниження обсягу на 25-50 %. Тренувальний етап: якщо швидкість штанги в першому робочому підході вища за планову – допускалося збільшення ваги на 2,5–5 % (реалізація поточного потенціалу). Аналітичний етап: порівняння планової інтенсивності з фактичною для корекції наступного мікроциклу.

Аналіз отриманих даних після 12-тижневого експерименту засвідчив позитивну динаміку в обох групах, проте темпи приросту силових показників та якості адаптаційних процесів суттєво різнилися.

У таблиці 1 представлено зміну результатів у контрольних вправах (присідання, жим лежачи, станова тяга).

Таблиця 1

Динаміка максимальної сили (1ПМ) у піддослідних групах (n = 24)

Вправа	Група	До експерименту (кг)	Після експерименту (кг)	Приріст (%)	p
Присідання	КГ	165,4 ± 12,1	174,2 ± 11,5	5,3	<0,05
	ЕГ	163,8 ± 13,4	178,1 ± 12,8	8,7	<0,01
Жим лежачи	КГ	112,5 ± 8,2	116,8 ± 7,9	3,8	>0,05
	ЕГ	114,2 ± 9,1	121,3 ± 8,6	6,2	<0,05
Станова тяга	КГ	182,1 ± 15,6	191,5 ± 14,8	5,1	<0,05
	ЕГ	180,5 ± 16,2	196,4 ± 15,3	8,8	<0,01

Моніторинг варіабельності серцевого ритму дав змогу виявити приховані стани втоми. В ЕГ завдяки своєчасній корекції навантаження вдалося уникнути тривалих періодів зниження показника відновлення та рівня стресу організму. У КГ спостерігалось в середньому 4,2 випадку «некомпенсованої втоми» на одного атлета (зниження варіабельності серцевого ритму нижче базового рівня понад 3 дні поспіль). В ЕГ цей показник становив лише 1,1 випадку завдяки впровадженню розвантажувальних днів у моменти низької готовності ЦНС.

Застосування методу контролю швидкості дало змогу атлетам ЕГ виконувати роботу в зоні «оптимального стимулу». Зафіксовано, що в дні з високою швидкістю вильоту штанги ($v > 0,45$ м/с для 85 % 1ПМ), атлети ЕГ працювали з вагою на 2,5–5 % вищою, ніж заплановано, без надмірного підвищення суб'єктивного відчуття зусилля.

Упродовж дослідження сформовано основні спостереження.

Атлети з вищою часткою «швидких» м'язових волокон потребували частіших розвантажувальних мікроциклів, що було ідентифіковано через різке падіння швидкості штанги в процесі мезоциклу.

Суб'єктивна оцінка в ЕГ була стабільнішою (у межах 7–8 балів), тоді як у КГ наприкінці підготовчого періоду вона досягала 9–10 балів, що вказувало на близькість до психологічного вигорання.

Висновки. Проведений аналіз наукової літератури та результатів експерименту підтвердив, що традиційне «жорстке» програмування навантажень у силових видах спорту часто не враховує індивідуальну динаміку відновлення атлета.

Установлено, що розмежування зовнішнього навантаження та внутрішньої відповіді є ключовим фактором побудови ефективного тренувального процесу в підготовчому періоді. Застосування алгоритмів авторегуляції на основі щоденного моніторингу варіабельності серцевого ритму та контролю швидкості руху штанги дало змогу атлетам експериментальної групи досягти достовірно вищого приросту максимальної сили, на 3–4 % більше порівняно з контрольною групою за меншої кількості випадків некомпенсованої втоми.

Доведено, що використання суб'єктивних маркерів у поєднанні з об'єктивними показниками потужності дає змогу ефективно запобігати перетренованості. Це підтверджується стабільнішим рівнем психофізіологічної готовності атлетів ЕГ протягом усього 12-тижневого

циклу, тоді як атлети контрольної групи демонстрували ознаки кумулятивної втоми наприкінці мезоциклу.

Тренерам із силових видів спорту рекомендовано впроваджувати гнучке планування, де обсяг та інтенсивність тренування можуть коригуватися на $\pm 10\text{--}15\%$ залежно від поточного функціонального стану спортсмена. Пріоритетним критерієм для зниження навантаження є падіння швидкості першого робочого підходу на $>10\%$ або зниження показника загальної потужності організму нижче індивідуальної норми.

Список використаної літератури

1. Пітин М. П., Бріскін Ю. А., Богуславська В. Ю. Теоретико-методичні основи управління теоретичною підготовкою спортсменів у системі багаторічного удосконалення : колективна монографія / за заг. ред. В. М. Костюкевича. Вінниця, 2018. С. 56–85. URL: <https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/2974>
2. Андреева Р. Біомеханіка і основи метрології : навчально-методичний посібник для здобувачів ступеню вищої освіти «бакалавр» денної та заочної форм навчання спеціальностей 6.010201 «Фізичне виховання», 6.010202 «Спорт», 6.010203 «Здоров'я людини». Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2015. 224 с. URL: <https://chmnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/07/ANDRYEYVA-R.-BIOMECHANIKA-I-OSNOVI-METROLOGIYI.pdf>
3. Шинкарьова О., Дубовой О., Дубовой В., Гончаренко В., Міщенко О. Вплив тренувань на розвиток силової витривалості для підвищення спортивної майстерності пауерліфтерів у багатоповторних змагальних форматах. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2025. Вип. 3. С. 284–299. DOI: <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-3-284-299>
4. Костюкевич В. М., Гудима С. А., Шевчик Л. М. Управління тренувальною та змагальною діяльністю спортсменів : колективна монографія / за заг. ред. В. М. Костюкевича. Вінниця, 2018. С. 34–55. URL: <https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/2974>
5. Грибан Г. П. Управління у сфері фізичної культури і спорту. Житомир : Вид-во «Рута», 2022. 124 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/34480/1/Грибан%20Г.П.%20Управління%20метод.%20реком%20метод.pdf>
6. Шинкарьова О. Д., Отравенко О. В., Шинкарьова Н. Г. Функціональний тренінг у сфері фізичної культури і спорту. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2025. № 1. С. 119–127. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-1-119-127>
7. Платонов В. М. Сучасна система спортивного тренування : підручник. Київ : Перша друкарня, 2021. 672 с. URL: <https://reposit.uni-sport.edu.ua/handle/787878787/5584>
8. Bompa T. O., Haff G. G. Periodization: Theory and Methodology of Training. Champaign, IL : Human Kinetics, 2009. 411 p.
9. Impellizzeri F. M., Marcora S. M., Coutts A. J. Internal and external training load: 15 years on. *International Journal of Sports Physiology and Performance*. 2023. Vol. 18, No. 2. P. 115–120.
10. Weakley J., Mann B., Banyard H. et al. Velocity-based training: From theory to application. *Strength and Conditioning Journal*. 2021. Vol. 43, No. 2. P. 31–49. DOI: <https://doi.org/10.1519/SSC.0000000000000560>
11. Guerriero A., Varley M. C., Budge S. Monitoring training load in strength sports: A systematic review of current practices (2020–2024). *Sports Medicine*. 2024. Vol. 54, No. 1. P. 45–62.
12. Kiviniemi A. M., Hautala A. J., Kinnunen H., Tulppo M. P. Endurance training guided individually by daily heart rate variability measurements. *European Journal of Applied Physiology*. 2022. Vol. 122, No. 4. P. 855–867.
13. Zourdos M. C., Klemp A., Dolan C. et al. Novel resistance training monitoring: Implementation of the repetitions in reserve-based rating of perceived exertion scale. *Journal of Strength and Conditioning Research*. 2020. Vol. 34, No. 3. P. 603–614.

References

1. Pityn, M. P., Briskin, Yu. A., & Bohuslavska, V. Yu. (2018). Teoretyko-metodychni osnovy upravlinnia teoretychnoiu pidhotovkoiu sportsmeniv u systemi bahatorichnoho udoskonalennia [Theoretical and methodological foundations of managing theoretical training of athletes in the system of multi-year improvement]. (pp. 56–85). Vinnytsia. Retrieved from <https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/2974> [in Ukrainian].
2. Andrieieva, R. (2015). Biomekhanika i osnovy metrolohii [Biomechanics and fundamentals of metrology]. Kherson : PP Vyshemyrskyi V. S. Retrieved from <https://chmnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/07/ANDRYEYeva-R.-BIOMEHANIKA-I-OSNOVI-METROLOGIYI.pdf> [in Ukrainian].
3. Kostiukevych, V. M., Hudyma, S. A., & Shevchyk, L. M. (2018). Upravlinnia trenuvalnoiu ta zmahalnoiu diialnistiu sportsmeniv [Management of training and competitive activities of athletes]. (pp. 34–55). Vinnytsia. Retrieved from <https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/2974> [in Ukrainian].
4. Hryban, H. P. (2022). Upravlinnia u sferi fizychnoi kultury i sportu [Management in the field of physical culture and sports]. Zhytomyr: Vyd-vo «Ruta». Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/34480/1/Грибан%20Г.П.%20Управління%20С%20метод.%20реком%20С%202022.pdf> [in Ukrainian].
5. Platonov, V. M. (2021). Suchasna systema sportyvnoho trenuvannia [Modern sports training system]. K.: Persha drukarnia. Retrieved from <https://reposit.uni-sport.edu.ua/handle/787878787/5584> [in Ukrainian].
6. Shynkarova, O., Dubovoi, O., Dubovoi, V., Honcharenko, V., & Mishchenko, O. (2025). Vplyv trenuvan na rozvytok sylovoi vytryvalosti dlia pidvyshchennia sportyvnoi maisternosti pauerlifteriv u bahatopovtornykh zmahalnykh formatakh [The impact of training on the development of strength endurance to improve the athletic skills of powerlifters in multiple-repetition competitive formats]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*, 3, 284–299. DOI: <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-3-284-299> [in Ukrainian].
7. Shynkarova, O. D., Otravenko, O. V., & Shynkarova, N. H. (2025). Funktsionalnyi treninh u sferi fizychnoi kultury i sportu [Functional training in the field of physical education and sports]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, (1), 119–127. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-1-119-127> [in Ukrainian].
8. Bompa, T. O., & Haff, G. G. (2009). Periodization: Theory and Methodology of Training. Champaign, IL: Human Kinetics [in English].
9. Impellizzeri, F. M., Marcora, S. M., & Coutts, A. J. (2023). Internal and external training load: 15 years on. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 18(2), 115–120 [in English].
10. Weakley, J., Mann, B., Banyard, H. et al. (2021). Velocity-based training: From theory to application. *Strength and Conditioning Journal*, 43(2), 31–49. DOI: <https://doi.org/10.1519/SSC.0000000000000560> [in English].
11. Guerriero, A., Varley, M. C., & Budge, S. (2024). Monitoring training load in strength sports: A systematic review of current practices (2020–2024). *Sports Medicine*, 54(1), 45–62 [in English].
12. Kiviniemi, A. M., Hautala, A. J., Kinnunen, H., & Tulppo, M. P. (2022). Endurance training guided individually by daily heart rate variability measurements. *European Journal of Applied Physiology*, 122(4), 855–867 [in English].
13. Zourdos, M. C., Klemp, A., Dolan, C. et al. (2020). Novel resistance training monitoring: Implementation of the repetitions in reserve-based rating of perceived exertion scale. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 34(3), 603–614 [in English].

Дубовой О. В., Дубовой В. В., Шинкарьов С. І. Управління тренувальним процесом у підготовчому періоді на основі моніторингу внутрішньої та зовнішньої відповіді організму спортсменів із силових видів спорту

У статті проведено комплексний аналіз сучасних стратегій програмування та управління тренувальним процесом у силових видах спорту (пауерліфтинг, важка атлетика, силове багатоборство) протягом підготовчого періоду. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання суперечності між стандартизованими планами підготовки та високим рівнем індивідуальної варіативності адаптаційних реакцій атлетів. Авторами акцентовано увагу на розмежуванні понять «зовнішнє навантаження» (фізична робота, що виконується: тоннаж, кількість підйомів, середня інтенсивність) та «внутрішня відповідь» (сукупність фізіологічних і психологічних реакцій організму на цей стимул).

У роботі обґрунтовано, що традиційні методи педагогічного контролю, які базуються лише на аналізі виконаних кілограмів, не дають повної картини функціонального стану спортсмена та можуть призводити до накопичення некомпенсованої втоми. Натомість запропоновано інтегровану модель моніторингу, що передбачає використання об'єктивних технологічних інструментів для контролю потужності в режимі реального часу, та методів оцінки вегетативного статусу, як-от варіабельність серцевого ритму.

Особливу увагу приділено впровадженню суб'єктивних маркерів (шкала суб'єктивної оцінки інтенсивності тренування, індекси готовності до тренування), які в поєднанні з біомеханічними показниками дають змогу здійснювати оперативну корекцію тренувальної програми. Наукова новизна полягає в розробці алгоритму управління навантаженням, який дає змогу динамічно змінювати об'єм та інтенсивність занять залежно від поточної адаптаційної здатності організму. Це забезпечує умови для досягнення фази суперкомпенсації в оптимальні терміни й суттєво знижує ризик виникнення травм опорно-рухового апарату та перетренованості. Результати дослідження можуть бути впроваджені в практику підготовки висококваліфікованих спортсменів для підвищення ефективності тренувального процесу в межах базових та спеціально-підготовчих мезоциклів.

Ключові слова: силові види спорту, підготовчий період, програмування навантаження, зовнішнє навантаження, внутрішня відповідь, варіабельність серцевого ритму, авторегуляція, індивідуалізація, педагогічний контроль, функціональний стан.

Dubovoi O. V., Dubovoi V. V., Shynkarov S. I. Training process management in the preparatory period based on monitoring internal and external responses of athletes' bodies in strength sports

The article provides a comprehensive analysis of modern strategies for programming and managing the training process in strength sports, including powerlifting, weightlifting, and other high-intensity resistance disciplines, during the preparatory period. The relevance of the study is driven by the urgent need to bridge the gap between standardized, rigid training programs and the high degree of individual variability in athletes' adaptive responses. The authors emphasize a critical distinction between "external load" (the objective physical work performed, such as volume load, total repetitions, and mean intensity) and "internal response" (the complex physiological and psychological strain experienced by the organism in response to the external stimulus).

The paper argues that traditional pedagogical control methods, which rely primarily on analyzing kilograms lifted or tonnage, fail to provide a holistic view of the athlete's functional state and may lead to the accumulation of non-compensated fatigue. Consequently, an integrated monitoring model is proposed, incorporating objective technological tools such as Velocity-Based Training for real-time tracking of concentric velocity and power output. This is complemented by methods for assessing the autonomic nervous system, specifically heart rate variability, to determine daily readiness.

Special attention is devoted to the integration of subjective markers, such as the Session Rate of Perceived Exertion and wellness indices (sleep quality, stress levels, muscle soreness), which, when combined with biomechanical data, enable operational training adjustments known as “autoregulation”. The scientific novelty lies in the development of a dynamic load management algorithm that allows for the modulation of training volume and intensity based on the athlete’s current adaptive capacity. This approach facilitates reaching the supercompensation phase more predictably while significantly reducing the risks of musculoskeletal injuries and overtraining syndrome. The findings of this research can be implemented in the professional training of elite athletes to enhance the efficiency of training cycles within basic and specialized preparatory mesocycles.

Key words: strength sports, preparatory period, load programming, external load, internal response, heart rate variability, autoregulation, individualization, pedagogical control, functional state.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 30.12.2025
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.03.2026

УДК 378.147.091.32

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-80-88>**Кравченко Ольга Леонідівна,**

кандидатка педагогічних наук,

старша викладачка кафедри хімії і безпеки життєдіяльності

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»,

м. Кривий Ріг, Україна.

gluschenkoo@ukr.net<https://orcid.org/0000-0002-5145-3689>

АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Оновлення соціальних та економічних вимог до рівня кваліфікації сучасного працівника, модернізація виробничого середовища на загальноєвропейських засадах вимагають оновлення підходів до змісту підготовки майбутніх фахівців. В умовах євроінтеграційних процесів актуалізуються питання відповідності фактичних знань, вмінь та навичок потребам практики й запитам потенційних працедавців, уміння застосовувати набуті компетентності в професійній діяльності (Гармаш, 2022, с. 2). Водночас аналіз праць вітчизняних і зарубіжних дослідників засвідчує, що проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, розвиток умінь відтворювати та інтегрувати здобуті знання потребує оновленого підходу (Загіка, 2012, с. 26). Подолання суперечностей між теорією і практикою, соціальним замовленням та якістю підготовки майбутніх фахівців, зміною соціально-економічних умов і традиційним освітнім процесом також вимагає нових шляхів побудови змісту професійної підготовки майбутніх фахівців. Незважаючи на значну кількість наукових праць, питання змісту професійної підготовки магістрів з технології харчування потребує оновленого підходу та наукового обґрунтування з позиції компетентнісного підходу.

Основою нашого дослідження слугують праці науковців, у яких обґрунтовано концептуальні засади модернізації системи підготовки майбутніх фахівців (Н. Бідюк, Р. Гуревич, С. Заскалета, А. Кузьмінський, Л. Сергеева, Г. Слозанська, Т. Якимович та ін.), оновлення змісту освіти у формуванні особистісних та професійних якостей випускників навчальних закладів (В. Гладковська, І. Губарик, О. Кантур, В. Кучер, С. Шевчук та ін.).

У контексті роботи вагоме значення мають роботи, присвячені формуванню професійної компетентності майбутніх спеціалістів різних профілів (О. Баглай, Р. Гуревич, В. Радкевич, С. Сисоєва, Т. Суліма, Л. Сушенцева та ін.), реалізації компетентнісного підходу (Н. Бібік, Б. Бобрицька, О. Овчарук, Т. Рева, Ю. Панфілов, Б. Фурманець та ін.). Поняття «зміст вищої освіти» деталізовано в педагогічних дослідженнях багатьох науковців (В. Арешонков, Н. Батечко, Ю. Гончарук, Л. Онищук, Т. Побоча та ін.).

Мета статті – дослідження та детальний аналіз змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з харчових технологій на основі реалізації компетентнісного підходу.

Євроінтеграційні процеси в українському суспільстві, сучасні вимоги ринку праці й виробничого середовища зумовлюють потребу в конкурентоспроможних фахівцях нової формації, здатних до мобільності, креативності, швидкої адаптації, які за рівнем сформованих компетентностей готові до якісного виконання професійних завдань, реалізації функцій діяльності (Кравченко, 2023, с. 106). З огляду на це, постає питання оновлення змісту підготовки майбутніх фахівців, зокрема й магістрів з харчових технологій. Погоджуючись із позицією сучасних

науковців, вважаємо, що модернізація освітнього середовища має бути спрямована на зміни в змісті навчання, враховувати можливості професійного самовизначення та самореалізації особистості, забезпечувати якісну підготовку майбутнього фахівця до динамічних змін на ринку праці (Ничкало, 2004, с. 3–4). Суголосною цьому є думка О. Кокун, яка відзначає, що «зміст підготовки фахівця» є динамічним та багатокомпонентним педагогічним феноменом, структура якого постійно оновлюється й трансформується залежно від суспільного замовлення (Кокун, 2010, с. 184).

Заслугує на увагу думку Л. Савченко, яка характеризує зміст професійної освіти за ознаками «поліфункціональності й умотивованості за навчальними спеціальностями і науковими напрямками». Науковиця зазначає, що «професійна підготовка» є процесом осмислення та оптимізації навчання, об'єктивного аналізу освітніх результатів, що забезпечує формування системи практико орієнтованих знань, умінь, навичок, уможливорює ефективну й успішну роботу в певній професії. Ми поділяємо погляди учених у тому, що зміст професійної підготовки є полікомпонентним, відображає потреби виробничої практики й професійної компетентності майбутнього спеціаліста (Савченко, 2018, с. 74).

У системі побудови змісту підготовки магістрів виокремлюють такі компоненти: джерела змісту, соціальні вимоги, методи, принципи, критерії та інструменти добору змісту навчального матеріалу, прогнозування результатів навчання (Слозанська, 2019, с. 202–203).

Відповідно до змісту модель підготовки майбутніх фахівців харчової галузі розробляється з урахуванням ролі випускника закладу вищої освіти в майбутній професії, функцій діяльності та результатів навчання, серед яких сучасні науковці виокремлюють компетентності як здатності особи ефективно застосовувати здобуті знання, вміння, здібності, способи й практичний досвід діяльності (Андрєєва, Григоращ, 2006; Вітвицька, 2012; Гиря, 2007; Костіна, 2015; Курлянд, Осипова, Гурін та ін., 2012).

Зміст професійної підготовки також визначає обсяг знань та вмінь, які мають проявляти випускники закладів вищої освіти у певній сфері, описує вимоги суспільства й працедавців до виробничих кадрів (Мазаракі, 2013, с. 4). Науковці також зазначають, що професійна підготовка сучасного фахівця вимагає нових підходів до змісту, організації навчання, дидактичних завдань, застосування ефективних освітніх технологій. Водночас тенденції розвитку ринку праці зумовлюють підготовку фахівців нової формації, здатних застосовувати набуті компетентності в умовах професійної діяльності, швидко адаптуватися до змін виробництва й розвитку технологій, якісно реалізовувати функціональні обов'язків й завдання (Радкевич, 2005, с. 10–11). Саме тому освітній процес слід зорієнтувати на формування професійно значущих особистісних якостей випускників закладів вищої освіти, забезпечення творчого виконання ним професійних завдань.

Серед найбільш значущих якостей особистості сучасного фахівця дослідниця О. Загіка розкриває такі:

- швидко адаптацію до зміни життєвих та виробничих ситуацій;
- застосування знань і вмінь для досягнення конкретних виробничих цілей;
- уміння критично мислити, працювати з різними джерелами інформації, визначати раціональні шляхи подолання проблем;
- комунікабельність та вміння працювати в команді;
- прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, бажання професійного зростання;
- цілеспрямованість, внутрішню мотивацію до професійного зростання, саморозвитку,
- систематичне вдосконалення власного інтелекту та культурного рівня (Загіка, 2012).

Беручи до уваги дослідження О. Загіки та інших науковців (В. Полуди, І. Козловської, О. Лазарева, В. Радкевича, Н. Микитенко, О. Проскуряк), вважаємо, що підготовка кваліфікованого й конкурентоспроможного фахівця з харчових технологій нової формації та його успішна професійна

діяльність зумовлена сформованістю особистісних якостей. Серед найбільш значущих характеристик та якостей спеціаліста харчової галузі визначаємо: ініціативність, активність, мобільність, креативність, цілеспрямованість; особистісну й професійну культуру; вміння використовувати традиційні та інноваційні методи, підходи, технології в професійній діяльності; аналітичні здібності; здатності до системного й критичного мислення, роботу в команді, прагнення до свідомого особистісного зростання, задоволеність професійним вибором, знання іноземних мов, професійне мислення тощо. Професіоналізм фахівця трактуємо як спроможність демонструвати високорозвинені, професійно значущі компетентності, необхідні для успішної реалізації завдань професійної діяльності (Головань, 2012, с. 7–8; Кожан, 2012, с. 548), сукупність знань та вмінь, досвіду творчої діяльності, ціннісне ставлення до майбутньої професії (Лузан, Пащенко, Ваніна, Колісник, 2018, с. 34), ієрархічність освітніх компетентностей, що безпосередньо впливають на відбір змісту, організаційних форм, технологій навчання (Дичківська, 2004, с. 283–284).

Підготовка висококваліфікованих спеціалістів у сучасних умовах неможлива без проектування результатів навчання на основі компетентностей, тобто без урахування основних положень компетентнісного підходу (Луначек, 2013, с. 161). Досліджуючи цей підхід, науковці розглядають його у світлі ідей цілеспрямованості освітнього процесу, при цьому зміст навчання визначається через сукупність знань та вмінь студентів, досвіду творчої діяльності, ціннісне ставлення до майбутньої професії (Лузан, Пащенко, Ваніна, Колісник, 2018, с. 34), ієрархічність освітніх компетентностей, що безпосередньо впливають на вибір змісту, організаційних форм, технологій навчання (Короткова, 2021, с. 283). Саме компетентнісний підхід є фундаментальною основою для розробки освітніх стандартів, а рівень сформованість компетентностей здобувачів освіти визначає оцінку якості їх професійної підготовки (Хоменко, 2015, с. 31–33).

Розробка змісту та структури підготовки майбутніх фахівців з технології харчування на компетентнісно орієнтованих засадах передбачає визначення переліку взаємопов'язаних компетентностей, формування яких забезпечує реалізацію різноманітних складників освітнього процесу (Стандарт вищої освіти України, 2020). Зміст професійної підготовки магістрів з харчових технологій диференціюємо за ключовими, предметними, галузевими та фаховими компетентностями, що забезпечують реалізацію навчального плану відповідних програм підготовки майбутніх фахівців. Формування ключових і загальногалузевих компетентностей пов'язуємо з вивчення курсів нормативної частини циклу загальної підготовки, набуття предметних та фахових компетентностей – з опануванням курсів (нормативних, варіативних) циклу професійної підготовки, проходженням різних видів практик, залученням студентів до позааудиторної діяльності.

На основі дослідження освітніх стандартів, нормативно-правових актів, кваліфікаційних вимог до змісту, обсягів, критеріїв професійної підготовки майбутніх фахівців, аналізу наукової та методичної літератури нами виокремлено базові програмні компетентності, які має демонструвати випускник спеціальності «Харчові технології» (Стандарт вищої освіти України, 2020). Зокрема, магістр з харчових технологій має володіти *загальними* (соціально-особистісна, комунікативна, інструментальна, прогностична, науково-дослідна, правова, самоосвітня, інформаційна, здоров'язберігаюча), *професійно-базовими* (організаційно-координаційна, контрольно-діагностична, технологічна, управлінська) та *спеціально-професійними* компетентностями для організації або реалізації виробничого процесу на підприємствах харчової промисловості, його адміністрування, моніторингу.

До загальних професійних компетентностей магістрів з харчових технологій уналежнюємо:

- соціально-особистісну (здатності до системного й творчо-продуктивного мислення, соціальної активності, міжособистісної взаємодії; здатність діяти свідомо та відповідально та ін.);
- комунікативну (здатності до вільного спілкування державною та іноземною мовою при обговоренні виробничих процесів, забезпечення ефективної взаємодії з клієнтами й колегами; вміння вести ділову документацію державною мовою тощо);

- прогностичну (здатності до: моделювання основних процесів діяльності та прогнозування їх результатів; аналізу виробничих дій; систематичного оновлення, вдосконалення арсеналу професійних дій; оцінювання власного потенціалу та можливостей; прогнозування стратегії професійного розвитку та ін.);

- інструментальну (здатності до пошуку, аналізу, систематизації інформації з різних джерел для виконання виробничих, наукових, технічних завдань тощо);

- правову (знання законодавства України, документів з питань захисту прав споживачів, санітарно-епідемічного благополуччя населення; здатність враховувати правові аспекти при розробці та реалізації науково-технічних проектів у сфері харчового виробництва тощо);

- науково-дослідну (здатності до планування та проведення наукових досліджень щодо якості сировини, напівфабрикатів, готової продукції; самостійного дослідження й аналізу проблем харчової промисловості та ін.);

- самоосвітню (здатності до навчання впродовж життя; розуміння й застосування сучасних методів, принципів розвитку харчового виробництва для професійного саморозвитку, особистісної самореалізації, самовдосконалення; аналізу соціальних та виробничих ситуацій. Уміння продукувати гіпотези, опрацьовувати емпіричні дані щодо результатів власної професійної діяльності, застосовувати отримані дані для вирішення підвищення продуктивності й ефективності власної діяльності та ін.);

- інформаційну (здатності до пошуку, обробки, аналізу професійно значущої інформації; вміння вести документацію за допомогою програмних засобів автоматизації професійної діяльності тощо);

- здоров'язберігальну (здатність використовувати теоретичні знання й практичні навички для впровадження здоров'язберігальних технологій у харчовій галузі та ін.).

Серед основних професійно-базових (фахових) компетентностей магістрів з харчових технологій визначаємо:

- організаційно-координаційну (*здатності*: впливати на поведінку людей і соціальних груп з метою організації та координації їх діяльності в процесі досягнення певних цілей; працювати в міжнародному контексті; визначати перспективи й принципи взаємодії з клієнтами, колегами, керівництвом; *уміння*: організовувати та координувати діяльність різноманітних підрозділів харчового підприємства, забезпечувати доступ до відповідних ресурсів; налагоджувати взаємозв'язки з вітчизняними і міжнародними партнерами, бізнесовими структурами, установами тощо);

- контрольно-діагностичну (*знання* про основні види контролю в системі управління якістю харчової продукції та послуг; здатність використовувати різні види контролю, що забезпечують якість та вдосконалюють асортимент харчової продукції; *уміння* здійснювати діагностику та аналіз результатів професійної діяльності, прогнозувати їх перебіг з урахуванням особливостей розвитку харчової галузі; організовувати роботу окремих підрозділів підприємств харчової промисловості та ін.);

- технологічну (*спеціалізовані знання* про закономірності розвитку харчової галузі, основи технологічного процесу закладів ресторанного господарства; *здатності*: використовувати мисленнєві операції, математичні розрахунки для забезпечення діяльності виробничих підрозділів, розробки технологічної документації, підвищення інтенсивності та якості виробництва; застосовувати елементи експериментальної роботи в професійній діяльності; використовувати знання та вміння для визначення якості сировини, напівфабрикатів, готової продукції; самостійно виконувати професійні завдання тощо);

- управлінську (*здатності* до планування та формування стратегічних цілей, завдань розвитку підприємства харчової галузі; впровадження дієвих форм і методів професійної діяльності; *вміння*: розуміти сутність виробничих явищ та процесів, прогнозувати їх зміни, модер-

нізацію, розвиток та впливати на ці явища через ухвалення управлінських рішень; оцінювати виробничі й людські ресурси, розробляти стратегічний план розвитку підприємства харчової промисловості, його підрозділів; ухвалювати рішення, що дають змогу досягати швидких та значущих професійних результатів та ін.);

Серед важливих спеціально-професійних (фахових) компетентностей, які має набути магістр з харчових технологій у процесі навчання визначаємо:

- володіння методами інноваційних досліджень діяльності підприємств харчової промисловості;
- здатність до забезпечення якості та стандартизації харчової продукції;
- розуміння економічних та організаційних основ професійної діяльності;
- уміння впроваджувати й реалізовувати інноваційні форми, методи професійної діяльності;
- здатність до забезпечення професійного саморозвитку;
- створення сприятливого виробничого простору фахівця тощо.

Формування загальних та фахових компетентностей магістрів з харчових технологій є важливим аспектом включення майбутніх фахівців у виробниче середовище, показником рівня їх професійної підготовки. Компетентнісний підхід взаємоузгоджує зміст професійної підготовки фахівця з вимогами ринку праці й потенційних роботодавців, спрямовує освітній процес на особистісні характеристики здобувача освіти.

Проектування програм підготовки студентів на основі компетентнісного підходу відображає структуру компетентностей, що мають засвоїти й демонструвати випускники закладів вищої освіти, системні та цілісні результати навчання, рівень готовності до професійної діяльності (Луначек, 2013, с. 156). Реалізація компетентнісного підходу визначає: високий рівень інтеграції виробничого та навчального складника освітнього процесу, опанування студентами комплексу компетенцій для забезпечення належного рівня їх результативності й продуктивності під час діяльності на робочому місці, розвиток професійно значущих якостей особистості, інтелектуального та мотиваційного потенціалу майбутніх спеціалістів (Биков, 2004, с. 59–60; Kravchenko et al., 2023, с. 96).

Висновки. Результати аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури дали змогу визначити, що зміст професійної підготовки магістрів з харчових технологій визначає обсяг знань та вмінь, які мають виявляти випускники навчальних закладів, описує вимоги суспільства й працедавців до якості цієї підготовки. З'ясовано, що структура готовності до професійної діяльності є полікомпонентною й трактується сучасними науковцями в контексті теорії діяльності та з позиції компетентнісного підходу. Реалізація змісту та структури підготовки майбутніх фахівців харчової галузі на компетентнісно орієнтованих засадах передбачає визначення переліку взаємопов'язаних компетентностей, формування яких забезпечується в освітньому процесі.

Серед основних загальних професійних компетентностей магістрів з харчових технологій визначено соціально-особистісну, комунікативну, прогностичну, інструментальну, правову, науково-дослідну, самоосвітню, інформаційну. Проаналізовано *фахові* компетентності в структурі професійної підготовки магістрів з технології харчування: *професійно-базові* – контрольнотріагностичну, організаційно-координаційну, технологічну, управлінську та *спеціально-професійні* – володіння методами інноваційних досліджень діяльності підприємств харчової промисловості, здатність до забезпечення якості та стандартизації харчової продукції, розуміння економічних й організаційних основ професійної діяльності, вміння впроваджувати й реалізовувати інноваційні форми, здатність до забезпечення професійного саморозвитку, створення сприятливого виробничого простору фахівця. Схарактеризовано зміст кожної з визначених компетентностей.

Список використаної літератури

1. Гармаш Т. Готовність до професійної діяльності як передумова ефективної управлінської діяльності майбутнього фахівця із логістики. *Науковий огляд*. 2022. № 4(36). С. 1–10.
2. Загіка О. О. Дидактичні засади формування змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників комерційного профілю в сучасних умовах. *Професійно-технічна освіта*. 2012. № 4. С. 25–29.
3. Кравченко О. Л. Структура готовності майбутніх фахівців з технології харчування до професійної діяльності у контексті дуальної освіти. *4th International Scientific and Practical Conference «Concepts for the Development of Society's Scientific Potential»*. Prague, 2023. № 159. С. 105–111. DOI: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.06.2023.010>
4. Ничкало Н. Г. Профтехосвіта України: ХХ століття: Енциклопедичне видання. Київ : АртЕк, 2004. 876 с.
5. Кокун О. М. Зміст та структура психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології: Збірник наукових праць*. Вип. 7. Харків : УЦЗУ, 2010. С. 182–190.
6. Савченко Л. Зміст професійної підготовки фахівців сфери обслуговування. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. № 11. С. 72–80. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.11.2019.197211>
7. Слозанська Г. І. Теорія і практика підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громадах : дис. ... д-р пед. наук : 13.00.05. Тернопіль, 2019. 527 с.
8. Мазаракі А. А. Компетентнісна модель менеджера в галузевих стандартах вищої освіти України. *Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці : матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції (м. Дніпропетровськ, 11–12 квітня 2013 р.)*. Дніпропетровськ, 2013. С. 3–5.
9. Радкевич В. О. Інноваційні процеси в сучасній професійній школі. *Професійно-технічна освіта*. 2005. № 1. С. 9–13.
10. Головань М. Теоретичні основи формування змісту професійної освіти майбутнього фахівця фінансового профілю. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: Збірник статей*. Ялта : РВВ КГУ, 2012. Вип. 36. Ч. 1. С. 3–10.
11. Кожан Т. О. Компетентнісні засади моделювання діяльності менеджера з персоналу. Київ : КНЕУ, 2012. С. 546–552.
12. Лузан П. Г., Пащенко Т. М., Ваніна Н. М., Колісник Н. Стандартизація професійної освіти на основі компетентнісного підходу. *Science Rise*. 2018. № 5(25). С. 32–35. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2018.137845>
13. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ, 2004. 352 с. URL: <https://eltutor.at.ua/Podskazki/Dychkivska.pdf> (дата звернення: 01.12.2025 р.).
14. Лунячек В. Є. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*. 2013. № 1/13. С. 155–162. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-102-2-37-45>
15. Короткова Л. І. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера регіону : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2021. 498 с.
16. Хоменко В. Г. Використання лінійних функціональних моделей під час дуального навчання майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. *Молодь і ринок*. 2015. № 7. С. 30–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_7_7 (дата звернення: 24.12.2025).
17. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 18 – Виробництво та технології, спеціальність 181 – Харчові технології. Міністерство освіти і науки України від 20.10.2020 р. № 1295. Київ, 2020. 14 с. (Офіційне видання).

18. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Ченстохова, 2004. Вип. IV. С. 59–80.

19. Kravchenko O., Borisyuk I., Vakolia Z., Tretyak O., Mishchenia O. Models of introduction of dual professional education. *International journal of higher education*. 2020. Vol. 9, No. 7. P. 94–106. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p94>

References

1. Harmash, T. (2022). Hotovnist do profesiinoi diialnosti yak peredumova efektyvnoi upravlinskoi diialnosti maibutnoho fakhivtsia iz lohistyky [Readiness for professional activity as a prerequisite for effective managerial activity of a future logistics specialist]. *Naukovyi ohliad – Scientific review*, 4(36), 1–10 [in Ukrainian].

2. Zahika, O. O. (2012). Dydaktychni zasady formuvannia zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv komertsiiinoho profilu v suchasnykh umovakh [Didactic principles of forming the content of professional training of future qualified commercial workers in modern conditions]. *Profesiino-tekhnicna osvita – Vocational and technical education*, (4), 25–29 [in Ukrainian].

3. Kravchenko, O. L. (2023). Struktura hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv z tekhnolohii kharchuvannia do profesiinoi diialnosti u konteksti dualnoi osvity [The structure of readiness of future food technology specialists for professional activity in the context of dual education]. In: *4th International Scientific and Practical Conference «Concepts for the Development of Society's Scientific Potential»*, (159), 105–111. Prague. DOI: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.06.2023.010> [in Ukrainian].

4. Nychkalo, N. H. (2004) Proftekhosvita Ukrainy: XX stolittia: Entsyklopedychne vydannia [Vocational and technical education of Ukraine: 20th century: Encyclopedic edition]. Kyiv : ArtEk [in Ukrainian].

5. Kokun, O. M. (2010). Zmist ta struktura psykholohichnoi hotovnosti fakhivtsiv do ekstremalnykh vydiv diialnosti [Content and structure of psychological readiness of specialists for extreme activities]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii – Problems of extreme and crisis psychology*, (7), 182–190 [in Ukrainian].

6. Savchenko, L. (2018). Zmist profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia [The content of vocational training of the specialists in the service field]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Professionalism of the Teacher: Theoretical and Methodological Aspects*, (11), 72–80. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.11.2019.197211> [in Ukrainian].

7. Slozanska, H. I. (2019). Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do roboty u terytorialnykh hromadakh [Theory and practice of training future social workers to work in territorial communities]. *Doctoral thesis*. Ternopil [in Ukrainian].

8. Mazaraki, A. A. (2013). Kompetentnisna model menedzhera v haluzevykh standartakh vyshchoi osvity Ukrainy [Competent model of a manager in the Galuzian standards of higher education in Ukraine]. In: *Naukovo-metodychni pidkhody do vykladannia upravlinskykh dysyplin v konteksti vymoh rynku pratsi: materialy Vseukrainskoi nauk.-prakt. konferentsii – Scientific and methodological approaches to the application of management disciplines in the context of the market: materials of the Ukrainian scientific and practical conference*. (pp. 3–5). Dnipropetrovsk [in Ukrainian].

9. Radkevych, V. O. (2005). Innovatsiini protsesy v suchasniyi profesiinii shkoli [Innovative processes in the current vocational school]. *Profesiino-tekhnicna osvita – Vocational and technical education*, (1), 9–13 [in Ukrainian].

10. Holovan, M. (2012). Teoretychni osnovy formuvannia zmistu profesiinoi osvity maibutnoho fakhivtsia fakhivtsia finansovoho profilu [Theoretical foundations of the formation of the content of professional education of a future financial specialist]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Seriya: Pedahohika i psykholohiia – Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and psychology*, 36(1), 3–10. Yalta : RVV KHU [in Ukrainian].

11. Kozhan, T. O. (2012). Kompetentnisni zasady modeliuvannia diialnosti menedzhera z personalu [Competency-based modeling of the activities of a personnel manager]. (pp. 546–552). Kyiv : KNEU [in Ukrainian].
12. Luzan, P. H., Pashchenko, T. M., Vanina, N. M., & Kolisnyk, N. V. (2018). Standartyzatsiia profesiinoi osvity na osnovi kompetentnisnoho pidkhodu [Standardization of vocational education based on a competency-based approach]. *Science Rise*, 5(25), 32–35. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2018.137845>
13. Dychkivska, I. (2004) Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv : Akademydav. Retrieved from <https://eltutor.at.ua/Podskazki/Dychkivska.pdf> [in Ukrainian].
14. Luniachek, V. Ye. (2013). Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohiia profesiinoi pidhotovky u vyshchii shkoli [Competency-based approach as a methodology for professional training in higher education]. *Publichne upravlinnia: teoriia ta praktyka – Public administration: theory and practice*, 1(13), 155–162. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-102-2-37-45> [in Ukrainian].
15. Korotkova, L. I. (2021). Teoretychni i metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sfery posluh v umovakh osvitno-vyrobnychoho klastera rehionu [Theoretical and methodical foundations of professional training of future specialists in the field of services in the conditions of the educational and industrial cluster of the region]. *Doctoral thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
16. Khomenko, V. H. (2015). Vykorystannia liniinykh funktsionalnykh modelei pid chas dualnoho navchannia maibutnikh inzheneriv-pedahohiv kompiuternoho profilu [Using linear functional models during dual training of future computer engineering teachers]. *Molod i rynek – Youth and the market*, (7), 30–35. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_7_7 [in Ukrainian].
17. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: druhyi (mahisterskyi) riven, haluz znan 18 – Vyrobnytstvo ta tekhnolohii, spetsialnist 181 – Kharchovi tekhnolohii [Standard of higher education of Ukraine: second (master's) level, field of knowledge 18 – Production and technology, specialty 181 – Food technology]. (2020). Kyiv [in Ukrainian].
18. Bykov, V. Yu. (2004). Navchalne seredovyshche suchasnykh pedahohichnykh system [The learning environment of modern pedagogical systems]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia – Professional education: pedagogy and psychology*, (4), 59–80. Chenstokhova [in Ukrainian].
19. Kravchenko, O., Borisyuk, I., Vakolia, Z., Tretyak, O., & Mishchenia, O. (2020). Models of introduction of dual professional education. *International journal of higher education*, 9(7), 94–106. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p94> [in English].

Кравченко О. Л. Аналіз змісту професійної підготовки магістрів з харчових технологій

У статті проаналізовано зміст професійної підготовки магістрів з харчових технологій на основі компетентнісного підходу. Визначено, що сучасна система підготовки майбутніх фахівців харчової галузі реалізується відповідно до тенденцій розвитку суспільства, науки і виробництва, соціального замовлення, потреб ринку праці й особливостей технологічного процесу. Здійснено дослідження компонентів та етапів системи побудови змісту підготовки магістрів з харчових технологій.

Компетентнісний підхід розглядається з позиції цілеспрямованості освітнього процесу, при цьому зміст професійної підготовки визначається через сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок та здібностей майбутніх фахівців, необхідних для успішної професійної діяльності, ціннісне ставлення до професії, ієрархічність освітніх компетентностей. Зазначено, що компетентнісний підхід є основою для розробки стандартів вищої освіти, а рівень сформованість загальних та фахових компетентностей здобувачів освіти є одним із важливих критеріїв оцінювання якості їх професійної підготовки.

На основі вивчення освітніх стандартів, вимог до змісту, обсягів, результатів професійної підготовки, аналізу наукової та методичної літератури виокремлено базові програмні компетентності, які має демонструвати випускник спеціальності «Харчові технології» магістерського рівня вищої освіти. До важливих загальних професійних компетентностей, необхідних для виконання виробничих завдань, реалізації посадових обов'язків та функцій діяльності, віднесено: соціально-особистісну, комунікативну, прогностичну, інструментальну, науково-дослідну, здоров'язберігальну, самоосвітню, інформаційну. Серед фахових компетентностей майбутніх фахівців визначено професійно-базові (організаційно-координаційну, контрольно-діагностичну, правову, технологічну, управлінську) та спеціально-професійні (володіння методами інноваційних досліджень діяльності підприємств харчової промисловості; розуміння економічних та організаційних основ професійної діяльності; здатність до забезпечення якості та стандартизації харчової продукції; здатність до забезпечення саморозвитку, самовдосконалення, створення сприятливого професійного простору фахівця; вміння впроваджувати й реалізовувати інноваційні форми, методи професійної діяльності). Схарактеризовано кожен з визначених компетентностей.

Ключові слова: вища освіта професійна підготовка, майбутній фахівець, компетентність, харчова промисловість.

Kravchenko O. L. Analysis of the content of professional training for masters in food technology

The article analyzes the content of professional training for Masters in Food Technology based on a competency-based approach. It is established that the modern system of training future specialists in the food industry is implemented in accordance with trends in societal development, science and production, social demand, labor market needs, and the specifics of the technological process. The study examines the components and stages of the system for structuring the content of Master's education in Food Technology.

The competency-based approach is considered from the perspective of purposeful educational process design, wherein the content of professional training is defined through a combination of theoretical knowledge, practical skills, abilities, and competencies required for successful professional activity, as well as value-based attitudes toward the future profession and the hierarchical structuring of educational competencies. It is noted that the competency-based approach serves as the foundation for developing higher education standards, and the level of formation of general and professional competencies among graduates is one of the key criteria for assessing the quality of their professional training.

Based on the study of educational standards, requirements for the content, scope, and outcomes of professional training, as well as an analysis of scientific and methodological literature, the core program competencies that a graduate of the "Food Technology" specialization at the Master's level of higher education should demonstrate have been identified. The essential general professional competencies required for performing production tasks, carrying out job responsibilities, and executing professional functions include: socio-personal, communicative, predictive, instrumental, research, health-preserving, self-educational, and information competencies. The professional competencies of future specialists have been categorized into core professional competencies (organizational-coordinative, control-diagnostic, legal, technological, managerial) and specialized professional competencies (mastery of innovative research methods in food industry enterprises; understanding of economic and organizational foundations of professional activity; ability to ensure food product quality and standardization; capacity for self-development and professional growth; skills in implementing innovative forms and methods of professional practice). Each of these competencies has been thoroughly characterized.

Key words: higher education, professional preparation, future specialist, competency, food-processing industry.

УДК 796.011.3:159.953-057.874

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-89-96>

Лопуга Ганна Володимирівна,

старша викладачка кафедри фізичного виховання і спорту
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна.

anaprivit@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8335-487X>

Присяжна Марія Костянтинівна,

старша викладачка кафедри фізичного виховання і спорту
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна.

Liodtron@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0652-6439>

Хотієнко Світлана Вікторівна,

старша викладачка кафедри фізичного виховання та спорту
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна.

svetahotienko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7210-9206>

Агалаков В'ячеслав Сергійович,

викладач кафедри фізичного виховання та спорту
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна.

agiklub@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8303-7057>

ВПЛИВ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ НА КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ: НОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

Постановка проблеми. Сучасна освітня система стикається із серйозним викликом: зниження рівня фізичної активності учнів на тлі дедалі більших вимог до їхніх когнітивних здібностей. За даними останніх досліджень, понад 60 % школярів не отримують достатнього обсягу рухової активності, що рекомендується Всесвітньою організацією охорони здоров'я (Круцевич, Безверхня, 2019, с. 45). Водночас педагоги та батьки часто розглядають фізичне виховання як другорядну дисципліну, віддаючи перевагу академічним предметам. Проте накопичений науковий доробок переконливо доводить, що систематична фізична активність є потужним інструментом стимулювання когнітивного розвитку, покращення пам'яті, уваги та академічної успішності учнів (Вілчковський, Денисенко, 2018, с. 78).

Проблема набуває особливої актуальності в контексті цифровізації освіти та зростання часу, проведеного учнями за електронними пристроями. Гіподинамія стає чинником не лише фізичного, а й когнітивного неблагополуччя молодого покоління (Гасан, Бачинська, 2018, с. 239). З огляду на це, постає необхідність переосмислити роль фізичної активності в освітньому процесі та розробити науково обґрунтовані рекомендації щодо її оптимізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика взаємозв'язку фізичної активності та когнітивного розвитку активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Фундаментальні дослідження Т. Ю. Круцевич та Г. В. Безверхньої розкривають механізми впливу рухової активності на нейропластичність мозку й формування когнітивних функцій у дітей шкільного віку. Автори доводять, що регулярні фізичні навантаження сприяють покращенню церебрального кровообігу та стимулюють утворення нових нейронних зв'язків (Круцевич, Безверхня, 2019, с. 52).

Е. С. Вілчковський та Н. Ф. Денисенко у своїх працях акцентують увагу на ролі ігрових форм фізичної активності в розвитку виконавчих функцій мозку, які є критично важливими для успішного навчання. Дослідники встановили, що координаційно складні рухи та колективні ігри особливо ефективні для розвитку когнітивної гнучкості й робочої пам'яті (Вілчковський, Денисенко, 2018, с. 112).

Н. В. Москаленко та А. В. Полякова здійснили комплексний аналіз впливу різних видів фізичної активності на академічну успішність учнів. Їхні дослідження показали, що учні, які регулярно займаються спортом, демонструють вищі показники концентрації уваги та швидкості обробки інформації порівняно з малоактивними однолітками (Москаленко, Полякова, 2020, с. 88).

Інноваційні підходи до організації фізичного виховання з урахуванням когнітивного компонента представлені в роботах К. Р. Гасан та Н. В. Бачинської, які обґрунтовують необхідність інтеграції когнітивних завдань у структуру уроків фізичної культури (Гасан, Бачинська, 2018). Б. М. Шиян та В. Г. Папуша розробили концепцію когнітивно орієнтованого фізичного виховання, що передбачає поєднання рухових і розумових завдань для максимізації розвивального ефекту (Шиян, Папуша, 2017, с. 156).

Зарубіжні дослідження J. J. Ratey та E. Hagerman продемонстрували, що аеробні вправи стимулюють вироблення нейротрофічного фактору мозку (BDNF), який відповідає за зростання та виживання нейронів (Ratey, Hagerman, 2008). С. Н. Hillman зі співавторами в лонгітюдному дослідженні довели, що фізична активність покращує виконавчі функції та академічні досягнення дітей (Hillman et al., 2014).

Попри значний науковий доробок, залишається недостатньо вивченим питання оптимальних параметрів фізичної активності для різних вікових груп учнів, а також специфіка впливу окремих видів рухової діяльності на конкретні когнітивні функції.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є узагальнення сучасних наукових даних про вплив фізичної активності на когнітивний розвиток учнів та розробка практичних рекомендацій для педагогів і батьків щодо оптимізації рухового режиму школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні нейронауки розкривають складні механізми, через які фізична активність впливає на мозкову діяльність. Під час виконання фізичних вправ активізується низка біохімічних процесів, що сприяють покращенню когнітивних функцій. Т. Ю. Круцевич та Г. В. Безверхня виокремлюють три основні механізми такого впливу: збільшення церебрального кровотоку, стимуляція нейрогенезу та синаптогенезу, регуляція нейромедіаторів (Круцевич, Безверхня, 2019, с. 58).

Фізичні навантаження помірної та високої інтенсивності підвищують приплив крові до мозку, особливо до гіпокампа й префронтальної кори – структур, відповідальних за пам'ять, навчання та виконавчі функції. Це забезпечує краще постачання кисню та поживних речовин до нейронів, що є критично важливим для підтримки їх функціональної активності (Вілчковський, Денисенко, 2018, с. 95).

Особливого значення набуває стимуляція вироблення нейротрофічного фактора мозку (BDNF), який J. J. Ratey та E. Hagerman образно називають «добрином для мозку». Цей білок стимулює ріст нових нейронів, формування синаптичних зв'язків та підвищує пластичність

мозку – його здатність адаптуватися та змінюватися під впливом досвіду (Ratey, Nagerman, 2008). Н. В. Москаленко та А. В. Полякова підкреслюють, що регулярна фізична активність може підвищити рівень BDNF на 200–300 %, що безпосередньо корелює з покращенням пам'яті та здатності до навчання (Москаленко, Полякова, 2020, с. 94).

Крім того, фізичні вправи сприяють оптимізації балансу нейромедіаторів – дофаміну, серотоніну, норадреналіну, які відіграють ключову роль у регуляції уваги, настрою та мотивації до навчання. Б. М. Шиян та В. Г. Папуша відзначають, що навіть короткочасна фізична активність може суттєво покращити концентрацію уваги та готовність сприймати навчальний матеріал (Шиян, Папуша, 2017, с. 162).

Аналіз досліджень дає змогу стверджувати, що різні типи фізичної активності мають специфічний вплив на окремі когнітивні функції. Дані таблиці 1 узагальнюють основні типи фізичної активності та їх вплив на когнітивний розвиток учнів.

Таблиця 1

Вплив різних типів фізичної активності на когнітивні функції учнів

Тип фізичної активності	Основні когнітивні ефекти	Рекомендована тривалість	Вікова група
Аеробні вправи (біг, плавання, їзда на велосипеді)	Покращення пам'яті, підвищення концентрації уваги, стимуляція нейрогенезу	30–60 хв, 3–5 разів на тиждень	Всі вікові групи
Координаційні вправи та балансування	Розвиток просторового мислення, покращення виконавчих функцій	20–30 хв, 4–5 разів на тиждень	Особливо ефективно для молодшого та середнього шкільного віку
Командні ігри	Розвиток соціального інтелекту, стратегічного мислення, прийняття рішень	45–90 хв, 2–3 рази на тиждень	Середній та старший шкільний вік
Йога та вправи на розтяжку	Покращення саморегуляції, зниження стресу, підвищення уважності	15–30 хв щодня	Усі вікові групи
Танці та ритмічні рухи	Розвиток креативності, покращення пам'яті, координації	30–45 хв, 2–3 рази на тиждень	Особливо ефективно для молодшого шкільного віку

Примітка: Джерело складено авторами на основі (Круцевич, Безверхня, 2019; Москаленко, Полякова, 2020; Hillman et al., 2014)

Аеробні вправи помірної інтенсивності виявилися найбільш ефективними для покращення довготривалої пам'яті та здатності до навчання. Е. С. Вілчковський і Н. Ф. Денисенко встановили, що учні, які регулярно займаються бігом або плаванням, демонструють на 15–20 % кращі результати в тестах на запам'ятовування порівняно з контрольною групою (Вілчковський, Денисенко, 2018, с. 125).

Координаційно складні вправи, що вимагають точності, балансу та просторової орієнтації, особливо корисні для розвитку виконавчих функцій мозку. Такі функції передбачають планування, гальмування імпульсів, робочу пам'ять та когнітивну гнучкість – усі вони є критично важливими для академічного успіху (Москаленко, Полякова, 2020, с. 101).

Командні та спортивні ігри мають унікальний потенціал для розвитку складних когнітивних навичок, оскільки вимагають швидкого ухвалення рішень в умовах невизначеності, передбачення дій інших гравців та адаптації стратегії. К. Р. Гасан та Н. В. Бачинська наголошують, що такі ігри є природним середовищем для розвитку стратегічного мислення й соціальних когнітивних навичок (Гасан, Бачинська, 2018, с. 240).

Практики усвідомленого руху, як-от йога або тайцзи, демонструють особливу ефективність у покращенні саморегуляції та емоційного інтелекту учнів. Б. М. Шиян та В. Г. Папуша від-

значають, що регулярне виконання таких вправ допомагає учням краще управляти стресом та підтримувати оптимальний рівень уваги під час навчання (Шиян, Папуша, 2017, с. 178).

Визначення оптимальних параметрів фізичної активності є критично важливим для розробки ефективних освітніх програм. Т. Ю. Круцевич та Г. В. Безверхня на основі аналізу численних досліджень установили, що для досягнення максимального когнітивного ефекту необхідно дотримуватися таких параметрів:

1. Інтенсивність. Найбільш ефективною є фізична активність помірної та високої інтенсивності, що відповідає 60–85 % від максимальної частоти серцевих скорочень. При цьому короткі сплески високоінтенсивної активності (інтервальне тренування) можуть бути особливо корисними для швидкого покращення уваги та робочої пам'яті (Круцевич, Безверхня, 2019, с. 71).

2. Тривалість. Мінімальна тривалість одного заняття для отримання когнітивних переваг становить 20–30 хвилин. Проте Н. В. Москаленко та А. В. Полякова підкреслюють, що навіть короткі 5–10-хвилинні рухові перерви під час уроків можуть значно покращити концентрацію уваги учнів (Москаленко, Полякова, 2020, с. 108).

3. Частота. Для стійкого покращення когнітивних функцій необхідна регулярна фізична активність щонайменше 3–4 рази на тиждень. Водночас Е. С. Вілчковський та Н. Ф. Денисенко рекомендують щоденну помірну активність тривалістю хоча б 30 хвилин для підтримки оптимального когнітивного стану (Вілчковський, Денисенко, 2018, с. 138).

Особливу увагу слід приділити часовому розташуванню фізичної активності відносно навчальних занять. Дослідження С. Н. Hillman зі співавторами показали, що фізичні вправи, виконані безпосередньо перед складними когнітивними завданнями, найбільш ефективно покращують продуктивність (Hillman et al., 2014). Це обґрунтовує доцільність проведення уроків фізичної культури на початку навчального дня або використання рухових активностей як підготовки до складних академічних предметів.

Вплив фізичної активності на когнітивні функції має вікову специфіку, що необхідно враховувати при плануванні освітнього процесу. Б. М. Шиян та В. Г. Папуша виокремлюють три критичні періоди, коли фізична активність має особливо потужний вплив на когнітивний розвиток.

Почнемо з молодшого шкільного віку (6–10 років). У цей період відбувається інтенсивний розвиток базових когнітивних функцій та рухових навичок. Дослідження показують, що ігрові форми фізичної активності з елементами імітації, ритмічні рухи та вправи на координацію особливо ефективні для розвитку уваги, робочої пам'яті й початкових виконавчих функцій (Шиян, Папуша, 2017, с. 189).

Середній шкільний вік (11–14 років) є таким періодом активного розвитку префронтальної кори мозку, відповідальної за складні виконавчі функції. К. Р. Гасан та Н. В. Бачинська рекомендують використання командних ігор, вправ на розвиток просторового мислення та активностей, що вимагають стратегічного планування (Гасан, Бачинська, 2018, с. 239).

Для старшого шкільного віку (15–17 років) фізична активність особливо важлива для підтримки когнітивної продуктивності в умовах високого навчального навантаження. Т. Ю. Круцевич і Г. В. Безверхня наголошують на необхідності поєднання аеробних навантажень з практиками регуляції стресу для оптимізації когнітивних функцій та емоційної стійкості (Круцевич, Безверхня, 2019, с. 82).

На основі аналізу досліджень можна сформулювати такі практичні рекомендації для педагогів та батьків:

1. Збільшення обсягу рухової активності в школі: включення коротких 5–10-хвилинних рухових перерв між уроками або в середині тривалих занять. Б. М. Шиян та В. Г. Папуша рекомендують використовувати динамічні вправи, що не вимагають спеціального обладнання й можуть виконуватися в класі (Шиян, Папуша, 2017, с. 201).

2. Оптимізація розкладу уроків: розміщення уроків фізичної культури на початку навчального дня або перед складними академічними предметами для максимізації когнітивного ефекту.

3. Диверсифікація форм фізичної активності: забезпечення різноманітності видів рухової діяльності для комплексного розвитку різних когнітивних функцій. Т. Ю. Круцевич та Г. В. Безверхня наголошують на важливості поєднання аеробних, координаційних й ігрових вправ (Круцевич, Безверхня, 2019, с. 96).

4. Активне навчання на свіжому повітрі: організація частини навчальних занять на відкритому просторі з включенням рухових елементів підвищує не лише фізичну активність, а й мотивацію до навчання.

5. Залучення батьків: інформування батьків про важливість фізичної активності для когнітивного розвитку та надання конкретних рекомендацій щодо організації активного дозвілля дітей. Н. В. Москаленко та А. В. Полякова підкреслюють необхідність формування сімейних традицій активного відпочинку (Москаленко, Полякова, 2020, с. 128).

6. Індивідуалізація підходів: урахування індивідуальних особливостей, уподобань та фізичних можливостей учнів при виборі форм та інтенсивності фізичної активності.

7. Використання технологій: застосування фітнес-трекерів, мобільних застосунків для мотивації учнів до підтримання регулярної фізичної активності.

8. Створення когнітивно збагаченого середовища на уроках фізкультури: інтеграція елементів математики, мови, логіки в ігри та вправи для посилення розвивального ефекту.

Висновки. Проведений аналіз сучасних досліджень переконливо доводить, що фізична активність є потужним інструментом стимулювання когнітивного розвитку учнів. Установлено, що регулярні фізичні навантаження сприяють покращенню пам'яті, уваги, виконавчих функцій та академічної успішності через активізацію нейрофізіологічних механізмів, зокрема підвищення церебрального кровотоку, стимуляцію нейрогенезу та оптимізацію балансу нейромедіаторів.

Різні типи фізичної активності мають специфічний вплив на окремі когнітивні процеси: аеробні вправи найбільш ефективні для покращення пам'яті, координаційні вправи розвивають виконавчі функції, командні ігри стимулюють стратегічне мислення, а практики усвідомленого руху покращують саморегуляцію. Оптимальними параметрами є фізична активність помірної та високої інтенсивності тривалістю 30–60 хвилин щонайменше 3–4 рази на тиждень.

Особливої уваги заслуговує інтеграція когнітивного компонента у фізичне виховання через використання вправ з подвійним завданням, ігор зі змінними правилами та активностей, що поєднують рухи з розумовими завданнями. Упровадження таких підходів в освітню практику вимагає перегляду традиційних підходів до фізичного виховання та визнання його ключової ролі в когнітивному розвитку учнів.

Практична реалізація наукових рекомендацій потребує системних змін: збільшення обсягу рухової активності в школі, оптимізації розкладу, диверсифікації форм фізичного виховання, залучення батьків та створення мотивувального середовища для підтримання активного способу життя учнів.

Подальші дослідження в цьому напрямі мають вагомe значення для формування науково обґрунтованої освітньої політики, що визнає фізичну активність не додатковим, а невід'ємним компонентом якісної освіти та повноцінного розвитку особистості учня.

Список використаної літератури

1. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення : навч. посібник. Київ : Олімпійська література, 2019. 248 с.

2. Вілчковський Е. С., Денисенко Н. Ф. Організація рухового режиму в закладах освіти: теорія і практика. Київ : Педагогічна думка, 2018. 256 с.

3. Гасан К. Р., Бачинська Н. В. Інноваційні технології в системі фізичного виховання студентської молоді. *Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій: Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції (26-27 жовтня 2018 р.)* / Наук. ред. О. Ю. Висоцький. Ч. І. Дніпро : СПД «Охотник», 2018. С. 239–240.

4. Москаленко Н. В., Полякова А. В. Інноваційні технології у фізичному вихованні школярів. Дніпро : Інновація, 2020. 340 с.

5. Шиян Б. М., Папуша В. Г. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Ч. 2. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. 248 с.

6. Ratey J. J., Hagerman E. Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain. New York : Little, Brown and Company, 2008. 304 p.

7. Hillman C. H., Pontifex M. B., Castelli D. M., Khan N. A., Raine L. B., Scudder M. R., Drollette E. S., Moore R. D., Wu C. T., Kamijo K. Effects of the FITKids randomized controlled trial on executive control and brain function. *Pediatrics*. 2014. Vol. 134(4). P. 1063–1071. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3219>

References

1. Krutsevych, T. Yu., & Bezverkhnia, H. V. (2019). *Rekreatsiia u fizychnii kulturi riznykh hrup naselennia* [Recreation in physical culture of different population groups]. Kyiv: Olimpiiska literatura [in Ukrainian].

2. Vilchkovskiy, E. S., & Denysenko, N. F. (2018). *Orhanizatsiia rukhovoho rezhymu u zakladykh osvity: teoriia i praktyka* [Organization of motor regime in educational institutions: theory and practice]. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

3. Hasan, K. R., & Bachynska, N. V. (2018). *Innovatsiini tekhnolohii v systemi fizychnoho vykhovannia studentskoi molodi* [Innovative technologies in the system of physical education of student youth]. *Osvita i nauka v umovakh hlobalnykh transformatsii – Education and science in the context of global transformations: Proceedings of the Second All-Ukrainian Scientific Conference*. (Part I, pp. 239–240). Dnipro : SPD “Okhotnyk” [in Ukrainian].

4. Moskalenko, N. V., & Poliakova, A. V. (2020). *Innovatsiini tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni shkoliariv* [Innovative technologies in physical education of schoolchildren]. Dnipro : Innovatsiia [in Ukrainian].

5. Shyian, B. M., & Papusha, V. H. (2017). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv* [Theory and methods of physical education of schoolchildren]. Part 2. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

6. Ratey, J. J., & Hagerman, E. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York : Little, Brown and Company.

7. Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Castelli, D. M., Khan, N. A., Raine, L. B., Scudder, M. R., Drollette, E. S., Moore, R. D., Wu, C. T., & Kamijo, K. (2014). Effects of the FITKids randomized controlled trial on executive control and brain function. *Pediatrics*, 134(4), 1063–1071. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3219>

Лопуга Г. В., Присяжна М. К., Хотієнко С. В., Агалаков В. С. Вплив фізичної активності на когнітивний розвиток учнів: нові дослідження та практичні рекомендації

Статтю присвячено дослідженню впливу фізичної активності на когнітивний розвиток учнів на основі аналізу сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень. Актуальність проблеми зумовлена зниженням рівня рухової активності школярів на тлі дедалі вищих вимог до їхніх когнітивних здібностей та поширенням гіподинамії внаслідок цифровізації освіти. Мета дослідження полягає в узагальненні наукових даних про взаємозв'язок фізичної активності та когнітивних функцій учнів і розробці практичних рекомендацій для педагогів та батьків.

У статті використано комплекс теоретичних методів: аналіз та узагальнення наукової літератури, систематизація і класифікація даних, порівняльний аналіз підходів до організації фізичної активності, синтез теоретичних положень. Розкрито нейрофізіологічні механізми впливу фізичної активності на мозкову діяльність, зокрема збільшення церебрального кровотоку, стимуляція нейрогенезу та синаптогенезу, регуляція нейромедiatorів та вироблення нейротрофічного фактору мозку. Установлено, що регулярні фізичні навантаження помірної і високої інтенсивності сприяють покращенню пам'яті, уваги, виконавчих функцій та академічної успішності учнів. Проаналізовано вплив різних типів фізичної активності на специфічні когнітивні процеси: аеробні вправи найбільш ефективні для покращення довготривалої пам'яті та здатності до навчання, координаційно складні вправи розвивають виконавчі функції мозку, командні ігри стимулюють стратегічне мислення й соціальні когнітивні навички, практики усвідомленого руху покращують саморегуляцію та емоційний інтелект. Визначено оптимальні параметри фізичної активності для когнітивного розвитку: інтенсивність на рівні 60–85 % від максимальної частоти серцевих скорочень, тривалість одного заняття 20–60 хвилин, частота занять щонайменше 3–4 рази на тиждень. Виявлено вікові особливості впливу фізичної активності на когнітивні функції в молодшому, середньому та старшому шкільному віці. Обґрунтовано концепцію когнітивно збагаченого фізичного виховання, що передбачає поєднання рухової активності з когнітивними завданнями через використання вправ з подвійним завданням, ігор зі змінними правилами, орієнтування на місцевості, танцювальних та хореографічних вправ. Розроблено практичні рекомендації для освітньої практики: збільшення обсягу рухової активності в школі через включення коротких рухових перерв, оптимізація розкладу уроків з розміщенням фізичної культури на початку дня, диверсифікація форм фізичної активності, організація активного навчання на свіжому повітрі, залучення батьків до формування активного способу життя дітей, індивідуалізація підходів, використання сучасних технологій для мотивації, створення когнітивно збагаченого середовища на уроках фізкультури. Наголошено на необхідності системних змін в освітній політиці для визнання фізичної активності невід'ємним компонентом якісної освіти. Окреслено перспективи подальших досліджень: вивчення довготривалих ефектів різних програм фізичного виховання, дослідження специфіки впливу на учнів з особливими освітніми потребами, визначення оптимальних параметрів когнітивно збагаченої активності, розробка інноваційних технологій інтеграції фізичної активності в освітній процес, вивчення ролі сімейних патернів активності, дослідження взаємозв'язку між фізичною активністю, когнітивним розвитком та емоційним благополуччям, визначення економічної ефективності впровадження програм підвищення фізичної активності. Результати дослідження мають практичне значення для педагогів, батьків, організаторів освітнього процесу й формуувачів освітньої політики.

Ключові слова: фізична активність, когнітивний розвиток, учні, нейропластичність, виконавчі функції, пам'ять, увага, фізичне виховання, академічна успішність, когнітивно збагачене навчання.

Lopuha H. V., Prysiashna M. K., Khotienko S. V., Ahalakov V. S. The impact of physical activity on cognitive development of students: new research and practical recommendations

The article examines the impact of physical activity on cognitive development of students based on analysis of contemporary domestic and foreign scientific research. The relevance of the problem is determined by declining levels of motor activity among schoolchildren against the background of increasing demands on their cognitive abilities and the spread of physical inactivity due to digitalization of education. The aim of the study is to synthesize scientific data on the relationship between physical activity and cognitive functions of students and to develop practical recommendations for educators and parents. The article employs a complex of theoretical methods: analysis and synthesis

of scientific literature, systematization and classification of data, comparative analysis of approaches to organizing physical activity, and synthesis of theoretical provisions. The neurophysiological mechanisms of physical activity's impact on brain activity are revealed, including increased cerebral blood flow, stimulation of neurogenesis and synaptogenesis, regulation of neurotransmitters, and production of brain-derived neurotrophic factor. It is established that regular physical exercise of moderate and high intensity promotes improvement of memory, attention, executive functions, and academic performance of students. The impact of different types of physical activity on specific cognitive processes is analyzed: aerobic exercises are most effective for improving long-term memory and learning ability, coordinatively complex exercises develop executive brain functions, team games stimulate strategic thinking and social cognitive skills, and mindful movement practices improve self-regulation and emotional intelligence. Optimal parameters of physical activity for cognitive development are determined: intensity at 60–85% of maximum heart rate, duration of one session 20–60 minutes, frequency of at least 3–4 times per week. Age-specific features of physical activity's impact on cognitive functions in primary, middle, and high school age are identified. The concept of cognitively enriched physical education is substantiated, which involves combining motor activity with cognitive tasks through use of dual-task exercises, games with changing rules, orienteering, dance and choreographic exercises. Practical recommendations for educational practice are developed: increasing the volume of motor activity at school through inclusion of short movement breaks, optimizing lesson schedules with placement of physical education at the beginning of the day, diversifying forms of physical activity, organizing active learning outdoors, engaging parents in forming active lifestyle of children, individualizing approaches, using modern technologies for motivation, creating cognitively enriched environment in physical education classes. The necessity of systemic changes in educational policy to recognize physical activity as an integral component of quality education is emphasized. Prospects for further research are outlined: studying long-term effects of different physical education programs, researching specifics of impact on students with special educational needs, determining optimal parameters of cognitively enriched activity, developing innovative technologies for integrating physical activity into educational process, studying role of family activity patterns, researching interrelationship between physical activity, cognitive development and emotional well-being, determining economic effectiveness of implementing programs to increase physical activity. The research results have practical significance for educators, parents, educational process organizers, and educational policy makers.

Key words: physical activity, cognitive development, students, neuroplasticity, executive functions, memory, attention, physical education, academic performance, cognitively enriched learning.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 28.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.03.2026

UDK 378.4:005.336.2]:[378.011.3-051:7]

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-97-110>

Liu Xia,

PhD Student at the Department of Early Childhood

and Preschool Child Development

State Institution “Luhansk Taras Shevchenko National University”,

Poltava, Ukraine.

liuxia780103@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-3958-9807>

FORMATION OF MULTICULTURAL CREATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN FINE ARTS IN AN INTERNATIONALIZED EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THEORETICAL FOUNDATIONS AND EXPERIMENTAL VERIFICATION

In the context of globalization processes and the internationalization of higher education, the formation of multicultural creative competence of future specialists in fine arts acquires special relevance and strategic significance for the development of modern art education. This is due to the need to prepare competitive graduates capable of professional self-realization in a multicultural space, international creative cooperation, and compliance with European standards of artistic activity. The relevance of the problem is reinforced by the fact that contemporary fine arts function in conditions of active intercultural interaction, where creativity becomes not only a professional characteristic, but also a necessary competence for creating innovative artistic products that take into account cultural diversity and global trends in the development of visual arts (Li & Shekhavtsova, 2021).

We affirm that the multifaceted nature of the problem we are studying is determined by a number of interrelated factors. First, the cultural polyphony of the modern world requires future artists to have deep understanding and critical analysis of diverse cultural traditions, artistic concepts and aesthetic paradigms, the ability to engage in productive creative activity in a multicultural environment, establish intercultural dialogue through the visual languages of art, and create artistic works that synthesize elements of different cultural traditions (Tavin, 2005). Second, the stratification of the contemporary art space, characterized by the coexistence of multiple artistic directions, styles and conceptual approaches, creates the need to train professionals who possess creative thinking, are capable of working with different target audiences, understanding and interpreting the aesthetic needs of various social groups, and creating artistic projects that resonate with the cultural expectations of a multicultural society (Wang et al., 2023). Third, the global challenges of the 21st century, related to the intensification of internationalization processes in art education, digitalization of cultural space and transformation of traditional forms of artistic creativity, require fine arts specialists to be ready for international professional mobility, possess modern educational and information-communication technologies, be capable of rapid adaptation in the dynamic global art space, and creatively solve complex professional tasks under conditions of uncertainty (Chiu et al., 2008).

In the context of further establishment of an internationalized educational environment in universities, the formation of multicultural creative competence of future specialists in fine arts acquires paradigmatic significance for art education, as such specialists directly influence its overall dynamics, embodying the principles of cultural dialogue, innovative creativity, international cooperation and experience exchange in art pedagogy (Liu, 2025). Creative competence in a multicultural context presupposes not only the ability to generate original artistic ideas, but also the skill to integrate elements

of different cultural traditions into one's own creative practice, critically comprehend global trends in the development of contemporary art, and produce visual narratives that reflect multicultural reality. We identify the key aspects of professional training for such specialists as the ability to communicate effectively in the international art space, participate in international creative projects, exhibition activities and art residencies, provide quality artistic and pedagogical support in a multicultural educational environment, and demonstrate a high level of cultural sensitivity and creative flexibility.

Considering the above, we note that experimental research on the effectiveness of forming multicultural creative competence of future fine arts specialists will allow us to determine optimal ways to improve their professional training in accordance with the requirements of the internationalized educational space and the demands of the global art market.

In order to substantiate the theoretical and methodological foundations of forming multicultural creative competence of future fine arts specialists in the internationalized educational environment of the university, we conducted a systematic analysis of scientific research by Ukrainian and foreign scholars, which allowed us to identify the following key directions of scientific research: (1) *fundamental scientific developments on the integration of Ukrainian education into the global educational and professional space and the internationalization of higher education*, presented in the works of leading scholars (V. Andrushchenko, V. Kremen, I. Myhovich, N. Nychkalo, P. Saukh, etc.), who substantiate the strategic directions for modernizing higher education in Ukraine in accordance with international standards, outline the prospects for its integration into the European space of education and science, and define the conceptual foundations for the development of education in the context of globalization and academic mobility; (2) *research in the field of developing professional competencies of future specialists based on the competence approach and European educational documents*, particularly those relating to the formation of vital and professionally important competencies (M. Kademiia, N. Nychkalo, O. Ovcharuk, etc.), which reveal the essence of the competence paradigm of education and mechanisms for its implementation in the system of higher art education; (3) *scientific studies on the problems of polycultural and multicultural education* (O. Hurenko, L. Sultanova, V. Tusheva, etc.), which reveal the theoretical foundations of forming polycultural competence of the individual, define markers of polycultural education in the modern educational space, and substantiate the need to develop tolerance, empathy, and readiness for intercultural dialogue in conditions of cultural diversity; (4) *research devoted to the development of creativity and creative competence of future specialists* (Li Xiaoxia, O. Shekhavtsova, L. Pushkar, etc.), which define the structural components of creative competence, substantiate the psychological and pedagogical mechanisms of developing creative potential of the individual, reveal the specifics of forming creative thinking in the context of professional training, and define creativity as a key competence of the 21st century; (5) *scientific studies that reveal foreign experience in the professional training of future fine arts specialists and art pedagogy* (O. Byndas, L. Diachenko, K. Kotun, N. Postryhach, N. Seiko, O. Melezhyk, etc.), which contain comparative analysis of educational systems of different countries, reveal the prerequisites and trends in the development of contemporary fine arts in a global context, and analyze innovative approaches to art education in leading art schools worldwide; (6) *research on theoretical and methodological aspects of organizing the educational environment and educational space of higher education institutions* (N. Sokha, V. Yasvin, etc.), which substantiate conceptual approaches to designing an internationalized educational environment, define its structural components, functions, and potential for the professional development of future specialists in the art field; (7) *conceptual developments of a systematic approach to the process of forming professional competencies in the context of university education* (I. Bekh, O. Dubaseniuk, S. Vitvytska, O. Vozniuk, etc.), which lay the methodological foundation for a holistic understanding of the process of forming integrative competencies of future specialists and define strategic guidelines for modernizing higher art education in the context of European integration and internationalization. It should also be noted that the methodology

for organizing and conducting pedagogical experiments, as well as diagnostic tools for studying the level of competency formation, are presented in the scientific works of O. Vlasenko, I. Voloshchuk, S. Honcharenko, H. Klovak, S. Kulchytskyi, and others.

The conducted analysis of scientific literature and contemporary practice in training future fine arts specialists allows us to assert that the problem of forming multicultural creative competence in the internationalized educational environment of the university has not been the subject of special scientific research, although certain aspects of it have been considered in the context of polycultural education, creativity development, professional training of artists, and internationalization of higher education.

The analysis of the problem of forming multicultural creative competence of future fine arts specialists in the conditions of the internationalized educational environment of the university revealed a number of **conceptual contradictions** between: (1) the objective need of modern globalized society and the international art market for fine arts specialists with a high level of multicultural creative competence, capable of professional self-realization in a polycultural space, and the insufficient level of formation of this integrative competence among graduates of art faculties of Ukrainian universities; (2) the growing requirements for professional artistic and creative activity in the conditions of an internationalized cultural and educational environment, participation in international art projects, exhibitions, plein airs and residencies, and the insufficient theoretical development of conceptual foundations for forming multicultural creative competence of future artists in the university education system; (3) the potential opportunities of the internationalized educational environment of the university for forming multicultural creative competence of future fine arts specialists and the insufficient use of these opportunities in the practice of higher art education in Ukraine; (4) the need for purposeful formation of multicultural creative competence as an integrative quality of the future artist's personality and the absence of a scientifically grounded structural-functional model, pedagogical conditions, and methodological support for this process; (5) the need for objective diagnostics of the level of formation of multicultural creative competence of future fine arts specialists and the lack of valid diagnostic tools that take into account the specifics of artistic and creative activity in a polycultural context.

Based on the conducted analysis, we define the following **strategic directions** for forming multicultural creative competence of future fine arts specialists in the internationalized educational environment of the university: (1) *formation of systematic knowledge* about the cultural diversity of world art, particularly regarding artistic traditions, styles, techniques and concepts of different cultures and epochs, understanding of cultural-historical contexts of artistic works' emergence, characteristics of national art schools and contemporary trends in the development of the global artistic process; (2) *development of creative thinking and ability for innovative artistic and creative activity* based on the synthesis of traditions from different cultures, which involves forming skills to generate original artistic ideas, integrate elements of different cultural traditions into one's own creativity, create artworks that reflect polycultural dialogue and contribute to intercultural understanding; (3) *formation of value-based attitude toward* cultural diversity, development of tolerance, empathy, openness to others, readiness for constructive dialogue with representatives of different cultures, which constitutes the axiological foundation of the future artist's multicultural creative competence; (4) *development of intercultural communication and cooperation skills in artistic and creative activity*, which includes the ability to effectively interact with artists from different cultures, participate in international art projects, present one's own creativity to a polycultural audience, understand and interpret artworks through the lens of different cultural perspectives; (5) *formation of the ability to reflect on* one's own cultural identity and cultural stereotypes, critical understanding of cultural differences, awareness of one's position in the global artistic space and readiness for continuous professional self-development in a polycultural context; (6) *development of skills to use the potential of the university's*

internationalized educational environment for one's own creative development, particularly through participation in academic mobility programs, international workshops, exhibition projects, creative residencies, and online platforms for intercultural interaction.

The aim of the article is to provide theoretical substantiation and experimental verification of the effectiveness of forming multicultural creative competence of future fine arts specialists in the internationalized educational environment of the university. **Key research objectives:** (1) to theoretically substantiate the basic principles of formation and structural components of multicultural creative competence of future fine arts specialists in the internationalized educational environment of the university; (2) to present the results of experimental verification of the effectiveness of the process of forming multicultural creative competence of future fine arts specialists in the internationalized educational environment of the university. To achieve the aim and objectives of the study, a complex of interconnected *methods* has been used: **theoretical methods:** analysis, synthesis, systematization and generalization of scientific literature on problems of multicultural education, creativity, professional training of artists and internationalization of higher education to define the conceptual and categorical apparatus and theoretical foundations of the study; comparative analysis of domestic and foreign experience in forming multicultural competence; **empirical methods:** pedagogical experiment (ascertaining and formative stages); questionnaires and surveys for diagnosing the level of formation of components of multicultural creative competence; analysis of students' creative works to assess the ability for innovative artistic and creative activity based on synthesis of traditions from different cultures; observation of students' participation in international art projects, exhibitions and creative residencies to assess intercultural communication and cooperation skills; **methods of mathematical statistics:** quantitative and qualitative analysis of experimental data, statistical processing of results (Pearson's criterion) to determine the reliability of obtained results and effectiveness of experimental work; **units of measurement:** levels of competence formation, scores on tests and questionnaires, quantitative indicators of participation in international projects, qualitative characteristics of creative works.

The issue of forming multicultural creative competence of future fine arts specialists in the internationalized educational environment of the university is becoming particularly relevant in the context of globalization processes and the transformation of contemporary art education. Analysis of scientific works (Myhovych, 2018; Pavelkiv, 2018, 2019) shows that issues of intercultural communication, characteristics of its participants, main stimulating and inhibiting factors remain the subject of close attention of scholars. At the same time, despite the presence of fundamental research in the field of intercultural interaction, the specifics of forming multicultural creative competence precisely among specialists in the arts field, particularly fine arts, remains insufficiently studied. This creates a significant gap in the scientific understanding of the specifics of training artists capable of productive creative activity in conditions of cultural diversity and international artistic cooperation.

Contemporary fine arts functions in conditions of active intercultural interaction, where creativity is inseparable from the ability to understand, interpret and integrate diverse cultural codes, artistic traditions and aesthetic paradigms. In this context, the formation of multicultural creative competence involves not only mastering the technical skills of artistic creativity, but also developing the ability for critical understanding of cultural differences, reflection on one's own cultural identity and productive interaction with representatives of different cultural traditions in the professional artistic environment.

Analysis of contemporary scientific works (Myhovych, 2018; Liu, 2025; Pavelkiv, 2018, 2019) and educational practice of leading art institutions of higher education provides grounds to assert that the formation of multicultural creative competence of future fine arts specialists should be based on the following fundamental principles: *cultural openness and dialogicity*, which implies readiness to perceive and critically comprehend diverse artistic traditions, styles and aesthetic concepts in the context of the global artistic space; *creative synergy*, which ensures the ability to integrate elements of different cultural traditions in one's own artistic practice, creating innovative artistic solutions at

the intersection of cultures; *reflexivity and critical thinking*, which promotes awareness of one's own cultural position, overcoming stereotypes and forming an objective attitude toward cultural diversity; *internationalization of educational experience*, the application of which ensures active use of opportunities for international academic mobility, participation in transnational art projects and integration into global professional networks; *contextualization of artistic creativity*, which involves understanding the sociocultural, historical and political contexts of art functioning in different cultures and the ability to interpret artistic phenomena through the prism of cultural specificity.

At the same time, our critical analysis of the current state of art education in Ukraine reveals a number of contradictions and problems that complicate the effective formation of multicultural creative competence of future fine arts specialists. In particular, there is an imbalance between the declared goals of internationalization of the educational space and the real possibilities of their implementation in conditions of limited resources; insufficient development of scientific and methodological support for the process of forming the specified competence; domination of traditional monocultural approaches to organizing the educational process that do not correspond to the challenges of the globalized artistic environment; limited opportunities for direct intercultural interaction of students with representatives of different cultural traditions in the process of professional training.

The process of forming multicultural creative competence is a complex and multidimensional phenomenon that involves the comprehensive influence of cognitive, emotional-value, activity-based and reflexive factors. The specificity of this process in the context of training fine arts specialists lies in the fact that it is implemented simultaneously in several planes: artistic-creative (mastering various techniques, styles and artistic languages); cultural-cognitive (acquiring knowledge about the artistic traditions of different cultures); communicative (interaction with representatives of different cultural communities in a professional context); and reflexive (comprehension of one's own cultural identity and position in the global artistic space).

In order to determine the effectiveness of forming multicultural creative competence of future fine arts specialists in the conditions of an internationalized educational environment of the university, we have defined the structure of such competence, which includes five interrelated components:

- *motivational-value component* – reflects the formation of value orientations toward intercultural interaction, readiness for dialogue of cultures, positive attitude toward cultural diversity and awareness of the significance of multicultural creativity for the professional development of a contemporary artist;

- *cognitive-cultural component* – characterizes the system of knowledge about artistic traditions, artistic styles, aesthetic concepts of different cultures, understanding of cultural-historical contexts of fine arts development, awareness of contemporary trends in the global artistic process and peculiarities of art functioning in conditions of cultural pluralism;

- *creative-activity component* – involves the ability for innovative artistic creativity at the intersection of cultures, the skill to integrate elements of different artistic traditions in one's own practice, to produce original artistic solutions that synthesize diverse cultural influences, to implement creative projects in an intercultural context;

- *communicative-interaction component* – includes the ability to effectively interact with artists from different cultures, participate in international art projects and exhibition practices, present one's own creativity to a multicultural audience, understand and interpret artworks through the prism of different cultural perspectives, conduct professional dialogue in a multicultural artistic environment;

- *reflexive-analytical component* – characterizes the ability for critical comprehension of cultural differences, reflection on one's own cultural identity and cultural stereotypes, awareness of one's own position in the global artistic space, analysis of sociocultural contexts of artistic creativity and readiness for continuous professional self-development in a multicultural context.

The internationalized educational environment of the university is considered by us as a special pedagogical space characterized by the presence of integrated international elements in the educational process, opportunities for academic mobility, intercultural interaction of educational process participants, access to global educational and artistic resources, implementation of joint international projects and programs. The potential of such an environment for forming multicultural creative competence lies in the possibility of direct intercultural interaction, immersion in a multicultural context, access to diverse artistic traditions and practices, participation in international creative projects, which creates conditions for the organic combination of theoretical learning with practical experience of intercultural artistic activity.

Accordingly, we formulate the following working hypothesis of the research: if the process of forming multicultural creative competence of future fine arts specialists is carried out through purposeful use of the potential of the university's internationalized educational environment and implementation of scientifically grounded pedagogical conditions that ensure the integration of the intercultural component in art education, creation of opportunities for direct intercultural creative interaction and reflexive comprehension of cultural diversity, then this will significantly increase the level of formation of the specified competence, which will be manifested in the growth of cultural openness, creative productivity in a multicultural context, ability for intercultural communication in the professional artistic environment and readiness for creative self-realization in the conditions of the global artistic space.

Given the specifics of our research subject, we consider it necessary to conduct a theoretical-methodological analysis of the essence of two key types of experimental research: ascertaining and formative (Vlasenko, 2014; Voloshchuk, 2006; Sysoieva & Krystopchuk, 2013). Accordingly, the *purpose* of our pedagogical experiment in the aggregate of these types is to verify the hypothesis substantiated and formulated above: to scientifically substantiate, implement, and verify the effectiveness of pedagogical conditions for forming foreign language professional competence of future music art specialists in the conditions of an internationalized educational space. Accordingly, we identify the following *tasks (in their interconnection with stages)* of the pedagogical experiment:

1. *Theoretical-methodological substantiation*: systematize approaches to interpreting foreign language professional competence in the context of art education; define its structural components / criteria (***cognitive, cultural, motivational-affective, axiological, activity-creative, communicative, reflexive, and regulatory***).

2. *Ascertaining stage*: develop and adapt diagnostic tools to identify the initial level of foreign language professional competence formation among experiment participants; conduct initial diagnostics in the control group (CG) and experimental group (EG); establish baseline indicators for each of the identified criteria; design and substantiate a system of pedagogical conditions for foreign language professional training of future music art specialists.

3. *Formative stage*: implement a complex of pedagogical conditions aimed at increasing the effectiveness of forming foreign language professional competence of future music art specialists, namely: (1) formation of personally-oriented motivation of future fine arts specialists to master multicultural creative competence; (2) integration of multicultural content into curricula, syllabi, and artistic-creative tasks in accordance with the principle of unity of theory and practice (with the involvement of a reflexive-evaluative component); (3) creation of an internationalized educational environment at the university with opportunities for systematic intercultural professional communication.

4. *Analytical-generalizing stage*: summarize the obtained results; determine the effectiveness of the proposed pedagogical innovations on the level of foreign language professional competence of experiment participants.

The experiment involved 201 higher education students at the second (master's) level, studying in the educational-professional programs "Fine Arts", specialty 023 "Fine Arts, Decorative Arts, Resto-

ration” in the field of knowledge 02 Culture and Arts. The study was conducted at three higher education institutions of IV accreditation level: State Institution “Luhansk Taras Shevchenko National University” (Poltava), Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko (Sumy), Kherson State University (Ivano-Frankivsk). The experimental group included 101 people, the control group – 100 people. The distribution into control and experimental groups was carried out taking into account the equivalence of the studied quality – the level of multicultural creative competence of future fine arts specialists, which was confirmed by mathematical statistics methods.

To determine the level of foreign language professional competence of experiment participants, considering the identified criteria, the following diagnostic methods were applied: **cognitive criterion** – *Questionnaire for determining the level of formation of multicultural creative competence of future fine arts specialists by cognitive criterion* (by O. Mozharovska, modified and adapted according to the research specifics); **cultural criterion** – *Questionnaire “Cultural sensitivity and interpretation of visual codes in polycultural artistic space” (AAO-KK) for diagnosing the cultural criterion of multicultural creative competence* (by K. Van Der Zee et al., modified and adapted according to the research specifics); **motivational-affective criterion** – *Questionnaire for studying motives of educational activity of future fine arts specialists* (by K. Pavelkiv, modified and adapted according to the research specifics) and *Method Approach “Motivation of professional activity of future fine arts specialists”* (based on K. Zamfir’s method as modified by A. Rean; modified and adapted according to the research specifics); **axiological criterion** – *Questionnaire for assessing value orientations in the context of intercultural artistic activity* (based on M. Rokeach’s method; modified and adapted according to the research specifics); **activity-creative criterion** – *Questionnaire for assessing metacognitive skills in the context of forming multicultural creative competence of future fine arts specialists* (by D. Everson, modified and adapted according to the research specifics); **communicative criterion** – *Questionnaire for assessing communicative competence and dialogical skills* (by D. Everson, modified and adapted according to the research specifics); **reflexive criterion** – *Questionnaire for assessing the level of reflection in multicultural creative activity of future fine arts specialists* (by M. Grant, modified and adapted according to the research specifics); **regulatory criterion** – *Questionnaire for diagnosing the regulatory criterion of multicultural creative competence of future fine arts specialists* (developed based on analysis of theoretical sources).

The aim of the ascertaining stage of the experimental study was to determine, analyze, and characterize the obtained data, which made it possible to identify and characterize the level of formation of the studied phenomenon in the conditions of the traditional educational process of a higher education institution. Based on the analysis of the results of the ascertaining stage of the experiment, the following data were obtained: by cognitive criterion the distribution by levels is as follows: competence-based (creative) – 5% EG and 6% CG; productive – 33.7% EG and 33% CG; reproductive – 43.6% EG and 45% CG; elementary – 17.7% in both groups; by cultural criterion: competence-based (creative) – 6.9% EG and 7% CG; productive – 29.7% EG and 30% CG; reproductive – 44.6% EG and 46% CG; elementary – 18.8% EG and 17% CG; by motivational-affective criterion: competence-based (creative) – 7.9% EG and 8% CG; productive – 28.7% EG and 29% CG; reproductive – 41.6% EG and 43% CG; elementary – 21.8% EG and 20% CG; by axiological criterion: competence-based (creative) – 9.4% EG and 9.5% CG; productive – 27.7% EG and 27.5% CG; reproductive – 41.6% EG and 42% CG; elementary – 21.3% EG and 21% CG; by activity-creative criterion: competence-based (creative) – 8.9% EG and 9% CG; productive – 25.7% EG and 26% CG; reproductive – 36.6% EG and 37% CG; elementary – 28.8% EG and 28% CG; by communicative criterion: competence-based (creative) – 6.9% EG and 7% CG; productive – 29.7% EG and 30% CG; reproductive – 37.6% EG and 38% CG; elementary – 25.8% EG and 25% CG; by reflexive criterion: competence-based (creative) – 8.9% EG and 9% CG; productive – 27.7% EG and 28% CG; reproductive – 36.6% EG and 37% CG; elementary – 26.8% EG and 26% CG; by regulatory criterion:

competence-based (creative) – 18.8% EG and 19% CG; productive – 29.7% EG and 30% CG; reproductive – 29.7% EG and 30% CG; elementary – 21.8% EG and 21% CG. A visual representation of the data is shown in Figure 1 below.

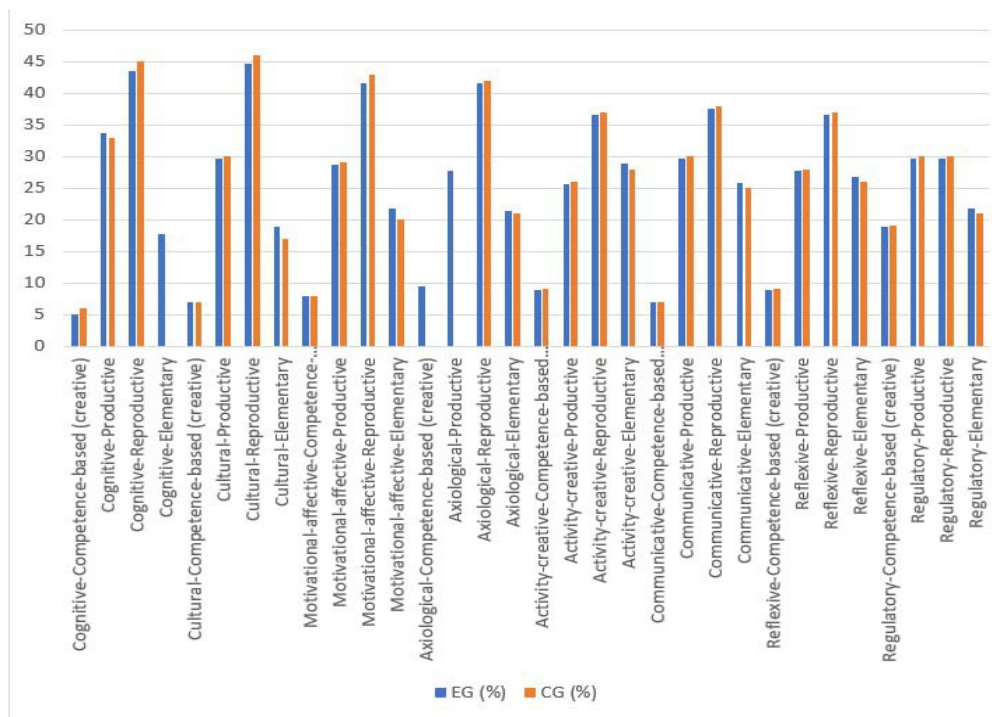


Fig. 1. Visual representation of the results of the ascertaining stage of the experiment

The results of the ascertaining stage of the experiment confirmed the hypothesis about the insufficient baseline level of multicultural creative competence of future fine arts specialists for effective professional activity in the conditions of the globalized educational space of the 21st century. Quantitative analysis of the obtained data shows that only 7.4% of respondents in the EG and 7.6% in the CG achieved the competence (creative) level of the studied competence according to the defined criteria. This indicates the presence of significant barriers to realizing the potential of international academic mobility and professional development of future fine arts specialists in the global dimension. The obtained results confirm the need for purposeful modernization of the educational process in the context of internationalization of higher education. Based on the analysis of the results of the ascertaining stage, the need was substantiated for developing and implementing a complex of pedagogical conditions aimed at optimizing the process of forming multicultural creative competence of future fine arts specialists in the internationalized educational environment of the university.

According to the results of the formative stage of the experiment, significant qualitative changes were identified. Thus, in the experimental group, the share of students with elementary level decreased to 7.6% (8 people), while in the control group this indicator was 8.0% (8 people), demonstrating a decrease of 14.5 percentage points in the EG versus 13.4 in the CG. The reproductive level indicator in the experimental group decreased to 27.4% (28 people) versus 25.4% (25 people) in the control group, reflecting a decrease of 13.1 percentage points in the EG and 15.9 in the CG. At the same time, significant growth in higher level indicators is observed: the productive level in the experimental group reached 39.9% (40 people) versus 38.9% (39 people) in the control group, representing an increase of 11.6 percentage points in the EG and 10.5 in the CG. Most indicative is the growth of the competence (creative) level: in the experimental group it reached 25.1% (25 people), while in the

control group – 27.8% (28 people), reflecting an increase of 16.0 percentage points in the EG and 18.8 in the CG.

To compare the results of the ascertaining and formative stages of the pedagogical experiment on the formation of multicultural creative competence of future fine arts specialists in the internationalized educational environment of the university, we applied Pearson's chi-squared test χ^2 (Panchenko, 2018). The methodological advantage of applying this criterion in the context of our research is its universality, non-parametric nature, and wide applicability for analyzing nominal and ordinal measurement scales, which is especially relevant for assessing the levels of competence formation (including multicultural creative competence). Within our research, the χ^2 criterion is used to compare the empirical distributions of respondents in the experimental and control groups of future fine arts specialists at the initial (ascertaining) and final (control) stages of the pedagogical experiment according to the levels of formation of the defined criteria of multicultural creative competence.

The empirical basis for statistical calculations consisted of the results of the ascertaining and formative stages of the pedagogical experiment, which were systematized and generalized in Tables 1 and 2 for the purpose of further mathematical-statistical analysis. Following the methodological principles of applying Pearson's χ^2 criterion, absolute frequencies of empirical indicators were used for statistical calculations.

Table 1

Comparison of distributions of experimental and control groups of future fine arts specialists at the ascertaining and formative stages of the experiment

Criterium	Level	<i>ascertaining stage of experiment</i>		<i>formative stage of experiment</i>	
		EG (people)	CG (people)	EG (people)	CG (people)
Cognitive	Level I: Elementary	45	42	8	9
	Level II: Reproductive	38	39	35	30
	Level III: Productive	12	13	47	50
	Level IV: Competence-based (creative)	6	6	11	11
Cultural	Level I: Elementary	20	21	12	8
	Level II: Reproductive	37	36	15	19
	Level III: Productive	29	29	40	31
	Level IV: Competence-based (creative)	15	14	34	42
Motivational-affective	Level I: Elementary	19	19	8	8
	Level II: Reproductive	38	38	19	16
	Level III: Productive	30	30	42	41
	Level IV: Competence-based (creative)	14	13	32	35
Axiological	Level I: Elementary	19	19	2	4
	Level II: Reproductive	40	40	14	13
	Level III: Productive	29	29	28	28
	Level IV: Competence-based (creative)	13	12	57	55
Activity-creative	Level I: Elementary	17	17	4	5
	Level II: Reproductive	43	43	35	33
	Level III: Productive	36	34	44	44
	Level IV: Competence-based (creative)	5	6	18	18
Communicative	Level I: Elementary	18	16	6	13
	Level II: Reproductive	44	45	32	20
	Level III: Productive	34	33	43	38
	Level IV: Competence-based (creative)	5	6	20	29

Continuation of table 1

Criterion	Level	ascertaining stage of experiment		formative stage of experiment	
Reflexive	Level I: Elementary	19	17	9	7
	Level II: Reproductive	45	46	35	36
	Level III: Productive	30	30	40	40
	Level IV: Competence-based (creative)	7	7	17	17
Regulatory	Level I: Elementary	22	20	12	10
	Level II: Reproductive	42	43	36	36
	Level III: Productive	29	29	39	39
	Level IV: Competence-based (creative)	8	8	14	15

Source: developed based on empirical data

Table 2

Results of comparison of distributions of experimental and control groups of future fine arts specialists according to Pearson's χ^2 criterion

Criteria	Distribution comparison			
	CG and EG at ascertaining stage	CG and EG at formative stage	CG at ascertaining and formative stages	EG at ascertaining and formative stages
Cognitive	$\chi^2 = 0,031$	$\chi^2 = 0,530$	$\chi^2 = 45,703^{***}$	$\chi^2 = 48,221^{***}$
Cultural	$\chi^2 = 0,035$	$\chi^2 = 3,260^*$	$\chi^2 = 25,149^{***}$	$\chi^2 = 20,430^{***}$
Motivational-affective	$\chi^2 = 0,008$	$\chi^2 = 0,396$	$\chi^2 = 25,232^{***}$	$\chi^2 = 19,860^{***}$
Axiological	$\chi^2 = 0,017$	$\chi^2 = 0,732$	$\chi^2 = 51,123^{***}$	$\chi^2 = 53,960^{***}$
Activity-creative	$\chi^2 = 0,043$	$\chi^2 = 0,164$	$\chi^2 = 15,144^{***}$	$\chi^2 = 17,017^{***}$
Communicative	$\chi^2 = 0,226$	$\chi^2 = 7,280^*$	$\chi^2 = 25,396^{***}$	$\chi^2 = 17,945^{***}$
Reflexive	$\chi^2 = 0,126$	$\chi^2 = 0,254$	$\chi^2 = 10,980^{***}$	$\chi^2 = 10,416^{***}$
Regulatory	$\chi^2 = 0,098$	$\chi^2 = 0,212$	$\chi^2 = 7,553^*$	$\chi^2 = 6,510^*$
Overall	$\chi^2 = 0,584$	$\chi^2 = 12,828^*$	$\chi^2 = 206,280^{***}$	$\chi^2 = 194,359^{***}$

Source: developed based on empirical data

Note: $\backslash - p < 0.05$; $*** - p < 0.001$; $\chi^2_{cr} = 7.815$ at $p < 0.05$ *

Analysis of the results of comparing the distributions of experimental and control groups using Pearson's χ^2 criterion allows us to draw the following conclusions. At the ascertaining stage of the experiment, no statistically significant differences were found between the control and experimental groups for any of the eight studied criteria: cognitive ($\chi^2 = 0.031$), cultural ($\chi^2 = 0.035$), motivational-affective ($\chi^2 = 0.008$), axiological ($\chi^2 = 0.017$), activity-creative ($\chi^2 = 0.043$), communicative ($\chi^2 = 0.226$), reflexive ($\chi^2 = 0.126$), and regulatory ($\chi^2 = 0.098$). All empirical χ^2 values are significantly lower than the critical value $\chi^2_{cr} = 7.815$ at $p < 0.05$, which confirms the homogeneity of the samples at the beginning of the experimental work (overall value $\chi^2 = 0.584$).

At the formative stage of the experiment, statistically significant differences were found between the control and experimental groups. The most substantial changes were recorded for the communicative criterion ($\chi^2 = 7.280$, $p < 0.05$) and the cultural criterion ($\chi^2 = 3.260$, $p < 0.05$). For other criteria – axiological ($\chi^2 = 0.732$), cognitive ($\chi^2 = 0.530$), motivational-affective ($\chi^2 = 0.396$), reflexive ($\chi^2 = 0.254$), regulatory ($\chi^2 = 0.212$), and activity-creative ($\chi^2 = 0.164$) – the differences are statistically insignificant. The overall indicator $\chi^2 = 12.828$ ($p < 0.05$) indicates the presence of significant differences between groups after completion of the formative experiment.

Comparison of the control group indicators at the ascertaining and formative stages demonstrates statistically significant changes at the $p < 0.001$ level for most criteria: axiological ($\chi^2 = 51.123$), cognitive ($\chi^2 = 45.703$), communicative ($\chi^2 = 25.396$), motivational-affective ($\chi^2 = 25.232$), cultural ($\chi^2 = 25.149$), and activity-creative ($\chi^2 = 15.144$). For the reflexive criterion, $\chi^2 = 10.980$ ($p < 0.001$)

was recorded, and for the regulatory criterion – $\chi^2 = 7.553$ ($p < 0.05$). The overall value for the control group is $\chi^2 = 206.280$ ($p < 0.001$).

The most pronounced positive changes are observed in the experimental group when comparing the indicators of the ascertaining and formative stages. Statistically significant differences at the $p < 0.001$ level were found for all eight criteria: axiological ($\chi^2 = 53.960$), cognitive ($\chi^2 = 48.221$), cultural ($\chi^2 = 20.430$), motivational-affective ($\chi^2 = 19.860$), communicative ($\chi^2 = 17.945$), activity-creative ($\chi^2 = 17.017$), reflexive ($\chi^2 = 10.416$), and regulatory ($\chi^2 = 6.510$, $p < 0.05$). The overall indicator for the experimental group $\chi^2 = 194.359$ ($p < 0.001$) is somewhat lower compared to the control group, however the distribution of changes across individual criteria indicates greater effectiveness of the implemented pedagogical conditions in the experimental group.

As a result of the conducted research, we theoretically substantiated and empirically verified a program of experimental work aimed at the systematic analysis of key trends, current state, and prospects for optimizing the process of forming multicultural creative competence of future specialists in visual arts under the conditions of university education internationalization. The research problem is determined by the need to conceptualize and operationalize pedagogical conditions that ensure effective formation of the studied competence in the internationalized educational environment of the university.

The relevance of the problem of forming multicultural creative competence of future specialists in visual arts in the internationalized educational environment of the university is determined by contemporary challenges of the globalized cultural and artistic space. In conditions of intensifying international academic mobility, expanding cross-border educational cooperation, and forming multicultural creative communities, there is a need to prepare specialists capable of productive professional activity in the context of multiple cultural paradigms, artistic traditions, and aesthetic concepts.

Based on the methodology of pedagogical experiment, a working hypothesis was formulated, which assumes that the formation of multicultural creative competence of future specialists in visual arts will be effective under the following conditions: creating a multicultural educational environment that integrates traditions of different artistic schools and cultures; applying innovative pedagogical technologies oriented toward developing creative thinking in the context of intercultural interaction; ensuring consistency and continuity in developing all components of the studied competence (*cognitive, cultural, motivational-affective, axiological, activity-creative, communicative, reflexive, and regulatory*). According to the hypothesis, the goal of the experimental study was defined, and its tasks and stages of implementing the experimental program were specified.

The central problem of the study is the identification, theoretical substantiation, and experimental verification of pedagogical conditions for forming multicultural creative competence of future specialists in visual arts in the internationalized educational environment of the university. This problem is actualized by the need to resolve a number of contradictions: between growing requirements for professional training of specialists in visual arts under globalization conditions and insufficient development of pedagogical strategies for forming multicultural creative competence; between the need for integration into the international educational space and preservation of national identity in artistic creativity; between traditional approaches to art education and innovative requirements of the multicultural world.

We see the prospect of further research in the in-depth scientific-theoretical development and empirical verification of a comprehensive pedagogical system for forming multicultural creative competence of future specialists in visual arts under conditions of an internationalized university environment. This includes: implementation of longitudinal monitoring of the dynamics of development of the studied phenomenon using modern methods of pedagogical diagnostics and statistical analysis; approbation of innovative pedagogical technologies that integrate traditions of different cultural and artistic schools; development and implementation of author-developed educational-methodological

complexes oriented toward forming all components of multicultural creative competence; conducting comparative analysis of the effectiveness of different models of organizing the educational process under conditions of academic mobility and international cooperation; generalizing advanced domestic and foreign pedagogical experience in forming the studied competence; developing scientifically grounded practical recommendations for optimizing the educational process of training specialists in visual arts in the internationalized university environment based on the obtained empirical data and their theoretical interpretation.

Bibliography

1. Власенко О. Специфіка викладання спецкурсу «Методика педагогічного експерименту». *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія* / за ред. проф. О. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 380–396.
2. Волощук І. Основи наукових досліджень. Педагогіка : навч. посібник. Київ, 2006. 107 с.
3. Mykhovych I. V. Internationalization Process as a Way to Ensure Quality of Higher Education in Ukraine. *Освіта та педагогічна наука*. 2018. № 1(168). С. 17–25.
4. Павелків К. Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в умовах університету: теорія і практика : монографія. Рівне : Волинські обереги, 2019. 327 с.
5. Павелків К. Іншомовна підготовка фахівців у Республіці Польща в контексті європейської мовної політики. *Українська полоністика*. 2018. № 15. С. 157–166. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Up_2018_15_19
6. Сисоєва С. О., Кристочук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
7. Панченко Л. Математичні та статистичні методи аналізу соціологічної інформації : навчальний посібник для здобувачів ступеня бакалавра для спеціальності 054 «Соціологія». Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 292 с.
8. Chiu C.-Y., Galinsky A., Maddux W., Leung A. Multicultural Experience Enhances Creativity: The When and How. *American Psychologist*. 2008. Vol. 63(3). P. 169–181. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.3.169>
9. Li X., Shekhavtsova S. Creation of a creative environment as a means of forming the creative competence of future specialists in decorative and applied arts. *Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal*. 2021. Issue 02(30).
10. Liu Sh. Culture-Studies Foundations for Professional Identity Formation of Future Music Arts Specialists. *Bulletin of Science and Education*. 2025. Issue 6(36). P. 765–776. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6\(36\)-765-778](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6(36)-765-778)
11. Tavin K. Opening Re-Marks: Critical Antecedents of Visual Culture in Art Education. *Studies in Art Education*. 2005. Vol. 47(1). P. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393541.2005.11652810>
12. Wang Q., Li L., Ren Z., Liu D., Shi B., Qiu J. The functional connectivity basis of multicultural experience and its relationship with domain-specific creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2023. Vol. 17(4). P. 473–486. DOI: <https://doi.org/10.1037/aca0000581>

References

1. Vlasenko, O. (2014). Spetsyfyka vykladannia spetskursu “Metodyka pedahohichnoho eksperymentu” [Specifics of teaching the special course “Methodology of pedagogical experiment”]. In: O. Dubaseniuk (Ed.), *Profesiina pedahohichna osvita: stanovlennia i rozvytok pedahohichnoho znannia – Professional pedagogical education: formation and development of pedagogical knowledge*. (pp. 380–396). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
2. Voloshchuk, I. (2006). Osnovy naukovykh doslidzhen. Pedahohika [Fundamentals of scientific research. Pedagogy]. Rivne : Volynski oberehy [in Ukrainian].

3. Myhovych, I. V. (2018). Internationalization process as a way to ensure quality of higher education in Ukraine. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and pedagogical science*, 1(168), 17–25 [in English].
4. Pavelkiv, K. (2019). Inshomovna pidhotovka fakhivtsiv sotsialnoi sfery v umovakh universytetu: teoriia i praktyka [Foreign language training of social sphere specialists in the university context: theory and practice]. Rivne : Volynski oberehy [in Ukrainian].
5. Pavelkiv, K. (2018). Inshomovna pidhotovka fakhivtsiv u Respublitsi Polshcha v konteksti yevropeiskoi movnoi polityky [Foreign language training of specialists in the Republic of Poland in the context of European language policy]. *Ukrainska polonistyka – Ukrainian Polonistics*, (15), 157–166. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Up_2018_15_19 [in Ukrainian].
6. Sysoieva, S. O., & Krystopchuk, T. Ye. (2013). Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Methodology of scientific and pedagogical research]. Rivne : Volynski oberehy [in Ukrainian].
7. Panchenko, L. (2018). Matematychni ta statystychni metody analizu sotsiolohichnoi informatsii [Mathematical and statistical methods of sociological information analysis]. Kyiv : KPI im. Ihoria Sikorskoho [in Ukrainian].
8. Chiu, C.-Y., Galinsky, A., Maddux, W., & Leung, A. (2008). Multicultural Experience Enhances Creativity : The When and How. *American Psychologis*, 63(3), 169–181. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.3.169> [in English].
9. Li, X., & Shekhavtsova, S. (2021). Creation of a creative environment as a means of forming the creative competence of future specialists in decorative and applied arts. *Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal*, 02(30) [in English].
10. Liu, Sh. (2025). Culture-Studies Foundations for Professional Identity Formation of Future Music Arts Specialists. *Bulletin of Science and Education*, 6(36), 765–776. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6\(36\)-765-778](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6(36)-765-778) [in English].
11. Tavin, K. (2005). Opening Re-Marks: Critical Antecedents of Visual Culture in Art Education. *Studies in Art Education*, 47(1), 5–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393541.2005.11652810> [in English].
12. Wang, Q., Li, L., Ren, Z., Liu, D., Shi, B., & Qiu, J. (2023). The functional connectivity basis of multicultural experience and its relationship with domain-specific creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 17(4), 473–486. DOI: <https://doi.org/10.1037/aca0000581> [in English].

Liu Xia. Formation of multicultural creative competence of future specialists in fine arts in an internationalized educational environment: theoretical foundations and experimental verification

The article addresses the formation of multicultural creative competence among future fine arts specialists within the internationalized educational environment of universities. The research is driven by globalization, growing intercultural interaction, digital transformation of artistic spaces, and increasing demand for professionals capable of creative self-realization in a multicultural, internationally integrated art world. The study demonstrates that multicultural creative competence is an integrative personal and professional quality. In an internationalized university environment, this competence becomes essential, as it connects directly with academic mobility, participation in international projects, communication with multicultural audiences, and use of global artistic resources. The study presents the results of the pedagogical experiment conducted with 201 master's students in specialty 023 "Fine Arts, Decorative Arts, Restoration" from three Ukrainian universities. The research design included ascertaining and formative stages. Diagnostic procedures included questionnaires, analysis of creative works, observation of participation in international artistic activities, and statistical verification using Pearson's chi-squared criterion. The ascertaining stage revealed insufficient baseline

levels of multicultural creative competence in both groups. After implementing pedagogical conditions during the formative stage – including motivation development, integration of multicultural content into educational disciplines, and purposeful use of the internationalized environment – positive dynamics emerged. Statistical analysis confirmed significant changes, particularly in cultural and communicative dimensions, and demonstrated higher effectiveness of the introduced pedagogical measures in the experimental group. Further research should focus on developing comprehensive pedagogical systems, implementing longitudinal monitoring, testing innovative technologies, and creating methodological frameworks for consistent formation of all components of multicultural creative competence.

Key words: multicultural creative competence, fine arts education, internationalized educational environment, intercultural interaction, professional training, creativity development, pedagogical experiment, competence-based approach.

Лю Ся. Формування мультикультурної креативної компетентності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в інтернаціоналізованому освітньому середовищі: теоретичні засади та експериментальна перевірка

У статті розглядається проблема формування мультикультурної креативної компетентності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в інтернаціоналізованому освітньому середовищі університету. Дослідження зумовлене процесами глобалізації, посиленням міжкультурної взаємодії, цифровою трансформацією художнього простору та зростанням попиту на фахівців, здатних до творчої самореалізації в мультикультурному, міжнародно інтегрованому світі мистецтва. У дослідженні доведено, що мультикультурна креативна компетентність є інтегративною особистісно-професійною якістю. В інтернаціоналізованому університетському середовищі ця компетентність набуває особливого значення, оскільки безпосередньо пов'язана з академічною мобільністю, участю в міжнародних проектах, комунікацією з мультикультурною аудиторією та використанням глобальних мистецьких ресурсів. Представлено результати педагогічного експерименту, проведеного за участю 201 студента магістратури спеціальності 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» трьох українських університетів. Констатувальний етап експерименту виявив недостатній базовий рівень сформованості мультикультурної креативної компетентності в обох групах. Після впровадження педагогічних умов на формувальному етапі – розвиток мотивації, інтеграція мультикультурного змісту в освітні дисципліни та цілеспрямоване використання інтернаціоналізованого середовища – спостерігалася позитивна динаміка. Статистичний аналіз підтвердив значущі зміни, особливо в культурному й комунікативному вимірах, і продемонстрував вищу ефективність запроваджених педагогічних заходів в експериментальній групі. Подальші дослідження мають зосередитися на розробці комплексних педагогічних систем, впровадженні лонгitudного моніторингу, апробації інноваційних технологій та створенні методичних основ для послідовного формування всіх компонентів мультикультурної креативної компетентності.

Ключові слова: мультикультурна креативна компетентність, освіта в галузі образотворчого мистецтва, інтернаціоналізоване освітнє середовище, міжкультурна взаємодія, професійна підготовка, розвиток креативності, педагогічний експеримент, компетентнісний підхід.

УДК 378.147: 355.233:37.013.75

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-111-118>

Мірошніченко Анатолій Анатолійович,

кандидат педагогічних наук,

начальник (декан) факультету правоохоронної діяльності

Національної академії Державної прикордонної служби України

імені Богдана Хмельницького,

м. Хмельницький, Україна.

mister5577@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-9397-8857>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасні умови функціонування Державної прикордонної служби України зумовлюють підвищені вимоги до професійної підготовки офіцерських кадрів. Особливої актуальності набуває проблема формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників як інтегральної характеристики особистості, що забезпечує здатність ефективно керувати підрозділом, ухвалювати відповідальні рішення в умовах ризику та невизначеності, здійснювати виховний вплив на підлеглих. У цьому контексті фахові дисципліни є не лише засобом засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок, а й потужним педагогічним ресурсом формування лідерських якостей курсантів. У процесі вивчення фахових дисциплін відбувається інтеграція теоретичної підготовки з практичною діяльністю, моделювання реальних службових ситуацій, розвиток відповідальності, ініціативності та готовності до управлінської діяльності.

Проблема формування лідерської компетентності військових фахівців цікавить багатьох сучасних дослідників. Результати аналізу наукового доробку О. Бойка (Бойко, 2020), А. Видає (Видає, 2002), В. Журавльова та В. Мірошніченко (Журавльов & Мірошніченко, 2022), Л. Лебедик та В. Стрельнікова (Лебедик & Стрельніков, 2021) та інших дають змогу зробити висновок, що вчені розглядають формування лідерської компетентності як складника їх професійної компетентності. Окремим аспектам виконання цих функцій присвячено праці І. Блощинського, А. Галімова, О. Діденка, О. Ставицького, О. Торічного, К. Тушко, С. Шумовецької та ін. Зокрема, О. Бондаренко, Т. Требушкова, О. Куруч розкривають зміст та характеризують сучасні підходи до формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів-гвардійців (Бондаренко, Требушкова, Куруч, 2023). Водночас О. Бойко обґрунтовує лідерство як ціннісну й контексту основу професійної компетентності офіцерів Збройних сил України (Бойко, 2020). Значний акцент у працях сучасних авторів робиться на формуванні та розвитку професійної компетентності військовослужбовця (Торічний, 2012). Водночас формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення фахових дисциплін потребує детальнішого вивчення.

Мета статті – обґрунтувати особливості формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення фахових дисциплін.

З'ясування особливостей формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників є важливою процедурою як щодо розроблення моделі формування військового лідера в структурі військового управління, так і щодо можливості керування цим процесом, утвердження оптимальних варіантів взаємодії лідерів зі своїми однодумцями, прихильниками й опонентами. Тому відпрацювання певних положень є доцільним не лише для процесу вису-

вання «першої особи» військового колективу, а й для реалізації ним керівних функцій (Сердюк & Іщенко, 2010, с. 119).

Досліджуючи проблему формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання, О. Торічний справедливо зауважує, що професійна підготовка майбутніх офіцерів, на відміну від підготовки фахівців у цивільних закладах освіти, вирізняється низкою специфічних характеристик, що зумовлені особливостями та змістом їхньої майбутньої професійної діяльності (Торічний, 2012, с. 9).

Лідерську компетентність розуміємо як складне інтегративне утворення, що поєднує систему знань про лідерство, ціннісні орієнтації, особистісні якості, а також уміння й навички впливу на інших людей у процесі спільної діяльності. Для кожного курсанта лідерська компетентність має професійно зумовлений характер і безпосередньо пов'язана з виконанням службових обов'язків за посадою, виконанням управлінських, організаторських та виховних функцій.

У структурі лідерської компетентності майбутнього офіцера-прикордонника доцільно виокремити такі компоненти: когнітивний (охоплює знання про сутність лідерства, стилі керівництва, нормативно-правові засади службової діяльності), мотиваційно-ціннісний (відображає усвідомлення соціальної значущості офіцерської професії, орієнтацію на служіння державі та готовність брати на себе відповідальність), діяльнісно-поведінковий (виявляється в здатності організовувати колектив, ухвалювати рішення, здійснювати комунікацію та управління в реальних і змодельованих ситуаціях), рефлексивний (передбачає самооцінку власної лідерської поведінки, критичний аналіз результатів діяльності та прагнення до самовдосконалення). Саме гармонійний розвиток зазначених компонентів забезпечує сформованість лідерської компетентності як професійно важливої якості майбутнього офіцера-прикордонника.

В освітньому процесі вищого військового навчального закладу важливим є дотримання зв'язку теорії з практикою. Під час дослідження ми переконалися, що фахові дисципліни є підґрунтям формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Ці дисципліни надають можливість курсантам здобути знання, сформувані вміння та навички саме для діяльності як лідера.

Фахові дисципліни в системі підготовки офіцерів-прикордонників виконують подвійну функцію: з одного боку, вони забезпечують формування професійних знань і навичок, з іншого – створюють умови для розвитку особистісних і лідерських якостей курсантів. Особливість цих дисциплін полягає в їх практичній спрямованості, тісному зв'язку з реальними умовами оперативно-службової діяльності. У процесі вивчення таких дисциплін курсанти залучаються до аналізу службових ситуацій, виконання командно-штабних завдань, розв'язання проблемних кейсів, що потребують прояву ініціативи, відповідальності та вміння працювати в команді. За таких умов викладач є не лише носієм знань, а й наставником, фасилітатором розвитку лідерського потенціалу майбутніх офіцерів.

Фахові дисципліни в системі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є цілісним освітньо-професійним середовищем, у межах якого відбувається не лише засвоєння спеціальних знань і формування професійних умінь, а й цілеспрямований розвиток лідерських якостей особистості. На відміну від загальноосвітніх дисциплін, фахові навчальні курси безпосередньо відображають зміст, умови та специфіку майбутньої оперативно-службової діяльності офіцера-прикордонника, що зумовлює їх особливий потенціал у формуванні лідерської компетентності.

Наприклад, за Освітньо-професійною програмою «Безпека державного кордону» фаховими є такі навчальні дисципліни: військове лідерство та управління повсякденною діяльністю прикордонних підрозділів, прикордонна служба, прикордонний контроль, загальна тактика, Статути Збройних сил України та їх практичне застосування, військова топографія, Основи

бойового забезпечення, основи кінології, вогнева підготовка, морально-психологічне забезпечення ДПСУ, особиста безпека та застосування сили тощо. Особливістю фахових дисциплін є їх практико орієнтована спрямованість, яка передбачає постійне залучення курсантів до аналізу професійних ситуацій, ухвалення управлінських рішень, виконання ролей командирів й організаторів службової діяльності. Саме в такому освітньому середовищі лідерські якості формуються не декларативно, а через особистий досвід діяльності, відповідальність за ухвалені рішення та їх наслідки.

У процесі вивчення фахових дисциплін (прикордонної служби, загальної тактики, прикордонного контролю, морально-психологічного забезпечення тощо) створюють умови для розвитку ключових лідерських якостей майбутнього офіцера-прикордонника, зокрема: відповідальності за виконання службових завдань і безпеку підлеглих; здатності до організації та координації спільної діяльності; уміння ухвалювати обґрунтовані рішення в умовах дефіциту часу та інформації; комунікативної компетентності й навичок впливу на особовий склад; готовності до дій у складних, ризиконебезпечних та стресових ситуаціях.

Суттєвим чинником формування лідерських якостей у межах фахових дисциплін є характер взаємодії «педагог – курсант». Викладач у цьому процесі є не лише транслятором знань, а й зразком професійної та лідерської поведінки, носієм офіцерських цінностей, норм військової етики й культури управління. Через особистий приклад, стиль керівництва навчальною групою, способи вирішення проблемних ситуацій викладач опосередковано впливає на формування лідерських орієнтацій курсантів.

Навчальною дисципліною, яка найбільше впливає на формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, вважаємо «Військове лідерство та управління повсякденною діяльністю прикордонних підрозділів». Вона є обов'язковою під час навчання за освітньо-професійною програмою «Безпека державного кордону». Вивчається протягом сьомого семестру на кафедрі прикордонної служби.

Метою вивчення навчальної дисципліни є опанування навчальної дисципліни є формування в здобувачів освіти цілісної системи знань і практичних умінь, що ґрунтуються на досягненнях сучасної науки, практики та досвіду охорони державного кордону й ведення бойових дій та забезпечують здатність ефективно організовувати діяльність і здійснювати управління підпорядкованим підрозділом тактичного рівня під час виконання завдань з охорони державного кордону та бойових завдань (Силабус, 2025).

До компетентностей, які мають бути сформовані в курсанта за результатами вивчення дисципліни, належать: здатність ухвалювати виважені та аргументовані управлінські рішення; уміння ефективно планувати власну діяльність і раціонально розподіляти час; готовність до результативної командної взаємодії; спроможність забезпечувати організацію безпечних умов служби в прикордонних підрозділах, неухильно дотримуватися вимог статутів Збройних сил України та інших керівних документів, що регламентують повсякденну службову діяльність, забезпечувати контроль за їх виконанням підлеглими, а також здійснювати безпосереднє керівництво кадровою роботою; здатність проєктувати та впроваджувати систему й механізми гарантування безпеки державного кордону, визначати моделі та структурні компоненти інтегрованого управління кордонами; здатність забезпечувати належний рівень готовності підпорядкованого підрозділу до виконання завдань за призначенням, застосовувати сучасні методики підготовки та управління персоналом, організовувати й особисто здійснювати заходи бойової (спеціальної) підготовки, здійснювати контроль за їх реалізацією та забезпечувати злагодженість дій підрозділу; здатність організовувати та управляти підрозділом у процесі підготовки й проведення різних форм оперативно-службової діяльності та загальновійськового бою в різноманітних умовах; здатність ефективно діяти як самостійно, так й у складі команди (з урахуванням лідерських умінь), виконувати службові обов'язки в різних обстановках, відда-

вати обґрунтовані накази й розпорядження підпорядкованим підрозділам (вогневим засобам) й особовому складу, забезпечувати їх неухильне виконання та нести персональну відповідальність за ухвалені рішення (Силабус, 2025). Ці компетентності цілком корелюють з нашим трактуванням лідерської компетентності, зазначеним вище.

Важливою рисою дисципліни «Військове лідерство та управління повсякденною діяльністю прикордонних підрозділів» та фахових дисциплін загалом як середовища формування лідерської компетентності є моделювання реальних або наближених до реальних умов професійної діяльності. Використання навчально-службових ситуацій, тактичних завдань, рольових ігор сприяє формуванню в курсантів активної лідерської позиції, здатності брати на себе ініціативу та відповідальність за групу. У таких умовах лідерство проявляється не лише як формальна функція командира, а і як особистісна здатність впливати на колектив, мотивувати підлеглих і забезпечувати досягнення спільної мети. Використання навчально-службових ситуацій у процесі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є одним із найбільш ефективних педагогічних засобів формування їхньої лідерської компетентності. Зокрема, це практичні заняття з теми 2 «Військове лідерство», групове заняття «Військове лідерство в професійній діяльності офіцера»; теми 3 «Основи організації та методика підготовки особового складу», практичне заняття «Організація підготовки особового складу в підрозділах». Такі заняття орієнтовані на інтерактивну взаємодію педагогів і курсантів. Цей підхід забезпечує поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю, максимально наближеною до реальних умов службово-бойової діяльності на державному кордоні. Навчально-службові ситуації моделюють типові та нетипові обставини професійної діяльності офіцера-прикордонника (порушення кордону, управління прикордонним підрозділом у кризових умовах, взаємодія з цивільним населенням, ухвалення рішень в умовах ризику та дефіциту часу). Їх зміст ґрунтується на реальних сценаріях службової практики й спрямований на активізацію пізнавальної, комунікативної та управлінської діяльності курсантів.

За результатами дослідження з'ясовано, що ефективність формування лідерської компетентності значно залежить від добору методів і форм навчання фахових дисциплін. Найбільш результативними в цьому розумінні є: проблемно орієнтоване навчання (Мірошніченко, Мірошніченко & Галімов, 2025), яке стимулює аналітичне мислення та ухвалення управлінських рішень; проєктні та командні форми роботи (Адамчук & Мірошніченко, 2023; Афанасьєв & Мірошніченко, 2023; Мірошніченко, 2023; Казєв, Овчар & Кошельник, 2021), що сприяють розвитку навичок взаємодії та розподілу відповідальності; ситуаційне моделювання й ділові ігри, які дають змогу відпрацьовувати лідерську поведінку в умовах, наближених до реальної служби; рефлексивні методи, спрямовані на усвідомлення власного стилю лідерства та корекцію професійної поведінки. Застосування цих методів у межах фахових дисциплін створює умови для цілісного розвитку лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Окрім того, фахові дисципліни створюють сприятливі умови для інтеграції когнітивного, діяльнісного та ціннісного компонентів лідерської компетентності. Засвоєння професійних знань поєднується з їх практичним застосуванням, а також з усвідомленням моральної відповідальності офіцера за ухвалені рішення та дії. Така інтеграція забезпечує формування лідерської компетентності як цілісного утворення, що підтверджує здатність майбутнього офіцера-прикордонника до виконання управлінських і виховних функцій. Як ми переконалися, фахові дисципліни є не лише навчальним компонентом професійної підготовки, а й системним освітнім середовищем формування лідерських якостей майбутніх офіцерів-прикордонників. Їх потенціал полягає в поєднанні теоретичної підготовки з практикою управління, розвитку відповідальності, ініціативності та готовності до лідерської діяльності в умовах сучасних викликів прикордонної служби.

Нами виокремлено такі особливості формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення фахових дисциплін: професійно орієнтований характер

навчання (зміст фахових дисциплін безпосередньо пов'язаний з реальними завданнями охорони державного кордону, що сприяє формуванню практичного лідерського мислення); ситуаційно-діяльнісний підхід (активне використання навчально-службових і проблемних ситуацій, які моделюють умови майбутньої професійної діяльності); поєднання управлінської та виконавської ролей (курсанти послідовно виступають як командири й підлеглі, що формує розуміння відповідальності лідера на різних рівнях управління); орієнтація на ухвалення рішень в умовах ризику й невизначеності (швидко оцінювати обстановку, прогнозувати наслідки та брати на себе відповідальність); командна взаємодія та розвиток комунікативних навичок (виконання групових завдань і спільних проєктів сприяє формуванню навичок координації, впливу та мотивації особового складу); інтеграція теоретичної підготовки з практичною діяльністю (поєднання знань нормативних документів, психологічних знань із практичними тренуваннями підсилює лідерську готовність); виховання професійної відповідальності та дисципліни (фахові дисципліни формують усвідомлення службового обов'язку, етичних норм і особистої відповідальності офіцера-лідера); ціннісно-мотиваційна спрямованість (закладаються патріотичні, громадянські та професійні цінності, що є основою авторитету лідера).

Отже, формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення фахових дисциплін є складним і багатовимірним педагогічним процесом, що потребує науково обґрунтованого підходу. Фахові дисципліни є важливим чинником розвитку лідерського потенціалу курсантів, оскільки забезпечують поєднання професійних знань із практикою управлінської діяльності. Інтеграція лідерсько орієнтованих методів і форм навчання в процес професійної підготовки сприяє формуванню відповідальних, ініціативних та компетентних офіцерів, здатних ефективно виконувати службові обов'язки в сучасних умовах.

До педагогічних умов формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників доцільно зарахувати пріоритетність реалізації індивідуального підходу; забезпечення міждисциплінарних зв'язків та практичної спрямованості навчання; створення освітнього середовища, що стимулює активну позицію курсантів; запровадження поетапного формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, розвиток готовності керівників підрозділів та науково-педагогічного складу до реалізації освітніх технологій, орієнтованих на формування офіцера-лідера. Обґрунтування згаданих та інших педагогічних умов процесу формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників може бути перспективним у контексті подальшого дослідження проблеми військового лідерства.

Список використаної літератури:

1. Бойко О. В. Теорія і методика формування лідерської компетентності офіцерів Збройних Сил України : монографія. Житомир, 2020. 667 с.
2. Видай А. Ю. Формування лідерської спрямованості особистості майбутнього офіцера ЗС України : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2002. 196 с.
3. Журавльов В. В., Мірошніченко В. І. Особливості формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць*. Запоріжжя : КПУ, 2022. Вип. 81. С. 162–167. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.30>
4. Лебедик Л., Стрельников В. Формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2021. № 3. С. 40–49. DOI: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2021.3.04>
5. Бондаренко О., Требушкова Т., Куруч О. Сучасні підходи до формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Честь і Закон*. 2023. № 3(86). С. 149–156. DOI: <https://doi.org/10.33405/2078-7480/2023/3/86/287137>

6. Торічний О. В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання : монографія. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2012. 536 с.

7. Сердюк Ю. І., Іщенко Д. В. Сутність, зміст формування командно-педагогічних навичок у майбутніх офіцерів. *Збірник наукових праць. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. Хмельницький : НАДПСУ, 2010. № 56. С. 119–122.

8. Силабус навчальної дисципліни «Військове лідерство та управління повсякденною діяльністю прикордонних підрозділів». 2025. URL: <https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/06/programspage.ook-21-vijskove-liderstvo-ta-upravlinnya-povsyakdennoyu-diyalnistyu-prykordonnyh-pidrozdiliv.pdf>

9. Мірошніченко А. А., Мірошніченко В. І., Галімов А. В. Формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників засобами неформальної освіти. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 8(16). С. 203–211. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8\(16\)-203-211](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8(16)-203-211)

10. Адамчук Ю., Мірошніченко В. Методичні аспекти організації освітнього процесу підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників підрозділів зв'язку. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки / голов. ред. Діденко О. В.* Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2023. № 2(33). С. 5–20. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v33i2.1434>

11. Афанасьєв А. О., Мірошніченко В. І. Застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх інспекторів-кінологів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2023. Т. 32, № 1. С. 5–18. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v32i1>

12. Мірошніченко В. І. Формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку у контексті організації освітнього процесу. *Вісник науки та освіти. (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія і археологія»)*. 2023. № 7(13). С. 643–654. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7\(13\)-643-653](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7(13)-643-653)

13. Казєв О., Овчар М., Кошельник І. Використання інноваційних педагогічних технологій у загальновійській підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць*. 2021. Т. 1, № 1(100). С. 93–103. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-93-103>

References

1. Boiko, O. V. (2020). *Teoriia i metodyka formuvannia liderskoi kompetentnosti ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy* [Theory and methodology for developing leadership competence of officers of the Armed Forces of Ukraine]. Zhytomyr [in Ukrainian].

2. Vydaï, A. Yu. (2002). *Formuvannia liderskoi spriamovanosti osobystosti maibutnoho ofitsera ZS Ukrainy* [Formation of the leadership orientation of the personality of a future officer of the Armed Forces of Ukraine]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

3. Zhuravlov, V. V., & Miroshnichenko, V. I. (2022). Osoblyvosti formuvannia liderskykh yakostei u maibutnikh ofitseriv-prykordonnykh u protsesi fakhovoi pidhotovky [Peculiarities of the formation of leadership qualities in future border guard officers in the process of professional training]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*. (Vol. 81, pp. 162–167). Zaporizhzhia : KPU. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.30> [in Ukrainian].

4. Lebedyk, L., & Strelnikov, V. (2021). *Formuvannia liderskykh yakostei u maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy* [Formation of leadership qualities in future officers of the National

Guard of Ukraine]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy – Theory and practice of social systems management*, (3), 40–49. DOI: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2021.3.04> [in Ukrainian].

5. Bondarenko, O., Trebushkova, T., & Kuruch, O. (2023). Suchasni pidkhody do formuvannia liderskykh yakosti u maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Modern approaches to the formation of leadership qualities in future officers of the National Guard of Ukraine]. *Chest i zakon – Honor and Law*, 3(86), 149–156. DOI: <https://doi.org/10.33405/2078-7480/2023/3/86/287137> [in Ukrainian].

6. Torichnyi, O. V. (2012). Teoriia i praktyka formuvannia viiskovo-spetsialnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv u protsesi navchannia [Theory and practice of forming military-special competence of future border guard officers in the training process]. Khmelnytskyi : Vyd-vo NADPSU [in Ukrainian].

7. Serdiuk, Yu. I., & Ishchenko, D. V. (2010). Sutnist, zmist formuvannia komandno-pedahohichnykh navychok u maibutnikh ofitseriv [The essence and content of the formation of command and pedagogical skills in future officers]. *Zbirnyk naukovykh prats. Seriya: Pedagogichni ta psykholohichni nauky – Collection of scientific works. Series: Pedagogical and psychological sciences*, (56), 119–122. Khmelnytskyi : NADPSU [in Ukrainian].

8. Syllabus navchalnoi dysypliny “Viiskove liderstvo ta upravlinnia povsiakdennoiu diialnistiu pryordonnykh pidrozdiliv” [Syllabus of the academic discipline “Military Leadership and Management of Daily Activities of Border Units”]. (2025). Retrieved from <https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/06/programspage.ook-21-vijskove-liderstvo-ta-upravlinnya-povsyakdennoyu-diyalnistyu-prykordonnyh-pidrozdiliv.pdf> [in Ukrainian].

9. Miroshnichenko, A. A., Miroshnichenko, V. I., & Halimov, A. V. (2025). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti maibutnikh oftseriv-prykordonnykiv zasobamy neformalnoi osvity [Formation of civic competence of future border guard officers through non-formal education]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy – Society and national interests*, 8(16), 203–211. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8\(16\)-203-211](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8(16)-203-211) [in Ukrainian].

10. Adamchuk, Yu., & Miroshnichenko, V. (2023). Metodychni aspekty orhanizatsii osvitnoho protsesu pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv pidrozdiliv zviazku [Methodological aspects of organizing the educational process of training future border guard officers of communications units]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi pryordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: Pedagogichni nauky – Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 2(33), 5–20. Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v33i2.1434> [in Ukrainian].

11. Afanasyev, A. O., & Miroshnichenko, V. I. (2023). Zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh inspektoriv-kinolohiv [Application of interactive technologies in the training of future canine inspectors]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi pryordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: Pedagogichni nauky – Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 32(1), 5–18. Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v32i1> [in Ukrainian].

12. Miroshnichenko, V. I. (2023). Formuvannia upravlinskoï kompetentnosti maibutnikh ofitseriv pidrozdiliv zviazku u konteksti orhanizatsii osvitnoho protsesu [Formation of managerial competence of future officers of communications units in the context of organizing the educational process]. *Visnyk nauky ta osvity. (Seriia “Pedagogika”) – Bulletin of Science and Education. (Series “Pedagogy”)*, 7(13), 643–654. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7\(13\)-643-653](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7(13)-643-653) [in Ukrainian].

13. Kaziev, O., Ovchar, M., & Koshelnyk, I. (2021). Vykorystannia innovatsiinykh pedagogichnykh tekhnolohii u zahalnoviiskovii pidhotovtsi maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [The use of innovative pedagogical technologies in the combined-arms training of future border guard officers]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh prats – Spirituality of a Personality: Theory, Methodology and Practice: collection scientific papers*, 1, 1(100), 93–103. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-93-103> [in Ukrainian].

Мірошніченко А. А. Особливості формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення фахових дисциплін

Статтю присвячено обґрунтуванню особливостей формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення фахових дисциплін.

Лідерську компетентність розуміємо як складне інтегративне утворення, що поєднує систему знань про лідерство, ціннісні орієнтації, особистісні якості, а також уміння й навички впливу на інших людей у процесі спільної діяльності. Для кожного курсанта лідерська компетентність має професійно зумовлений характер і безпосередньо пов'язана з виконанням службових обов'язків за посадою, виконанням управлінських, організаторських та виховних функцій.

У структурі лідерської компетентності майбутнього офіцера-прикордонника виокремлено такі компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий, рефлексивний. Саме гармонійний розвиток зазначених компонентів забезпечує сформованість лідерської компетентності як професійно важливої якості майбутнього офіцера-прикордонника.

Автором виокремлено такі особливості формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення фахових дисциплін: професійно зорієнтований характер навчання; ситуаційно-діяльнісний підхід; поєднання управлінської та виконавської ролей; орієнтація на ухвалення рішень в умовах ризику й невизначеності; командна взаємодія та розвиток комунікативних навичок; інтеграція теоретичної підготовки з практичною діяльністю; виховання професійної відповідальності та дисципліни; ціннісно-мотиваційна спрямованість).

Ключові слова: лідерська компетентність, майбутні офіцери-прикордонники, фахові дисципліни, формування лідерської компетентності.

Miroshnichenko A. A. Peculiarities of the formation of leadership competence of future border guard officers in the process of studying professional disciplines

The article is devoted to the justification of the features of the formation of leadership competence of future border guard officers in the process of studying professional disciplines.

We understand leadership competence as a complex integrative formation that combines a system of knowledge about leadership, value orientations, personal qualities, as well as the skills and abilities to influence other people in the process of joint activities. For each cadet, leadership competence is professionally determined and directly related to the performance of official duties, the performance of managerial, organizational, and educational functions.

The following components are distinguished in the structure of the leadership competence of a future border guard officer: cognitive, motivational-value, activity-behavioral, and reflective. It is the harmonious development of these components that ensures the formation of leadership competence as a professionally important quality of a future border guard officer.

The author identified the following features of the formation of leadership competence of future border guard officers in the process of studying professional disciplines: professionally oriented nature of training; situational and activity approach; combination of managerial and executive roles; orientation towards decision-making under risk and uncertainty; team interaction and development of communication skills; integration of theoretical training with practical activities; education of professional responsibility and discipline; value-motivational orientation).

Key words: leadership competence, future border guard officers, professional disciplines, formation of leadership competence.

UDC 378.147: 811.11:379.8

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-119-125>

Pozdniakov Oleksandr Viktorovich,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
and Country Studies, Faculty of Tourism,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine.
dietrich_910@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-7525-7108>

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE HOTEL MANAGERS

In the context of globalisation and the rapid expansion of the international hospitality industry, the ability of future hotel managers to communicate effectively in a foreign language has become a decisive factor in ensuring high-quality guest service, successful intercultural interaction, and overall organisational competitiveness. As hotel enterprises increasingly serve culturally diverse clientele, foreign language communicative competence is no longer regarded as an auxiliary skill but as an essential component of professional training. Despite the growing recognition of its importance, educational programmes in many institutions still struggle to integrate foreign language training in a way that reflects the real communicative demands of the service sector.

Current research provides valuable insights into the development of communicative competence, intercultural communication, and professional foreign language training. However, several scientific issues remain insufficiently resolved. In particular, there is a lack of comprehensive theoretical models that would explain the formation of foreign language communicative competence specifically in the context of hotel management. The distinctive professional functions of hotel manager – such as handling guest relations, resolving conflicts, coordinating service processes, and performing cross-cultural mediation – require a more nuanced understanding of communicative needs, yet these aspects are often overlooked in existing studies. Moreover, the methodological foundations for integrating professional, intercultural, and linguistic components into a coherent educational system need comprehensive study.

Therefore, the problem lies in the insufficient theoretical and methodological substantiation of the process through which foreign language communicative competence is formed in future hotel managers under modern educational conditions. The study of this issue requires identifying structural components of such competence, determining pedagogical conditions for its development, and analysing specific communicative situations characteristic of the international hotel environment. The persistence of these unresolved research tasks underscores the need for further theoretical investigation aimed at improving the quality and relevance of professional foreign language training in hospitality.

In view of the above, the scientific novelty of the proposed study lies in the fact that it allows to outline the basic methodological principles of foreign language teaching, clarify key definitions, as well as systematize existing approaches to the process of developing the foreign language communicative competence. We believe, it will contribute to further improving the content, methods, and technologies of training future highly qualified specialists in the service sector.

The analysis of recent publications shows that modern scientific research on the issue of teaching a foreign language (mainly, English) to hospitality students is focused on several interrelated topics, in particular: professionally-oriented learning, the use of authentic materials and tasks, the formation of socio-cultural and intercultural communicative competence, the implementation of active learning methods, the integration of digital tools into the process of foreign language training, as well as taking into consideration the real requirements of the industry. The works of foreign scientists and methodologists are dedicated to satisfying the need to develop intercultural communicative competence (Byram, 1997; Kramsch, 2014) combined with studying the issues of effective teaching techniques aimed to meet the requirements of the modern labor market (Richards & Rodgers, 2014), along with revealing the advantages of the approach “English for Specific Purposes” at providing future specialists with a required level of foreign language proficiency (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St. John, 2012). As for Ukrainian scientific and methodological works, they deal with the study of theoretical and empirical approaches to learning a foreign language (Чубінська, Чубінська & Кобрин, 2023), the need to develop speech skills in the context of solving communicative tasks (Карасьова, 2023), the need to use innovative active and interactive teaching methods based on the student-centered approach (Гаріна & Лось, 2022). The priority of forming professional and socio-cultural communicative competence as a key component of university training, the importance of using authentic texts and situations, integrating intercultural components, increasing the teacher’s role as a facilitator of the learning process are also considered important aspects of the issue under study.

However, despite a considerable number of scientific publications, the issue of integrating theoretical models of foreign language communicative competence with the needs of the modern hotel business is not sufficiently covered. This determines the relevance of the proposed research.

The purpose of the study is to determine the features of the formation of foreign language communicative competence of future hotel managers and ways to improve the effectiveness of its development in the process of professional training.

Hence, the research objectives include:

- analyzing the theoretical basis of the concept of foreign language communicative competence;
- identifying the structure and content of foreign language communicative competence needed for modern specialists in hotel business;
- studying methodological approaches to formation of professionally-oriented communication skills of future hotel managers;
- revealing the specifics of professional foreign language communication in the hospitality industry;
- providing a description of factors that ensure effective, professionally-oriented study of foreign languages by students of the above-mentioned field of study.

To achieve the research objectives, the following methods have been applied:

- descriptive method – to study the theoretical basis of the concept of communicative competence and its structural components;
- comparative method – to single out common and distinctive principles of different methodological approaches to the formation of foreign language communicative competence of hospitality professionals;
- methods of classification and generalization – to reveal the specifics of professional foreign language communication in hotel business;
- methods of analysis and synthesis – to determine the factors to improve the effectiveness of communicatively-oriented foreign language training of hospitality students.

In modern linguodidactics, foreign language communicative competence is interpreted as an individual’s ability to carry out effective, appropriate, and socially acceptable communication in a foreign language in oral and written forms, encompassing grammatical, sociolinguistic, discursive and strategic competencies (Council of Europe, 2020, p. 10). At the same time, the success of

communicative interaction depends not only on knowledge of the language system, but also on the ability to use it in accordance with the social context (Richards & Rodgers, 2014, p. 42). In the service sector, this is especially important, because neglecting sociolinguistic norms can create a communicative barrier with a guest. In this respect, it is important to use concepts that explain mechanisms of forming the speaker's intention, choosing between different types of language behavior and cultural interpretation (Kramsch, 2014, p. 39). Thus, a highly qualified specialist must be able not only to speak correctly in terms of using vocabulary and grammar, but also to adhere to the norms of business politeness, quickly adapt to contacts with representatives of different cultural backgrounds, apply conflict avoidance strategies, and interpret non-verbal signals.

Therefore, for future hotel managers, foreign language communicative competence should be considered in terms of its pragmatic applicability, that is combining language proficiency, professional communication skills, and the ability to apply them in situations of intercultural interaction. That is why, methods of learning a foreign language for professional purposes that take into account the specifics of the industry and typical communicative situations (such as checking-in(out), booking, room service, responding to customer complaints, etc.) are relevant (Hutchinson & Waters, 1987, p. 19). This communication has a high degree of standardization, which forms a specific type of discourse featured by a particular set of vocabulary and conversation scenarios. Therefore, the level of foreign language communicative competence is determined by the ability to properly apply professionally-oriented language patterns.

As a result of the analysis of scientific publications, the following components of foreign language communicative competence can be identified, which are of particular importance for professional training of students in hotel business:

- linguistic component – knowledge of grammar and vocabulary (including professional terminology), which allows to correctly interpret professional tasks. This also includes the proper use of non-verbal elements of communication (such as tone of voice) that contribute to creating a relevant communicative atmosphere in the process of intercultural interaction (Dudley-Evans & St. John, 2012, p. 73);

- sociolinguistic component – the ability to vary language patterns in accordance with social background of the communicative partner, the service encounter situation, and cultural norms. Communication in hotel business is featured by the use of forms of politeness, mitigating constructions, neutral types of apology, etc. (Jenkins, 2013, p. 51). This is determined by status roles, cultural norms of politeness, expectations of guests;

- pragmatic component – consists in the ability to perform acts of communication (suggestion, apology, explanation, clarification, persuasion), which are typical for the service sector. Pragmatic skills form the ability to use language in accordance with the context, such as formulating instructions for guests, explaining rules, responding to non-standard situations; preventing conflicts;

- strategic component – this component is important if the guest has a low level of foreign language proficiency or comes from a different linguistic and cultural environment (Brown, 2014, p. 62). In this case, relevant compensatory communication strategies include paraphrasing, clarifying, avoiding misunderstandings, maintaining a conversation, etc.;

- cultural component – this component is essential for preventing conflicts and creating a positive impression of the service provided. It includes awareness of the diversity of behavior norms, cross-cultural differences in service expectations, taboos and sensitive topics, gestural behavior, and distancing norms in different cultures (Kramsch, 2014, p. 41).

To reveal the specifics of professional foreign language communication in the hospitality industry, we should pay attention to its following characteristics:

- customer orientation – communication manner has to be polite, neutral, aimed at creating a positive impression of the service provided;

- standardization – a high degree of using formal language patterns (such as greetings, explanations, informing, giving instructions);
- the need for rapid adaptation to unforeseen changing of communicative situations (complaints, change of reservation, force majeure situations, etc.);
- awareness of intercultural diversity to provide successful communicative interaction (communication with guests from different countries requires knowledge of cultural differences in the perception of service) (Bailey, 2018; Kramsch, 2014).

Methodological approaches to the formation of foreign language communicative competence of hospitality students are a combination of traditional and innovative ways of optimizing the process of professional training. In our opinion, the following approaches are worth applying in this field of study:

- communicative approach – the main principle of this approach is to teach a language through communication, modeling authentic situations, developing skills to discuss, ask questions, and justify one's own opinion. Learning through communication includes role-playing games, project activities, conversational practices (Littlewood, 2002, p. 56);
- cultural approach – this approach contributes to the formation of tolerant communication competence, taking into account cultural backgrounds of guests. Basic principles of the cultural approach include comparing cultural models of communicative behavior, analyzing intercultural verbal contacts, developing ability to adapt to changing cultural contexts (Deardorff, 2009, p. 134);
- activity-based approach, which involves the formation of a certain level of language proficiency through performing professional tasks: filling out documents, dealing with inquiries, giving instructions, handling complaints, etc. It involves working with practical cases, modeling professional situations, integrating language skills with professional knowledge (Dudley-Evans & St. John, 2012, p. 75);
- professionally-oriented approach – is focused on the needs of a specific job. This approach requires the use of authentic materials in the learning process. The analysis of business documents, description of services provided, and simulation of performing professional tasks are recommended here (Jenkins, 2013, p. 22).

Based on the analysis of works by leading researchers and methodologists, the following key factors to improve the effectiveness of communicatively-oriented training of hospitality students have been singled out:

- professional orientation of the learning content – teaching vocabulary and grammar in accordance with the real needs of the industry;
- comprehensiveness of language training – combining development of theoretical knowledge with practically applied communication skills;
- working with authentic materials – instructions, price lists, business letters, websites, etc.;
- activity and interactivity – role-playing games, case studies, modeling of service encounter situations;
- integration of intercultural components – studying cultural backgrounds, values and expectations of potential guests;
- use of information and digital technologies – online platforms, video simulators of real communicative situations (Kramsch, 2014; Bailey, 2018; Firth, 2019).

Thus, the results of the study give us the reasons to state that the formation of foreign language communicative competence of future hotel managers is a comprehensive process based on the integration of linguistic, sociolinguistic, pragmatic, strategic and cultural components. It has been established that the effectiveness of this process is determined by a combination of communicative, cultural, activity-based, and professionally-oriented approaches to ensure that training meets the real needs of the modern service sector. The structure of foreign language communicative competence of a specialist in hospitality includes both language components and professionally-oriented skills

which are specific to the industry under study. It has been proven that professional foreign language communication in hotel business has a lot of standardized patterns and intercultural features. This requires special training based on the use of authentic materials, interactive teaching methods, along with modeling of communicative situations close to the conditions of real-life professional activity.

As a result of the analysis of scientific and methodological papers, the following practice-oriented recommendations can be suggested to improve the process of teaching a foreign language by future hotel managers: development of a certain course should begin with a comprehensive study of the needs of the industry; incorporating authentic materials is a priority for task-based development of speaking and listening skills; theoretical blocks of course material should be combined with simulating professional communicative situations, case studies, etc.; evaluation of students' knowledge should include both graded tests and elements of informal assessment.

To sum up, the formation of communicative competence of hospitality students represents a holistic system of professionally-oriented foreign language training, which ensures readiness for effective communication in the globalized, multicultural hotel business market. We consider that further research should focus on the empirical study of relevance and effectiveness of particular methodological approaches to the process of training highly qualified professionals in the service sector.

Bibliography

1. Гагіна Н. В., Лось О. В. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей методами активного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. 2022. Вип. 16(84). С. 94–98. DOI: [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-16\(84\)-94-98](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-16(84)-94-98)
2. Карасьова О. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2023. № 52. С. 71–80. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-52-08>
3. Чубінська Н., Чубінська А.-М., Кобрин В. Дослідження формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Академічні візії*. 2023. № 26. DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10211160>
4. Bailey S. *Academic Writing: A Handbook for International Students*. [5th ed.]. London, New York : Routledge, 2018. 344 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315169996>
5. Brown H. D. *Principles of Language Learning and Teaching: A Course in Second Language Acquisition*. [6th ed.]. Pearson Education, 2014. 402 p.
6. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.
7. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
8. Deardorff D. K. (Ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC : SAGE Publications, 2009. 560 p. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781071872987>
9. Dudley-Evans T., St. John M. J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 301 p.
10. Firth M. *Service Encounters in Tourism, Events and Hospitality: Staff Perspectives*. Bristol : Channel View Publications, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781845417284>
11. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 183 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
12. Jenkins J. *English as a Lingua Franca in the International University. The Politics of Academic English Language Policy*. Routledge, 2013. 256 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203798157>
13. Kramsch C. *Language and Culture. AILA Review*. 2014. Vol. 27. Issue 1. P. 30–55. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra>
14. Littlewood W. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 109 p.
15. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. [3rd ed.]. Cambridge University Press, 2014. 410 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009024532>

References

1. Gagina, N., & Los, O. (2022). Rozvytok inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnosti metodamy aktyvnoho navchannia [Development of foreign language communicative competence of philology students by means of active learning methods]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriiia "Filolohiia" – Scientific Notes of Ostroh Academy National University. Philology Series*, 16(84), 94–98. DOI: [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-16\(84\)-94-98](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-16(84)-94-98) [in Ukrainian].
2. Karasiova, O. V. (2023). Zasoby formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti studentiv nemovnykh spetsialnosti [Means of forming foreign language communicative competence of students of non-lingual specializations]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific Notes of the Pedagogical Department*, (52), 71–80. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-52-08> [in Ukrainian].
3. Chubinska, N., Chubinska, A.-M., & Kobryn, V. (2023). Doslidzhennia formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti fakhivtsiv: metodolohichniy aspekt [The research of specialists' foreign language communicative competence formation: methodological aspect]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, (26). DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10211160> [in Ukrainian].
4. Bailey, S. (2018). *Academic Writing: A Handbook for International Students* [5th ed.]. London, New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315169996> [in English].
5. Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching: A Course in Second Language Acquisition*. [6th ed.]. Pearson Education [in English].
6. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters [in English].
7. Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [in English].
8. Deardorff, D. K. (Ed.) (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE Publications. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781071872987> [in English].
9. Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (2012). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
10. Firth, M. (2019). *Service Encounters in Tourism, Events and Hospitality: Staff Perspectives*. Bristol: Channel View Publications. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781845417284> [in English].
11. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031> [in English].
12. Jenkins, J. (2013). *English as a Lingua Franca in the International University. The Politics of Academic English Language Policy*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203798157> [in English].
13. Kramsch, C. (2014). Language and Culture. *AILA Review*, 27(1), 30–55. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra> [in English].
14. Littlewood, W. (2002). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
15. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. [3rd ed.]. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009024532> [in English].

Pozdniakov O. V. Development of foreign language communicative competence as a component of professional training of future hotel managers

The article is dedicated to the issue of improving the development of foreign language communicative competence of future hotel managers in the process of their professional training. The formation of foreign language communicative competence in the industry under study is a comprehensive process based on the integration of linguistic, sociolinguistic, pragmatic, strategic and cultural components. For future hotel managers, foreign language communicative competence should be considered in terms of its pragmatic applicability, that is combining language proficiency, professional communication skills, and the ability to apply them in situations of intercultural interaction. To reveal the specifics of professional foreign language communication in the hospitality industry, we should

pay attention to its following characteristics: customer orientation (communication manner has to be polite, neutral, aimed at creating a positive impression of the service provided); a high degree of standardization, which forms a specific type of discourse featured by a particular set of vocabulary and conversation scenarios; the need for rapid adaptation to unforeseen changing of communicative situations; awareness of intercultural diversity to provide successful communicative interaction. This requires special training based on the use of authentic materials, interactive teaching methods, along with modeling of communicative situations close to the conditions of real-life professional activity. Methodological approaches to the formation of foreign language communicative competence of hospitality students are a combination of traditional and innovative ways of optimizing the professional training. It has been established that the effectiveness of this process is determined by a combination of communicative, cultural, activity-based, and professionally-oriented approaches to ensure that training meets the real needs of the modern service sector.

Key words: hospitality industry, foreign language for specific purposes, methodological approaches to the formation of foreign language communicative competence, communicative situation, sociocultural context.

Поздняков О. В. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності як компонент професійної підготовки майбутніх менеджерів готелів

Статтю присвячено питанню оптимізації розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх менеджерів готелів у процесі їх професійної підготовки. Формування іншомовної комунікативної компетентності в досліджуваній галузі є комплексним процесом, що базується на інтеграції лінгвістичного, соціолінгвістичного, прагматичного, стратегічного та культурного складників. Для майбутніх менеджерів готелів іншомовну комунікативну компетентність слід розглядати з погляду її прагматичного застосування, тобто поєднання знання мови, професійних комунікативних навичок та вміння застосовувати їх у ситуаціях міжкультурної взаємодії. Для розкриття специфіки професійного спілкування іноземною мовою в індустрії гостинності слід звернути увагу на такі його характеристики: клієнтоорієнтованість (манера спілкування повинна бути ввічливою, нейтральною, спрямованою на створення позитивного враження від наданої послуги); високий ступінь стандартизації, що формує специфічний тип дискурсу, який характеризується відповідною лексикою та сценаріями побудови розмови; необхідність швидкої адаптації до непередбачених змін комунікативних ситуацій; усвідомлення міжкультурного різноманіття для забезпечення успішної комунікативної взаємодії. Це вимагає спеціальної підготовки, яка базується на використанні автентичних матеріалів, інтерактивних методів навчання, а також моделюванні комунікативних ситуацій, наближених до умов реальної професійної діяльності. Методологічні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності студентів готельного профілю становлять поєднання традиційних та інноваційних шляхів оптимізації професійної підготовки. Установлено, що ефективність цього процесу визначається поєднанням комунікативного, культурологічного, діяльнісного та професійно орієнтованого підходів, які забезпечують відповідність навчання реальним потребам сучасної сфери послуг.

Ключові слова: індустрія гостинності, іноземна мова для спеціальних потреб, методологічні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності, комунікативна ситуація, соціокультурний контекст.



УДК 378:37.041

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-126-133>

Шинкарьова Олена Дмитрівна,

докторка філософії з професійної освіти, доцентка,
доцентка кафедри олімпійського та професійного спорту
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
lenashin1962@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8034-1360>

Отравенко Олена Вікторівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка
кафедри теорії та методики фізичного виховання
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
yelenot@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8308-5895>

Шинкарьова Наталія Геннадіївна,

викладачка кафедри олімпійського та професійного спорту
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
Manager.Nshinkarova@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-0609-8112>

ІНТЕГРАЦІЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Фундаментом сучасної освітньої парадигми є принцип безперервного навчання, що передбачає систематичний розвиток загальних і професійних кваліфікацій. Ця концепція реалізується через постійне оновлення, розширення та поглиблення бази знань і навичок особистості впродовж усього життєвого шляху (Шинкарьова, 2024, с. 82).

В освітньому процесі системний аналіз сприяє конструюванню ефективних навчальних програм, створенню компетентнісних моделей підготовки здобувачів освіти, оцінюванню якості фізичної підготовленості здобувачів освіти, розробці систем моніторингу навчальних досягнень (Отравенко, Ливацький, Ваховський, 2025).

Інтеграція вітчизняної вищої школи в європейський освітній простір зумовлює трансформацію підходів до фахової підготовки спеціалістів галузі фізичної культури і спорту. Пріоритетними орієнтирами стають студентоцентроване навчання, розвиток професійної мобільності та забезпечення високої конкурентоспроможності випускників. Це вимагає системного оновлення дидактичного інструментарію та змістовного наповнення освітніх програм відповідно до міжнародних стандартів якості (Шинкарьова, Шинкарьов, 2023, с. 134).

Сучасний етап розвитку сфери фізичної культури і спорту характеризується стрімкою трансформацією фітнес-індустрії та появою нових високотехнологічних методик оздоровлення. Динамічність ринку праці вимагає від майбутніх бакалаврів не лише фундаментальних знань

з теорії та методики фізичного виховання, анатомії чи фізіології, а й володіння вузькоспеціалізованими практичними інструментами, як-от CrossFit, Pilates, TRX, функціональний тренінг, кінезіореабілітація та ін. (Шинкарьова, Отравенко, Шинкарьова, 2025).

Проте традиційні академічні програми часто мають певний консерватизм через тривалий цикл оновлення стандартів, що створює розрив між теоретичною підготовкою в університеті та реальними вимогами роботодавців. У цьому контексті міжнародна сертифікація від таких організацій, як NASM, ACE, REPs, є ефективним інструментом легітимізації компетенцій фахівця на світовому рівні. Неформальна освіта стає «містком», який дає змогу студенту поєднати академічну базу з міжнародними стандартами професії, забезпечуючи безперервний процес професійного самовдосконалення.

Питання якості підготовки фахівців галузі фізичної культури і спорту активно досліджують у працях провідних науковців, як-от В. Луговий, Н. Ничкало, М. Данилевич, В. Костюкевич, Г. Лисенчук, В. Шамардін, М. Пітин, Є. Приступа, С. Сутула, В. Сутула, Ю. Бріскін, Н. Сороколіт та ін. Дослідження зосереджені на модернізації освітніх програм, формуванні мотивації до здоров'язбереження та впровадженні інноваційних практик.

Дослідження М. Данилевич підтверджують, що модернізація підготовки кадрів у галузі фізичної культури має ґрунтуватися на компетентнісному підході. Цей підхід забезпечує інтеграцію освітнього процесу з вимогами ринку праці. Актуальним завданням сьогодення є формування фахівців нового типу, спроможних забезпечувати оздоровлення нації. Такий спеціаліст повинен демонструвати високу адаптивність, готовність до безперервного саморозвитку та вільне володіння інноваційними технологіями у своїй діяльності (Данилевич, 2015, с. 23; Данилевич, 2018).

Під неформальною освітою розуміють будь-яку систематичну освітню активність, яка проводиться поза межами жорстко регламентованої формальної системи. Вона характеризується інклюзивністю щодо віку та місця реалізації, охоплюючи широкий спектр напрямів: від ліквідації неписьменності до формування професійних навичок і загальнокультурного розвитку. На відміну від класичної моделі, такі програми не мають лінійної ієрархічної структури («сходинок») та вирізняються гнучкістю в термінах навчання (Вовк та ін., 2020).

Питання неформальної освіти як складника професійної підготовки висвітлювали у своїх роботах дослідники В. Луговий та Н. Ничкало. Їхні наукові здобутки розкривають питання теорії професійної освіти, навчання дорослих, самоосвіти та професійного зростання, що є ключовими для формування професійної компетентності (Луговий, 2008; Ничкало, 2020).

Згідно з концепцією В. Лугового, освітній простір структурується за трьома векторами: формальним, неформальним та інформальним. Формальна освіта представлена ієрархічною мережею офіційних інституцій (від шкіл до університетів), орієнтованою переважно на послідовне навчання молоді. Неформальна освіта визначається як гнучка та організована активність, що виходить за межі класичних «сходинок» і доступна для всіх вікових категорій. Натомість інформальна освіта має неструктурований характер, охоплюючи як цілеспрямоване самонавчання, так і спонтанне набуття досвіду в процесі повсякденної життєдіяльності (Луговий, 2008).

На думку академіка Н. Ничкало, розвиток андрагогіки (освіти дорослих) в Україні має значний потенціал, який згодом трансформується в розгалужену систему інноваційних методик. Проте становлення цієї сфери не є стихійним процесом; воно можливе лише за умови консолідації зусиль державних структур, соціальних інститутів та громадського сектору. Ключовим фактором успіху авторка вважає наявність політичної волі та стратегічної гармонізації дій усіх гілок влади (Ничкало, 2018, с. 603).

Зокрема, дослідники наголошують, що в умовах глобалізації професійна компетентність тренера має підтверджуватися не лише дипломом державного зразка, а й сертифікатами, що визнаються міжнародною фітнес-спільнотою. Проте, попри наявність теоретичних напрацю-

вань, механізми практичної інтеграції міжнародних сертифікаційних програм у внутрішню систему забезпечення якості освіти вищої школи залишаються недостатньо розробленими.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування ролі сертифікації як форми неформальної освіти та визначення конкретних механізмів її інтеграції в систему підготовки фахівців фізичної культури і спорту для підвищення їх конкурентоспроможності та потенціалу працевлаштування на глобальному ринку праці.

Щоб краще зрозуміти місце неформальної освіти в загальній системі, варто розглянути її ключові особливості в порівнянні (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика видів освіти

Характеристика	Формальна освіта	Неформальна освіта
Структура	Чітка ієрархія («сходинки»)	Гнучка, нелінійна
Місце	Лише освітні заклади	Всюди (курси, тренінги, хаби)
Ціль	Диплом / ступінь	Навички / компетенції
Тривалість	Фіксована (роки)	Варіативна (від годин до місяців)

Сучасна неформальна освіта у сфері спорту – це динамічна екосистема, де сертифікація є інструментом підтвердження професійної компетенції.

Розглянемо міжнародні організації, які формують науковий базис сучасної фітнес-індустрії.

NSCA (National Strength and Conditioning Association) вважається провідною організацією у світі з питань силової підготовки та кондиціонування. Їх сертифікація CSCS є обов'язковою для тренерів, що працюють із професійними атлетами та олімпійськими збірними.

ACSM (American College of Sports Medicine) – найстаріша та найбільш авторитетна організація, що поєднує спортивну науку з клінічною медициною. Вони розробляють стандарти фізичної активності, якими керується ВООЗ (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльна таблиця сертифікаційних програм

Організація / програма	Ключовий фокус (спеціалізація)	Основні переваги та методики	Цільова аудиторія
NASM (США)	Корекційний тренінг та реабілітація	Модель OPT (Optimum Performance Training). Акцент на біомеханіці та стабілізації	Персональні тренери, реабілітологи
ACE (США)	Психологія поведінки та оздоровлення	Модель IFT (Integrated Fitness Training). Сильна база з коучингу та зміни звичок клієнта	Фітнес-інструктори, фахівці зі здоров'я
NSCA (США)	Силова підготовка та кондиціонування	Науково обґрунтовані методики розвитку сили та потужності (програма CSCS)	Тренери професійних команд, атлети
ACSM (США)	Клінічна фізіологія вправ	Оцінка ризиків для здоров'я, робота з патологіями, медичний фітнес	Спортивні лікарі, фахівці ЛФК
CrossFit	Функціональна інтенсивність	Вузька спеціалізація на методиці постійно варійованих функціональних рухів	Тренери кросфіт-боксів та афіліатів

Проаналізуємо національні освітні платформи та академії. В Україні сформувався потужний кластер неформальної освіти, який адаптує світові методики до вітчизняного ринку та законодавства.

Освітні центри при фітнес-мережах, наприклад, Sport Life, GYMMAXX, «АтлетіКо» та ін. пропонують практико орієнтоване навчання з можливістю подальшого працевлаштування. Вони цінні тим, що дають розуміння специфіки українського клієнта та локального сервісу.

Наприклад, спеціалізовані курси від профільних федерацій: сертифікація від Федерації бодібілдингу України або Федерації функціонального багатоборства. Це важливо для студентів, які планують поєднувати фітнес із тренерською діяльністю в спорті вищих досягнень.

Онлайн-платформи Prometheus, «БУМ» надають курси з менеджменту в спорті, психології та базових медичних знань (домедична допомога), що є необхідними супутніми компетенціями.

Провідне місце серед українських освітніх платформ посідає «Академія Фітнесу України» (Fitness Academy Ukraine). Вона є важливим суб'єктом неформальної освіти, пропонуючи модульне навчання: програми підготовки «Інструктор тренажерного залу», «Інструктор програми Pilates», «Функціональний тренінг» та ін., що дають змогу здобувачу освіти поступово нарощувати компетенції паралельно з університетською програмою; курси з «Діагностики та корекції м'язового дисбалансу», що доповнюють академічні знання з анатомії та біомеханіки практичними протоколами відновлення.

Академія видає сертифікати, які визнають провідні фітнес-мережі України та мають вагу при працевлаштуванні за кордоном, що робить її діяльність стратегічно важливою для професійного самовдосконалення бакалаврів.

Релевантність цих програм визначається їх здатністю оперативно заповнювати «прогалини» в академічній підготовці. Якщо університет дає глибоку фундаментальну базу (анатомія, біомеханіка, педагогіка), то сертифікаційні курси надають готові алгоритми роботи: «як скласти раціон при інсулінорезистентності» або «як адаптувати тренування для клієнта з грижею в поперековому відділі» тощо.

Якщо освітні компоненти «Теорія і методика фізичного виховання», «Теорія і методика спортивного тренування» формують світоглядну та наукову базу, то «Fitness Academy Ukraine» та аналогічні центри надають конкретний «інструментарій» (готовий каталог вправ, методики тестування клієнта, основи фітнес-маркетингу тощо), який майбутній фахівець фізичної культури й спорту може використовувати вже під час проходження виробничої практики.

Так, поєднання міжнародного сертифіката та українського практичного курсу створює максимально вирашений профіль фахівця.

Отримання міжнародного сертифіката під час навчання в університеті трансформує статус фахівця на ринку праці.

Здобувач перестає бути просто теоретиком, отримуючи підтвердження кваліфікації, зрозуміле для мережеских фітнес-клубів у будь-якій країні світу.

Сертифікати ACE чи NASM дають право реєстрації в міжнародних реєстрах, що спрощує пошук роботи за кордоном.

Для приватних фітнес-центрів наявність вузькопрофільного сертифіката часто є вагомим аргументом, ніж диплом без практичного досвіду.

Процес інтеграції неформальної освіти формує культуру Long-life Learning (навчання впродовж життя), оскільки міжнародні сертифікати зазвичай потребують підтвердження кожні 2 роки через накопичення балів безперервної освіти. Це стимулює фахівця постійно бути в курсі останніх наукових досліджень у сфері спортивної медицини та тренувальних технологій.

У закладах вищої освіти є чіткий алгоритм перезарахування результатів неформальної освіти. Наприклад, сертифікат з пілатесу може бути підставою для зарахування балів з вибірових компонентів освітньої програми.

Висновки. Впровадження неформальної освіти в систему підготовки фахівців фізичної культури й спорту забезпечує гнучкість навчання та відповідність міжнародним стандартам. Сертифікаційні програми не лише доповнюють академічні знання, а й формують вузькоспеціалізовані компетенції, необхідні для успішної інтеграції у світовий ринок спортивних послуг. Це створює умови для переходу від загальної теоретичної бази до практичної професійної

конкурентоспроможності та створює індивідуальні освітні траєкторії, де сертифіковані курси стануть органічним доповненням варіативних освітніх компонентів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці конкретних методичних рекомендацій для викладачів щодо інтеграції елементів міжнародних фітнес-програм у зміст освітніх компонентів циклу професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Шинкарьова О. Д. Удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Фізична культура і спорт: сучасні аспекти та тенденції розвитку: тези доповідей V Регіональної студ. наук.-практ. інтернет-конф.* / гол. ред. Шинкарьова О. Д. Полтава-Лубни : ДЗ «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2024. С. 82–84. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10340>
2. Отравенко О. В., Ливацький О. В., Ваховський Л. Ц. Системний аналіз у методології наукових досліджень галузі фізичної культури. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 24. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1493>
3. Шинкарьова О. Д., Шинкарьов С. І. Готовність майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до професійної діяльності. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичного виховання і спорту: колект. моногр.* / гол. ред. О. В. Отравенко. Полтава : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2023. С. 134–168. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9835>
4. Данилевич М. В. Шляхи модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наук. праць*. 2015. Вип. 4. С. 22–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_015_2015_4_8
5. Данилевич М. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності : автореферат дис. ... д-ра педагогічних наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 45 с. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/D26.053.01/aref_Danylevych.pdf
6. Вовк М. П., Султанова Л. Ю., Філіпчук Н. О., Соломаха С. О., Грищенко Ю. В. Теорія і практика навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти : монографія / за наук. ред. Л. Б. Лук'янової. Київ: Талком, 2020. 367 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743568/1/МОНОГРАФІЯ%202020%20Теорія%20і%20практика.pdf>
7. Луговий В. І. Становлення безперервної освіти в країнах організації економічного співробітництва і розвитку (досвід для України). *Вища освіта України: теоретичний та науково-методологічний часопис*. Івано-Франківськ, 2008. №4. С. 7–9.
8. Ничкало Н. Г. Перспективи розвитку освіти дорослих в Україні. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей* / за ред. Кременя В. Г., Ничкало Н. Г.; укл. Аніщенко О. В., Лук'янова Л. Б. Київ : Знання України, 2018. С. 602–606. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/27789/1/Збірник%20семинару.pdf>
9. Ничкало Н. Г. Розвиток освіти дорослих на філософсько-педагогічних засадах андрагогіки. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія* / за заг. ред. акад. Н. Г. Ничкало, акад. І. Ф. Прокопенка ; Ін-т пед. освіти та освіти дорослих ім. Івана Зязюна, НАПН України, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ФОП Бровін О. В., 2020. С. 12–23. Retrieved from https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/3883/3/Освіта%20дорослих_монографія.pdf
10. Шинкарьова О. Д., Отравенко О. В., Шинкарьова Н. Г. Функціональний тренінг у сфері фізичної культури і спорту. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2025. № 1. С. 119–127. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-1-119-127>

11. Otravenko O., Shkola M., Zhamardiy V., Shynkarova O., Fomenko V., Poluliashchenko T., Donchenko I. Fostering the social activity of future specialists in physical education and sports in a healthpreserving environment. *Acta Balneologica: Journal of the Polish Balneology and Physical Association*. 2024. Vol. LXVI. Issue 2(180). P. 135–143. DOI: <https://doi.org/10.36740/ABAL202402110>

12. Shkola O. M., Fomenko O. V., Otravenko O. V., Donchenko V. I., Zhamardiy V. O., Lyakhova N. A., Shynkarova O. D. Study of the State of Physical Fitness of Students of Medical Institutions of Higher Education by Means of Crossfit in the Process of Physical Education. *Acta Balneologica: Journal of the Polish Balneology and Physical Association*. 2021. Vol. LXIII. No. 2(164). P. 105–109. DOI: <https://doi.org/10.36740/ABal202102105>

References

1. Shynkarova, O. D. (2024). Udoskonalennia protsesu profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia i sportu [Improving the professional training process for future physical education and sports specialists]. *Fizychna kultura i sport: suchasni aspekty ta tendentsii rozvytku – Physical culture and sport: contemporary aspects and trends in development*. (pp. 82–84). Poltava – Lubny : DZ “Luhanskyi nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka”. Retrieved from <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10340> [in Ukrainian].

2. Otravenko, O. V., Lyvatskyi, O. V., & Vakhovskyi, L. C. (2025). Systemnyi analiz u metodolohii naukovykh doslidzhen haluzi fizychnoi kultury [System analysis in the methodology of scientific research in the field of physical culture]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (24). Retrieved from <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1493> [in Ukrainian].

3. Shynkarova, O. D., & Shynkarov, S. I. (2023). Hotovnist maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu do profesiinoi diialnosti [Readiness of future physical education and sports specialists for professional activity]. *Suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku fizychnoho vykhovannia i sportu – Current trends and prospects for the development of physical education and sport*. (pp. 134–168). Poltava : DZ “Luhansk. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka”. Retrieved from <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9835> [in Ukrainian].

4. Danylevych, M. V. (2015). Shliakhy modernizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia ta sportu do rekreatsiino-ozdorovchoi diialnosti [Ways to modernise the professional training of future specialists in physical education and sports for recreational and health activities]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) – Scientific journal of the M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sport)*, (4), 22–25. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_015_2015_4_8 [in Ukrainian].

5. Danylevych, M. V. (2018). Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia ta sportu do rekreatsiino-ozdorovchoi diialnosti [Theoretical and methodological foundations of professional training of future specialists in physical education and sports for recreational and health activities]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv. Retrieved from https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/D26.053.01/aref_Danylevych.pdf [in Ukrainian].

6. Vovk, M. P., Sultanova, L. Yu., Filipchuk, N. O., Solomakha, S. O., & Hryshchenko, Yu. V. (2020). Teoriia i praktyka navchannia doroslykh v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity [Theory and practice of adult learning in formal and informal education settings]. Kyiv: Talkom. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743568/1/МОНОГРАФІЯ%202020%20Теорія%20і%20практика.pdf> [in Ukrainian].

7. Luhovyi, V. I. (2008). Stanovlennia bezperervnoi osvity v krainakh orhanizatsii ekonomichnoho spivrobitnytstva i rozvytku (dosvid dlia Ukrainy) [The development of lifelong learning in the countries of the Organisation for Economic Cooperation and Development (lessons for Ukraine)]. *Vyshcha osvita Ukrainy: teoretychnyi ta naukovo-metodolohichnyi chasopys – Higher Education in Ukraine: Theoretical and Scientific-Methodological Journal*, (4), 7–9 [in Ukrainian].
8. Nychkalo, N. H. (2018). Perspektyvy rozvytku osvity doroslykh v Ukraini [Prospects for the development of adult education in Ukraine]. *Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovyi dosvid, ukraïnski realii i perspektyvy – Conceptual foundations for the development of adult education: global experience, Ukrainian realities and prospects*. (pp. 602–606). K. : Znannia Ukrainy. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/27789/1/Збірник%20семинару.pdf> [in Ukrainian].
9. Nychkalo, N. H. (2020). Rozvytok osvity doroslykh na filosofsko-pedahohichnykh zasadakh andrahohiky [The development of adult education based on the philosophical and pedagogical principles of andragogy]. *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukraïnski realii ta perspektyvy – Adult education: global trends, Ukrainian realities and prospects*. (pp. 12–23). Kharkiv: FOP Brovin O. V. Retrieved from https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/3883/3/Освіта%20дорослих_монографія.pdf [in Ukrainian].
10. Shynkarova, O. D., Otravenko, O. V., & Shynkarova, N. H. Funkcionalnij trening u sferi fizichnoyi kulturi i sportu [Functional training in physical education and sports]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, (1), 119–127. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-1-119-127> [in Ukrainian].
11. Otravenko, O., Shkola, M., Zhamardiy, V., Shynkarova, O., Fomenko, V., Poluliashchenko, T., & Donchenko, I. (2024). Fostering the social activity of future specialists in physical education and sports in a healthpreserving environment. *Acta Balneologica: Journal of the polish balneology and physical medicine association*, LXVI, 66(2), 135–143. DOI: <https://doi.org/10.36740/ABAL202402110> [in English].
12. Shkola, O. M., Fomenko, O. V., Otravenko, O. V., Donchenko, V. I., Zhamardiy, V. O., Lyakhova, N. A., & Shynkarova, O. D. (2021). Study of the State of Physical Fitness of Students of Medical Institutions of Higher Education by Means of Crossfit in the Process of Physical Education. *Acta Balneologica: Journal of the polish balneology and physical medicine association*, LXIII, 2(164), 105–109. DOI: <https://doi.org/10.36740/ABal202102105> [in English].

Шинкарьова О. Д., Отравенко О. В., Шинкарьова Н. Г. Інтеграція неформальної освіти в процес професійного самовдосконалення майбутніх фахівців фізичної культури і спорту

У статті здійснено комплексне теоретичне обґрунтування ролі неформальної освіти як стратегічного складника професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. На основі аналізу сучасної освітньої парадигми доведено, що в умовах інтеграції України до європейського простору вищої освіти виникає нагальна потреба в гармонізації академічних стандартів із запитами глобального ринку фітнес-послуг. Виявлено суперечність між фундаментальною, проте подеколи консервативною системою формальної освіти та стрімким технологічним розвитком спортивної індустрії.

Автори розглядають неформальну освіту як гнучкий механізм «добудови» професійних компетенцій через розгалужену мережу міжнародних сертифікаційних програм (NASM, ACE, NSCA, ACSM, CrossFit). У роботі представлено порівняльну характеристику форм освіти, що дало змогу виокремити ключові переваги сертифікації: практикоорієнтованість, відповідність принципам доказової медицини та легітимізацію кваліфікації фахівця у світових професійних реєстрах. Особливу увагу приділено національному сегменту неформальної освіти, зокрема

діяльності «Академії Фітнесу України», яка забезпечує адаптацію світових методик (Pilates, TRX, кінезіореабілітація) до вітчизняного ринку праці.

Доведено, що поєднання результатів формального навчання з вузькоспеціалізованими курсами сприяє побудові індивідуальної освітньої траєкторії студента. Обґрунтовано алгоритм перезарахування результатів неформальної освіти в межах вибірових компонентів освітніх програм ЗВО. Зроблено висновок, що впровадження культури lifelong learning (навчання впродовж життя) через систему міжнародної сертифікації трансформує статус випускника, перетворюючи його з теоретика на конкурентоспроможного спеціаліста, здатного до швидкої адаптації та ефективного виконання професійних завдань у сфері оздоровлення та спорту.

Ключові слова: неформальна освіта, професійна підготовка, фізична культура і спорт, сертифікація, компетентнісний підхід, навчання впродовж життя, фітнес-індустрія, конкурентоспроможність, професійна мобільність.

Shynkarova O. D., Otravenko O. V., Shynkarova N. H. Integration of non-formal education into the process of professional self-improvement of future physical culture and sports specialists

The article provides a comprehensive theoretical substantiation of the role of non-formal education as a strategic component in the professional training of future physical culture and sports specialists. Based on the analysis of the modern educational paradigm, it is proved that in the context of Ukraine's integration into the European Higher Education Area, there is an urgent need to harmonize academic standards with the demands of the global fitness services market. A contradiction is identified between the fundamental, yet sometimes conservative, system of formal education and the rapid technological development of the sports industry.

The author's considers non-formal education as a flexible mechanism for "building up" professional competencies through an extensive network of international certification programs (NASM, ACE, NSCA, ACSM, CrossFit). The paper presents a comparative characterization of educational forms, which allowed for the identification of the key advantages of certification: practice-orientation, compliance with the principles of evidence-based medicine, and legitimization of a specialist's qualifications in global professional registries. Particular attention is paid to the national segment of non-formal education, specifically the activities of the "Fitness Academy Ukraine", which ensures the adaptation of world methodologies (Pilates, TRX, kinesiorehabilitation) to the domestic labor market.

It is proved that combining formal learning outcomes with highly specialized courses contributes to the construction of a student's individual educational trajectory. The algorithm for the recognition (credit transfer) of non-formal education results within the elective components of higher education programs is substantiated. It is concluded that the implementation of a lifelong learning culture through the international certification system transforms the status of a graduate, turning them from a theorist into a competitive specialist capable of rapid adaptation and effective solution of professional tasks in the field of health and sports.

Key words: non-formal education, professional training, physical culture and sports, certification, competency-based approach, lifelong learning, fitness industry, competitiveness, professional mobility.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 22.12.2025
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.03.2026

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.2:004.9

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-134-139>

Гречишкіна Ірина Анатоліївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

grechishkina0807@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3669-0731>

Єпіхіна Марина Анатоліївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

dewdrop@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-0199-8186>

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ДОПИТЛИВОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стрімка цифровізація сучасного суспільства докорінно змінює умови розвитку та навчання дітей дошкільного віку. Сьогодні дошкільники з раннього віку активно взаємодіють із цифровими пристроями, мультимедійними ресурсами та інтерактивними іграми, що формує новий тип дитячого досвіду та способи пізнання світу. У таких умовах особливої значущості набуває робота педагога з природною допитливістю дитини, адже вона є основою первинної пізнавальної активності, спонукає ставити запитання, досліджувати, висувати гіпотези та самостійно шукати відповіді.

Водночас неконтрольоване використання цифрових технологій може призвести до пасивного споживання інформації, поверхневого мислення та зниження мотивації до реального дослідження. Тому педагог має бути не лише користувачем цифрових засобів, а і їхнім свідомим модератором, організовуючи цифровий досвід дитини так, щоб він розширював її пізнавальні можливості, а не підмінював їх. Актуальним стає питання: як цифрове середовище може підтримувати й поглиблювати допитливість дошкільника, а які педагогічні умови сприяють розвитку мислення, креативності та дослідницької активності.

Мета статті – дослідити розвиток допитливості дітей дошкільного віку в цифровому середовищі та визначити педагогічні умови використання цифрових ресурсів для її стимулювання.

У статті застосовано теоретико-аналізувальний підхід: систематизовано наукові джерела щодо розвитку допитливості дошкільників та використання цифрових технологій в освіті. Виокремлено педагогічні умови ефективної роботи в цифровому середовищі, спрямовані на стимулювання пізнавальної активності та креативності.

Дослідження українських науковців у галузі дошкільної педагогіки та дитячої психології (А. Богуш, Л. Буркова, Н. Гавриш, Т. Кондратенко, К. Крутій, С. Ладивір, Л. Лохвицька, О. Проскура, В. Суржанська, Г. Стадник, Т. Ткачук та ін.) підтверджують, що дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку пізнавальної активності.

У психолого-педагогічних дослідженнях спостерігається різноманіття тлумачень одного й того самого поняття, що зумовлено специфікою наукової галузі, у межах якої воно використовується, особливостями авторських підходів, а також розвитком і вдосконаленням методів наукового пізнання (Гречишкіна, 2025). Зазначене повною мірою стосується й поняття «пізнавальна активність», яке дослідники інтерпретують неоднозначно.

А. Богуш розглядає розвиток пізнавальної активності дитини як поетапний процес: емоційно-пізнавальне зацікавлення → допитливість → свідоме прагнення до пізнання. Теоретичний інтерес відповідає вищому рівню усвідомленого пізнання (Богуш, 2014). В. Суржанська визначає пізнавальну активність дітей дошкільного віку як активність, що формується на основі пізнавальної потреби через різні види діяльності, сприяє формуванню цілісного уявлення про навколишній світ і проявляється через пізнавальну орієнтацію, ініціативність, самостійність, інтерес та оригінальність дитини (Суржанська, 2004).

Допитливість є ключовою рисою початкової пізнавальної активності дитини дошкільного віку, джерелом пізнавального інтересу та основою подальшого розвитку інтелектуальних здібностей (Кузіна, 2022). Вона проявляється у внутрішній мотивації до здобуття нових знань, бажанні ставити запитання, самостійно шукати відповіді та розв'язувати пізнавальні задачі (Кузіна, 2022).

У працях Г. Беленької допитливість розглядається як проміжний етап між первинною цікавістю та сформованим пізнавальним інтересом (Беленька, 2022). Таку логіку поетапного розвитку пізнавального інтересу підтверджує О. Савченко, яка виокремлює перехід від ситуативної зацікавленості до стійкого пізнавального інтересу (Савченко, 2002; Мухіна, 2023). Так, у науковій літературі виокремлюють три основні стадії розвитку пізнавального інтересу: цікавість → допитливість → теоретичний інтерес.

У педагогічних словниках допитливість визначається як особистісна риса, що проявляється в прагненні до розширення та поглиблення знань про навколишній світ і власну особистість. З психологічного боку, вона характеризується постійним прагненням до глибшого осмислення подій і явищ дійсності та є важливою умовою інтелектуального розвитку, ефективного навчання й усвідомленого самовизначення. Для дітей дошкільного віку допитливість є віковою особливістю розвитку, тоді як у молодшому шкільному віці вона формується цілеспрямовано через активізацію інтересу до навчальних дисциплін і різних видів діяльності (Психологічна енциклопедія, 2006).

Науковці підкреслюють, що допитливість розвивається за активної участі дорослого, є складником пізнавальної потреби дитини та слугує підґрунтям для формування її самостійної пізнавальної діяльності.

Психологи розглядають допитливість як один із рівнів розвитку пізнавальних почуттів та як пізнавальну потребу, що є внутрішнім джерелом пізнавальної активності дитини, тоді як зовнішніми джерелами є соціальні мотиви (Ж. Піаже, Л. Виготський, Дж. Брунер). З одного боку, допитливість стимулює пізнавальну активність, а підвищення рівня пізнавальної активності, своєю чергою, поглиблює і зміцнює допитливість, створюючи динамічний взаємозв'язок між внутрішньою мотивацією та пізнавальною діяльністю.

У сучасному освітньому середовищі цю взаємозалежність можна ефективно підтримувати за допомогою цифрових технологій, які надають нові можливості для стимулювання допитливості, водночас ставлячи перед педагогами завдання цілеспрямованого та безпечного використання ресурсів.

У цьому контексті актуальними стають державні рекомендації щодо цифрової поведінки дітей: Кабінет Міністрів України затвердив Концепцію цифрової гігієни дітей дошкільного віку, яка визначає основні принципи безпечного використання цифрових технологій у дошкільній освіті (Про схвалення Концепції цифрової гігієни дітей дошкільного віку, 2025).

Цифрові ресурси – освітні платформи, відео, інтерактивні застосунки – можуть:

- розширювати доступ до різноманітної інформації;
- сприяти індивідуалізації навчання та розвитку когнітивних навичок;
- активізувати мотивацію та інтерес завдяки інтерактивності (Швець, Дрозд, 2025).

Для ефективного розвитку пізнання дошкільників у цифровому середовищі педагог повинен створити такі умови, як:

1. Організація безпечного та структурованого цифрового досвіду. Використання цифрових ресурсів має бути чітко спланованим і відповідати віковим особливостям дітей. Педагог вибирає інтерактивні завдання та ігри, що стимулюють активне мислення, дослідження й пошук рішень, а не пасивне сприйняття інформації.

2. Інтеграція цифрових інструментів у традиційний освітній процес. Цифрові технології не замінюють безпосереднє пізнання світу, а доповнюють його. Наприклад, онлайн-експерименти, віртуальні екскурсії чи мультимедійні презентації можуть слугувати стартовою платформою для обговорення, порівняння та висування гіпотез.

3. Стимулювання самостійності й дослідницької активності. Допитливість розвивається тоді, коли дитина має змогу самостійно ставити запитання, проводити прості дослідження та робити висновки. Педагог може пропонувати завдання типу «спробуй сам», «знайди відповідь» або «поясни, чому так сталося», поєднуючи цифрові ресурси з експериментальною діяльністю.

4. Підтримка позитивної мотивації та емоційної зацікавленості. Цифрові ігри та платформи повинні бути не лише пізнавальними, а й емоційно привабливими. Елементи гри, інтерактивності та змагальності сприяють формуванню стійкого інтересу й бажання досліджувати.

5. Рефлексія та обговорення результатів. Після роботи з цифровими ресурсами педагог обов'язково проводить обговорення: що вдалося, що викликало труднощі, які нові запитання виникли. Це допомагає дитині усвідомити власний процес пізнання й перетворює допитливість на усвідомлений інтерес.

Для розвитку допитливості дошкільників у цифровому середовищі важливо не лише теоретично описувати переваги технологій, а й демонструвати конкретні способи їх застосування. До ефективних практик можна зарахувати:

Віртуальні лабораторії та інтерактивні експерименти. Діти спостерігають за фізичними, хімічними чи біологічними явищами у віртуальному середовищі, висувають власні гіпотези та перевіряють їх через моделювання. Такий підхід розвиває дослідницьку активність і критичне мислення.

PhET Interactive Simulations – пропонує прості візуалізації фізичних та хімічних явищ, доступні для дітей молодшого віку.

Tinkercad (для моделювання простих структур) – дає змогу створювати 3D-моделі та експериментувати з формами.

Інтерактивні казки чи історії, де дитина обирає дії персонажа, сприяють розвитку логіки, вміння прогнозувати наслідки та ухвалювати рішення.

Еpic! – цифрова бібліотека з інтерактивними книгами та адаптивними історіями.

StoryJumper – дає змогу створювати власні казки, вибираючи дії персонажів, що стимулює прогнозування та ухвалення рішень.

Онлайн-платформи, що пропонують завдання типу «знайди відмінності», «склади пазл», «проведи дослід», підтримують допитливість та мотивацію до самостійного навчання, поєднуючи гру з навчанням.

ABCmouse – інтерактивні завдання з логіки, пазлів, дослідів, адаптовані для дошкільників.

Khan Academy Kids – поєднує гру та навчання, стимулює допитливість та розвиток когнітивних навичок.

Віртуальні подорожі знайомлять дітей із культурними, історичними та природничими об'єктами. Педагог може організовувати обговорення, порівняння інформації і формувати початкові навички аналітичного мислення.

Google Earth / Voyager – дає змогу дітям «подорожувати» різними країнами, досліджувати культурні та природні об'єкти.

National Geographic Kids – інтерактивні відео та матеріали про природу, тваринний світ і культуру.

Так, цифрові ресурси стають інструментами моделювання навчальної діяльності, які стимулюють допитливість, розвивають креативність та сприяють формуванню пізнавальної активності.

Допитливість дошкільників є ключовою основою пізнавальної активності та розвитку інтелектуальних здібностей. Цифрове середовище надає нові можливості для стимулювання цієї риси, але потребує цілеспрямованого та безпечного використання. Педагог є не лише користувачем технологій, а і їхнім модератором, створюючи умови для активного дослідження та самостійного пізнання.

Висновки. Отже, цифрові технології не лише розширюють можливості для пізнання та стимулювання допитливості дошкільників, а й дають змогу формувати критичне мислення, креативність і навички самостійного навчання. Водночас ефективність їх використання залежить від свідомої модерації з боку педагога, який організовує безпечне та структуроване цифрове середовище, інтегруючи його в повсякденну навчальну діяльність.

Подальші дослідження у сфері дошкільної освіти можуть бути спрямовані на визначення найефективніших цифрових платформ, інтерактивних методик та педагогічних стратегій, що стимулюють допитливість і пізнавальну активність дітей. Це дасть змогу розробляти практичні рекомендації для оптимального поєднання традиційних та цифрових форм навчання в дошкільному віці.

Список використаної літератури

1. Беленька Г. В. Розвиток допитливості дітей дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Європейського університету*. 2022. № 3. С. 112–119.
2. Богуш А. М. Алла Михайлівна Богуш: біобібліографічний покажчик праць / НАПН України, Державна науково-педагогічна бібліотека України ім. В. О. Сухомлинського. Київ; Одеса, 2014. 187 с.
3. Гречишкіна І. А. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вихователя як основа вдосконалення педагогічної майстерності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2025. № 1. С. 181–188. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-1-181-188>
4. Про схвалення Концепції цифрової гігієни дітей дошкільного віку : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 02 травня 2025 р. № 432-р. Київ, 2025. URL: <https://salo.li/86215e1>
5. Кузіна О. Допитливість як етап розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*. 2022. Vol. 1. № 3. С. 96–101. URL: <https://czasopisma.marszalek.com.pl/uploads/periodicals/ve/3/ve310.pdf>
6. Мухіна Т. Є. Педагогічна теорія розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів академіка Олександри Савченко в реаліях сьогодення. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2023. № 102. С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-102-1>
7. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : «Академвидав», 2006.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник / Київ : Генеза, 2002. 368 с.
9. Суржанська В. А. Творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Інститут проблем виховання Академії педагогічних наук України. Київ, 2004. 19 с.

10. Швець Т., Дрозд Л. Цифрові горизонти дошкілля: онлайн-інструменти в освітньому середовищі в умовах сучасних викликів. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 3. С. 122–129. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-3-122-129>

References

1. Bieliienka, H. V. (2022). Rozvytok dopytlivosti ditei doshkilnoho viku yak psykholohho-pedahohichna problema [Development of curiosity in preschool children as a psychological and pedagogical problem]. *Visnyk Yevropeiskoho universytetu – Bulletin of the European University*, (3), 112–119 [in Ukrainian].
2. Bohush, A. M. (2014). Alla Mykhailivna Bohush: biobibliohrafichni pokazhchyk prats [Alla Mykhailivna Bohush: bio-bibliographic index of works]. Kyiv; Odesa [in Ukrainian].
3. Grechishkina, I. (2025). Rozvytok tvorchoho potentsialu maibutnoho vykhovatel'ia yak osnova vdoskonalennia pedahohichnoi maisternosti [Development of the creative potential of a future educator as a basis for improving pedagogical skills]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, (1), 181–188. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-1-181-188> [in Ukrainian].
4. Pro skhvalennia Kontseptsii tsyfrovoy hihiieny ditei doshkilnoho viku: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 02 travnia 2025 r. № 432-r [On approval of the Concept of Digital Hygiene for Preschool Children: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 432-r dated 2 May 2025]. (2025). Kyiv. Retrieved from <https://salo.li/86215e1> [in Ukrainian].
5. Kuzina, O. (2022). Dopytlivist yak etap rozvytku piznavalnoi aktyvnosti ditei doshkilnoho viku [Curiosity as a factor in the development of cognitive activity of preschool children]. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*, 1(3), 96–101. Retrieved from <https://czasopisma.marszalek.com.pl/uploads/periodicals/ve/3/ve310.pdf> [in Ukrainian].
6. Mukhina, T. Ye. (2023). Pedahohichna teoriia rozvytku piznavalnoi samostiinosti molodshykh shkoliariv akademika Oleksandry Savchenko v realiiakh sohodennia [Pedagogical theory of developing cognitive autonomy in young students by academician Oleksandra Savchenko in today's context]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedahohichni nauky" – Collection of scientific works "Pedagogical Sciences"*, (102), 5–11. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-102-1> [in Ukrainian].
7. Stepanov, O. M. (Ed.). (2006). Psykholohichna entsyklopediia [Psychological encyclopedia]. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].
8. Savchenko, O. Ya. (2002). Dydaktyka pochatkovoï shkoly [Didactics of primary school]. Kyiv : Heneza [in Ukrainian].
9. Surzhanska, V. A. (2004). Tvorchy zavdannia yak zasib formuvannia piznavalnoi aktyvnosti starshykh doshkilnykiv [Creative tasks as a means of forming cognitive activity of older preschoolers]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv : Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
10. Shvets, T., & Drozd, L. (2025). Tsyfrovyy horyzonty doshkillia: onlain-instrumenty v osviti v umovakh suchasnykh vyklykiv [Digital horizons of preschool education: online tools in the educational environment under modern challenges]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, (3), 122–129. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-3-122-129> [in Ukrainian].

Гречишкіна І. А., Єпіхіна М. А. Цифрові технології як інструмент розвитку допитливості дітей дошкільного віку

Статтю присвячено дослідженню розвитку допитливості дітей дошкільного віку в умовах цифрового середовища та визначенню педагогічних умов її ефективного стимулювання. Актуальність теми зумовлена стрімкою цифровізацією суспільства, що змінює способи пізнання світу дошкіль-

никами та надає нові можливості для формування пізнавальної активності. Допитливість розглядається як ключова риса початкової пізнавальної активності, що стимулює дітей ставити запитання, досліджувати, висувати гіпотези та самостійно шукати відповіді. Психолого-педагогічні дослідження (Богуш, Суржанська, Кузіна, Беленька, Савченко та ін.) підтверджують, що дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку допитливості та пізнавальної активності. У статті висвітлено вплив цифрових технологій на розвиток пізнавальної активності: освітні платформи, інтерактивні ігри, віртуальні експерименти та онлайн-ресурси можуть розширювати доступ до інформації, сприяти індивідуалізації навчання й стимулювати емоційно-позитивну мотивацію до пізнання. Водночас підкреслюється необхідність свідомої модерації з боку педагога: цифрові засоби мають бути інтегровані в традиційний освітній процес, забезпечувати безпечний і структурований досвід, підтримувати самостійність дитини та сприяти рефлексії результатів. Описано практичні приклади використання цифрових ресурсів, як-от PhET Interactive Simulations, Tinkercad, Epic!, StoryJumper, ABCmouse, Khan Academy Kids, Google Earth та National Geographic Kids, що стимулюють дослідницьку активність, критичне мислення та креативність. Стаття підкреслює, що цифрові технології є інструментом розвитку допитливості лише за умов цілеспрямованого та безпечного використання, а педагог є організатором активного пізнання. Результати дослідження можуть слугувати підґрунтям для подальших розробок методичних рекомендацій щодо інтеграції цифрових та традиційних форм навчання в дошкільній освіті.

Ключові слова: допитливість, пізнавальна активність, дошкільна освіта, цифрові технології, інтерактивні ресурси, самостійне навчання, цифрове середовище, педагогічні умови, мотивація до пізнання.

Hrechyshkina I. A., Yepikhina M. A. Digital technologies as a tool for developing curiosity in preschool children

The article is devoted to studying the development of curiosity in preschool children within a digital environment and identifying pedagogical conditions for its effective stimulation. The relevance of the topic is determined by the rapid digitalization of society, which changes the ways preschoolers perceive the world and creates new opportunities for fostering cognitive activity. Curiosity is considered a key trait of initial cognitive activity, motivating children to ask questions, explore, formulate hypotheses, and independently seek answers. Psychologo-pedagogical studies (Bohush, Surzhanska, Kuzina, Bielenka, Savchenko, et al.) confirm that the preschool age is a sensitive period for the development of curiosity and cognitive activity. The article highlights the impact of digital technologies on cognitive development: educational platforms, interactive games, virtual experiments, and online resources can expand access to information, support individualized learning, and stimulate emotionally positive motivation for learning. At the same time, the need for conscious moderation by the teacher is emphasized: digital tools should be integrated into the traditional educational process, provide a safe and structured experience, support the child's independence, and encourage reflection on results. Practical examples of digital resources, such as PhET Interactive Simulations, Tinkercad, Epic!, StoryJumper, ABCmouse, Khan Academy Kids, Google Earth, and National Geographic Kids, are described, which stimulate research activity, critical thinking, and creativity. The article emphasizes that digital technologies are a tool for developing curiosity only when used purposefully and safely, with the teacher acting as an organizer of active learning. The results of the study can serve as a basis for further development of methodological recommendations for integrating digital and traditional forms of learning in preschool education.

Key words: curiosity, cognitive activity, preschool education, digital technologies, interactive resources, independent learning, digital environment, pedagogical conditions, motivation for learning.



УДК 373.2.015.31:613

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-140-145>

Фенко Марія Ярославівна,

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна.
fenko.mariya@vnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-2000-2348>

Мацюк Зоряна Сергіївна,

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна.
zoriana_matsiuk@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-7915-742X>

Гац Георгій Опанасович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна.
Gansgeorgiy@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5287-9219>

ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: СИНЕРГІЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ТА ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ

Постановка проблеми. У сучасних умовах дошкільна освіта зорієнтована на формування цілісної особистості дитини, здатної до самовираження, активності та турботи про власне здоров'я. Одним із ключових напрямів є інтеграція (синергія) фізичного розвитку та мовленнєвої активності, адже ці дві сфери тісно взаємопов'язані в процесі становлення психофізіологічних і когнітивних функцій дитини.

Синергія мовленнєвого розвитку та фізичної активності – це взаємопідсилювальний процес, у якому рухова діяльність сприяє розвитку мовлення, а мовленнєва активність стимулює координацію, увагу та емоційно-вольову сферу. Механізми цього зв'язку ґрунтовані на єдності моторних і мовленнєвих центрів мозку, спільній участі нервових шляхів у процесах артикуляції, дихання, ритму та координації рухів.

Відомо, що поєднання рухової та мовленнєвої діяльності в дошкільному віці сприяє: розвитку дрібної моторики, яка безпосередньо пов'язана з формуванням мовленнєвих навичок; формуванню правильного дихання, дикції, інтонації; підвищенню емоційного фону й мотивації до спілкування; укріпленню здоров'я, витривалості та впевненості у власних силах.

Синергія руху та мовлення формує в дітей позитивне ставлення до здорового способу життя. Під час спільних ігор і фізичних вправ розвиваються комунікативність, саморегуляція, взаємодопомога, що закладає основи соціальної компетентності.

Синергія мовленнєвого розвитку та фізичної активності – це основа гармонійного формування особистості дитини. Вона підсилює не лише мовну компетентність, а й саморегуляцію, соціальні навички та впевненість у спілкуванні.

Аналіз сучасних досліджень і наукових публікацій підтверджує актуальність теми та сталий інтерес науковців до питання синергії в освіті. Оскільки синергія мовленнєвого розвитку та фізичної активності постає багатогранним і багатоаспектним явищем, то її досліджують у різних напрямках. Так, наприклад, В. Кремень зазначає, що «синергія в освіті» має вагоме значення для формування цілісної творчої особистості через урахування досягнень концепцій самоорганізації та саморозвитку (Фенко, Кордиш, 2025); О. Робуль, авторка статті «Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти», схарактеризувала синергетичну методологію в педагогічній освіті (Робуль, 2006); Л. Ткаченко працювала над темою «Розвиток особистості в дефініціях синергетики: освітньо-педагогічний тезаурус» (Ткаченко, 2013), а Г. Хакен: стверджував, що «синергетика росте звідусіль» (Haken, 2002). Варто зазначити, що «синергетичний підхід в освіті сприяє дієвості навчально-виховного процесу; готує особистість до викликів сучасності; формує гнучкість відповідно до змін у сучасному світі; розвиває креативність мислення, комунікативні здібності та навички взаємодії» (Фенко, Кордиш, 2025).

Мета статті – проаналізувати синергетичні процеси в освітньому просторі ЗДО, зокрема синергію фізичного та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку та запропонувати узгоджену взаємодію всіх складників освітнього процесу (педагогів, дітей, батьків, середовища, методів і засобів навчання), у результаті якої досягається значно вищий розвивальний ефект.

Для розв'язання окресленої проблеми та досягнення мети використано такі **методи**: теоретичні – аналіз педагогічних, психологічних і навчально-методичних джерел із теми дослідження; їх систематизація та узагальнення; емпіричні – добір й обробка емпіричних даних (спостереження, бесіди, вивчення навчально-виховної документації тощо).

Виклад основного матеріалу. Синергія в дошкільній освіті – це цілісний підхід, який об'єднує всі ресурси освітнього середовища заради гармонійного розвитку дитини. Вона робить освітній процес ефективним, природним і життєрадісним.

Синергія (від грец. *synergos* – «спільна дія, співпраця») – це узгоджена взаємодія кількох елементів, процесів або чинників, у результаті якої їх спільний ефект перевищує суму окремих впливів кожного з них. У широкому розумінні синергія – це закономірність самоорганізації систем, коли взаємодія їхніх компонентів призводить до появи нового вищого рівня функціонування.

Серед домінантних характеристик синергії в дошкільній освіті можемо виокремити:

- інтеграційний характер, коли синергія передбачає поєднання різних сфер розвитку дитини: мовленнєвої, пізнавальної, емоційної, соціальної, фізичної та художньо-естетичної – у єдиний гармонійний процес);

- взаємодія учасників освітнього процесу (ефективність дошкільної освіти зростає, коли вихователь, дитина та батьки співпрацюють. Спільна діяльність створює позитивне середовище для розвитку ініціативності, творчості й самостійності дитини);

- поєднання традиційного й інноваційного підходів, коли синергія полягає в раціональному використанні класичних методик (гра, спостереження, моделювання) разом із сучасними технологіями (STEM, проєктна діяльність, інтерактивні засоби навчання);

- розвивальний ефект (завдяки синергії відбувається не просто засвоєння знань, а становлення цілісної особистості – активної, емоційно стабільної, готової до шкільного навчання);

- гармонія між вихованням і розвитком (власне синергія забезпечує баланс між навчанням, грою та виховним впливом, що відповідає природним потребам дитини дошкільного віку.

Синергія мовленнєвого розвитку та фізичної активності – це зв'язок між розвитком мовлення та руховою діяльністю, коли вдосконалення одного сприяє покращенню іншого. Мовлення і рух – не окремі процеси, а взаємопов'язані функції мозку. У дитинстві розвиток дрібної

та загальної моторики безпосередньо впливає на формування мовленнєвих навичок, а активне спілкування під час рухової діяльності стимулює когнітивні та нейропсихологічні механізми.

Розвиток мовлення дитини в новій редакції Базового компонента дошкільної освіти справедливо подано як один з основних освітніх напрямів. Причому акцент зроблено не на виконанні окремих завдань, а на цілісному підході до формування мовленнєвої компетентності (у єдності всіх її складників). Основну увагу зосереджено на власне комунікативно-мовленнєвому досвіді дитини, де на першому місці – активна практика самостійного та свідомого виконання мовленнєвих завдань, а не лише наслідування шаблонних висловлювань, мовлення за зразком. Педагогам і батькам важливо усвідомити, що розвиток мовлення дитини відбувається не лише через наслідування мовлення інших людей, а й завдяки активній мовленнєвій практиці, накопиченню власного досвіду адекватного використання мовлення в різних життєвих ситуаціях (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

У старшому дошкільному віці особливе значення має збагачення та активізація словникового запасу дітей, що сприяє розвитку їхнього мовлення, когнітивних процесів і комунікативної компетентності. У системі дошкільної освіти синергія сприяє комплексному розвитку дитини (мовному, когнітивному, емоційному, фізичному); підвищує мотивацію до навчання через гру та рух; підтримує природну активність і мовленнєву взаємодію дітей.

Для забезпечення ефективності синергії мовленнєвого розвитку та фізичної активності доцільно, на нашу думку, утілити в освітньому просторі ЗДО низку організаційно-педагогічних заходів. Зокрема, варто розпочати зі створення сприятливого мовленнєвого середовища. Можна облаштувати тематичні інформаційно-мовленнєві осередки, які містили б ілюстрації різних видів спорту (*футбол, теніс, баскетбол, хокей, волейбол, легка атлетика, спортивна і художня гімнастика* тощо), зображення спортивного інвентарю (*м'ячі, ракетки, ключики, скакалки, обручі, гантелі* та ін.), а також символіку Олімпійських ігор (*олімпійські кільця, прапор, гімн, присяга, девіз «Швидше, вище, сильніше – разом», медалі, олімпійський вогонь, лавровий вінок* тощо) із відповідними написами. Рекомендація для педагогів – активно залучати дітей до взаємодії з цими матеріалами під час різних видів діяльності, спонукати до їх вербалізації (*діти називають зображення, описують і порівнюють об'єкти, визначають функційне призначення спорядження* тощо). Також варто приділяти увагу лексичному супроводу фізичної активності: під час ранкової гімнастики, рухливих ігор, занять із фізичного виховання тощо. Так, педагоги можуть використовувати мовленнєві інструкції: *«Підкинь м'яч!», «Передай м'яч другу!», «Стрибай, як м'ячик!», «Пробіжи дистанцію!», «Стань, як спортсмен на старті!»* тощо. Наведені фрази дають змогу дітям розуміти нову лексику, інструкції, активно використовувати спортивну лексику у власному мовленні.

Зазначимо, що значну роль у мовленнєвій активізації відіграють віршовані форми: лічилки, девізи, римівки, спортивні кричалки, які супроводжують ігри та змагання. Спортивні девізи та римівки можуть бути мотивувальними, об'єднувати команду або просто виражати любов до спорту: *«Прокидаємося вранці, Жваво робимо зарядку! Любим спорт і фізкультуру! Прагнемо завжди до порядку!»*. Під час командних ігор діти можуть вигукувати: *«Хто біжить – той переможе, м'яч в корзину допоможе!»*. Такі фрази закріплюють відповідну лексику й розвивають інтонаційну виразність, дикцію, ритм мовлення та навички мовленнєвої імпровізації.

Важливим складником досягнення синергії мовленнєвого розвитку та фізичної активності може стати органічне включення нової лексики до всіх видів дитячої діяльності: сюжетно-рольової, ігрової, художньо-мовленнєвої, проєктної та комунікативної. Наприклад, можна запропонувати дітям старшого дошкільного віку освітній мініпроєкт *«Спорт і слова: рухаємося та говоримо», «Про що розповідає спорт?», «Спортивний репортаж», «Наші спортивні історії»* тощо. Діти разом із педагогом і батьками готують індивідуальні творчі презентації (можна намалювати власні ілюстрації, виготовити аплікації та колажі тощо).

Удосконаленню синергії освітнього процесу сприяє залучення цифрових технологій. Зокрема, використання інтерактивної онлайн-платформи Kahoot для проведення вікторини *«Усе про*

спорт із Мікі та друзями». Діти в супроводі педагога відповідають на запитання у форматі гри. Завдяки візуалізації та ігровій формі відбувалося ефективне закріплення термінів у пам'яті дітей.

Додатково доцільно застосовувати сенсорно-мовленнєві практики: діти лише на дотик розпізнають предмети спортивного призначення, після чого описують їх. Наприклад: «*Це м'яч. Він – круглий, м'який, ним грають у футбол*». Такі вправи розвивають уяву та зв'язне мовлення на основі сенсорного досвіду.

Варто зазначити, що створене мовленнєве середовище зі спортивним тематичним наповненням забезпечує багатовекторний вплив на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку, сприяє формуванню позитивної мотивації до мовленнєвої активності, підвищує рівень зацікавленості у використанні нових слів у різних життєвих ситуаціях і формує здоровий спосіб життя.

Для досягнення синергії мовленнєвого розвитку та фізичної активності найбільш дієвими, на нашу думку, є інтегровані заняття. Наприклад, можна провести заняття з дітьми старшого дошкільного віку – «*SportUA: країна драйв*», яке спрямоване на розширення уявлень дітей про рідну країну через призму розвитку спорту, формування усвідомлення цінності здорового способу життя, а також збагачення активного й пасивного словника дітей спортивною лексикою. Структура заняття поєднує освітні мовленнєві й фізичні компоненти, що дає змогу досягти інтеграції пізнавального, мовленнєвого, фізичного та соціально-морального складників.

Уважаємо за доцільне розглянути практичний кейс. Правомірним вважаємо на початку заняття запропонувати ситуацію інтерактивної взаємодії із гостем (роль виконує лялька) – хлопчиком Матеушом із Польщі, що забезпечить створення позитивного мотиваційного фону, а також природне мовленнєве стимулювання до використання слів і фраз зі спортивної тематики. Так, діти матимуть змогу познайомитися не лише із новим персонажем, а й зі спортивною історією сусідньої країни (Shakhrai, 2023).

Основною формою діяльності пропонуємо – уявну подорож Україною, під час якої діти разом із педагогом і Матеушом «відвідають» Київ, Дніпро, Одесу, Карпатські гори. У кожному з регіонів діти дізнаються про різні види спорту (*футбол, веслування, яхтинг, альпінізм, гірськолижний спорт, спортивна гімнастика* тощо) та візьмуть участь у відповідних рухливих іграх і вправах. Так, наприклад, у Києві можна запропонувати рольову гру «Футбол»: діти формують дві команди: збірну України та збірну Польщі – і змагаються за допомогою виконання пенальті. Це сприяє розвитку рухових навичок, навичок командної взаємодії, а також закріпленню нової лексики, фрази-інструкцій: «*Підкинь м'яч!*», «*Біжи до воріт!*», «*Захищай!*», які легко засвоюють діти та активно використовують в інших видах діяльності. Або ж можна запропонувати «веслування Дніпром», коли діти імітують рухи веслярів, обговорюють українську природу, вживають слова *весло, човен, берег, ріка, хвиля*, а в «подорожі на яхтах» по Чорному морю: *яхта, вітрило, кермо*. У Карпатах дітям можна запропонувати імітацію спуску на лижах та стрибки з трампліна, що активізують спортивну термінологію: *лижня, трамплін, спортсмен, швидкість, перешийок* тощо.

Завершити заняття пропонуємо поверненням до Києва й відвідуванням уявного Палацу спорту, де діти, наслідуючи гімнастів, виконували б рухи зі стрічками, підтягування, стрибки тощо. Це забезпечило б емоційне піднесення та сформувало б завершену цілісну картину про спортивне життя в Україні.

Обов'язковим елементом вважаємо підсумовувальне рефлексивне обговорення, у якому діти відтворюють маршрут подорожі, називають міста та види спорту, які їм найбільше сподобалися, та малюють відповідні ілюстрації тощо. Малюнки можна подарувати Матеушу.

Для досягнення дієвого освітньо-виховного процесу в ЗДО варто акцентувати увагу на взаємодії педагогічного колективу з родинами дітей дошкільного віку. Така синергія (майстеркласи, тематичні проєкти, підготовка методичних рекомендацій для батьків тощо) сприяє не лише збагаченню мовленнєвого досвіду дітей, а й формуванню в них стійких звичок до активного способу життя, через використання спортивної лексики в побуті та щоденній діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Синергія в закладі дошкільної освіти – це процес поєднання різних аспектів навчання та виховання в єдину цілісну систему, що сприяє

всебічному розвитку дітей. Вона передбачає інтеграцію знань, умінь і навичок з різних освітніх напрямів. Фізична активність та мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку перебувають у тісному взаємозв'язку, що забезпечує комплексний підхід до розвитку дитини. Цей зв'язок можна розглянути через кілька основних аспектів: стимуляція мовлення через рухову активність; розширення словникового запасу; розвиток соціальних навичок дітей дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція / наук. кер. Т. Піроженко; авт. кол.: О. Байєр, О. Безсонова, Н. Гавриш та ін. Київ, 2021. 37 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти*. 2006. № 1(3). С. 35–42. URL: <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/132/112>
3. Ткаченко Л. Розвиток особистості в дефініціях синергетики: освітньо-педагогічний тезаурус. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 8-9(15-16). С. 20–23. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106502/1/Ткаченко.pdf>
4. Фенко М., Кордиш О. Мовленнєва діяльність крізь призму синергетичної методології дошкільної лінгводидактики. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Ушинського*. Одеса, 2025. Вип. 1(150). С. 140–145. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-1-20>
5. Shakhrai T. Relaying the Competencies of Future Teachers: European Experience and Ukrainian Context. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*. 2023. № 36(3). P. 65–77. DOI: <https://doi.org/10.17951/j.2023.36.3.65-77>
6. Haken H. Synergetics – An Overview. In: Minati, G., Pessa, E. (Eds.), *Emergence in Complex, Cognitive, Social and Biological Systems*. New York : Springer, Boston, MA 2002. P. 3–14. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0753-6_1

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (derzhavnyi standart doshkilnoi osvity): nova redaktsiia [Basic component of preschool education (state standard for preschool education): new edition]. (2021). Nauk. ker. T. Pirozhenko; avt. kol.: O. Baiier, O. Bezsonova, N. Havrysh ta in. Kyiv. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
2. Robul, O. (2006). Synerhetyka yak innovatsiina metodolohiia pedahohichnoi osvity [Synergetics as innovative methodology of pedagogical education]. *Filosofia osvity – Philosophy of education*, 1(3), 35–42. Retrieved from <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/132/112> [in Ukrainian].
3. Tkachenko, L. (2013). Rozvytok osobystosti v definitsiiakh synerhetyky: osvitno-pedahohichniy tezaurus [Personality development in definitions of synergetics: educational and pedagogical thesaurus]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and development of gifted individuals*, 8–9(15–16), 20–23. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106502/1/Ткаченко.pdf> [in Ukrainian].
4. Fenko, M., & Kordysh, O. (2025). Movlennieva diialnist kriz pryзму synerhetychnoi metodolohii doshkilnoi linhvodydaktyky [Speech activity through the prism of synergetic methodology of preschool language teaching]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. Ushynskoho – Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 1(150), 140–145. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-1-20> [in Ukrainian].
5. Shakhrai, T. (2023). Relaying the Competencies of Future Teachers: European Experience and Ukrainian Context. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, 36(3), 65–77. DOI: <https://doi.org/10.17951/j.2023.36.3.65-77> [in English].
6. Haken, H. (2002). Synergetics – An Overview. In: Minati, G., Pessa, E. (Eds.), *Emergence in Complex, Cognitive, Social and Biological Systems*. (pp. 3–14). New York: Springer, Boston, MA. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0753-6_1 [in English].

Фенко М. Я., Мацюк З. С., Гац Г. О. Здоровий спосіб життя дітей дошкільного віку: синергія мовленнєвого розвитку та фізичної активності

У статті здійснено спробу проаналізувати синергетичні процеси в освітньому просторі закладу дошкільної освіти, зокрема синергії фізичного та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку; узгодженої взаємодії всіх складників освітнього процесу (педагогів, дітей, батьків, середовища, методів і засобів навчання), у результаті якого досягається значно вищий розвивальний ефект.

Синергія мовленнєвого розвитку та фізичної активності – це взаємопідсилювальний процес, у якому рухова діяльність сприяє розвитку мовлення, а мовленнєва активність стимулює координацію, увагу та емоційно-вольову сферу. Механізми цього зв'язку ґрунтовані на єдності моторних і мовленнєвих центрів мозку, спільній участі нервових шляхів у процесах артикуляції, дихання, ритму та координації рухів.

Синергія в закладі дошкільної освіти – це процес поєднання різних аспектів навчання та виховання в єдину цілісну систему, що сприяє всебічному розвитку дітей. Вона передбачає інтеграцію знань, умінь і навичок з різних освітніх напрямів. Фізична активність та мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку перебувають у тісному взаємозв'язку, що забезпечує комплексний підхід до розвитку дитини. Цей зв'язок можна розглянути через кілька основних аспектів: стимуляція мовлення через рухову активність; розширення словникового запасу; розвиток соціальних навичок дітей дошкільного віку.

Ключові слова: синергія, мовленнєвий розвиток, фізична активність, діти дошкільного віку, заклад дошкільної освіти.

Fenko M. Ya., Matsiuk Z. S., Hats H. O. Healthy lifestyle of preschool children: synergy of speech development and physical activity

The article attempts to analyze the synergetic processes within the educational environment of a preschool institution, in particular, the synergy between the physical and speech development of preschool children; the coordinated interaction of all components of the educational process (teachers, children, parents, environment, teaching methods, and tools), which results in a significantly higher developmental effect.

The synergy of speech development and physical activity is a mutually reinforcing process in which motor activity promotes speech development, while speech activity stimulates coordination, attention, and the emotional-volitional sphere. The mechanisms of this connection are based on the unity of the motor and speech centers of the brain, as well as the joint involvement of neural pathways in the processes of articulation, breathing, rhythm, and movement coordination.

Synergy in a preschool educational institution is a process of combining various aspects of learning and upbringing into a unified, holistic system that contributes to the comprehensive development of children. It involves the integration of knowledge, skills, and abilities from different educational domains. Physical activity and speech development in preschool children are closely interconnected, ensuring a comprehensive approach to the child's overall growth. This connection can be viewed through several key aspects: stimulation of speech through motor activity; expansion of vocabulary; and development of social skills in preschool children.

Key words: synergy, speech development, physical activity, preschool children, preschool educational institution.



МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЯ ОСВІТИ

УДК 378.147:81'243:004

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-146-152>

Галацин Катерина Олександрівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри англійської мови технічного спрямування № 2

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,

м. Київ, Україна.

galatsyn.kateryna@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3297-8284>

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Smart Society – «смартсуспільство» характеризується зміною парадигми розвитку сучасної вищої освіти, яка передбачає використання в освітньому процесі різноманітних засобів навчання.

Сьогодні в освітньому процесі закладів вищої технічної освіти загалом та під час вивчення англійської мови зокрема активно впроваджують інноваційні засоби навчання, спрямовані на формування в майбутніх інженерів цілісного погляду на професійну діяльність, системи компетенцій програмування, робототехніки, роботи з великими даними та розвиток критичного, креативного мислення, *soft skills* й універсальних самоосвітніх навичок.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Питання використання та класифікації навчальних засобів знаходимо в дослідженнях В. Гайди, І. Гурієнко, Н. Димар, О. Старостенко, Ю. Франко та ін. Проблема застосування засобів навчання на заняттях англійської мови в закладах вищої технічної освіти перебуває в полі зору Т. Лазаренко, О. Осової, І. Холод та ін. Наприклад, В. Гайда аналізує використання засобів STEM-навчання в освітньому процесі (Гайда, 2024). Автор проаналізував різні моделі суспільства й відповідні ним засоби, які використовували на заняттях з англійської мови. У статті акцентовано на ефективності застосування мультимедійних засобів як виду інформаційно-комунікаційних технологій, що інтегрують візуалізацію інформації і її сприйняття різними органами чуттів (Гайда, 2024). Проте потребують глибшого вивчення питання використання сучасних засобів навчання в процесі вивчення англійської мови магістрами технічних спеціальностей.

Мета статті – обґрунтувати використання сучасних засобів навчання під час вивчення магістрами технічних спеціальностей освітнього компоненту (далі – ОК) «Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації (англійська)». Щоб реалізувати мету й завдання дослідженнями ми використали теоретичні методи (аналізу, індукції, дедукції, узагальнення та систематизації, порівняння) – для обґрунтування сутності та видів сучасних засобів навчання; емпіричні – для опису досвіду застосування сучасних засобів навчання в процесі вивчення магістрами технічних спеціальностей ділової англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Стрімке поширення автоматизованих високотехнологічних потужностей зумовлює підготовку висококваліфікованих, мобільних фахівців, інженерів із неординарним і критичним мисленням, здатних презентувати вітчизняні досягнення на між-

народному ринку, вести ділову англомовну комунікацію з представниками різних технічних напрямів зарубіжних країн. А це можливо за умови ефективності впровадження різних засобів навчання в процесі вивчання ділової англійської мови.

Під засобами навчання розуміємо ті матеріальні й духовні цінності, які використовує викладач в освітньому процесі задля підсилення ефективності застосування методів навчання. До духовних цінностей зараховуємо музику, поезію, інші види мистецтва та слово педагога. Щодо матеріальних засобів навчання, то думки вчених стосовно їх класифікації різняться. Наприклад, Н. Димар і О. Старостенко виокремлюють такі групи матеріальних засобів навчання: натуральні об'єкти чи їх предметно-просторові зображення (друковані підручники, посібники, довідники та ін.); технічні засоби навчання та обладнання; засоби навчання для проведення лабораторних дослідів, експериментів та ін. Авторки наголошують, що для оптимізації проведення занять потрібно добирати сучасні засоби навчання, які є вимогою глобалізованого та інформаційного суспільства, а саме інформаційно-комунікаційні, що дають змогу їх інтегрувати з високим ступенем наочності (Димар & Старостенко, 2022).

І. Гуріненко пропонує іншу класифікацію навчальних засобів (Гуріненко, 2012) (рис. 1).



Рис. 1. Класифікація навчальних засобів (за І. Гуріненком)

Сучасні засоби навчання так чи інакше передбачають роботу в інтернет-мережі, тому ми їх називаємо інформаційно-комунікаційними, а це: медіазасоби, що передбачають використання під час вивчення ділової англійської мови ілюстрацій, слайдів; аудіовізуальних медіалепрограм, фільмів, відео. Варто зазначити, що сьогодні поняття «медіазасоби» набули нового змісту, оскільки його застосовують також до інтерактивних електронних видань, нових форм комунікації, які інтегровані в мережу інтернет.

Під час вивчення ОК «Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації (англійська)» цілеспрямовано використовуємо різні засоби навчання.

Так, під час обговорення теми «Outsourcing» використовуємо онлайн-дошку (<https://miro.com/app/>, <https://padlet.com/>, <https://jamboard.google.com/>), на якій подаємо види аутсорсингу (як моделі віддаленого найму, коли бізнес-компанія, даючи доступ до сервісів, систем, бізнес-процесів, інфраструктури компанії, делегує виконання завдання третім особам) й пропонуємо співвіднести тип аутсорсингу з його тлумаченням та навести варіанти використання певного типу у професійній діяльності.

Водночас онлайн-дошку часто застосовуємо й під час вивчення інших тем для висвітлення попередньо підготовлених автентичних чи штучних текстів; презентації англомовних інтер-активних блок-схем будови механізмів або пристроїв, медіаколекцій, маршрутних й інтелектуальних карт, проєктів та ін.

Т. Лазаренко та С. Осьмачко наголошують на ефективності впровадження в процес вивчення майбутніми інженерами іноземної мови подкастів. Науковці зазначають, що термін «подкастинг» – це засіб поширення звукової або відеоінформації в мережі інтернет; аудіоблоги або телепередачі, що розміщені в мережі у вигляді випусків, які можна прослухати в будь-який зручний час і які постійно оновлюються. Автори узагальнюють, що подкаст – це аудіо- / відеофайл, який можна прослухати майже на будь-якому пристрої (комп'ютер, планшет, телефон та ін.) (Лазаренко & Осьмачко, 2018). Варто наголосити, що сайт для розвитку аудіювання ELLLO (www.elllo.org) сьогодні містить понад 2 500 подкастів, ігрових завдань, інтерв'ю, різних видів занять, що вможливають ґрунтовне сприймання й розуміння ділової англійської мови майбутніми інженерами (Мазур & Франко, 2023).

Під час вивчення теми «Making decisions» пропонуємо навчальні завдання щодо ухвалення рішень під час професійної діяльності в машинобудуванні. Майбутні інженери готують технічну документацію, а саме текстові й графічні англомовні документи, які характеризують склад і пристрій виробу; потрібні дані для її розробки, виготовлення, контролю, експлуатації; містять технічні інструкції щодо використання виробу та звіти з його апробації на виробництві (Галацин, 2025).

Відомо, що важливу роль у вивченні ділової англійської мови відводять аудіюванню як сприйняттю й розумінню інженерної інформації на слух. Extensive listening – це той варіант аудіювання, коли магістри самостійно вибирають текст для прослуховування. Це може бути англомовна періодика з проблеми, автентичні чи штучно створені матеріали. Т. Лазаренко та С. Осьмачко у своїй роботі подають перелік онлайн-платформ, на яких можна повправлятися в аудіюванні (Лазаренко & Осьмачко, 2018). Водночас на заняттях з ОК використовуємо квазіавтентичні тексти як напівавтентичні аудіотексти, які підготовлені в спеціальній студії за відсутності будь-яких шумів (Галацин, 2024). Це можуть бути подкасти з аудіювання та вимови – подкасти тривалістю до 40 хвилин для володіння англійською мовою B2+, який згідно із загальноєвропейською шкалою оцінювання необхідний для ефективного іншомовного спілкування інженерів у професійному середовищі (Галацин, 2025). На цій платформі ефективним є прослуховування швидким темпом мовлення професійних лексичних матеріалів, ділової документації, їх аналіз та систематизація.

На наше переконання, використання вказаних засобів навчання забезпечує формування та закріплення в здобувачів вищої технічної освіти системи англомовних компетенцій в читанні, аудіюванні; розвиток креативного, критичного мислення, уваги й запам'ятовування.

З інтересом майбутні інженери працюють із застосунками Voice of America Learning English. Це адаптовані американські подкасти з різними економічними, політичним, культурним новинами. Слухаючи їх, вони поглиблюють свої лінгвістичні компетенції. Так, під час вивчення теми «New ideas» використовуємо Business English Pod – подкасти з бізнесової англійської мови для поглиблення системи компетенцій підготовки та презентації нових ідей у машино-чи авіабудуванні, доведення її значущості й необхідності впроваджувати у виробництво (Галацин, 2025).

На сучасному етапі розвитку українського суспільства не можна в освітньому процесі не використовувати засоби STEM-навчання (Гайда, 2024; Осова, 2018). Узявши до уваги погляди В. Гайда (Гайда, 2024), визначимо засоби STEM-навчання, які є ефективними для вивчення ділової англійської мови (рис. 2).

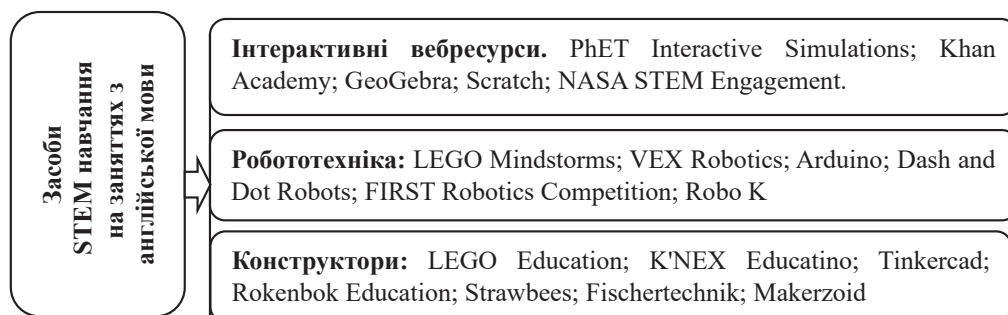


Рис. 2. Засоби STEM-навчання за заняттях з англійської мови

Так, наприклад, під час вивчення теми «Performance» використовуємо будівельний конструктор K'NEX. У процесі роботи майбутні інженери складають і називають англійською мовою різноманітні пластмасові стержні та з'єднувачі, проєктують конструкції виробу задля підвищення продуктивності його використання. Варто відмітити, що за допомогою деталей конструктора можна скласти різні рухомі та нерухомі складні чи прості тривимірні об'єкти. У цьому конструкторі всі деталі мають свій кодовий колір, а деталі та елементи є складними (фіксатори, колеса, шестерні, натяжні гумки, прокладки, втулки). Тобто за допомогою конструктора можна створити різноманітні машини, моделі літаків та ін. А англійською мовою майбутні фахівці обґрунтовують й аргументують використання деталей конструктора в процесі проєктування певного об'єкта (Галацин, 2025).

Ефективність упровадження STEM-засобів залежить від рівня підготовки викладача англійської мови, його інформаційної компетентності, мобільності та готовності впроваджувати інноваційні засоби навчання в освітній процес.

Ефективним заняттях з ділової англійської мови є використання професійних мобільних застосунків, серед яких: BBC Learning English, працюючи з яким з навчальною метою можна пропонувати магістрам низку відео- й аудіоматеріалів, лексичних, фонетичних і граматичних завдань; автентичних текстів та ін. Ще один мобільний застосунок – Memrise – містить завдання для запам'ятовування англомовної термінології у вигляді флешкартки (Галацин, 2025). Неабиякий інтерес у майбутніх інженерів викликає робота з ігровим мобільним застосунком Lingodeer, за допомогою якого в ігровій формі пропонуємо вправи для систематизації умінь з англійської граматики; з метою вдосконалення англомовної термінології організуємо групову роботу з цим застосунком під час вивчення тем «Career breaks» чи «New business».

На сьогодні багато функцій в інженерії виконують роботи. Тому для формування англомовних компетентностей і практичних навичок з робототехніки перед майбутніми інженерами ставимо завдання іноземною мовою проаналізувати програмні компоненти платформи «Tinkercad Circuits», обґрунтувати її використання в професійній діяльності та визначити переваги для проєктувальної діяльності фахівців технічного профілю (Хорошайло & Кочергіна, 2023).

За допомогою мобільних пристроїв можна швидко створювати та обговорювати навчальні матеріали (текстові, відео, аудіо та ін.), поширювати їх серед студентів; посилалися на різні онлайн-платформи; створювати групові форуми й чати. На наше переконання, використання визначених мобільних засобів допоможе майбутнім інженерам аналізувати складні англомовні технічні поняття через візуальне сприйняття об'єктів та застосування віртуальних досліджень.

Водночас для самостійного вивчення та аналізу професійних англомовних текстів пропонуємо майбутнім інженерам такі освітні програми та застосунки: Q Dictionary; F Words; EZ Memo Booster; Exerciser; Quizlet; Kahoot тощо. Активно в процесі вивчення освітнього компонента також застосовуємо інтернет-ресурси: British Council (n.d.). ESOL Nexus, Learn

English Teens, Pearson (n.d.). MyGrammarLab, Prepare for your English Exam (n.d.) (Галацин, 2025). Поряд із цим у навчальному процесі використовуємо сервіс Grammarly, який пропонує лінгвістичні рекомендації та адаптує текст відповідно до визначеної аудиторії, рівня офіційності, стилю висловлювання, інтонування голосу й наміру використання тексту, наприклад, для опису, інформування, переконання та ін.

Ще одним засобом вивчення англійської мови є онлайн-платформа Polynote – це тип блокнота, що поєднує декілька мов в одному блокноті та дає змогу легко обмінюватися даними між ними. Важливо відзначити, що завдання в *Polynote* розроблені відповідно до індивідуальних особливостей майбутніх фахівців і з урахуванням рівнів володіння англійською мовою. Поряд з англійською майбутні інженери можуть поглибити знання інших мов.

Проте викладач, вибираючи засоби навчання, має дотримуватися певних вимог, як-от: відповідність засобів навчання меті та змісту навчального матеріалу; урахування рівнів сформованості англомовної та інформаційної компетентностей магістрів і їх потреб в їх опануванні; чітке формулювання навчальних завдань, дотримання конкретного алгоритму роботи з різними засобами навчання; спрямованість на формування навичок проектної і творчої діяльності та на розвиток навичок орієнтування в іншомовному матеріалі.

Висновки. Отже, використання різних засобів навчання на заняттях з англійської мови сприяє формуванню в майбутніх інженерів мовного, лінгвосоціокультурного, навчально-стратегічного складників англомовної комунікативної компетентності; розвитку їх *soft skills*, а саме критичного, креативного й аналітичного мислення, лідерських якостей, кросфункціональності, здатностей до конструктивної міжособистісної взаємодії, співпраці у сфері професійної діяльності, умінь працювати в команді та можливість навчатися впродовж усього життя.

Список використаної літератури

1. Гайда В. Я. Інноваційні засоби реалізації STEM-навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 215. С. 127–131. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-127-131>
2. Галацин К. О. Методичний потенціал медіазасобів у формуванні в майбутніх інженерів англомовної комунікативної компетентності. *Забезпечення якості вищої освіти: проблеми та перспективи розвитку : збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-методичної конференції (м. Одеса, 6–7 березня 2025 р.)*. Одеса : ОНУ, 2025. С. 376–378. URL: <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/4b967b63-c7c6-49b4-ad44-0aafe0088561/content>
3. Галацин К. О. «Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації (англійська)»: силабус освітнього компонента. 2024. URL: <https://kamts2.kpi.ua/nn-mm1/>
4. Гуріненко І. Ю. Педагогічні умови застосування засобів мас-медіа у професійній підготовці майбутніх державних інспекторів з пожежної безпеки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2012. 20 с.
5. Димар Н. М., Старостенко О. В. Застосування засобів навчання при організації навчальної діяльності студентів медичних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 43, Т. 1. С. 98–104. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/1.19>
6. Лазаренко Т., Осьмачко С. А. Сучасне аудіювання з англійської мови: використання подкастингу. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика : матеріали конференції (30 березня 2018 р.)*. URL: http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19411/1/Lazarenko_Osmachko.pdf
7. Мазур І. С., Франко Ю. Про необхідність вивчення робототехніки як засобу формування професійних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11, № 1. С. 16–21. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i1-003>

8. Осова О. О. Досвід використання технологій навчання іноземних мов студентів в умовах smart-освіти. *Педагогіка та психологія*. 2018. № 60. С. 53–63. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2539352>
9. Хорошайло О. С., Кочергіна С. С. Використання штучного інтелекту для підвищення якості викладання іноземних мов у вищому закладі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. № 93. С. 123–127. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.25>

References

1. Haida, V. Ya. (2024). Innovatsiini zasoby realizatsii STEM-navchannia [Innovative tools for implementing STEM education]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, (215), 127–131. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-127-131> [in Ukrainian].
2. Halatsyn, K. O. (2025). Metodychnyi potentsial mediazasobiv u formuvanni v maibutnikh inzheneriv anhlomovnoi komunikativnoi kompetentnosti [Methodological potential of media tools in developing English communicative competence of future engineers]. In: *Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity: problemy ta perspektyvy rozvytku. Proceedings of the 8th International Scientific-Methodical Conference – Ensuring the quality of higher education: problems and prospects for development: collection of materials from the VIII International Scientific and Methodological Conference*. (pp. 376–378). Odesa: ONEU. Retrieved from <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/4b967b63-c7c6-49b4-ad44-0aaf0088561/content> [in Ukrainian].
3. Halatsyn, K. O. (2024). Praktychnyi kurs inozemnoi movy dlia dilovoi komunikatsii (anhliiska): sylabus osvithnoho komponenta [Foreign Language for Business Communication (English): Syllabus of the Educational Component]. Retrieved from <https://kamts2.kpi.ua/nn-mmii/> [in Ukrainian].
4. Hurinenko, I. Yu. (2012). Pedagogichni umovy zastosuvannia zasobiv mas-media u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh derzhavnykh inspektoriv z pozhezhnoi bezpeky [Pedagogical conditions for the use of mass media in the professional training of future state fire safety inspectors]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Uman [in Ukrainian].
5. Dymar, N. M., & Starostenko, O. V. (2022). Zastosuvannia zasobiv navchannia pry orhanizatsii navchalnoi diialnosti studentiv medychnykh spetsialnostei [Use of teaching aids in organizing educational activities of medical students]. *Innovatsiina pedagogika – Innovative pedagogy*, 43(1), 98–104. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/1.19> [in Ukrainian].
6. Lazarenko, T., & Osmachko, S. A. (2018). Suchasne audiiuvannia z anhliiskoi movy: vykorystannia podkastynhu [Modern English listening: Using podcasting]. In: *Suchasni problemy upravlinnia pidpriemstvamy: teoriia ta praktyka: Conference proceedings – Contemporary problems of enterprise management: theory and practice: conference proceedings*. Retrieved from http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19411/1/Lazarenko_Osmachko.pdf [in Ukrainian].
7. Mazur, I.-S., & Franko, Yu. (2023). Pro neobkhdnist vyvchennia robototekhniky yak zasobu formuvannia profesiynykh kompetentnostei maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [On the need to study robotics as a means of forming professional competencies of future engineering educators]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 11(1), 16–21. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i1-003> [in Ukrainian].
8. Osova, O. O. (2018). Dosvid vykorystannia tekhnolohii navchannia inozemnykh mov studentiv v umovakh smart-osvity [Experience in using foreign language teaching technologies in smart education]. *Pedagogika ta psykholohiia – Pedagogy and psychology*, (60), 53–63. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2539352> [in Ukrainian].
9. Khoroshailo, O. S., & Kocherhina, S. S. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia pidvyshchennia yakosti vykladannia inozemnykh mov u vyshchomu zakladi osvity [Use of artificial intelligence to improve foreign language teaching quality in higher education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova – Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University*, (93), 123–127. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.25> [in Ukrainian].

Галацин К. О. Методичні аспекти використання сучасних засобів навчання на заняттях з англійської мови в закладах вищої технічної освіти

Актуальність проблеми зумовлюється необхідністю впроваджувати в процес викладання англійської мови інноваційні засоби навчання задля формування в майбутніх інженерів цілісного погляду на професійну діяльність, системи компетенцій програмування, робототехніки, роботи з великими даними та розвиток критичного, креативного мислення, *soft skills* і універсальних самоосвітніх навичок. Обґрунтувати використання сучасних засобів навчання під час вивчення магістрами технічних спеціальностей освітнього компонента (далі – ОК) «Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації (англійська)». Щоб реалізувати мету й завдання дослідження, ми використали теоретичні методи (аналізу, індукції, дедукції, узагальнення та систематизації, порівняння) – для обґрунтування сутності та видів сучасних засобів навчання; емпіричні – для опису досвіду застосування сучасних засобів навчання в процесі вивчення магістрами технічних спеціальностей ділової англійської мови. Під засобами навчання розуміємо ті матеріальні та духовні цінності, які використовує викладач в освітньому процесі задля підсилення ефективності застосування методів навчання. До сучасних засобів навчання належать медіазасоби, що передбачають використання під час вивчення ділової англійської мови ілюстрацій, слайдів; аудіовізуальних медіателепрограм, фільмів, відео; друкованої продукції – газети, журнали та ін.; засоби STEM-навчання, які спрямовані на формування теоретичних компетенцій, що поступово закріплюються в практичній діяльності. Наведено приклади використання онлайн-дошки, мобільних застосунків, штучного інтелекту, подкастів, конструктора K'NEX, сервісу Grammarly та ін. під час вивчення освітнього компонента. Визначено вимоги, яких потрібно дотримуватися, вибираючи сучасні засоби навчання.

Ключові слова: засоби навчання, ділова англійська мова, мобільні застосунки, засоби STEM-навчання, медіазасоби, подкасти, освітні платформи, заклад вищої технічної освіти, майбутні інженери.

Halatsyn K. O. Methodological aspects of using modern teaching aids in English language teaching at technical universities

The relevance of this research stems from the growing demand to integrate innovative teaching tools into English language instruction within higher technical education. Incorporating such tools is essential for shaping future engineers' holistic view of their professional activity and fostering the development of key competencies in programming, robotics, and big data analysis. Moreover, these tools contribute to the enhancement of critical and creative thinking, soft skills, and universal self-learning abilities, which are indispensable in the context of rapid technological progress and lifelong education. The purpose of this article is to substantiate the pedagogical feasibility of employing modern teaching tools in the study of the educational component “*Foreign Language for Business Communication (English)*” by master's students of technical specialities. To achieve the stated aim, a set of theoretical and empirical methods was applied. Theoretical methods such as analysis, induction, deduction, generalisation, systematisation, and comparison were used to clarify the essence, functions, and typology of modern teaching tools. Empirical methods served to describe and interpret practical experience in applying such tools in the process of teaching Business English to master's students of engineering programmes. Teaching tools are interpreted as material and non-material resources employed by the instructor in the educational process to increase the efficiency and effectiveness of teaching methods. Modern teaching tools encompass a wide range of media resources, including visual materials, audiovisual media, and printed materials. In addition, STEM-based tools play a significant role, as they promote the acquisition of theoretical knowledge that is gradually consolidated through practical activities.

Key words: teaching tools, Business English, mobile applications, STEM-based learning tools, media resources, podcasts, educational platforms, higher technical education institution, future engineers.

UDC 811.111'276:378:656.61:004

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-153-159>

Tsyhanenko Olha Andriivna,

Senior Lecturer of English Language Department for Deck Officers,

Kherson State Maritime Academy,

Kherson, Ukraine.

olga.tsyhanenko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0809-5978>

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN MARITIME ENGLISH LEARNING: A THEORETICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE DECK OFFICERS

The rapid digitalization of the maritime industry and the increasing complexity of shipboard operations have significantly raised the demands on the communicative competence of future deck officers. Maritime English, as the primary medium of international maritime communication, plays a crucial role in ensuring safety, coordination, and efficiency in multicultural crews. However, traditional teaching approaches often fail to fully address the dynamic linguistic needs of modern seafarers, especially in situations requiring precise, standardized, and timely communication.

At the same time, innovative educational technologies, including simulation-based learning, digital platforms, interactive multimedia tools, and AI-enhanced language environments, offer new opportunities to improve the acquisition of Maritime English. Despite their potential, there remains a lack of comprehensive research that analyzes how these technologies influence the development of professional communicative competence and whether they effectively prepare cadets for real shipboard interactions.

The problem is further intensified by the growing gap between classroom-based language instruction and real maritime communicative practices defined by IMO standards and contemporary operational realities. This gap underscores the need to re-evaluate teaching methodologies and integrate technology-enhanced strategies capable of replicating authentic shipboard scenarios.

Therefore, the central problem addressed in this study is the insufficient understanding of how innovative technologies can transform the teaching of Maritime English and contribute to improving the professional communication skills of future deck officers. This issue is directly related to the broader scientific and practical task of enhancing maritime safety, improving crew performance, and aligning maritime education with international requirements and the technological evolution of the maritime sector.

Recent research highlights the growing importance of innovative technologies in Maritime English instruction for developing professional communicative competence among future deck officers. Simulator-based and VR-enhanced training has been shown to provide realistic, high-fidelity environments in which cadets can practice Standard Marine Communication Phrases (SMCP) and collaborative decision-making under time pressure, effectively bridging the gap between classroom instruction and shipboard operations (Kim et al., 2021; Tovstokoryi & Popova, 2021). Corpus-based analyses and systematic needs assessments further support the design of targeted instructional materials by identifying frequently used lexical bundles, phraseology, and pragmatic patterns in authentic maritime communication, ensuring that course content reflects operational realities and the demands of multicultural crews (Diahyleva et al., 2021; Tymoshchuk, 2024). At the same time, EdTech, AI-driven tools, and blended learning models offer personalized learning opportunities,

enhancing engagement, motivation, and the acquisition of professional language skills, though challenges such as curriculum integration, instructor training, and alignment with IMO standards remain (Guz, 2024). Despite the promising outcomes of these approaches, gaps persist in longitudinal evidence, comparative analyses of different technological interventions, and large-scale evaluation of their effectiveness in real maritime settings. Building on these studies, the present research aims to systematically examine how simulators, VR/AI applications, and digital learning platforms contribute to the development of professional communicative competence, providing an evidence-based framework for integrating innovative educational technologies into maritime English curricula in alignment with international standards.

Despite the growing body of research on simulator-based training, VR/AI applications, corpus-informed instruction, and digital learning platforms in Maritime English education, several critical aspects of the general problem remain insufficiently addressed. First, there is a lack of longitudinal studies examining the sustained impact of technology-enhanced learning on professional communicative competence over extended periods of cadet training or into early shipboard practice. Second, comparative analyses of different technological interventions, such as traditional simulation versus VR-based or blended learning approaches, are limited, leaving unclear which combinations of tools yield the most effective results under realistic operational conditions. Third, while corpus-based and needs-analysis methods provide valuable guidance for curriculum design, their integration into classroom practice and alignment with IMO communication standards remain inconsistent. Fourth, the challenges of instructor readiness, curriculum adaptation, and validated assessment tools for evaluating language performance in technology-rich environments have not been systematically addressed. Finally, there is a shortage of studies investigating the interaction between multiple innovations (simulators, VR, AI, and digital platforms) in a coordinated pedagogical framework, which is crucial for ensuring that cadets acquire practical, high-stakes communication skills required for safe and efficient shipboard operations.

This article is therefore dedicated to examining these unresolved aspects by systematically evaluating how innovative educational technologies can be integrated and optimized to enhance Maritime English learning and professional communicative competence in alignment with operational standards and international regulations.

The aim of this study is to systematically examine the role of innovative educational technologies, including simulators, virtual reality (VR), AI-supported tools, and digital learning platforms, in enhancing professional communicative competence of future deck officers through Maritime English instruction, ensuring alignment with IMO standards and operational requirements.

The present study employs a theoretical and analytical methodology, focused on synthesizing existing literature and conceptual frameworks related to innovative educational technologies in Maritime English instruction. A systematic analysis of research articles, case studies, and pedagogical reports on simulator-based training, virtual reality, AI-assisted learning, and digital platforms was conducted to identify key trends, advantages, limitations, and theoretical implications. Comparative evaluation of different instructional strategies allowed assessment of their alignment with IMO standards and potential effectiveness in enhancing professional communicative competence. Findings from multiple sources were synthesized to derive general principles, identify recurring themes, and highlight gaps and unresolved issues in previous studies. Units of analysis include theoretical models of technology-enhanced Maritime English instruction, published studies on digital and simulation tools, and conceptual frameworks for professional language competence, providing a foundation for evidence-based recommendations and future empirical research.

The theoretical analysis of contemporary literature demonstrates that innovative educational technologies represent a crucial dimension in the development of professional communicative competence in Maritime English instruction. Simulator-based training, including bridge simulators

and VR-enhanced environments, is consistently identified as one of the most effective tools for replicating the operational and linguistic realities of shipboard communication (Kim et al., 2021; Tovstokoryi & Popova, 2021). Such immersive environments allow cadets to practice Standard Marine Communication Phrases (SMCP), emergency communication protocols, and collaborative decision-making under conditions that closely approximate real-life maritime operations. The literature highlights that repeated exposure to realistic scenarios facilitates cognitive and linguistic skill development, reinforcing the principle that experiential and contextualized learning is more effective than traditional classroom-based approaches. Immersion in simulation not only improves accuracy and clarity but also enhances situational appropriateness, response time, and adaptability in high-stakes situations, which are essential attributes for future deck officers.

Corpus-informed and needs-analysis-based approaches provide a complementary theoretical foundation. Research by Diahyleva, Yurzhenko & Kononova (2021) and Tymoshchuk (2024) demonstrates that analyzing spoken and written maritime corpora allows educators to identify frequently used lexical bundles, pragmatic patterns, and professional phraseology essential for shipboard communication. These insights inform curriculum design and the selection of learning materials, ensuring that instructional content reflects the authentic language demands of modern maritime practice. By integrating corpus-based findings with the operational standards set by the International Maritime Organization (IMO), educational programs can theoretically increase the functional relevance of the learning experience, enhance retention, and better prepare cadets for interaction within multicultural crews. Needs analysis further ensures that learners' proficiency development is aligned with specific linguistic and operational requirements, addressing the discrepancy often observed between traditional language instruction and real-world communicative needs.

Digital learning platforms, mobile applications, and AI-supported tools constitute another dimension of theoretical significance. Guz (2024) emphasizes that these technologies provide opportunities for individualized learning, adaptive feedback, and autonomous practice, which complement traditional instructional methods. Such tools enable learners to engage with professional terminology, procedural language, and communication exercises at their own pace, promoting both motivation and cognitive engagement. AI-driven analytics can track learner performance, identify gaps in comprehension, and suggest targeted exercises, thereby theoretically optimizing the learning trajectory. Digital platforms also facilitate continuous learning outside the classroom, creating opportunities for rehearsal and reinforcement of communicative skills essential for professional maritime contexts.

A critical theoretical insight from the literature is the potential for synergistic integration of multiple technologies. While simulators and VR environments provide immersive, experiential learning, corpus-informed instruction ensures linguistic accuracy and relevance, and AI/digital platforms support personalized, adaptive learning. The combination of these approaches theoretically maximizes exposure to realistic communicative scenarios, strengthens procedural fluency, and fosters the transfer of classroom-acquired skills to operational contexts. However, the literature also highlights unresolved challenges, such as curriculum alignment, instructor preparedness, evaluation of learning outcomes in technology-rich environments, and long-term retention of communicative competence. These issues suggest that, while the theoretical potential of these innovations is substantial, their successful implementation depends on careful design, standardization, and integration into maritime educational programs.

Furthermore, the analysis reveals that professional communicative competence is not merely a linguistic skill but a multidimensional construct involving cognitive, social, and situational components. Immersive simulations, when combined with corpus-informed tasks and adaptive digital platforms, can theoretically support the development of these dimensions simultaneously. Cadets not only acquire the linguistic structures necessary for shipboard communication but also develop decision-making strategies, situational awareness, and intercultural communication skills.

This holistic perspective underscores the necessity of integrating theoretical insights from applied linguistics, educational technology, and maritime training standards to create comprehensive, evidence-based pedagogical frameworks.

In summary, the theoretical synthesis of the literature indicates that the coordinated application of simulators, VR/AI tools, digital platforms, and corpus-informed instruction provides a robust basis for enhancing Maritime English learning. This integrated approach allows cadets to engage with realistic communication scenarios, acquire professional terminology, practice procedural language, and develop critical cognitive and social competencies. The study's findings contribute to a deeper understanding of the mechanisms through which technology can support the development of professional communicative competence, highlight existing gaps in implementation and research, and provide a foundation for future empirical validation and practical application in maritime education.

Moreover, the literature emphasizes the importance of adaptive and personalized learning pathways within Maritime English instruction. By integrating AI-assisted tools and digital platforms, educators can monitor cadets' individual performance, identify specific linguistic weaknesses, and provide targeted exercises tailored to the learners' needs. This theoretically enhances not only the acquisition of vocabulary and standardized phrases but also the ability to respond appropriately in varied operational contexts. For instance, cadets may receive scenario-specific prompts that simulate emergencies, bridge operations, or intercultural communication, thereby fostering decision-making skills alongside linguistic competence. Such adaptive mechanisms align with modern pedagogical theories, which highlight the interplay between learner autonomy, feedback-driven improvement, and cognitive engagement.

The research also underlines the multidimensional nature of professional communicative competence, which extends beyond mere linguistic proficiency. Competence in this context involves cognitive, social, and situational components, encompassing the understanding of procedural protocols, cross-cultural communication, and situational awareness. Simulation-based environments and VR/AR technologies contribute to these dimensions by immersing cadets in scenarios that require active problem-solving, teamwork, and real-time application of communication protocols. According to Kim et al. (2021) and Tovstokoryi & Popova (2021), this immersive exposure can strengthen cognitive schemas associated with maritime operations, enabling learners to internalize procedural language patterns and develop anticipatory skills critical for effective shipboard interaction.

Another key aspect highlighted in the literature is the integration of corpus-informed instruction. Corpus analysis allows instructors to identify frequently used lexical bundles, specialized terminologies, and pragmatic patterns relevant to operational contexts. By aligning curriculum content with authentic linguistic usage, cadets are exposed to language that reflects actual industry practices rather than purely theoretical examples. This approach ensures that learning is relevant, targeted, and directly applicable to the tasks that future marine officers will encounter. It also supports the development of situated competence, enabling learners to employ language appropriately across different scenarios and cultural contexts.

Despite these advances, the literature consistently points to challenges in methodological integration. The successful implementation of innovative technologies requires careful alignment with curriculum objectives, instructor training, and standardized assessment protocols. Research by Guz (2024) emphasizes that without proper pedagogical scaffolding, the potential of VR, AI, and digital platforms may not be fully realized. Additionally, some studies note the lack of longitudinal research on the retention of communicative competence over time, highlighting a critical gap for future empirical investigation. Addressing these challenges theoretically involves designing frameworks that combine immersive practice, data-driven personalization, and evidence-based evaluation, thus creating a comprehensive ecosystem for Maritime English learning.

Finally, the theoretical synthesis suggests that a holistic and interdisciplinary approach is necessary for maximizing learning outcomes. Integrating insights from applied linguistics, educational technology, cognitive psychology, and maritime operational standards can inform the development

of robust instructional frameworks. Such frameworks not only enhance linguistic proficiency but also cultivate problem-solving abilities, intercultural awareness, and adaptive decision-making. By fostering these interconnected competencies, technology-enhanced Maritime English instruction equips cadets with the skills necessary for professional performance, operational safety, and effective communication in increasingly complex maritime environments. The integration of simulation, VR/AR, AI-assisted tools, and corpus-informed content thus represents a forward-looking strategy for maritime education, bridging the gap between theoretical knowledge and practical applicability while laying a foundation for future research and refinement of instructional practices.

The theoretical analysis conducted in this study demonstrates that innovative educational technologies, including simulators, virtual reality, AI-supported tools, and digital learning platforms, play a crucial role in enhancing professional communicative competence in Maritime English instruction. Simulator-based and VR-enhanced environments provide immersive, realistic scenarios that allow cadets to practice Standard Marine Communication Phrases, emergency protocols, and collaborative decision-making, supporting experiential learning and improving accuracy, clarity, and situational appropriateness. Corpus-informed instruction and needs-analysis approaches ensure that learning materials are aligned with authentic operational language demands and IMO standards, enhancing the functional relevance of language acquisition. Digital and AI-driven platforms offer opportunities for individualized, adaptive learning, reinforcing cognitive engagement, motivation, and autonomous practice.

The synthesis of these findings indicates that a coordinated integration of multiple technologies provides the most comprehensive theoretical framework for developing professional communicative competence. Cadets can simultaneously develop linguistic, cognitive, and social skills necessary for effective shipboard communication in multicultural environments. However, the study also identifies unresolved challenges, including curriculum alignment, instructor preparedness, assessment of learning outcomes in technology-rich environments, and long-term retention of skills.

Future research in this area should focus on empirical validation of the theoretical insights presented. Longitudinal studies are needed to assess the sustained impact of technology-enhanced instruction on cadets' performance in operational settings. Comparative analyses of different technological approaches, as well as investigations into optimal combinations of simulators, VR, AI, and digital platforms, would provide practical guidance for curriculum design. Further studies should also explore standardized assessment methods and instructor training programs to ensure effective implementation of innovative technologies. Finally, interdisciplinary research combining applied linguistics, educational technology, and maritime education standards will be essential for developing evidence-based, scalable pedagogical frameworks capable of preparing future deck officers for the evolving demands of the international maritime industry.

Bibliography

1. Дягилєва О., Юрженко А., Кононова О. Використання цифрового освітнього середовища під час викладання морської англійської мови майбутнім судновим механікам. *Information Technologies in Education (ITE)*. 2023. No. 1(53). P. 31–38. DOI: <https://doi.org/10.14308/ite000768>
2. Гузь А. М. Вплив технологій віртуальної реальності на якість сертифікаційної підготовки в морській освіті. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2024. № 106. С. 52–59. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-106-7>
3. Kim Te., Sharma A., Bustgaard M., Gyldensten W. C., Nymoen O. K., Tusher H. M., Nazir S. The continuum of simulator-based maritime training and education. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2021. Vol. 20. P. 135–150. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13437-021-00242-2>
4. Tovstokoryi O. M., Popova G. V. Use of virtual reality simulators for the formation of future navigators' professional competencies. *Information Technologies and Learning Tools*. 2021. Vol. 82, No. 2. P. 46–62. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.3605>

5. Tymoshchuk Y. Active learning technologies of Maritime English studying process. *Наукові відкриття та фундаментальні наукові дослідження: світовий досвід: збірник наукових праць з матеріалами V Міжнародної наукової конференції (м. Полтава, 8 листопада 2024 р.)*. Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2024. С. 354–357. DOI: <https://doi.org/10.62731/mcnd-08.11.2024.006>

References

1. Diahyleva, O., Yurzhenko, A., & Kononova, O. (2023). Vykorystannia tsyfrovoho osvithnoho seredovyshcha pid chas vykladannia morskoi anhliiskoi movy maibutnim sudnovym mekhanikam [Using of digital educational environment for teaching maritime English to future ship mechanics]. *Information Technologies in Education (ITE)*, 1(53), 31–38. DOI: <https://doi.org/10.14308/ite000768> [in Ukrainian].
2. Guz, A. M. (2024). Vplyv tekhnolohii virtualnoi realnosti na yakist sertyfikatsiinoi pidhotovky v morskii osviti [The impact of virtual reality technologies on certification training quality in maritime education]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedagogichni nauky" – Collection of scientific works "Pedagogical Sciences"*, (106), 52–59. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-106-7> [in Ukrainian].
3. Kim, Te., Sharma, A., Bustgaard, M., Gyldensten, W. C., Nymoen, O. K., Tusher, H. M., & Nazir, S. (2021). The continuum of simulator-based maritime training and education. *WMU Journal of Maritime Affairs*, (20), 135–150. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13437-021-00242-2> [in English].
4. Tovstokoryi, O. M., & Popova, G. V. (2021). Use of virtual reality simulators for the formation of future navigators' professional competencies. *Information Technologies and Learning Tools*, 82(2), 46–62. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.3605> [in English].
5. Tymoshchuk, Y. (2024). Active learning technologies of Maritime English studying process. *Naukovi vidkryttia ta fundamentalni naukovi doslidzhennia: svitovyi dosvid – Scientific discoveries and fundamental scientific research: global experience: collection of scientific papers with materials from the 5th International Scientific Conference*. (pp. 354–357). Vinnytsia: TOV «UKRLOHOS Hrup. DOI: <https://doi.org/10.62731/mcnd-08.11.2024.006> [in English].

Tsyhanenko O. A. Innovative technologies in Maritime English instruction: a theoretical analysis of the development of professional communicative competence of future marine officers

The article presents a theoretical analysis of the potential of innovative educational technologies in developing the professional communicative competence of future marine officers within the framework of Maritime English training. Based on a review of contemporary scholarly works, the study examines the possibilities and specific features of using simulators, virtual reality, digital learning platforms, and AI-driven tools that enable the modelling of real shipboard situations, improvement of proficiency in Standard Marine Communication Phrases, and enhancement of professional interaction skills within multicultural crews. It is demonstrated that corpus analysis and language-needs identification methods allow for the optimization of instructional content in accordance with international standards and communicative protocols. A synthesis of research findings indicates that the highest effectiveness can be achieved through an integrated combination of simulation-based, digital, and analytical technologies, which jointly contribute to the development of linguistic, cognitive, and social components of professional competence. At the same time, the study outlines several unresolved issues related to methodological integration of technologies, teacher training, and the standardization of learning outcome assessment. Future research perspectives include conducting empirical and comparative studies aimed at identifying optimal models for implementing innovative technologies in the training of maritime professionals.

Key words: innovative technologies, Maritime English, professional communicative competence, training of future deck officers, theoretical analysis.

Циганенко О. А. Інноваційні технології в навчанні морської англійської мови: теоретичний аналіз розвитку професійної комунікативної компетенції майбутніх судноводіїв

У статті здійснено теоретичний аналіз можливостей інноваційних освітніх технологій у формуванні професійної комунікативної компетентності майбутніх морських офіцерів у процесі навчання морській англійській мові. На основі вивчення сучасних наукових праць розглядаються потенціал та специфіка використання тренажерів, віртуальної реальності, цифрових платформ та ІТ-інструментів штучного інтелекту, що забезпечують моделювання реальних суднових ситуацій, удосконалення володіння стандартними фразами морської комунікації та розвиток навичок професійної взаємодії в умовах багатокультурного екіпажу. Показано, що корпусний аналіз і методи визначення мовних потреб дають змогу оптимізувати зміст навчання відповідно до вимог міжнародних стандартів і комунікативних протоколів. Узагальнення результатів наукових джерел засвідчує, що найвищу ефективність може забезпечити комплексне поєднання симуляційних, цифрових та аналітичних технологій, яке сприяє одночасному розвитку мовних, когнітивних і соціальних компонентів професійної компетентності. Водночас виявлено низку нерозв'язаних питань, пов'язаних із методичною інтеграцією технологій, підготовкою викладачів та стандартизацією оцінювання результатів навчання. Перспективи подальших досліджень вбачаються в проведенні емпіричних та порівняльних робіт, спрямованих на визначення оптимальних моделей упровадження інновацій у підготовку морських фахівців.

Ключові слова: інноваційні технології, морська англійська мова, професійна комунікативна компетентність, підготовка майбутніх судноводіїв, теоретичний аналіз.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 30.12.2025
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.03.2026

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 378.011.31:159.9.072

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-1-160-169>

Швидун Людмила Тарасівна,

докторка філософії, доцентка,

доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти

Комунального закладу вищої освіти

«Дніпровська академія неперервної освіти»

Дніпропетровської обласної ради»,

м. Дніпро, Україна.

lshvyd@dano.dp.ua

<https://orcid.org/0000-0002-7286-8103>

ВИКОРИСТАННЯ ФІЛОСОФСЬКИХ ВПРАВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Традиції громадянського виховання, закладені ще античними філософами, сьогодні стають фундаментом для стійкості держави в умовах історичних викликів. Сучасна ситуація в Україні, позначена водночас трагізмом та героїзмом, актуалізує роль громадянської освіти (Сухомлинська, 2015, с. 12). В епоху ціннісного протистояння (Ващенко, 1976, с. 180) пріоритетом постає підготовка патріота, здатного поєднувати національну ідентичність із європейськими демократичними стандартами. Саме такі відповідальні та інноваційно мислячі громадяни є рушійною силою економічного прогресу (Нова українська школа, 2016, с. 6). З огляду на це, громадянська компетентність визначена концепцією «Нова українська школа» як одна з ключових, що має реалізовуватися наскрізно через усі навчальні дисципліни (Концепція реалізації державної політики..., 2016).

Аналіз джерел та останніх досліджень. Джерельна база з питань формування громадянської компетентності здобувачів освіти закріплена в низці нормативно-правових документів, зокрема: у законах України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII, «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX, Державному стандарті початкової освіти, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України 21.02.2018 № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 № 688), Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17.04.2002 № 347/2002, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р, Концепції розвитку громадянської освіти в Україні, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.10.2018 № 710-р (у редакції розпорядження Кабінету Міністрів України від 08.10.2022 № 893-р), Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021–2026 роки, затвердженої Указом Президента України від 27.09.2021 № 487/2021, інших документах.

Серед українських дослідників питання громадянської компетентності вивчали М. Андрухей, І. Бех, О. Власенко, І. Жадан, Л. Кульбач, О. Кучерук, О. Локшина, Т. Магдич, О. Пометун, Т. Ремех, Н. Рудницька, О. Сухомлинська, Т. Шанскова та інші.

До питань використання можливостей філософії для розвитку критичного та творчого мислення, громадянських засад зверталися B. Wąsik, G. Helskog, M. Lipman, M. Szczepanska-Pustkowska, M. Pritchard, A. Pobojevska, P. Freire та інші. Цікавими та актуальними в цьому

аспекті нам видаються наукові розвідки з проблем філософії та навчання філософування українських науковців, зокрема: Н. Адаменко, М. Гальченка, С. Ганаби, В. Ільїна, В. Кременя, В. Сухомлинського.

Проблемами громадянського виховання (поняття «громадянська компетентність» появилось пізніше) цікавилися такі відомі діячі минулого: Г. Сковорода, Г. Ващенко, К. Ушинський, М. Драгоманов, С. Русова, В. Сухомлинський.

Попри наявність численних досліджень, сучасна українська освіта досі потребує поглиблених наукових розвідок у сфері формування громадянської компетентності на рівні початкової школи. Ця проблематика вимагає уваги не тільки науковців, а й педагогів-практиків. Хоча вчителі початкових класів володіють широким арсеналом традиційних та інноваційних методів, особливої актуальності набуває застосування філософських вправ і навчання дітей філософування. Ці підходи значно розширюють методичні горизонти педагогів. Незважаючи на широке представлення цього питання в західній науковій думці, воно залишається недостатньо дослідженим вітчизняними фахівцями та слабо впровадженом у практику.

Саме актуальність порушеної проблематики та її недостатня теоретична розробленість у поєднанні з високою практичною значущістю для освітнього процесу зумовили вибір теми цього дослідження.

Метою статті є спроба дослідити вплив філософських вправ на становлення та розвиток компетентностей здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо курс «Філософія для дітей» (Р4С) Метью Ліпмана (США) як інструмент формування свідомих громадян. Філософські вправи та діалоги сприяють розвитку критичного й творчого мислення, навичок самостійного запитування та пошуку відповідей на складні питання, а також формуванню аксіологічних засад толерантної особистості в демократичному суспільстві. Ці механізми детально описані, зокрема, у працях Г. Хельског.

Фундаментальне значення філософії полягає в її здатності слугувати надійним орієнтиром у визначенні майбутнього та вирішенні, здавалося б, нерозв'язних проблем (Кремень, Гальченко, Ільїн, 2023, с. 40). Вона забезпечує цілісність світосприйняття, поєднуючи мудрість, знання, віру, розум, свободу і творчість. Філософування є процесом мислення, що допомагає людині знаходити істину, долати суперечності, формувати цінності та самовдосконалюватися (Кремень, Гальченко, Ільїн, 2023, с. 38). Як зазначає М. Прітчард, філософія запрошує учнів осмислювати свій освітній досвід цілісно, встановлюючи міждисциплінарні зв'язки, що суттєво підвищує значущість освіти та робить вагомий внесок у розвиток критичного мислення (Pritchard, 2022).

Хоча філософська рефлексія має свою специфіку на кожному віковому етапі, далеко не кожен індивід стає філософом. Проте інтеграція філософії в освітній процес є потужним чинником виховання свідомої та відповідальної особистості. Таке навчання сприяє розвитку критичного й творчого мислення, що дає змогу людині не лише адаптуватися до мінливих умов сьогодення, а й посідати активну громадянську позицію. Використання філософських підходів у педагогіці формує навички аргументації, культуру діалогу, вміння розуміти позицію «Іншого» та критично аналізувати інформацію. Зокрема, Ю. Гордер акцентує увагу на тому, що освіта має вчити не лише констатувати стан речей, а й бачити потенціал їхніх майбутніх змін, фокусуючись на унікальному та нетрадиційному. На думку С. Ганаби, така стратегія базується на проблемному навчанні та розвитку емпатії, що дає змогу дітям глибше аналізувати чужі думки в контексті спільних проблем (Ганаба, 2024, с. 307).

Визначальну роль у впровадженні філософії в дитячу освіту відіграв М. Ліпман. Його філософський роман для дітей «Відкриття Гаррі Стоттлмєра», написаний у 70-х роках XX ст., заклав підвалини освітньої програми «Філософія для дітей» (Р4С). Особливістю цього напряму

є використання художніх творів, де замість складної термінології через призму повсякденного життя розкриваються фундаментальні питання справедливості, дружби та міжособистісних стосунків (Адаменко, 2020, с. 185).

Дослідниця О. Сухомлинська розглядає «філософію для дітей» як адаптацію складних онтологічних та гносеологічних проблем до особливостей дитячого мислення, що реалізується через спеціально розроблену систему занурення дитини у світ пізнання мовою, зрозумілою її віку (Сухомлинська, 2002). Зі свого боку, О. Булига акцентує на соціальній значущості цієї методики, вбачаючи в ній не лише освітній інструмент, а й дієвий механізм демократизації суспільства (Булига, 2016, с. 16).

Ключовим елементом концепції «Філософія для дітей» (Р4С) є трансформація класу в «спільноту дослідників», де панує атмосфера взаємної поваги та вільного обміну думками. У межах такого підходу кожна дитина визнається повноцінним учасником інтелектуального пошуку, чий внесок є значущим для колективного обговорення. Учні вдосконалюють культуру слухання, розвивають емпатію та навчаються обґрунтовувати власні погляди переконливими аргументами. Важливою ознакою цього методу є виховання розсудливості та готовності корегувати свої переконання під впливом логічних доводів (Pritchard, 2022). Впровадження Р4С дає змогу гармонізувати українську освіту з вимогами часу, сприяючи розвитку «м'яких навичок» (soft skills), які згідно із Законом України «Про освіту» (2017) інтегровані в усі ключові компетентності.

За спостереженнями М. Яценко, ця методика стимулює комплексне бачення проблем, винахідливість у пошуку альтернативних рішень та високий рівень комунікативної культури. Окрім розвитку мовлення та аргументації, філософування з дітьми формує впевненість у собі, повагу до іншодумства й свідому громадянську позицію (Яценко, 2022, с. 4).

Дослідник В. Кришмарел, спираючись на дані міжнародного оцінювання PISA, підтверджує існування кореляції між вивченням філософії та високим рівнем навчальних досягнень учнів (Кришмарел, 2018, с. 126). Автор наголошує, що філософська підготовка безпосередньо стимулює критичне та креативне мислення, розвиток якого є фундаментальним завданням у контексті розбудови громадянської компетентності.

Загалом, концепція «філософії для дітей» спрямована не на засвоєння теоретичних знань, а на опанування самого процесу філософування. Центральним елементом тут є діалог, що базується на сократівському методі: через систему запитань діти формулюють власні ідеї та погляди. Практична цінність такого підходу полягає в роботі з проблемними ситуаціями, де учні аналізують шляхи їх розв'язання та прогнозують можливі наслідки. Це робить методику ефективним інструментом не лише навчання, а й виховання в початковій школі.

Процес упровадження філософії для дітей за методикою М. Ліпмана базується на певній послідовності кроків. Початковий етап передбачає створення «спільноти дослідників» (community of inquiry), де вчитель-модератор та учні розміщуються в колі. Така організація простору символізує рівноправність і партнерство, формуючи інтелектуально безпечне середовище, що є фундаментом для довіри, взаєморозуміння та трансформативного навчання (Miller & Leng, 2019, с. 34).

Наступною фазою є спільне опрацювання стимульного матеріалу (тексту, фільму або вправи) методом «ланцюжка», що дає змогу дітям тренувати культуру слухання. Після цього учні самостійно формулюють запитання, які, згідно з типологією Ф. Кема, можуть бути як простими чи гіпотетичними, так і глибинними філософськими (Cam, 2020, с. 20–21). Роль педагога на цьому етапі мінімізується: він лише фіксує ідеї, не втручаючись у процес власними порадами чи оцінками, що стимулює суб'єктність школярів.

Завершальний етап містить колективний вибір найбільш цікавого запитання шляхом голосування з подальшою дискусією. Учні висувують припущення, обґрунтовують їх за допомогою аргументів та спільно аналізують потенційні наслідки запропонованих рішень.

Поділяючи позицію А. Пальчика щодо необхідності вивчення міжнародного досвіду для інтеграції концепції М. Ліпмана в українську освіту, варто звернути увагу на приклад Польщі. Ще в 1999 році польська освітня система розпочала впроваджувати адаптований проєкт «Філософські дослідження з дітьми та молоддю» (*Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą*), охопивши всі рівні від дошкілля до випускних класів. Пріоритетом програми став розвиток креативного та критичного мислення учнів, а також підготовка їх до життя в демократичній спільноті через формат «спільноти дослідників».

Успіху проєкту сприяв комплексний підхід: заснування Товариства філософської освіти *Phronesis*, фахова підготовка вчителів у системі післядипломної освіти та належний науково-методичний супровід. А. Пальчик обґрунтовує стрімку популяризацію цієї методики в Польщі та світі її універсальністю, високим адаптивним потенціалом та можливістю ефективної реалізації в різних культурних середовищах (Пальчик, 2022, с. 91).

А. Побоевська простежує паралелі між концепціями М. Ліпмана та польського мислителя Л. Колаковського в аспекті морального виховання. Попри автономність їхніх напрацювань, обидва філософи акцентують увагу на відмові від догматизму на користь формування інтелектуальної гнучкості. Метою такого виховання є здатність особистості адекватно оцінювати специфіку життєвих обставин, застосовуючи аналітичні навички, розвинуті в процесі філософського діалогу (Робоjewska, 2017).

Ідеї М. Ліпмана також стали фундаментом для польського проєкту «*FiloZosia. Filozofia dla przedszkolaków*», розробленого М. Келковичем-Вернером у Кракові. Ця ініціатива орієнтована на дітей 5–6 років, що охоплює вихованців дитячих садків та першокласників, роблячи цей досвід вельми релевантним для нашого дослідження. Програма має чітку структуру («спостерігаю», «мислю та знаю», «існую», «дію»), адаптовану до вікових особливостей. Примітно, що методика трансформується залежно від рівня освіти: якщо в дитсадках дискусію ініціює дорослий, поєднуючи її з ігровою діяльністю, то в початковій школі акцент зміщується на самостійне запитування учнів за результатами прочитаного (Wąsik, 2018, с. 182–185).

М. Щчепська-Пустковська зазначає, що в польському науковому середовищі поширена думка про доцільність використання національного літературного контенту для проведення філософських дискусій із дітьми. Такий підхід розглядається як ефективна альтернатива традиційним формам навчання, що сприяє якісній трансформації ставлення учнів до освітнього процесу. Крім того, методика стимулює інтелектуальну мобілізацію, творчу активність та самостійність мислення (Szczepaska-Pustkowska, 2020, с. 138–139).

Зі свого боку, Г. Хельског презентує концепцію «Діалогос» (*Dialogos*), яка пропонує гнучкі методи філософування, адаптовані до різних дисциплін. Робота за цією схемою передбачає два часові формати: інтенсивний курс (3–4 дні поспіль) або тривалий цикл (1–2 години щотижня протягом 12–20 тижнів). Змістове наповнення методу охоплює фундаментальні етичні та екзистенційні категорії (повага, мужність, щастя, довіра). У процесі спільного осмислення минулого досвіду початково абстрактні поняття поступово наповнюються конкретними змістами, виконуючи роль смислового «компаса» для учасників діалогу.

Методика «Діалогос» (*Dialogos*), розроблена Г. Хельског, базується на трьох ключових компонентах: герменевтичній інтерпретації творів мистецтва й текстів, застосуванні логіко-аргументаційного апарату та практиці концептуальної абстракції. Додатковим елементом є впровадження короткотривалих медитативних технік або духовного споглядання змістовно глибинних матеріалів. Центральним аспектом філософування авторка вважає безпосередню інтеракцію між учасниками, об'єднаними спільним пошуком мудрості.

Метод дає змогу інтегрувати філософську практику в структуру різних шкільних дисциплін за умови екзистенційного поєднання навчального змісту з особистим досвідом учня. Це досягається через рефлексивні запитання, що спонукають до зіставлення теорії з власною

життєвою практикою та соціокультурним контекстом. На основі отриманих відповідей формуються актуальні для колективу проблеми (наприклад, сутність справедливості чи мирної взаємодії), розгляд яких передбачає аналіз реальних прикладів із життя учнів та усвідомлення ними відповідальності перед громадою.

Вивчення теми сталого розвитку крізь призму філософського діалогу допомагає трансформувати абстрактні екологічні проблеми в площину особистої відповідальності учня. Ставлячи питання про зв'язок власних дій із глобальними процесами (наприклад, забрудненням Світового океану), школярі починають усвідомлювати свою причетність до складних соціокультурних та історичних явищ. Такий підхід, за Г. Хельског, репрезентує інноваційну педагогічну модель, де традиційні знання переосмислюються в контексті актуального життєвого досвіду «тут і зараз». Роль педагога при цьому зміщується від трансляції готових істин до фасилітації спільного пошуку, де пріоритетом є критичне осмислення та множинність поглядів, а не пошук уніфікованої відповіді.

Дослідниця підкреслює, що діалогічна педагогіка не має на меті витіснення традиційних методів навчання, а є їхнім ціннісним доповненням. Вона створює простір для відкритої комунікації, де зіткнення протилежних світоглядів стає інструментом розвитку емпатії та готовності до інтелектуальної гнучкості. Результатом такого підходу є якісна зміна сприйняття знань: учні починають розглядати їх не як сукупність формул, а як особистісно значущі відповіді на власні запити, що сприяє глибокій мотивації та самопізнанню (Helskog, 2019).

Аналіз витоків практики дитячого філософування в українському науковому дискурсі вказує на фундаментальне значення спадщини В. Сухомлинського (Сухомлинський, 2016). Як зазначає Т. Кочубей, попри відсутність у педагога окремого систематизованого викладу філософських концепцій, його праці просякнуті глибоким світоглядним змістом. Педагогічна модель В. Сухомлинського вибудовувалася на основі імпліцитного діалогу з класичною філософською думкою та актуальними викликами часу (Кочубей, 2017). Його відомі «уроки мислення» демонструють очевидні паралелі з методикою Р4С (М. Ліпмана) та принципами гуманної педагогіки. В обох підходах дитина визнається центральною цінністю, а освітній процес спрямований на розкриття її унікального потенціалу та виховання відповідальної особистості.

Особливий потенціал для філософування з дітьми має збірка «Я розповім вам казку», укладена О. Сухомлинською (Сухомлинський, 2016). Ці твори є глибокими філософськими історіями, що стимулюють дитину до критичного аналізу та рефлексії. У творчому доробку педагога виокремлюють дві взаємодоповнювальні лінії: естетичне сприйняття й любов до рідної природи та етика людських взаємин (патріотизм, повага до старших, моральний вибір) (Ганцева, 2017, с. 36). Така літературна база сприяє спільному конструюванню гуманістичних орієнтирів у процесі колективної діяльності (Ковальчук, 2023, с. 12).

Творчий спадок В. Сухомлинського, інтегруючи глибинні філософські засади, актуалізує ключові аспекти виховання свідомого громадянина та патріота, що є фундаментом громадянської компетентності. Практика «уроків мислення» серед природи базується на ланцюжку: спостереження – здивування – відкриття істини – інтелектуальна рефлексія. Такий підхід сприяє органічному формуванню духовної сфери дитини, її ціннісних орієнтирів та інтелектуальному поступу особистості (Кальчук, Махия, 2017, с. 85).

Важливою рисою методики є надання дитині суб'єктності: автор не нав'язує готових рішень, а стимулює учня до самостійного етичного висновку. На прикладах творів «Сьома дочка» чи «Чого Сергійкові було соромно» простежується акцент на пріоритеті вчинків над словами та відповідальності за власні обов'язки (Ганцева, 2017, с. 35). Розглядаючи такі екзистенційні категорії, як сенс життя, совість, любов та страждання, В. Сухомлинський виходить на рівень загальнолюдських цінностей (Деленко, 2017). Саме в цьому вбачається концептуальна дотичність ідей українського педагога та методики М. Ліпмана щодо розвитку критичного й морального мислення дітей.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що концепція «Філософія для дітей», яка базується на практиці філософських вправ, діалогів та розвитку навичок філософування, є широко визнаною та успішно реалізованою в міжнародному освітньому просторі. Для українського контексту джерела цього феномену простежуються передусім у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Його праці, насичені філософським змістом, фокусуються на формуванні свідомого громадянина та патріота з чіткою морально-етичною позицією, що є фундаментальним для розбудови громадянської компетентності. На нашу думку, потенціал інтеграції філософського інструментарію в національну освітню систему потребує подальшого комплексного вивчення сучасними українськими дослідниками.

Список використаної літератури

1. Адаменко Н. Б. Філософія для дітей: що є креативність і як це «думати поза коробкою»? *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 7: Релігієзнавство. Культурологія. Філософія.* 2020. Вип. 42. С. 181–191.
2. Булига О. Є. Методика рефлексивного навчання. *Розвиток критичного й креативного мислення дітей у школі: збірник матеріалів спеціальної дослідницької групи «Філософія у школі»* / упоряд. і ред. Т. О. Бондар. Полтава : ПОППО, 2016. С. 16–26.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для виховників, учителів і українських родин. 2-е вид. Брюссель-Торонто-Нью-Йорк-Лондон-Мюнхен : Вид-во Центральної управи Спілки української молоді, 1976. 208 с. (не перевид.).
4. Ганаба С. О. «Філософія для дітей»: світ Юстейна Гордера. *Обдаровані діти – скарб нації: матеріали V Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції.* Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 306–309.
5. Ганцева А. Василь Сухомлинський і місце казки у різнобічному розвитку дітей. *Філософія для дітей. В. О. Сухомлинський у діалозі сучасністю: Педагогічні читання: зб. наук.-метод. праць* / за заг. ред. О. В. Сухомлинської, О. Я. Савченко. Житомир : ФОП Левковець Н. М., 2017. С. 33–36.
6. Деленко В. Б. Філософія толерантності у казках В. Сухомлинського. *Філософія для дітей. В. О. Сухомлинський у діалозі сучасністю: Педагогічні читання: зб. наук.-метод. праць* / за заг. ред. О. В. Сухомлинської, О. Я. Савченко. Житомир : ФОП Левковець Н. М., 2017. С. 49–56.
7. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.
8. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: ухв. розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 10.11.2025).
9. Кальчук М. І., Махиня С. І. Філософія для дітей як складова розвитку особистості: початкова школа. *Філософія для дітей. В. О. Сухомлинський у діалозі сучасністю: Педагогічні читання: зб. наук.-метод. праць* / за заг. ред. О. В. Сухомлинської, О. Я. Савченко. Житомир : ФОП Левковець Н. М., 2017. С. 85–92.
10. Кочубей Т. Д. Філософія дитинства: Василь Сухомлинський. *Філософія для дітей. В. О. Сухомлинський у діалозі сучасністю: Педагогічні читання: зб. наук.-метод. праць* / за заг. ред. О. В. Сухомлинської, О. Я. Савченко. Житомир : ФОП Левковець Н. М., 2017. С. 123–132.
11. Кремень В. Г., Гальченко М. С., Ільїн В. В. Філософія як засіб розвитку дитини: обдарованість, знання, творчість : навч. посіб. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 108 с.
12. Кришмарел В. Ю. Навчання філософії в школі: основні тенденції. *Український педагогічний журнал.* 2018. № 3. С. 126–135.

13. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. 36 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.11.2025).
14. Пальчик А. «Філософія для дітей» Метью Ліпмана та її імплементація у Польщі. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії*. 2022. Вип. 40. С. 91–99. DOI: <https://doi.org/10.15804/em.2020.02.06>
15. Сухомлинська О. В. Громадянське виховання і сучасна освіта: від здобутого – до нових акцентів і наголосів. *Педагогіка і психологія*. 2015. № 2. С. 5–13.
16. Сухомлинська О. В. Філософія для дітей як педагогічна проблема. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2002. № 2. С. 8–19. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/2/visnuk_1.pdf (дата звернення: 15.12.2025).
17. Сухомлинський В. О. «Я розповім вам казку...» Філософія для дітей / уклад. О. В. Сухомлинська. Харків : ВД «Школа», 2016. 576 с.
18. Яценко М. М. Методика «Філософія для дітей». Мій досвід впровадження : метод. посіб. Миргород, 2022. 49 с.
19. Pritchard M. “Philosophy for Children”, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2022 Edition), Edward N. Zalta (ed.). URL: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/children/> (дата звернення: 13.11.2025).
20. Cam P. Philosophical Inquiry (Big Ideas for Young Thinkers). New York : Rowman, 2020. 175 p.
21. Miller C., Leng L. Keynote Speech IV The Application of Philosophy for Children Pedagogy in American English Classroom. Philosophy for Children Hawaii. January 2019. 6 p.
22. Helskog G. H. Philosophising the Dialogos Way toward Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation. London : Routledge Publishing Ltd., 2019. 272 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351033985>
23. Pobojevska A. Lipman i Kołakowski: wychowawcze przesłanie ich koncepcji etycznych. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 2017. Vol. 62. № 2(244). P. 9–24. DOI: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.3276>
24. Szczepka-Pustkowska M. “Lipman na Kaszubach”, czyli po co filozofować z dziećmi w języku kaszubskim. *Edukacja Międzykulturowa*. 2020. № 2(13). P. 130–147. DOI: <https://doi.org/10.15804/em.2020.02.06>
25. Wąsik B. Dziecko filozofem. O projekcie edukacyjnym FiloZosia – filozofia dla przedszkolaków. *Argument*. 2018. Vol. 8(1). P. 187–204.

References

1. Adamenko, N. B. (2020). Filozofia dla dzieci: shcho ye kreatyvnyy i yak tse «dumaty poza korobkoiu»? [Philosophy for children: what is creativity and how does it mean to «think outside the box»?]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya 7: Relihiieznavstvo. Kulturolohiia. Filozofia – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 7: Religious Studies. Cultural Studies. Philosophy*, (42), 181–191 [in Ukrainian].
2. Bulyha, O. Ye. (2016). Metodyka refleksyvnogo navchannia [Reflective learning methodology]. In: T. O. Bondar (Eds.), *Rozvytok krytychnoho y kreatyvnoho myslennia ditei u shkoli: zbirnyk materialiv spetsialnoi doslidnytskoi hrupy «Filozofia u shkoli» – Developing critical and creative thinking in children at school: a collection of materials from the special research group «Philosophy at School»*. (pp. 16–26). Poltava : POIPPO [in Ukrainian].
3. Vashchenko, H. (1976). Vykhovnyi ideal [Educational ideal]. 2-e vyd. Briussel-Toronto-Niu-York-London-Miunkhen: Vyd-vo Tsentralnoi upravly Spilky ukrainskoi molodi (ne perevyd.) [in Ukrainian].

4. Hanaba, S. O. (2024). "Filosofia dlia ditei": svit Yusteina Hordera ["Philosophy for Children": the world of Jostein Gorder]. *Obdarovani dity – skarb natsii: materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii – Gifted children are the treasure of the nation: materials from the 5th International Scientific and Practical Online Conference*. (pp. 306–309). Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
5. Hantseva, A. (2017). Vasyl Sukhomlynskyi i mistse kazky u riznobichnomu rozvytku ditei [Vasyl Sukhomlynsky and the place of fairy tales in the versatile development of child]. In: O. V. Sukhomlynska, O. Ya. Savchenko (Eds.), *Filosofia dlia ditei. V. O. Sukhomlynskyi u dialozi suchasnistiu: Pedahohichni chytannia – Philosophy for children. V. O. Sukhomlynsky in dialogue with the present day: Pedagogical readings*. (pp. 33–36). Zhytomyr : FOP Levkovets N. M. [in Ukrainian].
6. Delenko, V. B. (2017). Filosofia tolerantnosti u kazkakh V. Sukhomlynskoho [Philosophy of tolerance in the fairy tales of V. Sukhomlynsky]. In: O. V. Sukhomlynska, O. Ya. Savchenko (Eds.), *Filosofia dlia ditei. V. O. Sukhomlynskyi u dialozi suchasnistiu: Pedahohichni chytannia – Philosophy for children. V. O. Sukhomlynsky in dialogue with the present day: Pedagogical readings*. (pp. 49–56). Zhytomyr : FOP Levkovets N. M. [in Ukrainian].
7. Kovalchuk, V. A. (2023). Pedahohika partnerstva u profesiinii diialnosti vchytelia [Pedagogy of partnership in the professional activity of a teacher]. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU [in Ukrainian].
8. Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity "Nova ukrainska shkola" na period do 2029 roku: ukhv. rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.12.2016 r. № 988-r [Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period until 2029]. (2016). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (Last accessed: 10.11.2025) [in Ukrainian].
9. Kalchuk, M. I., & Makhynia, S. I. (2017). Filosofia dlia ditei yak skladova rozvytku osobystosti: pochatkova shkola [Philosophy for children as a component of personality development: elementary school]. In: O. V. Sukhomlynska, O. Ya. Savchenko (Eds.), *Filosofia dlia ditei. V. O. Sukhomlynskyi u dialozi suchasnistiu: Pedahohichni chytannia – Philosophy for children. V. O. Sukhomlynsky in dialogue with the present day: Pedagogical readings*. (pp. 85–92). Zhytomyr : FOP Levkovets N. M. [in Ukrainian].
10. Kochubei, T. D. (2017). Filosofia dytynstva: Vasyl Sukhomlynskyi [Philosophy of Childhood: Vasyl Sukhomlynsky]. In: O. V. Sukhomlynska, O. Ya. Savchenko (Eds.), *Filosofia dlia ditei. V. O. Sukhomlynskyi u dialozi suchasnistiu: Pedahohichni chytannia – Philosophy for children. V. O. Sukhomlynsky in dialogue with the present day: Pedagogical readings*. (pp. 123–132). Zhytomyr: FOP Levkovets N. M. [in Ukrainian].
11. Kremen, V. H., Halchenko, M. S., & Ilin, V. V. (2023). Filosofia yak zasib rozvytku dytyny: obdarovanist, znannia, tvorchist [Philosophy as a means of child development: giftedness, knowledge, creativity]. Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
12. Kryshmarel, V. Yu. (2018). Navchannia filosofii v shkoli: osnovni tendentsii [Teaching Philosophy at School: Main Trends]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, (3), 126–135 [in Ukrainian].
13. Nova ukrainska shkola (2016). Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [Conceptual principles of secondary school reform]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Last accessed: 10.11.2025) [in Ukrainian].
14. Palchyk, A. (2022). "Filosofia dlia ditei" Metiu Lipmana ta yii implementatsiia u Polshchi ["Philosophy for Children" by Matthew Lipman and its implementation in Poland]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia filos.-politoh. Studii – Bulletin of the Lviv University. Series Philosophical-Political Studies*, (40), 91–99. DOI: <https://doi.org/10.15804/em.2020.02.06> [in Ukrainian].

15. Sukhomlynska, O. V. (2015). Hromadianske vykhovannia i suchasna osvita: vid zdobutoho – do novykh aktsentiv i naholosiv [Civic education and modern education: from what has been achieved to new accents and emphases]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, (2), 5–13 [in Ukrainian].
16. Sukhomlynska, O. V. (2002). Filozofia dlia ditei yak pedahohichna problema [Philosophy for children as a pedagogical problem]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of rural schools*, (2), 8–19. Retrieved from http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/2/visnuk_1.pdf (Last accessed: 15.12.2025) [in Ukrainian].
17. Sukhomlynskyi, V. O. (2016). “Ja rozpovim vam kazku...” Filozofia dlia ditei [“I will tell you a fairy tale...” Philosophy for children] / uklad. O. V. Sukhomlynska. Kharkiv : VD “Shkola” [in Ukrainian].
18. Yatsenko, M. M. (2022). Metodyka “Filozofia dlia ditei”. Mii dosvid vprovadzhennia [Methodology “Philosophy for Children”. My experience of implementation]. Myrhorod [in Ukrainian].
19. Pritchard, M. (2022). «Philosophy for Children». In: E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/children/> (Last accessed: 13.11.2025).
20. Cam, P. (2020). *Philosophical Inquiry (Big Ideas for Young Thinkers)*. New York : Rowman.
21. Miller, C., & Leng, L. (2019). Keynote Speech IV The Application of Philosophy for Children Pedagogy in American English Classroom. *Philosophy for Children Hawaii*.
22. Helskog, G. H. (2019). *Philosophising the Dialogos Way toward Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation*. London : Routledge Publishing Ltd. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351033985>
23. Pobjewska, A. (2017). Lipman Kołakowski: wychowawcze przesłanie ich koncepcji etycznych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, (62), 2(244), 9–24. DOI: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.3276>
24. Szczepka-Pustkowska, M. (2020). «Lipman na Kaszubach», czyli po co filozofować z dziećmi w języku kaszubskim. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(13), 130–147. DOI: <https://doi.org/10.15804/em.2020.02.06>
25. Wąsik, B. (2018). Dziecko filozofem. O projekcie edukacyjnym FiloZosia – filozofia dla przedszkolaków. *Argument*, 8(1), 187–204.

Швидун Л. Т. Використання філософських вправ в освітньому процесі початкової школи

Метою статті є спроба дослідити вплив філософських вправ на становлення та розвиток компетентностей здобувачів початкової освіти. Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні філософського та педагогічного принципів з методами системності, науковості, доступності, врахуванні вікових та індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти. Наукова новизна полягає в тому, що, використовуючи метод аналізу наукової літератури здійснено аналіз впливу філософських вправ на становлення та розвиток компетентностей здобувачів початкової освіти. Філософія в освітньому процесі сприяє ефективному формуванню розумної, думаючої, критично та творчо мислячої, відповідальної людини, здатної не просто вижити у складному та непередбачуваному сьогоденні, але й займати в ньому активну життєву позицію; звернення в навчанні до філософії можна вважати розвиваючим навчанням, засобом формування людини-громадянина, активного, відповідального та повноцінного члена демократичного суспільства; використання філософських підходів у педагогіці забезпечує поступ низки вмінь: діти навчаються аргументовано подавати свої погляди, тактовно вислуховувати чужі думки та розуміти позицію Іншого, навіть якщо вона не співпадає із власним баченням,

аналізувати та робити правильні висновки й узагальнення, критично підходити до сприйняття інформації та перевіряти її. Філософія для дітей, в основі якої лежать філософські вправи, філософський діалог та навчання дітей філософуванню широко використовується в закордонних освітніх системах. В українській освіті витоки цього феномену, насамперед, необхідно шукати в педагогічній спадщині В. Сухомлинського, твори якого, поєднуючи філософські начала, піднімають проблеми виховання громадянина, патріота, людини з активною життєвою позицією, високими морально-етичними якостями, що є важливими складовими громадянської компетентності. У цілому, ідеї використання засобів філософії для навчання дітей у національній системі освіти мають стати предметом глибоких досліджень сучасних вітчизняних науковців.

Ключові слова: компетентності НУШ, метод філософування у початковій школі, філософія в освітньому процесі та роль учителя, громадянська компетентність, комунікативна компетентність, освітні галузі початкової школи.

Shvydun L. T. Use of philosophical exercises in the educational process of primary school

The purpose of the article is an attempt to investigate the influence of philosophical exercises on the formation and development of competencies of primary school students. The research methodology is based on a combination of philosophical and pedagogical principles with the methods of systematicity, scientificity, accessibility, and the emphasis is on taking into account the age and individual characteristics of primary school students. The scientific novelty lies in the fact that using the method of scientific literature analysis, an analysis of the influence of philosophical exercises on the formation and development of competencies of primary school students was conducted. Philosophy in the educational process contributes to the effective formation of a smart, thinking, critically and creatively thinking, responsible personality, capable not only of surviving in a complex and unpredictable present, but also of taking an active life position in it; addressing philosophy in education can be considered developmental education, a means of forming a citizen, an active, responsible and full-fledged member of a democratic society. The use of philosophical approaches in pedagogy ensures the development of a number of skills: children learn to present their views in a reasoned manner, tactfully listen to other people's opinions and understand the position of the Other, even if it does not coincide with their own vision, analyze and make correct conclusions and generalizations, critically approach the perception of information and check it. Philosophy for children, which is based on philosophical exercises, philosophical dialogue and teaching children to philosophize, is widely used in foreign educational systems. In Ukrainian education, the origins of this phenomenon should be sought, first of all, in the pedagogical heritage of V. Sukhomlynsky, whose works, combining philosophical principles, raise the problems of educating a citizen, patriot, a person with an active life position, high moral and ethical qualities, which are important components of civic competence. In general, the ideas of using philosophical means for teaching children in the national education system should become the subject of in-depth research by modern domestic scientists.

Key words: NUS competencies, method of philosophizing in primary school, philosophy in the educational process and the role of the teacher, civic competence, communicative competence, educational areas of primary school.

Стаття поширюється на умовах
 ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 25.12.2025
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.03.2026

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 1, 2026

Відповідальні за випуск:
д. п. н., проф. Я. І. Юрків
Комп'ютерна верстка – Н. С. Кузнєцова
Коректура – Н. В. Славогородська

Дата розміщення онлайн – 30.03.2026 р. Дата друку – 07.04.2026 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 19,76. Замов. № 0326/241. Наклад 200 прим.

Видавець
Державний заклад
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Івана Банка, 3, м. Полтава, 36003
т/ф: 068 56 64 685
e-mail: mail@luguniv.edu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
вул. Інглезі, 6/1, м. Одеса, 65101
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.