

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

# *Педагогічний дискурс*

*Збірник наукових праць*

*Випуск 38*

*Заснований в 2007 році*

*Видається двічі на рік*

**Хмельницький – 2025**

**Засновники:**

**Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія**

ISSN 2309-9127 (друкована версія) ISSN 2313-8769 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ №20734-10534 ПР від 30.04.2014 р.

*Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» включено до Переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (постанова Президії ВАК України від 09 квітня 2008 р. №2-05/4; від 18 листопада 2009 р. №1-05/5; наказ МОН України від 06 березня 2015 р. № 261); включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») (наказ МОН України від 02 липня 2020 р. №886)*

**Педагогічний дискурс:** зб. наук. праць. Хмельницький, 2025. Вип. 38. 121 с.

*Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, неперервної педагогічної освіти тощо.*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор:** *Шоробура Інна*, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

**Заступник головного редактора:** *Галус Олександр*, доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

**Відповідальний секретар:** *Кришук Богдан*, кандидат педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

**Топузов Олег** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);

**Березівська Лариса** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О.Сухомлинського);

**Біницька Катерина** доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

**Блощинський Ігор** доктор педагогічних наук, професор (Україна, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького);

**Гораш Катерина** кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);

**Домбі Аліса** доктор хабілітований, професор (Угорщина, Сегедський університет);

**Зданевич Лариса** доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

**Кежковська Ірина** доктор філософії, професор (Польща, Гданська вища школа гуманістична);

**Кліпа Отілія** доктор філософії, професор (Румунія, Сучавський університет імені Штефана чел Маре);

**Мозолєв Олександр** доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

**Назаренко Тетяна** доктор педагогічних наук, професор (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);

**Пехота Олена** доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

**Романишина Людмила** доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);

**Самборський Сергій** доктор психологічних наук, професор, Університет штату Каліфорнія (м.Сакраменто, США);

**Сінкевич Сергій** кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького);

**Торгійк Джудіт** доктор хабілітований, професор (Угорщина, Університет прикладних наук імені Яноша Кодолані);

**Шелестова Людмила** доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);

**Ящук Інна** доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія).

**Збірник включено до:**

**DOAJ, ERIH PLUS, Index Copernicus, ROAD, Crossref, WorldCat, Google Scholar, BASE, CORE, Ulrichsweb (Ulrich's Periodicals Directory), Polska Bibliografia Naukowa, Open Ukrainian Citation Index, Бібліометрика української науки, Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського**

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії  
(протокол № 12 від 17 грудня 2025 року)

# *Pedagogical Discourse*

*Collection of Scientific Papers*

*Issue 38*

*Founded in 2007*

*Published semi-yearly*

**Khmelnyskyi – 2025**

**Founders:**  
**Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine**  
**Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy**

ISSN 2309-9127 (Print)  
ISSN 2313-8769 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia  
series KB №20734-10534 IIP of 30.04.2014

*Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» is included to the List of scientific professional editions of Ukraine in the sphere of «Pedagogical Sciences» (decision of Presidium of the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of November 18, 2009 №1-05/5; order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06 March 2015 № 261). It is also included to the List of scientific professional editions of Ukraine (category «B») (order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 02 July 2020 № 886)*

**Pedagogical Discourse:** Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2025. Issue 38. 121 p.

*Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» contains the articles of theoretical and experimental character on the topical problems of theory and history of pedagogics, school organization and management, methods of teaching, upbringing and career guidance of students in educational establishments and out-of-school institutions, theory and methods of education management, professional formation of students, pedagogical practice, comparative pedagogics, social pedagogics, continuing pedagogical education, etc.*

#### EDITORIAL BOARD:

**Editor in chief:** *Shorobura Inna*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of the NAPS of Ukraine (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

**Deputy editor in chief:** *Halus Oleksandr*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

**Executive editor:** *Kryshchuk Bogdan*, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

<b>Topuzov Oleg</b>	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);</i>
<b>Berezivska Larysa</b>	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine (Ukraine, State V. O. Sukhomlynskyi Scientific-Pedagogical Library of Ukraine);</i>
<b>Binytska Kateryna</b>	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
<b>Bloshchynskyi Ihor</b>	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi);</i>
<b>Horash Kateryna</b>	<i>Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);</i>
<b>Dombi Alice</b>	<i>Doctor Habilitowany, Professor (Hungary, University of Szeged);</i>
<b>Zdanevych Larysa</b>	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
<b>Kierzkowska Iryna</b>	<i>Doctor of Philosophy, Professor (Poland, Gdansk Higher School of Humanities);</i>
<b>Klipa Otilia</b>	<i>Doctor of Philosophy, Professor (Romania, Ștefan cel Mare University of Suceava);</i>
<b>Mozolev Oleksandr</b>	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
<b>Nazarenko Tetiana</b>	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);</i>
<b>Piekhota Olena</b>	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
<b>Romanyshyna Liudmyla</b>	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
<b>Samborskyi Serhii</b>	<i>Doctor of Psychology, Professor, California State University (Sacramento, USA);</i>
<b>Sinkevych Serhii</b>	<i>Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi);</i>
<b>Torgyik Judit</b>	<i>Doctor of Philosophy, Professor (Hungary, Kodolányi János University);</i>
<b>Shelestova Liudmyla</b>	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);</i>
<b>Yashchuk Inna</b>	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy).</i>

**The collection is listed in:**

**DOAJ, ERIH PLUS, Index Copernicus, ROAD, Crossref, WorldCat, Google Scholar, BASE, CORE, Ulrichsweb (Ulrich's Periodicals Directory), Polska Bibliografia Naukowa, Бібліометрика української науки, Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського**

*Recommended for publication by the decision of the Scientific Board  
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy  
(protocol № 12 of December 17, 2025)*

**ЗМІСТ**

<b>ПРИНА САВКА, СВІТЛАНА ГУЛЬЧЕНКО</b> Полікультурний підхід як засіб удосконалення іншомовної підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти.....	<b>7–12</b>
<b>ОЛЕКСАНДР МОЗОЛЕВ, МАРИНА ХМАРА, ВОЛОДИМИР МИСІВ</b> Змістове наповнення освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» у структурі підготовки майбутніх вчителів фізичної культури.....	<b>13–22</b>
<b>ОЛЕКСАНДРА МАРМАЗА, ОЛЕНА ГРЕЧАНИК</b> Вимоги до особистісно-професійного іміджу керівника закладу освіти та особливості його творення.....	<b>23–31</b>
<b>ОЛЕКСАНДР АЛЕКСЄЄВ</b> Диференціація та індивідуалізація у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.....	<b>32–37</b>
<b>ВІРА РУДА</b> Особливості підготовки майбутніх фахівців фізичної культури з фізіології в умовах воєнного стану.....	<b>38–44</b>
<b>АРИНА ФРУМКІНА</b> Студентоцентроване навчання як чинник формування іншомовної компетентності у контексті інтегрованого навчання.....	<b>45–50</b>
<b>ОЛЕНА КАЙДАНОВСЬКА</b> Формування екологічної компетентності майбутніх архітекторів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.....	<b>51–56</b>
<b>АЛЛА КОЛОМІЄЦЬ</b> Лідерська компетентність у професійній підготовці викладачів природничих дисциплін: орієнтири та міжнародні практики.....	<b>57–64</b>
<b>ОЛЬГА СОРОКА, СВІТЛАНА КАЛАУР, ГАЛИНА ЛЕЩУК</b> Формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю з використанням проектної технології.....	<b>65–71</b>
<b>ГАННА РІДКОДУБСЬКА</b> Модель професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.....	<b>72–78</b>
<b>ЛІЛІЯ РЕБУХА, МАКСИМ БОГУШ</b> Психолого-педагогічна діагностика результатів навчання у закладах вищої освіти.....	<b>79–85</b>
<b>ЛЮДМИЛА РОМАНОВСЬКА</b> Структурно-функціональна модель підготовки вчителів-словесників на засадах праксеології.....	<b>86–92</b>
<b>АНДРІЙ БАЛЕНДР</b> Спільні стандарти професійної підготовки майбутніх офіцерів прикордонних відомств: тестування інтеперабельності.....	<b>93–101</b>
<b>ГЕОРГІЙ АРТЮШИН, СВЯТОСЛАВ ДЯКОВ</b> Розвиток стійкості та аналітичних компетентностей особового складу органів та підрозділів сектору безпеки та оборони України для протидії негативному інформаційно-психологічному впливу.....	<b>102–107</b>
<b>ЄВГЕН ДОЛИНСЬКИЙ</b> Методологічні підходи до іншомовної підготовки майбутніх фахівців у контексті професійної діяльності.....	<b>108–113</b>
<b>НАТАЛІЯ ТЕЛИЧКО</b> Педагогічна рефлексія як детермінанта розвитку професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутніх фахівців соціономічного профілю у структурі іншомовної підготовки.....	<b>114–119</b>

CONTENT

<b>IRYNA SAVKA, SVITLANA GULCHENKO</b> <i>A Multicultural Approach as a Means of Enhancing Foreign Language Training of Future Preschool and Primary Education Teachers.....</i>	<b>7–12</b>
<b>OLEKSANDR MOZOLEV, MARYNA KHMARA, VOLODYMYR MYSIV</b> <i>The Content of the Educational Component «Theory and Methods of Physical Education» in the Structure of Training Future Physical Education Teachers.....</i>	<b>13–22</b>
<b>OLEKSANDRA MARMAZA, OLENA GRECHANYK</b> <i>Requirements for the Personal and Professional Image of the Head of an Educational Institution and the Features of Its Creation.....</i>	<b>23–31</b>
<b>OLEKSANDR ALIEKSIEIEV</b> <i>Differentiation and Individualization in the Professional Training of Future Physical Education Teachers for Organizing Individual Work with Pupils.....</i>	<b>32–37</b>
<b>VIRA RUDA</b> <i>Peculiarities of Training Future Physical Education Specialists in Physiology under Martial Law.....</i>	<b>38–44</b>
<b>ARYNA FRUMKINA</b> <i>Student-Centered Learning as a Factor in the Development of Foreign Language Competence in the Context of Integrated Instruction.....</i>	<b>45–50</b>
<b>OLENA KAIDANOVSKA</b> <i>Formation of Environmental Competence of Future Architects by Means of Information and Communication Technologies.....</i>	<b>51–56</b>
<b>ALLA KOLOMIETS</b> <i>Leadership Competence in Professional Training of Science Teachers: Guidelines and International Practices.....</i>	<b>57–64</b>
<b>OLGA SOROKA, SVITLANA KALAU, HALYNA LESHCHUK</b> <i>Formation of Teamwork Among Future Specialists in the Socio-Economic Field Using Project Technology.....</i>	<b>65–71</b>
<b>HANNA RIDKODUBSKA</b> <i>A Model for the Professional Training of Future Social Workers.....</i>	<b>72–78</b>
<b>LILIYA REBUKHA, MAKSYM BOHUSH</b> <i>Psychological and Pedagogical Diagnostics of Learning Outcomes in Higher Education Institutions.....</i>	<b>79–85</b>
<b>LYUDMYLA ROMANOVSKA</b> <i>Structural and Functional Model of Training Language and Literature Teachers on the Principles of Praxeology.....</i>	<b>86–92</b>
<b>ANDRII BALENDR</b> <i>Common Standards for Professional Training of Future Border Guard Officers: Testing of Interoperability.....</i>	<b>93–101</b>
<b>HEORHII ARTIUSHYN, SVIATOSLAV DIAKOV</b> <i>Development of Resilience and Analytical Competencies of Personnel of the Security and Defense Sector of Ukraine for Countering Negative Information and Psychological Influence.....</i>	<b>102–107</b>
<b>IEVGEN DOLYNSKIY</b> <i>Methodological Approaches to Foreign Language Training of Future Specialists in the Context of Professional Activity.....</i>	<b>108–113</b>
<b>NATALIA TELICHKO</b> <i>Pedagogical Reflection as a Determinant of the Development of Professional Competence and Pedagogical Mastery of Future Socionomic Profile Specialists in the Structure of Foreign Language Training.....</i>	<b>114–119</b>

УДК 378.147:37.015.3:81'243(075.8)

UDC 378.147:37.015.3:81'243(075.8)

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.38.01](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.01) ISSN 2309-9127 (print) ISSN 2313-8769 (Online)

**ІРИНА САВКА,**

*доктор педагогічних наук, професор  
(Україна, Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1)*

**IRYNA SAVKA,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv,  
Universytetska St., 1)*

**ORCID: [0000-0002-3213-0921](https://orcid.org/0000-0002-3213-0921)**

**СВІТЛАНА ГУЛЬЧЕНКО,**

*викладач  
(Україна, Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1)*

**SVITLANA GULCHENKO,**

*lecturer  
(Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv,  
Universytetska St., 1)*

**ORCID: [0000-0002-6551-6935](https://orcid.org/0000-0002-6551-6935)**

**Полікультурний підхід як засіб удосконалення іншомовної підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти**

**A Multicultural Approach as a Means of Enhancing Foreign Language Training of Future Preschool and Primary Education Teachers**

*У статті розглядається сутність полікультурного підходу як важливого чинника вдосконалення іншомовної підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти. Зазначено, що сучасна система професійної підготовки вимагає формування в майбутніх учителів здатності до міжкультурної комунікації, толерантності, поваги до культурного розмаїття та готовності працювати в умовах глобалізованого освітнього простору. Проаналізовано теоретичні засади полікультурної освіти та її інтеграцію в процес вивчення іноземної мови. Визначено педагогічні умови, методи й засоби реалізації полікультурного підходу у процесі іншомовної підготовки. Наголошено, що застосування полікультурного підходу сприяє не лише розвитку іншомовної комунікативної компетентності, а й формуванню особистісних і професійних якостей, необхідних сучасному педагогу.*

**Ключові слова:** полікультурний підхід, іншомовна підготовка, майбутні педагоги, дошкільна освіта, початкова освіта, міжкультурна комунікація, професійна компетентність.

*The article explores the essence of the multicultural approach as a crucial factor in enhancing the foreign language training of future preschool and primary school teachers. The purpose of the study is to substantiate the theoretical foundations and determine the pedagogical conditions for implementing a multicultural approach as a means of improving the foreign language training of future preschool and primary education teachers. In the context of contemporary professional education, it is increasingly important for teachers to develop the ability to engage in effective intercultural communication, demonstrate tolerance, respect cultural diversity, and be prepared to work in a globalized educational environment. The study analyzes the theoretical foundations of multicultural education, highlighting its relevance and practical integration into foreign language instruction. Particular attention is given to the pedagogical conditions, methods, and tools necessary for implementing a multicultural approach in language learning, including the use of interactive and multimedia resources, culturally authentic materials, and experiential activities that promote cultural awareness. The article argues that the systematic incorporation of multicultural principles not only fosters the development of foreign language communicative competence but also contributes to the formation of essential personal and professional qualities such as empathy, adaptability, critical thinking, and reflective practice. Furthermore, the research emphasizes that multicultural education equips future teachers with the skills to create inclusive and culturally responsive learning environments, thereby preparing them to meet the demands of modern educational systems and diverse classrooms. Overall, the multicultural approach is presented as an effective means of enriching teacher preparation programs and supporting the holistic development*

*of both professional and intercultural competencies in emerging educators.*

**Keywords:** *multicultural approach, foreign language training, future teachers, preschool education, primary education, intercultural communication, professional competence, inclusive education, cultural awareness, teacher preparation.*

**Вступ / Introduction.** Сучасна система освіти України орієнтується на інтеграцію у світовий освітній простір, що зумовлює необхідність підготовки педагогів нового типу – відкритих до міжкультурного діалогу, толерантних, здатних ефективно комунікувати іноземною мовою. В умовах глобалізації, інтенсивних міграційних процесів та культурного розмаїття особливого значення набуває формування у майбутніх вихователів і вчителів початкових класів полікультурної компетентності як складової їхньої професійної підготовки.

Водночас аналіз практики педагогічних закладів освіти свідчить про недостатню реалізацію полікультурного підходу в процесі іншомовної підготовки. Переважна увага зосереджується на формуванні мовних знань і навичок, тоді як розвиток міжкультурної компетентності та виховання поваги до інших культур часто залишаються поза увагою. Це зумовлює потребу в пошуку ефективних шляхів інтеграції полікультурного підходу у зміст, форми та методи навчання іноземної мови майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти.

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Метою дослідження є обґрунтування теоретичних засад і визначення педагогічних умов упровадження полікультурного підходу як засобу удосконалення іншомовної підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти. Досягнення цієї мети передбачає комплексне поєднання теоретичного аналізу, методологічного обґрунтування та практичної апробації полікультурних технологій у процесі викладання іноземної мови.

Методологічною основою дослідження виступають положення сучасної педагогіки, лінгводидактики та теорії полікультурної освіти, що розкривають закономірності формування полікультурної та іншомовної компетентності майбутніх педагогів. Основні підходи, на яких базується дослідження, включають: системний, компетентнісний, особистісно орієнтований та інтегративний.

Завдання дослідження полягає у аналізі стану розробленості проблеми полікультурного підходу в сучасній педагогічній та методичній літературі.

**Методи / Methods.** Методи дослідження охоплюють теоретичні (аналіз науково-методичної літератури, порівняння, узагальнення, систематизація), емпіричні (спостереження за процесом іншомовного навчання, педагогічні експерименти, аналіз результатів навчальної діяльності), а також аналітичні та статистичні (обробка отриманих даних, узагальнення висновків щодо ефективності впровадження полікультурного підходу).

Комплекс застосованих методів дозволяє всебічно дослідити процес впровадження полікультурного підходу в іншомовну підготовку майбутніх педагогів і визначити його вплив на формування професійної та міжкультурної компетентності.

**Результати / Results.** Проблема полікультурної освіти та виховання в умовах глобалізації є предметом наукового інтересу багатьох українських і зарубіжних дослідників. Теоретичні засади полікультурної освіти розкрито у працях Л. Гончарова, Д. Костенко, В. Олійник, які наголошують на необхідності формування у майбутніх педагогів толерантності, поваги до культурного розмаїття та готовності до міжкультурної взаємодії. Ідеї міжкультурної комунікації та діалогу культур розвивали І. Томашевська, М. Шеремет, Д. Супрун, Т. Григоренко та ін., які підкреслювали значення культурної обізнаності у процесі вивчення іноземних мов.

Дослідження вітчизняних учених Н. Борисенко, Н. Мирончук та ін. присвячені методичним аспектам формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх педагогів. У працях Л. Гурської, І. Терлецької, М. Стахів, М. Пойда, М. Глушак, Н. Каньоса та ін. акцентується увага на необхідності гуманістичної, ціннісно зорієнтованої підготовки фахівців, здатних працювати в багатокультурному середовищі.

Водночас питання інтеграції полікультурного підходу в процес іншомовної підготовки майбутніх вихователів і вчителів початкових класів досліджено недостатньо. Залишається актуальним пошук ефективних педагогічних умов, методів і засобів реалізації цього підходу з метою формування цілісної полікультурної та іншомовної компетентності майбутнього педагога.

Полікультурний підхід у педагогіці визначається як система організаційних, методичних і виховних заходів, спрямованих на формування у студентів знань про культурне різноманіття, розвиток толерантності, міжкультурної комунікативної компетентності та готовності до взаємодії з представниками різних культур. Основні аспекти полікультурного підходу:

– пізнавальний аспект (формування знань про культуру, традиції, мову та цінності різних етносів; ознайомлення з історією, мистецтвом, літературою та соціальними нормами інших культур);

– комунікативний аспект (розвиток здатності ефективно та етично взаємодіяти з представниками різних культур; вміння аналізувати культурні відмінності та знаходити спільну мову);

– ціннісний аспект (виховання поваги до культурного різноманіття та формування толерантного ставлення до інших; розвиток емпатії, соціальної відповідальності та демократичних цінностей);

– методологічний аспект (використання інтерактивних методів навчання, рольових ігор, проектної діяльності, дискусій і кейс-методів; інтеграція полікультурного змісту в різні навчальні дисципліни (іноземна мова, література, історія, музика, образотворче мистецтво)).

Основною метою полікультурного підходу в освіті є:

– формування міжкультурної компетентності, що включає знання, навички та ціннісні орієнтації;

– розвиток здатності адаптуватися в культурно різноманітному середовищі та здійснювати ефективну комунікацію;

– створення умов для самовдосконалення та критичного мислення через порівняння культурних моделей.

Педагогічне значення полікультурного підходу полягає у тому що даний підхід сприяє тому, що здобувачі освіти не лише отримують знання про інші культури, а й навчаються жити та працювати в глобалізованому світі, розвивають соціальну відповідальність і професійні компетентності, необхідні у міжкультурному освітньому та професійному середовищі (Савченко О., 2018, с. 16).

Отже, використання полікультурного підходу в іншомовній підготовці майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти передбачає системне поєднання традиційних і сучасних методів навчання, які сприяють розвитку міжкультурної компетентності та формуванню професійних навичок.

На нашу думку, одним із ефективних методів є інтеграція полікультурного змісту у викладання іноземної мови, коли вправи на опрацювання лексики супроводжуються ознайомленням із культурними особливостями країн, мова яких вивчається. Це може здійснюватися через тематичні тексти, аудіо- та відеоматеріали, презентації культурних традицій, свят і національних особливостей. Такий підхід допомагає студентам поєднувати мовну підготовку з усвідомленням культурного контексту комунікації (Бутова В., 2023).

Інтерактивні та мультимедійні технології також відіграють важливу роль у реалізації полікультурного підходу. Використання рольових ігор, дискусій, проектної діяльності та віртуальних екскурсій створює умови для практичної міжкультурної взаємодії студентів. Наприклад, моделювання педагогічних ситуацій, пов'язаних із навчанням дітей різних культур, допомагає студентам опановувати комунікативні стратегії та розвивати емпатію.

Ще одним ефективним інструментом є метод проектів і дослідницьких завдань, який передбачає створення студентами власних матеріалів, презентацій або методичних рекомендацій із урахуванням культурних аспектів. Це стимулює активне навчання, формує критичне мислення та навички самостійної роботи (Масол Л., 2016, с. 55).

Важливе значення має рефлексивна діяльність, яка включає аналіз студентами власного культурного досвіду, порівняння з іншими культурами та обговорення труднощів, що виникають у процесі комунікації. Регулярна рефлексія дозволяє усвідомити цінність культурного різноманіття та підвищує мотивацію до подальшого вдосконалення мовних та міжкультурних компетентностей (Гурська Л., 2017, с. 80).

Таким чином, поєднання інтегрованих методів, мультимедійних засобів, проектної діяльності та рефлексії забезпечує ефективне впровадження полікультурного підходу в іншомовну підготовку майбутніх педагогів, сприяє комплексному розвитку їхніх професійних та міжкультурних компетентностей, підвищує готовність до роботи у багатокультурному освітньому середовищі.

Педагогічні умови реалізації полікультурного підходу у процесі іншомовної підготовки включають створення інклюзивного та підтримуючого навчального середовища, яке забезпечує повагу до культурних відмінностей студентів та сприяє ефективній взаємодії у груповій роботі. Важливо інтегрувати культурно автентичні матеріали, зокрема тексти, відео, пісні та художні твори, а також знайомити студентів із традиціями, святами та соціальними нормами різних народів. Застосування інтерактивних та колаборативних методів навчання, таких як дискусії, рольові ігри, дебати та проектні завдання, у поєднанні з мультимедійними технологіями сприяє розвитку міжкультурної компетентності та чутливості студентів (Максимчук Л., с. 2022). Рефлексивна діяльність, що включає ведення щоденників, написання есе та аналіз навчальних ситуацій, допомагає усвідомлювати власне ставлення до культурних різниць і формує критичне мислення. Крім того, формування мовної компетентності здійснюється через культурний контекст,

що дозволяє практикувати комунікаційні навички у реальних або змодельованих міжкультурних ситуаціях (Мирончук Н., 2020, с. 70). Педагогічна підтримка також передбачає підготовку студентів до роботи у багатокультурному освітньому середовищі та формування готовності адаптувати навчальні програми й методики до потреб різних культурних груп.

Педагогічна підтримка студентів у рефлексії на власний культурний досвід та досвід взаємодії з іншими культурами.

Основними принципами полікультурного підходу до іншомовної підготовки є діалог культур, толерантність, взаємоповага та відкритість до різноманіття; інтеграція мовної, культурної та ціннісної складових у процес навчання; урахування національно-культурних особливостей учасників освітнього процесу; формування міжкультурної комунікативної компетентності; а також орієнтація на розвиток особистості студента як суб'єкта міжкультурної взаємодії.

Викладання іноземної мови на засадах полікультурності передбачає не лише розвиток мовних навичок, а й формування здатності розуміти і приймати культурні відмінності. Основні компоненти інтеграції полікультурного підходу в іншомовну підготовку включають:

- лексико-граматичний компонент – вивчення слів, фраз та мовних конструкцій у контексті культурних реалій;
- комунікативний компонент – відпрацювання діалогів і ситуацій спілкування з урахуванням культурних норм і традицій;
- культурологічний компонент – ознайомлення з історією, традиціями, святами та цінностями інших народів;
- рефлексивний компонент – аналіз власного культурного досвіду та розвиток критичного мислення щодо стереотипів і упереджень (Гончарова Л., 2018, с. 50).

Методи та форми впровадження полікультурного підходу включають інтерактивні та комунікативні методи навчання, проектну діяльність, дискусії, рольові та ситуативні ігри, аналіз автентичних матеріалів, міжкультурні тренінги, використання мультимедійних ресурсів і технологій. Ефективними формами роботи є інтегровані заняття, міжкультурні майстер-класи, тематичні тижні іноземних мов, онлайн-обміни з представниками інших культур, а також участь у міжнародних освітніх програмах і культурних заходах, що сприяють формуванню міжкультурної компетентності майбутніх педагогів.

Для ефективної реалізації полікультурного підходу у процесі іншомовної підготовки доцільно застосовувати:

- проектні та дослідницькі методи – створення студентами культурних проектів, презентацій, досліджень;
- ігрові та рольові методи – моделювання міжкультурних ситуацій, рольові ігри, дебати;
- інтерактивні технології навчання – використання відео, онлайн-платформ, мультимедійних ресурсів для ознайомлення з культурою іншомовних країн;
- метод порівняння культур – зіставлення традицій, свят і звичаїв різних народів для розвитку критичного мислення та емпатії;
- метод рефлексії – ведення студентами щоденників спостережень, обговорення власних культурних стереотипів та досвіду міжкультурного спілкування.

Реалізація полікультурного підходу у викладанні іноземної мови дозволяє підвищити рівень іншомовної комунікативної компетентності студентів, розвинути міжкультурну компетентність та готовність до роботи в багатокультурному середовищі, сприяти формуванню толерантності, емпатії та критичного мислення, а також забезпечити цілісну професійну підготовку майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти (Терлецька Л., 2021, с. 201).

**Висновки / Conclusions.** Таким чином, полікультурний підхід у підготовці майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти є ефективним засобом формування їхніх професійних та міжкультурних компетентностей. Його впровадження сприяє розвитку у студентів знань про культурні особливості різних народів, навичок міжкультурної комунікації, толерантності та соціальної відповідальності.

Аналіз педагогічної практики показує, що найбільш ефективними методами реалізації полікультурного підходу є інтеграція культурного змісту у викладання іноземних мов, використання мультимедійних та інтерактивних ресурсів, рольові ігри, проектна діяльність та рефлексія. Такий комплекс методів забезпечує активне залучення студентів у навчальний процес, стимулює розвиток критичного мислення та формує навички практичного застосування міжкультурних знань.

Отже, впровадження полікультурного підходу в іншомовну підготовку майбутніх педагогів не лише підвищує ефективність навчання, а й готує студентів до професійної діяльності в умовах культурного різноманіття, забезпечує розвиток їхніх особистісних та професійних якостей, необхідних для сучасної освітньої практики. Проведений аналіз теоретичних досліджень та

практичного досвіду показує, що впровадження полікультурного підходу є ефективним засобом удосконалення іншомовної підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти. Полікультурний підхід сприяє формуванню у студентів міжкультурної компетентності, розвитку толерантності, критичного мислення та здатності ефективно взаємодіяти у багатокультурному освітньому середовищі. Ми вважаємо, що у процесі іншомовної підготовки доцільно використовувати комплекс методів і форм: рольові ігри, проектну діяльність, інтерактивні технології, метод порівняння культур та рефлексивні вправи. Такий підхід забезпечує не лише розвиток мовних навичок, а й глибоке розуміння культурних особливостей інших народів, що є необхідною умовою підготовки сучасного педагога. На нашу думку, впровадження полікультурного підходу у підготовку майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти сприятиме підвищенню якості іншомовної освіти та формуванню педагогів, здатних успішно працювати в умовах глобалізованого та культурно різноманітного суспільства.

**Список використаних джерел і літератури:**

- Борисенко, Н.** (2015). Формування іншомовної компетентності майбутніх педагогів. *Вісник педагогічної науки України*, 2, 34–41. [in Ukrainian]
- Бутова, В. О.** (2023). Міжкультурна компетенція у підготовці майбутніх вчителів англійської мови. *Педагогічна академія: наукові записки*. Взято з <https://doi.org/10.5281/zenodo.14774369/> [in Ukrainian]
- Гончарова, Л.** (2018). Полікультурна освіта у професійній підготовці педагогів. *Науковий часопис ХГПА*, 12 (3), 45–53 [in Ukrainian]
- Гурська, Л.** (2017). Розвиток міжкультурної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. *Педагогіка і психологія*, 4, 78–86. [in Ukrainian]
- Костенко, Д., & Олійник, В.** (2021). Міжкультурна компетентність як складова готовності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» до міжкультурної комунікації. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Взято з <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2021.241732/> [in Ukrainian]
- Максимчук, Л.** (2022). Іншомовна підготовка студентів ЗВО до професійної комунікації засобами інтерактивних технологій. *Збірник наукових праць Національної академії Держприкордонслужби України. Серія: педагогічні науки*, 27 (4). Взято з <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v27i4.914> [in Ukrainian]
- Масол, Л.** (2016). Методика формування полікультурної компетентності майбутніх педагогів. *Проблеми освіти*, 1, 50–58. [in Ukrainian]
- Миرونчук, Н.** (2020). Використання рольових ігор для розвитку міжкультурної компетентності. *Наукові праці ХГПА*, 15 (2), 67–75. [in Ukrainian]
- Пометун, О.** (2017). Розвиток толерантності та міжкультурної компетентності студентів. *Вісник педагогічних досліджень*, 8 (2), 44–51. [in Ukrainian]
- Савченко, О.** (2018). Полікультурний підхід у професійній підготовці педагогів. *Освітні горизонти*, 3, 10–17. [in Ukrainian]
- Ситнікова, О.** (2023). Компетентність міжкультурної взаємодії у майбутніх бакалаврів філології: сутність, структура, формування. *Педагогіка*, 59 (3). Взято з <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-32> [in Ukrainian]
- Стахів, М., Пойда, М., & Глушак, М.** (2023). Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами паремій. *Молодий вчений*, 9 (121). Взято з <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-9-121-18> [in Ukrainian]
- Терлецька, Л. М.** (2021). Іншомовна підготовка майбутнього педагога як чинник підвищення його конкурентоспроможності. *Інноваційна педагогіка*, 36, 199–203. [in Ukrainian]
- Томашевська, І.** (2023). Формування міжкультурної компетентності: проблеми використання інноваційних методів навчання. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6 (3). Взято з <https://doi.org/10.32782/apv/2023.6.3/> [in Ukrainian]
- Шеремет, М. К., Супрун, Д. М., & Григоренко, Т. В.** (2023). Міжкультурна компетентність як провідна тенденція професійної підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Взято з <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.22/> [in Ukrainian]

**References:**

- Borysenko, N.** (2015). Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnix pedahohiv [Formation of Foreign Language Competence of Future Teachers]. *Visnyk pedahohichnoi nauky Ukrainy – Bulletin of Pedagogical Science of Ukraine*, 2, 34–41. [in Ukrainian]
- Butova, V. O.** (2023). Mizhkulturna kompetentsiia u pidhotovtsi maibutnix vchyteliv anhliiskoi movy [Intercultural Competence in the Training of Future English Teachers]. *Pedahohichna akademiia: naukovyi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*. Retrieved from <https://doi.org/10.5281/zenodo.14774369/> [in Ukrainian]
- Honcharova, L.** (2018). Polikulturna osvita u profesiinii pidhotovtsi pedahohiv [Multicultural Education in Professional Training of Teachers]. *Naukovyi chasopys KhHPA – Scientific Journal of the KhHPA*, 12 (3), 45–53. [in Ukrainian]
- Hurska, L.** (2017). Rozvytok mizhkulturnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh spetsialnostei [Development of Intercultural Competence of Students of Pedagogical Specialties]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and Psychology*, 4, 78–86. [in Ukrainian]
- Kostenko, D., & Oliinyk, V.** (2021). Mizhkulturna kompetentnist yak skladova hotovnosti maibutnix fakhivtsiv haluzi «Informatsiini tekhnolohii» do mizhkulturnoi komunikatsii [Intercultural Competence as a Component of the Readiness of Future Specialists in the Field of «Information Technologies» for Intercultural Communication]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific works of Uman State Pedagogical University*. Retrieved from <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2021.241732/> [in Ukrainian]
- Maksymchuk, L.** (2022). Inshomovna pidhotovka studentiv ZVO do profesiinnoi komunikatsii zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Foreign Language Training of Higher Education Students for Professional Communication Using Interactive Technologies]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhprykorдонsluzhby Ukrainy*.

*Seriia: pedahohichni nauky – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, 27 (4). Retrieved from <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v27i4.914> [in Ukrainian]*

**Masol, L.** (2016). Metodyka formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv [Methodology for Forming Multicultural Competence of Future Teachers]. *Problemy osvity – Problems of Education, 1*, 50–58. [in Ukrainian]

**Myronchuk, N.** (2020). Vykorystannia rolovykh ihor dlia rozvytku mizhkulturnoi kompetentnosti [Using Role-Playing Games to Develop Intercultural Competence]. *Naukovi pratsi KhHPA – Scientific works of KhHPA, 15 (2)*, 67–75. [in Ukrainian]

**Pometun, O.** (2017). Rozvytok tolerantnosti ta mizhkulturnoi kompetentnosti studentiv [Developing Tolerance and Intercultural Competence of Students]. *Visnyk pedahohichnykh doslidzhen – Bulletin of Pedagogical Research, 8 (2)*, 44–51. [in Ukrainian]

**Savchenko, O.** (2018). Polikulturnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi pedahohiv [A Multicultural Approach in Professional Training of Teachers]. *Osvitni horyzonty – Educational Horizons, 3*, 10–17. [in Ukrainian]

**Sytnikova, O.** (2023). Kompetentnist mizhkulturnoi vzaiemodii u maibutnikh bakalavriv filohohii: sutnist, struktura, formuvannia [Competence of Intercultural Interaction in Future Bachelors of Philology: Essence, Structure, Formation]. *Pedahohika – Pedagogy, 59 (3)*. Retrieved from <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-32> [in Ukrainian]

**Stakhiv, M., Poida, M., & Hlushchak, M.** (2023). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly zasobamy paremii [Formation of Communicative Competence of Future Primary School Teachers Using Paremiias]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist, 9 (121)*. Retrieved from <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-9-121-18> [in Ukrainian]

**Terletska, L. M.** (2021). Inshomovna pidhotovka maibutnoho pedahoha yak chynnyk pidvyshchennia yoho konkurentospromozhnosti [Foreign Language Training of Future Teachers as a Factor in Increasing Their Competitiveness]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 36*, 199–203. [in Ukrainian]

**Tomashevska, I.** (2023). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti: problemy vykorystannia innovatsiinykh metodiv navchannia [Formation of Intercultural Competence: Problems of Using Innovative Teaching Methods]. *Acta Paedagogica Volyniensis, 6 (3)*. Retrieved from <https://doi.org/10.32782/apv/2023.6.3/> [in Ukrainian]

**Sheremet, M. K., Suprun, D. M., Hryhorenko, T. V.** (2023). Mizhkulturna kompetentnist yak providna tendentsiia profesiinoї pidhotovky [Intercultural Competence as a Leading Trend in Professional Training]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho Pedahohichnoho Universytetu im. M.P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology*. Retrieved from <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.22/> [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «05» вересня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «26» вересня 2025 р.

**Савка Ірина** – професор кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, професор

**Savka Iryna** – Professor of the Foreign Languages for the Humanities Department of Ivan Franko National University of Lviv, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Гульченко Світлана** – викладач педагогічного фахового коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка

**Gulchenko Svitlana** – Lecturer of the Pedagogical Professional College of Ivan Franko National University of Lviv

*Ця стаття поширюється на умовах ліцензії*

**Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International  
(CC BY-NC-SA 4.0)**

*Цитуйте цю статтю як:*

*Cite this article as:*

**Савка, І., & Гульченко, С.** (2025). Полікультурний підхід як засіб удосконалення іншомовної підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти. *Педагогічний дискурс, 38*, 7–12. doi: [10.31475/ped.dvs.2025.38.01](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2025.38.01).

**Savka, I., & Gulchenko, S.** (2025). A Multicultural Approach as a Means of Enhancing Foreign Language Training of Future Preschool and Primary Education Teachers. *Pedagogical Discourse, 38*, 7–12. doi: [10.31475/ped.dvs.2025.38.01](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2025.38.01).

УДК 378.147.091:796.04.3/.07.4

UDC 378.147.091:796.04.3/.07.4

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.38.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.02) ISSN 2309-9127 (print) ISSN 2313-8769 (Online)

**ОЛЕКСАНДР МОЗОЛЕВ,**

*доктор педагогічних наук, професор*

*(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,*

*вул. Прокурівського підпілля, 139)*

**OLEKSANDR MOZOLEV,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Humanitarian-Pedagogical Academy,*

*Proskuriskoho Pidpillia St., 139)*

**ORCID: [0000-0002-3677-4433](https://orcid.org/0000-0002-3677-4433)**

**МАРИНА ХМАРА,**

*старший викладач*

*(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,*

*вул. Прокурівського підпілля, 139)*

**MARYNA KHMARA,**

*Senior Lecturer*

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Humanitarian-Pedagogical Academy,*

*Proskuriskoho Pidpillia St., 139)*

**ORCID: [0000-0002-5290-6889](https://orcid.org/0000-0002-5290-6889)**

**ВОЛОДИМИР МИСІВ,**

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор*

*(Україна, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,*

*вул. Огієнка, 61)*

**VOLODYMYR MYSIV,**

*Candidate of Science of Physical Education and Sport, Professor*

*(Ukraine, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,*

*Ohiienko St., 61)*

**ORCID: [0000-0003-1957-0241](https://orcid.org/0000-0003-1957-0241)**

**Змістове наповнення освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» у структурі підготовки майбутніх вчителів фізичної культури**  
**The Content of the Educational Component «Theory and Methods of Physical Education» in the Structure of Training Future Physical Education Teachers**

У статті розкривається теоретичні та практичні складові освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» (ТМФВ) в процесі формування професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. Мета – проаналізувати змістове наповнення освітнього компоненту «ТМФВ» у структурі загальної та спеціальної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. Встановлено, що ТМФВ розглядається як інтегрована дисципліна, яка забезпечує теоретичну та практичну підготовку здобувачів освіти і є однією з основних дисциплін у структурі підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. Вона включає викладання таких навчальних дисциплін: 1) Вступ до спеціальності; 2) Теоретичні основи системи фізичного виховання школярів; 3) Форми організації занять з фізичного виховання в закладах середньої освіти; 4) Розвиток рухових здібностей школярів; 5) Методика організації та проведення занять з фізичного виховання в Новій українській школі. ТМФВ має теоретичну, творчу та практичну складові. Теоретична складова ТМФВ включає вивчення студентами загальних закономірностей, принципів, засобів, методів, форм та змісту фізичного виховання, що дозволяє обґрунтовано керувати процесом розвитку фізичних можливостей учнів. Творча спрямованість ТМФВ передбачає підготовку здобувачами освіти курсової роботи, яка забезпечує розвиток в майбутніх фахівців творчих здібностей до організації та проведення пошуково-дослідницької діяльності, а також сприяє розвитку в студентів інноваційного мислення. Практична спрямованість ТМФВ реалізується під час проведення практичних занять та проходження 7 видів практики. ТМФВ є профільюючою дисципліною у підготовці майбутніх учителів фізичної культури. Вона інтегрує теоретичні знання й практичні навички, сприяє формуванню педагогічних, методичних, комунікативних та професійних компетентностей майбутніх вчителів.

**Ключові слова:** теорія і методика фізичного виховання, майбутній вчитель, освітній компонент, професійна підготовка.

*The article reveals the theoretical and practical components of the educational component «Theory and Methods of Physical Education» (TMPE) in the process of forming the professional training of future physical education teachers. The aim is to analyze the content of the educational component «TMPE» in the structure of general and special training of future physical education teachers at the Khmelnytsky Humanitarian-Pedagogical Academy. It has been established that TMPE is considered as an integrated discipline that provides theoretical and practical training of students and is one of the main disciplines in the structure of training of future physical education teachers. It includes teaching the following academic disciplines: 1) Introduction to the specialty; 2) Theoretical foundations of the system of physical education of schoolchildren; 3) Forms of organization of physical education classes in secondary education institutions; 4) Development of motor abilities of schoolchildren; 5) Methods of organizing and conducting physical education classes in the New Ukrainian School. TMPE has a theoretical, creative and practical component. The theoretical component of TMPE includes the study by students of general laws, principles, methods, forms and content of physical education, which allows reasonably managing the process of developing students' physical capabilities. The creative orientation of TMPE involves the preparation of coursework by students, which ensures the development of future specialists' creative abilities to organize and conduct search and research activities, and also promotes the development of innovative thinking in students. The practical orientation of TMPE is realized during practical classes and passing 7 types of practice. Conclusions. TMPE is a profiling discipline in the training of future physical education teachers. It integrates theoretical knowledge and practical skills, contributes to the formation of pedagogical, methodological, communicative and professional competencies of future teachers.*

**Keywords:** *theory and methodology of physical education, future teacher, educational component, professional training.*

**Вступ / Introduction.** Підготовка майбутніх кваліфікованих вчителів фізичної культури базується на поєднанні фундаментальних теоретичних знань та практичних умінь і навичок, які необхідні для організації ефективного освітнього процесу у закладі загальної середньої освіти. Оволодіння вчителем знаннями з теорії і методики фізичного виховання сприяє формуванню та розвитку його педагогічного мислення; творчому розв'язанню проблем з якими стикається вчитель фізичного виховання в освітньому процесі; налагодженню взаємозв'язків між фізичним вихованням та суміжними науковими дисциплінами що дозволяє молодому фахівцю створити основу для його особистого педагогічного становлення.

Відповідно до стандартів сучасної європейської системи освіти вчитель фізичної культури є фахівцем, який пропагує здоровий спосіб життя, дбайливе ставлення до свого здоров'я, підвищує мотивацію у молодого покоління до занять фізичною культурою та спортом, володіє високим рівнем професійної підготовки та постійно самовдосконалюється. Саме, викладання освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» формує вищезазначені професійні якості та компетентності майбутніх вчителів фізичної культури.

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Мета статті – проаналізувати змістове наповнення освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» у структурі загальної та спеціальної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

**Методи / Methods.** В нашому дослідженні використовувались теоретичні та емпіричні методи дослідження. До теоретичних методів належать: аналіз наукових джерел, порівняння, узагальнення, абстрактне моделювання, індукція, дедукція, , спрямовані на вивчення та аналіз сучасної науково-методичної літератури з питань підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. Емпіричні методи дослідження включали: інтерв'ю, бесіди, опитування, безпосереднє й опосередковане спостереження, моделювання практичної діяльності, синтез та ранжування, які були спрямовані на аналіз навчальної та практичної діяльності майбутніх вчителів фізичної культури.

**Результати / Results.** У нашому дослідженні викладання освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» розглядається як інтегрована дисципліна, яка забезпечує теоретичну та практичну підготовку здобувачів освіти та дозволяє їм розвивати необхідні професійні якості. Дана навчальна дисципліна у своєму змісті поєднує міждисциплінарні зв'язки з іншими дисциплінами загальної та професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури і вирішує спеціальні професійно-значущі педагогічні проблеми, що знаходяться на їхньому перетині.

Теорія і методика фізичного виховання є однією з основних дисциплін у структурі фахової підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. Вона спрямована на вирішення загальних та професійно-прикладних завдань підготовки вчителя фізичної культури. Мета навчальної

дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання» – набуття студентами теоретичних знань, практичних умінь і навичок необхідних для розв'язання завдань фізкультурної галузі в освітньому процесі закладів середньої освіти та формування у них професійної компетентності вчителя фізичної культури.

Освітній компонент «Теорія і методика фізичного виховання» спеціальності А4.11 «Середня освіта (фізична культура)» у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії є інтегрованою дисципліною і включає викладання таких навчальних дисциплін:

- 1) Вступ до спеціальності.
- 2) Теоретичні основи системи фізичного виховання школярів.
- 3) Форми організації занять фізичного виховання в закладах середньої освіти.
- 4) Розвиток рухових здібностей школярів.
- 5) Методика організації та проведення занять з фізичного виховання в Новій українській школі.

1) Навчальна дисципліна «Вступ до спеціальності» викладається у 2-му семестрі після проходження освітніх компонентів загальної підготовки. *Мета дисципліни* – створення уявлень про сферу майбутньої професійної діяльності, визначення місця, ролі та значення фізичної культури і спорту в суспільстві, формування системи знань про концептуальні основи фізичну культури, професійну термінологію та систему підготовки фахівця в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

Навчальна дисципліна включає два змістові модулі:

1. Загальна характеристика фізичної культури.
2. Професійна діяльність у галузі фізичної культури.

Зміст дисципліни «Вступ до спеціальності» розглядає такі питання:

- сучасний стан розвитку фізичної культури та спорту в Україні;
- соціальне значення фізичної культури у суспільстві;
- основні термінологічні поняття галузі фізична культура;
- програмно-нормативні та організаційні засади розвитку фізичної культури в Україні;
- професійна діяльність вчителя фізичної культури;
- чинники набуття професійної компетентності вчителя фізичної культури;
- організація навчального процесу у закладах середньої освіти.

2) Навчальна дисципліна «Теоретичні основи системи фізичного виховання школярів» викладається у 3-му семестрі. *Мета дисципліни* – формування у здобувачів освіти знань, умінь та навичок необхідних для подальшої успішної практичної діяльності з фізичного виховання в закладах середньої освіти.

Навчальна дисципліна включає два змістові модулі:

1. Теоретичні основи фізичного виховання.
2. Загальні основи навчання рухових дій.

Зміст дисципліни «Теоретичні основи системи фізичного виховання школярів» розглядає такі питання:

- система фізичного виховання в школах України;
- розвиток рухових умінь і навичок школярів;
- принципи організації процесу навчання з фізичного виховання;
- засоби, форми та методи фізичного виховання школярів;
- вікові та гендерні особливості навчання руховим діям;
- характеристика етапів навчання новим руховим діям;
- організація процесу фізичного виховання в інклюзивному освітньому середовищі.

3) Навчальна дисципліна «Форми організації занять з фізичного виховання в закладах середньої освіти» викладається у 4-му семестрі. *Мета дисципліни* – формування теоретичних знань та практичних умінь і навичок в організації та проведенні різних форм фізичного виховання учнів закладів середньої освіти.

Навчальна дисципліна включає три змістові модулі:

1. Особливості організації та проведення форм фізичного виховання протягом навчального дня у закладах середньої освіти.

2. Організація та проведення уроку фізичної культури у закладах середньої освіти.

3. Особливості організації та проведення позашкільних та самостійних форм фізичного виховання.

Зміст дисципліни «Форми організації занять з фізичного виховання в закладах середньої освіти» розглядає такі питання:

- форми організації занять з фізичного виховання впродовж навчального дня;
- позакласні форми фізичного виховання школярів;

- характерні риси, зміст і побудова уроку з фізичної культури;
- підготовка вчителя до уроку фізичної культури;
- організація діяльності учнів на уроках фізичної культури;
- дозування навантаження на уроці та шляхи регулювання щільності уроку;
- особливості організації та проведення уроків фізичної культури в спеціальних медичних групах;
- спостереження і аналіз уроку фізичної культури;
- оцінка діяльності учнів на уроці фізичної культури;
- організація фізичного виховання дітей в літніх таборах відпочинку;
- заняття фізичними вправами в дитячо-юнацьких спортивних школах та школах вищої спортивної майстерності;
- фізичне виховання в сім'ї та роль сім'ї у фізичному вихованні дітей;
- дитячі громадські організації та фізичне виховання школярів.

4) Навчальна дисципліна «Розвиток рухових здібностей школярів» викладається у 5-му семестрі. *Мета дисципліни* – підготовка майбутніх фахівців фізичної культури до застосування різних технологій розвитку рухових здібностей школярів.

Навчальна дисципліна включає два змістові модулі:

1. Загальна характеристика рухових здібностей.
2. Технології розвитку рухових здібностей.

Зміст дисципліни «Розвиток рухових здібностей школярів» розглядає такі питання:

- основні рухові здібності школярів;
- закономірності розвитку рухових здібностей;
- технології розвитку сили;
- технології розвитку швидкості;
- технології розвитку витривалості;
- технології розвитку спритності;
- технології розвитку гнучкості.

5). Навчальна дисципліна «Методика організації та проведення занять з фізичного виховання в Новій українській школі» викладається у 6-му семестрі. *Мета дисципліни* – підготувати майбутніх фахівців фізичної культури до проведення занять в Новій українській школі.

Навчальна дисципліна включає два змістові модулі:

1. Особливості проведення занять з фізичної культури в Новій українській школі.
2. Різновиди типових освітніх програм з фізичної культури Нової української школи.

Зміст дисципліни «Методика організації та проведення занять з фізичного виховання в Новій українській школі» включає вивчення таких питань:

- методичні особливості навчання фізичної культури в умовах Нової української школи;
- інтеграція тренінгових технологій в освітній процес фізичного виховання Нової української школи;
- сучасний, модифікований та нестандартний інвентар та обладнання як один із компонентів сучасного уроку фізичної культури;
- оцінювання результатів освітніх досягнень;
- впровадження нових варіативних модулів на уроках фізичної культури;
- аналіз навчальної програми з фізичної культури для учнів 1-4 класів;
- аналіз навчальної програми з фізичної культури для учнів 5-9 класів;
- аналіз навчальної програми з фізичної культури для учнів 10-11 класів.

Отже, освітній компонент «Теорія і методика фізичного виховання» має теоретичну і практичну складову. Теоретична складовка включає вивчення студентами загальних закономірностей, принципів, засобів, методів, форм та змісту фізичного виховання, що дозволяє обґрунтовано керувати процесом розвитку фізичних можливостей учнів. Вона надає знання про те, як можна досягнути поставлених цілей розвитку дитини за допомогою фізичних вправ (M. Nosko, et al, 2020; O. Mозолев, 2022). Крім того теоретична складовка розвиває творчі здібності в майбутніх вчителів фізичної культури.

Творча спрямованість освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» передбачає підготовку здобувачами освіти курсової роботи, яка забезпечує розвиток в майбутніх фахівців творчих здібностей до організації та проведення пошуково-дослідницької діяльності, а також сприяє розвитку в студентів інноваційного мислення, переосмислення підходів до вирішення професійних завдань, а також формування вмінь застосовувати методи науково-педагогічного дослідження для розв'язання актуальних проблем фізичного виховання молоді (I. Demchenko, et al, 2021; O. Mозолев, 2025).

Практична спрямованість освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання»

реалізується під час проходження практики, які розпочинаються в кінці 2-го семестру і потім відбуваються у кожному семестрі, що дозволяє формувати практичні навички здобувачів освіти (О. Даниско, 2022; О. Мозолев 2023). Під час навчання студенти спеціальності А4.11 «Середня освіта (фізична культура)» в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії проходять такі види практик:

- підготовка для роботи в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку;
- ознайомлювальна практика в школі;
- практика в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку;
- практика з організації та проведенні фізкультурно-оздоровчих заходів;
- практика з позакласної та позашкільної роботи;
- навчально-педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти;
- педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти.

Викладання освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» передбачає наявності знань у студентів з таких суміжних освітніх компонентів як-от: педагогіка, психологія, теорія і методика здоров'я, морфофункціональні основи фізичного виховання, інклюзивна освіта тощо.

Отже, саме освітній компонент «Теорія і методика фізичного виховання» найбільш повно сприяє формуванню у здобувачів освіти інтегральної компетентності – здатності комплексно розв'язувати складні професійні задачі та практичні проблеми у сфері фізичної культури як в процесі навчання, так і в процесі роботи, що передбачає застосування теорій і методів суміжних галузей наук. Освітній компонент «Теорія і методика фізичного виховання» формує у студентів такі загальні компетентності:

- здатність діяти соціально, відповідально та свідомо (ЗК 3);
- здатність до критичного мислення, аналізу та синтезу (ЗК 4);
- здатність до пошук, оброблення та аналізу інформації з різних джерел (ЗК 5);
- здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово (ЗК 6);
- здатність працювати в команді та автономно (ЗК 11);
- здатність планувати та керувати часом (ЗК 12);
- здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми (ЗК 14).

Крім того освітній компонент «Теорія і методика фізичного виховання» формує спеціальні (фахові) компетентності:

- знання та розуміння предметної області, розуміння специфіки професійної діяльності (СК 1);
- розуміння фахової термінології, здатність здійснювати пошук, аналіз та оцінювання інформації, необхідної для вирішення педагогічних завдань (СК 3);
- здатність використовувати в навчальному процесі спортивне обладнання, інвентар та технічні засоби навчання (СК 4);
- здатність проводити навчальну, навчально-тренувальну та спортивно-масову роботу з різним контингентом учнів (СК 5);
- здатність організовувати та проводити фізкультурно-оздоровчі та рекреаційні заходи (СК 6);
- здатність формувати та розвивати в учнів рухові уміння і навички, вдосконалювати фізичні здібності (СК 7);
- здатність оцінювати функціональний стан учнів та рівень розвитку їх фізичних здібностей (СК 8);
- здатність аналізувати особливості сприйняття та результати засвоєння учнями навчального матеріалу для проведення корекції педагогічного процесу з метою покращення його ефективності (СК 10);
- здатність виховувати в учнів соціально-важливі якості: організованість, цілеспрямованість, відповідальність, комунікативність, доброзичливість, працьовитість (СК 11);
- здатність до безперервного професійного розвитку, фізичного саморозвитку, оволодіння новими видами фізкультурної діяльності (СК 12);
- здатність застосовувати нові технології та сучасні методики навчання у фізичному вихованні школярів (СК 13);
- здатність вести документацію, застосовувати положення нормативних документів у навчально-виховній, фізкультурно-оздоровчій, спортивно-масовій та науково-дослідній роботі (СК 14).

Розподіл загальних та спеціальних компетентностей, що формуються під час вивчення освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» у відповідності до навчальних дисциплін представлено у табл. 1.

**Розподіл компетентностей, що формуються під час вивчення освітнього компоненту  
«Теорія і методика фізичного виховання»**

Компетентності	Дисципліна 1	Дисципліна 2	Дисципліна 3	Дисципліна 4	Дисципліна 5
ЗК 3			+	+	+
ЗК 4		+	+	+	+
ЗК 5	+	+	+	+	+
ЗК 6	+	+	+	+	+
ЗК 11			+		+
ЗК 12		+		+	+
ЗК 14		+	+	+	+
СК 1	+				
СК 3	+	+	+	+	+
СК 4			+	+	+
СК 5			+	+	+
СК 6		+	+	+	+
СК 7		+	+	+	+
СК 8			+		+
СК 10		+	+	+	+
СК 11					+
СК 12			+	+	+
СК 13				+	+
СК 14				+	+

Викладання освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» на спеціальності А4.11 «Середня освіта (фізична культура)» у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії передбачає отримання у студентів таких програмних результатів навчання:

–використовувати положення нормативно-правових актів, галузевих стандартів у повсякденній професійній діяльності (РН-З.1);

–розуміти значення фізичної культури та спорту у формуванні всебічно й гармонійно розвинутої особистості (РН-З.2);

–знати теорію та володіти методиками навчання рухових дій, формування рухових умінь та навичок, розвитку фізичних здібностей (РН-З.3);

–знати та володіти сучасними педагогічними технологіями організації занять з фізичної культури та туризму (РН-З.4);

–знати вимоги щодо оформлення документів планування процесу фізичного виховання, навчальної документації, документації проведення змагань, фізкультурно-оздоровчих заходів, туристичних подорожей (РН-З.5);

–знати і оволодіти основами комплексного контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, визначати помилки та шляхи їх усунення (РН-З.7).

У формуванні практичних умінь та навичок передбачається отримання таких програмних результатів навчання:

–вміння планувати, організувати та проводити навчальні та тренувальні заняття, спортивно-масові й фізкультурно-оздоровчі заходи з різним контингентом учнів (РН-У/Н 2);

–вміння контролювати, аналізувати й оцінювати рухову діяльність учнів, їх фізичну підготовленість (РН-У/Н 3);

–уміння здійснювати навчання новим руховим діям, розвивати фізичні та особистісні якості учнів (РН-У/Н 4);

–уміння розробляти початково-методичні матеріали, складати програми та вести документацію спортивно-масових та фізкультурно-оздоровчих заходів (РН-У/Н 7).

У формуванні комунікаційних здібностей:

–оволодіння українською та іноземною мовами у професійному середовищі, володіння фаховою термінологією та професійним дискурсом, дотримання етики ділового спілкування ((РН-К 1).

У формуванні відповідальності і автономії:

–вміння аналізувати суспільні процеси у сфері освіти, професійні проблеми, події у світі спорту та фізичної культури, вміння самостійно приймати рішення на основі сформованих ціннісних орієнтирів та гуманістичних ідеалів (РН-ВіА 1);

–вміння створювати освітнє середовище, що забезпечує рівноправні та справедливі умови для всіх учнів, незалежно від їх соціального стану (РН-ВіА 3).

Розподіл результатів навчання, що формуються під час вивчення освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» у відповідності до навчальних дисциплін представлено у табл. 2.

Таблиця 2

**Досягнення програмних результатів навчання, що формуються під час вивчення освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання»**

Програмні результати навчання	Дисципліна 1	Дисципліна 2	Дисципліна 3	Дисципліна 4	Дисципліна 5
РН-З 1			+	+	+
РН-З 2	+	+			
РН-З 3		+	+	+	+
РН-З 4			+	+	+
РН-З 5				+	+
РН-З 7			+	+	+
РН-У/Н 2		+	+	+	+
РН-У/Н 3			+	+	+
РН-У/Н 4			+	+	+
РН-У/Н 7				+	+
РН-К 1	+	+	+	+	+
РН-ВіА 1	+	+	+	+	+
РН-ВіА 3			+	+	+

**Обговорення / Discussion.** Теорія і методика фізичного виховання займає провідне місце як освітній компонент, що акумулює методологічні засади фізичного виховання та трансформує їх у практичну діяльність майбутнього вчителя (О. Согоконь & О. Донець, 2023; Y. Shapran et al., 2022).

Як підкреслюють О.В. Отравенко та О.В. Ливацький (2025) «ключову роль у процесі професійного становлення відіграє освітній компонент «Теорія і методика фізичного виховання», яка виступає профілюючою, інтегруючою та визначальною у структурі освітньої програми. Вона поєднує фундаментальні теоретичні знання і практичні вміння, необхідні для організації ефективного освітнього процесу у закладі загальної середньої освіти».

Як вказують А.А. Проценко, 2017 та О.В. Даниско, 2022 успіх в роботі вчителя фізичної культури залежить від рівня його професіоналізму, набутого протягом навчання та вдосконаленого у процесі педагогічної практики та набутого практичного досвіду.

Як зазначають Н.А. Башовець та ін., 2023; D. Balashov et al., 2019 головною особливістю професійної діяльності сучасного вчителя фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах є перехід від традиційних групових форм та методів до індивідуального, творчого та особистісно-орієнтованого навчання, спрямованого на мотивацію учнів до фізичного розвитку і фізичної підготовленості та передачу знань у галузі фізичної культури, рухових умінь і навичок та здорового способу життя. Саме ці особливості професійної діяльності вчителя фізичної культури формуються у студентів під час вивчення дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання» (С.О. Черненко, 2021).

Професійний розвиток майбутнього вчителя – це процес постійної трансформації його знань, умінь та навичок, яке закладається під час навчання у вищому закладі освіти (О.М. Мозолев, 2025). Загальна система професійної підготовки сучасного вчителя фізичної культури відображає взаємодію навчальної, позанавчальної та самостійної роботи (Г.В. Балахнічева та ін., 2013; С.Г. Приймак, 2020; О. Мозолев, 2022; I. Demchenko et al., 2021).

Теорія й методика фізичного виховання є профільною дисципліною у професійній підготовці фахівців із фізичної культури і спорту. Предмет формує систему фундаментальних знань, що визначає майбутню професійну діяльність у галузі фізичного виховання (С.О. Черненко, 2021). Професійна діяльність учителя фізичної культури постійно трансформується та збагачується новими видами навчальної, методичної, організаційної та наукової діяльності (Л. Рибалко, 2024; М.А. Хмара & О.М. Мозолев, 2025). Діяльність сучасного учителя фізичної культури постійно розширюється, ускладнюється та охоплює навчально-розвивальні, оздоровчо-профілактичні, навчально-методичні, виховні, комунікативні, здоров'язбережувальні та інші функції (Г.П. Грибан та ін., 2024; M. Nosko et al., 2020).

**Висновки / Conclusions.** Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії характеризується теоретичною та практичною спрямованістю, варіативністю навчання та міждисциплінарністю. «Теорія і методика фізичного виховання» є

профілюючою дисципліною у підготовці майбутніх учителів фізичної культури. Вона інтегрує теоретичні знання й практичні навички, сприяє формуванню педагогічних, методичних, комунікативних та професійних компетентностей майбутніх вчителів.

**Список використаних джерел і літератури:**

- Балахничева Г. В., Заремба Л. В., & Цьось А. В.** (2013). *Професійна майстерність учителя фізичного виховання*. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. [in Ukrainian].
- Башавець, Н. А., Фаріонов, В. М., Романенко, В. В., Білогур, В. С., & Штурба, В. В.** (2023). Особливості фахової підготовки майбутнього вчителя з фізичної культури. *Наука і техніка сьогодні*, 13 (27), 438–450. Взято з <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/18965> [in Ukrainian].
- Величко, А.** (2024). Теоретико-методичні аспекти інноваційних підходів у професійній підготовці вчителів фізичної культури. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 1 (1), 133–137. Взято з <https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.20> [in Ukrainian].
- Грибан, Г. П., Пилипчук, П. Б., & Опанчук, Д. Р.** (2024). Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до професійної діяльності. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка*, 25, 125–130. Взято з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn\\_2024\\_25\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2024_25_22) [in Ukrainian].
- Даниско, О. В.** (2022). *Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури: теорія і практика*. (Монографія). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка. [in Ukrainian].
- Мозолев, О. М.** (2022). *Організація фізичного виховання студентів педагогічних спеціальностей*. Хмельницький: Видавець ФОП Цюпак А. А. Взято з <http://212.111.198.18:88/jspui/handle/123456789/637> [in Ukrainian].
- Мозолев, О.** (2023). Сучасні тенденції розвитку фізкультурної освіти у вищих навчальних закладах України. *Amsterdam, Netherlands, (December 16-18, 2023), Scientific Collection «InterConf»*, (182), 78–82. [in Ukrainian].
- Мозолев, О., & Хмара, М.** (2024). Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів фізичної культури на заняттях зі спортивних ігор. *Педагогічний дискурс*, 36, 7–14. Взято з <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.36.01> [in Ukrainian].
- Мозолев, О. М.** (2025). *Основи педагогічної майстерності вчителя фізичної культури*. Хмельницький: Видавництво ХГПА. Взято з <http://46.63.9.20:88/jspui/handle/123456789/1255> [in Ukrainian].
- Мозолев, О. М.** (2025). Методичні рекомендації щодо написання та захисту курсових робіт зі спеціальності А4 «Середня освіта (фізична культура)». Хмельницький: ХГПА. Взято з <http://46.63.9.20:88/jspui/handle/123456789/1436> [in Ukrainian].
- Отравенко, О. В., & Ливацький, О. В.** (2025). Теорія і методика фізичного виховання як провідний освітній компонент професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 22. Взято з <https://doi.org/10.5281/zenodo.17216068> [in Ukrainian].
- Приймак, С. Г.** (2020). Професійна діяльність учителя фізичної культури. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, 43, 131–140. Взято з <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2020-2-43-131-140> [in Ukrainian].
- Проценко, А. А.** (2017). Система професійної підготовки сучасного вчителя фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 143, 86–90. [in Ukrainian].
- Рибалко, Л.** (2024). Напрями модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту в умовах воєнного стану. *Науковий часопис Українського державного університету імені М.П. Драгоманова*, 3К (176), 404–409. Взято з [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K\(176\).89](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).89) [in Ukrainian].
- Сококонь, О., & Донець, О.** (2023). Підвищення професійної підготовки та впровадження моделі формування професійної компетентності сучасного вчителя фізичної культури. *Physical culture and sport: scientific perspective*, 1, 13–21. Взято з <https://doi.org/10.31891/pcs.2023.1.2> [in Ukrainian].
- Хмара, М. & Мозолев, О.** (2025). Використання інтерактивних технологій навчання в системі фізичного виховання студентів. *Молодь і ринок*, 3 (235), 49–54. Взято з <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322511> [in Ukrainian].
- Хмара, М. А., & Мозолев, О. М.** (2025). Фітнес технології фізичного виховання. Хмельницький: ХГПА. Взято з <http://46.63.9.20:88/jspui/handle/123456789/1444> [in Ukrainian].
- Черненко, С. О.** (2021). Теорія й методика фізичного виховання : навчальний посібник : у 2 частинах Краматорськ: ДДМА, Ч. 1. [in Ukrainian].
- Balashov, D., Bermudes, D., Rybalko, P., Shukatka, O., Kozeruk, Y., & Kolyshkina, A.** (2019). Future physical education teachers' preparation to use the innovative types of motor activity: Ukrainian experience. *TEM Journal*, 8 (4), 1508–1516. Retrieved from <https://doi.org/10.18421/TEM84-57> [in English].
- Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., & Kalynovska, I.** (2021). Training Future Physical Education Teachers for Professional Activities under the Conditions of Inclusive Education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12 (3), 191–213. Retrieved from <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/227> [in English].
- Griban, G., Skoruy, O., Pantielieiev, K., Brytan, Y., Tymchyk, M., Kharchenko, N., Skyrda, T., Halimov, A., Shorobura, I., Mozolev, O.** (2020). Influence of Physical Education Classes on the Level of Health and Fitness Competencies of Students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9 (12), 107–118. Retrieved from <10.26655/IJAEP.2020.12.1> [in English].
- Mozolev, O.** (2018). Pedagogical Projecting of the Model of a Future Specialist. *Pedagogical Discourse*, 24, 82–87. Retrieved from <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2018.24.12> [in English].
- Mozolev, O., Halus, O., Bloschynskiy, I., & Kovalchuk, R.** (2019). Human resources management of educational development in sphere of physical culture and sports in Ukraine: comparative analysis (1992-2016). *Journal of Physical Education and Sport*, 19 (1), 185–192. Retrieved from <10.7752/jpes.2019.s1028> [in English].
- Mozolev, O., & Polishchuk, O.** (2024). The essence and content of scientific research methodology. *Journal of Education, Health and Sport*, 63, 279–288. <https://doi.org/10.12775/JEHS.2024.63.020> [in English].

Nosko, M., Sahach, O., Nosko, Y., Griban, G., Kuznietsova, O., Bohuslavskiy, V., ... & Bloschynskiy, I. (2020). Professional development of future physical culture teachers during studying at higher educational institutions. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9 (5), 43–55. Retrieved from <https://doi.org/10.26655/IJAEP.2020.5.1> [in English].

Shapran, Y., Shapran, O., Raytarovska, I., Rybalko, P., Romanenko, V., & Halaidiuk, M. (2022). Forms and Methods of Future Physical Education Teachers' Training: An Analysis of Foreign Experience. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 14 (1Sup1), 127–144. Retrieved from <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1Sup1/541> [in English].

#### References:

Balakhnycheva, H. V., Zaremba L. V., & Tsos A. V. (2013). *Profesiina maisternist uchytelia fizychnoho vykhovannia [Professional Skills of a Physical Education Teacher]*. Lutsk: Skhidnoievrop. nats. un-t im. Lesi Ukrainky. [in Ukrainian].

Bashavets, N. A., Farionov, V. M., Romanenko, V. V., Bilohur, V. Ye., & Shturba, V. V. (2023). Osoblyvosti fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia z fizychnoi kultury [Features of Professional Training of a Future Physical Education Teacher]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and Technology Today*, 13 (27), 438–450. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/18965> [in Ukrainian].

Velychko, A. (2024). Teoretyko-metodychni aspekty innovatsiinykh pidkhodiv u profesiinii pidhotovtsi vchyteliv fizychnoi kultury [Theoretical and Methodological Aspects of Innovative Approaches in the Professional Training of Physical Education Teachers]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 1 (1), 133–137. Retrieved from <https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.20> [in Ukrainian].

Hryban, H. P., Pylypchuk, P. B., & Opanchuk, D. R. (2024). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoi diialnosti [Preparing Future Physical Education Teachers for Professional Activity]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T.H. Shevchenka – Bulletin of the National University «Chernihiv Collegium» named after T.H. Shevchenko*, 25, 125–130. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn\\_2024\\_25\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2024_25_22) [in Ukrainian].

Danysko, O. V. (2022). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury: teoriia i praktyka [Professional Training of Future Physical Education Teachers: Theory and Practice]*. (Monograph). Poltava: PNPV imeni V. H. Korolenka. [in Ukrainian].

Mozolev, O. M. (2022). *Orhanizatsiia fizychnoho vykhovannia studentiv pedahohichnykh spetsialnestei [Organization of Physical Education for Students of Pedagogical Specialties]*. Khmelnytskyi: Vydavets FOP Tsiupak A. A. Retrieved from <http://212.111.198.18:88/jspui/handle/123456789/637> [in Ukrainian].

Mozolev, O. (2023). Suchasni tendentsii rozvytku fizkulturnoi osvity u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Modern Trends in the Development of Physical Education in Higher Educational Institutions of Ukraine]. *Amsterdam, Netherlands, (December 16-18, 2023), Scientific Collection «InterConf», 182*, 78–82. [in Ukrainian].

Mozolev, O., & Khmara, M. (2024). Formuvannia pedahohichnoi maisternosti maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury na zaniattiakh zi sportyvnykh ihor [Formation of Pedagogical Skills of Future Physical Education Teachers in Sports Games Classes]. *Pedagogical Discourse – Pedahohichnyi dyskurs*, 36, 7–14. Retrieved from <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.36.01> [in Ukrainian].

Mozolev, O. M. (2025). *Osnovy pedahohichnoi maisternosti uchytelia fizychnoi kultury [Fundamentals of Pedagogical Skills of a Physical Education Teacher]*. Khmelnytskyi: Vydavnytstvo KhHPA. Retrieved from <http://46.63.9.20:88/jspui/handle/123456789/1255> [in Ukrainian].

Mozolev, O. M. (2025). *Metodychni rekomendatsii shchodo napysannia ta zakhystu kursovykh robit zi spetsialnosti A4 «Serednia osvita (fyzichna kultura)» [Methodological Recommendations for Writing and Defending Coursework in the Specialty A4 «Secondary Education (Physical Education)»]*. Khmelnytskyi: KhHPA. Retrieved from <http://46.63.9.20:88/jspui/handle/123456789/1436> [in Ukrainian].

Otravenko, O. V., & Lyvatskyi, O. V. (2025). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia yak providnyi osvitnii komponent profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury [Theory and Methodology of Physical Education as a Leading Educational Component of Professional Training of a Future Physical Education Teacher]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: scientific notes*, 22. Retrieved from <https://doi.org/10.5281/zenodo.17216068> [in Ukrainian].

Pryimak, S. H. (2020). Profesiina diialnist uchytelia fizychnoi kultury [Professional Activities of a Physical Education Teacher]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences*, 43, 131–140. Retrieved from <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2020-2-43-131-140> [in Ukrainian].

Protsenko, A. A. (2017). Systema profesiinoi pidhotovky suchasnoho vchytelia fizychnoi kultury [The System of Professional Training of a Modern Physical Education Teacher]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 143, 86–90. [in Ukrainian].

Rybalko, L. (2024). Napriamy modernizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi kultury ta sportu v umovakh voiennoho stanu [Directions for Modernization of Professional Training of Future Specialists in Physical Culture and Sports in Conditions of Martial Law]. *Naukovy chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova – Scientific Journal of the Ukrainian State University named after M.P. Dragomanov*, 3K (176), 404–409. Retrieved from [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K\(176\).89](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).89) [in Ukrainian].

Sohokon, O., & Donets, O. (2023). Pidvyshchennia profesiinoi pidhotovky ta vprovadzhennia modeli formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia fizychnoi kultury [Improving Professional Training and Implementing a Model for the Formation of Professional Competence of a Modern Physical Education Teacher]. *Physical culture and sport: scientific perspective*, 1, 13–21. Retrieved from <https://doi.org/10.31891/pcs.2023.1.2> [in Ukrainian].

Khmara, M. & Mozolev, O. (2025). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii navchannia v systemi fizychnoho vykhovannia studentiv [The Use of Interactive Learning Technologies in the System of Physical Education of Students]. *Molod i rynek – Youth and Market*, 3 (235), 49–54. Retrieved from <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322511> [in Ukrainian].

**Khmara, M. A., & Mozolev, O. M.** (2025). *Fitness tekhnologii fizychnoho vykhovannia [Fitness Technologies of Physical Education]*. Khmelnytskyi: KhHPA. Retrieved from <http://46.63.9.20:88/jspui/handle/123456789/1444> [in Ukrainian].

**Chernenko, S. O.** (2021). *Teoriia y metodyka fizychnoho vykhovannia [Theory and Methodology of Physical Education]*. Kramatorsk: DDMA, Ch. 1. [in Ukrainian].

**Balashov, D., Bermudes, D., Rybalko, P., Shukatka, O., Kozeruk, Y., & Kolyshkina, A.** (2019). Future physical education teachers' preparation to use the innovative types of motor activity: Ukrainian experience. *TEM Journal*, 8 (4), 1508–1516. Retrieved from <https://doi.org/10.18421/TEM84-57> [in English].

**Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., & Kalynovska, I.** (2021). Training Future Physical Education Teachers for Professional Activities under the Conditions of Inclusive Education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12 (3), 191–213. Retrieved from <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/227> [in English].

**Griban, G., Skoruy, O., Pantieliiev, K., Brytan, Y., Tymchyk, M., Kharchenko, N., Skyrda, T., Halimov, A., Shorobura, I., Mozolev, O.** (2020). Influence of Physical Education Classes on the Level of Health and Fitness Competencies of Students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9 (12), 107–118. Retrieved from [10.26655/IJAEP.2020.12.1](https://doi.org/10.26655/IJAEP.2020.12.1) [in English].

**Mozolev, O.** (2018). Pedagogical Projecting of the Model of a Future Specialist. *Pedagogical Discourse*, 24, 82–87. Retrieved from <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2018.24.12> [in English].

**Mozolev, O., Halus, O., Bloschynskiy, I., & Kovalchuk, R.** (2019). Human resources management of educational development in sphere of physical culture and sports in Ukraine: comparative analysis (1992-2016). *Journal of Physical Education and Sport*, 19 (1), 185–192. Retrieved from [10.7752/jpes.2019.s1028](https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s1028) [in English].

**Mozolev, O., & Polishchuk, O.** (2024). The essence and content of scientific research methodology. *Journal of Education, Health and Sport*, 63, 279–288. <https://doi.org/10.12775/JEHS.2024.63.020> [in English].

**Nosko, M., Sahach, O., Nosko, Y., Griban, G., Kuznietsova, O., Bohuslavskiy, V., ... & Bloschynskiy, I.** (2020). Professional development of future physical culture teachers during studying at higher educational institutions. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9 (5), 43–55. Retrieved from <https://doi.org/10.26655/IJAEP.2020.5.1> [in English].

**Shapran, Y., Shapran, O., Raytarovska, I., Rybalko, P., Romanenko, V., & Halaidiuk, M.** (2022). Forms and Methods of Future Physical Education Teachers' Training: An Analysis of Foreign Experience. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 14 (1Sup1), 127–144. Retrieved from <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1Sup1/541> [in English].

Дата надходження статті: «04» вересня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «30» вересня 2025 р.

**Мозолев Олександр** – професор кафедри туризму, теорії та методики фізичної культури і валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

**Mozolev Oлександр** – Professor of the Department of Tourism, Theory and Methods of Physical Culture and Valeology of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Хмара Марина** – старший викладач кафедри туризму, теорії та методики фізичної культури і валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

**Khmara Maryna** – Senior Lecturer of the Department of Tourism, Theory and Methods of Physical Culture and Valeology of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

**Мисів Володимир** – професор кафедри теорії та методики фізичного виховання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор

**Mysiv Volodymyr** – Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Professor

*Ця стаття поширюється на умовах ліцензії*

*Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International  
(CC BY-NC-SA 4.0)*

*Цитуйте цю статтю як:*

**Мозолев, О., Хмара, М., & Мисів, В.** (2025). Змістове наповнення освітнього компонента «Теорія і методика фізичного виховання» у структурі підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. *Педагогічний дискурс*, 38, 13–22. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.02).

*Cite this article as:*

**Mozolev, O., Khmara, M., & Mysiv, V.** (2025). The Content of the Educational Component «Theory and Methods of Physical Education» in the Structure of Training Future Physical Education Teachers. *Pedagogical Discourse*, 38, 13–22. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.02).

УДК 378.013:[005-051:37.07]

UDC 378.013:[005-051:37.07]

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.38.03](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.03) ISSN 2309-9127 (print) ISSN 2313-8769 (Online)

**ОЛЕКСАНДРА МАРМАЗА,**

*кандидат педагогічних наук, професор  
(Україна, Харків, Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди,  
вул. Алчевських, 29)*

**OLEKSANDRA MARMAZA,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,  
(Ukraine, Kharkiv, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,  
Alchevskykh St., 29)*

**ORCID: [0000-0002-0979-9256](https://orcid.org/0000-0002-0979-9256)**

**ОЛЕНА ГРЕЧАНИК,**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
(Україна, Харків, Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди,  
вул. Алчевських, 29)*

**OLENA GRECHANYK,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
(Ukraine, Kharkiv, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,  
Alchevskykh St., 29)*

**ORCID: [0000-0002-4671-0724](https://orcid.org/0000-0002-4671-0724)**

### **Вимоги до особистісно-професійного іміджу керівника закладу освіти та особливості його творення**

#### **Requirements for the Personal and Professional Image of the Head of an Educational Institution and the Features of Its Creation**

*У статті обґрунтовано, що зі змінами соціально-економічних умов управлінської діяльності та з появою нових можливостей для розкриття професійного потенціалу керівник закладу освіти повинен володіти основами іміджування, бути здатним до самовдосконалення та цілеспрямованого створення власного іміджу.*

*Відповідно до поставленої мети та завдань розкрито особливості особистісно-професійного іміджу керівника закладу освіти у контексті вимог до нього, зокрема: з'ясовано важливість іміджу керівника для ефективного управління; виокремлено складові компоненти іміджу (візуальний, комунікативний, особистісний та професійний) та рівні його сформованості (низький, критичний, достатній та оптимальний); розроблено алгоритм його створення (представлений 13 етапами за логікою формування).*

*Означену тему статті розкрито за допомогою комплексного використання методів: висвітлення основних ідей та положень теми відбувалось за допомогою аналізу науково-методичних джерел з іміджології та сучасного менеджменту; класифікації, порівняння основних понять, дотичних до «іміджу»; формулювання висновків проведеного теоретико-прикладного дослідження уможливили методи систематизації та узагальнення; ущільнення та унаочнення інформації здійснювалось за допомогою побудови таблиць.*

**Ключові слова:** *імідж, особистісний імідж, професійний імідж, управлінська діяльність, керівник закладу освіти, особистісно-професійний імідж керівника, формування іміджу.*

*The article substantiates that in our time it is becoming important how the head positions himself and presents his organization; that the image is becoming a guarantee of his success and an important factor in the competitiveness of an educational organization. The emergence of new opportunities for the disclosure of professional potential requires the head of an educational institution to have the ability to self-improve and purposefully create his own image.*

*The stated goal has been achieved: the features of the personal and professional image of the head of an educational institution in the context of the requirements for it have been revealed; the tasks have been completed: the importance of the head's image for effective management has been substantiated; the components of the image and the levels of its formation have been identified; the stages of its creation have been clarified.*

*It has been established that the personal and professional image of a head is a set of features and characteristics that form his image as a specialist in the process of interaction with colleagues, students, social environment and the performance of official duties. The image is formed as a result of the synergistic effect of a set of personal and business qualities that characterize the leader. The following main components of the image of the head of an educational institution were identified and characterized: visual, communicative, personal and professional. According to the proposed components of the image of the head of an educational institution, the levels of formation of each of them were determined: low, critical, sufficient and optimal; a factor-criteria model was developed for assessing the personal and professional image of the leader. An algorithm for creating a personal and professional image of the leader was proposed, which is represented by 13 stages according to the logic of formation.*

*This became possible through the comprehensive use of methods, in particular, theoretical ones: analysis of scientific, methodological and regulatory materials, synthesis, classification, comparison of the main concepts of imageology - to highlight the main ideas and provisions of the topic; systematization, generalization - to formulate conclusions; statistical information processing: construction of tables - for condensing and visualizing information.*

**Keywords:** *image, personal image, professional image, management activity, head of an educational institution, personal and professional image of the head, image formation.*

**Вступ / Introduction.** Управлінець нової генерації має нову філософію мислення, вміє ефективно діяти, у тому числі – у кризових ситуаціях, приймати виважені управлінські рішення в будь-яких сферах діяльності, оптимально використовувати наявні ресурси. У наш час важливим стає те, як керівник позиціонує себе та представляє свою організацію; з'явилась нова функція управління – представницька. Імідж стає запорукою його успішності та важливим чинником конкурентоспроможності організації.

Поява нових можливостей для розкриття професійного потенціалу вимагає від керівника здатності до самовдосконалення та цілеспрямованого створення власного іміджу.

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Мета: розкрити особливості особистісно-професійного іміджу керівника закладу освіти у контексті вимог до нього. Завдання: обґрунтувати важливість іміджу керівника для ефективного управління; виокремити складові компоненти іміджу та рівні його сформованості; з'ясувати логіку його створення.

**Методи / Methods.** Досягнення мети та поставлених завдань стало можливим за допомогою комплексного використання методів, зокрема, теоретичних: аналіз науково-методичних та нормативних матеріалів, синтез, класифікація, порівняння основних понять іміджології – для висвітлення основних ідей та положень теми; систематизація, узагальнення – для формулювання висновків; статистичної обробки інформації: побудова таблиць – для ущільнення та унаочнення інформації.

**Результати / Results.** Створення позитивного іміджу відіграє ключову роль у досягненні успіху в професійній діяльності, оскільки у цьому образі враховані всі деталі: не лише зовнішність (стиль одягу, зачіски, аксесуари), але й мова, комунікації, успіхи, манери та інше. Відповідність ділового іміджу професійній діяльності фахівця виступає як довгостроковий внесок у його професійний та особистий розвиток.

Найпоширенішою класифікацією іміджу керівника є поділ іміджу на персональний (особистий) та професійний (діловий) (Мармаза О., 2016). Персональний імідж – це стійке оцінювання про керівника як особистість. Під професійним іміджем розуміють здатність керівника компетентно та якісно виконувати організаторські завдання, покладені на його плечі лідера.

Зауважимо, що імідж особистості – це образ людини, який покликаний справити певне враження на оточуючих та викликати відповідну емоційну реакцію. Це «візитна картка», яка поєднує зовнішні дані, манеру спілкування, професійні та внутрішні якості в єдину картинку. Такий образ створюється відповідно до уявлень про ідеальну професійну діяльність, манеру спілкування, зовнішність, риси та особливості характеру. Відтак вважаємо за доцільне говорити про особистісно-професійний імідж.

Особистісно-професійний імідж керівника являє собою єдність особливостей, необхідних рис, які знаходять появу під час взаємодії з колегами, учнями, соціальним оточенням та виконання посадових обов'язків. Імідж складається в результаті синергетичного ефекту від сукупності особистісно-ділових якостей, що характеризують керівника (Мармаза О., 2024).

Спирачись на велику джерельну базу з означеної проблеми, ми виділили такі основні компоненти іміджу керівника закладу освіти: візуальний, комунікативний, особистісний та професійний (Митцева О., 2024; Пшенична Л., 2018). Звернемося окремо до кожного з вищезазначених компонентів іміджу керівника закладу освіти.

*Візуальний компонент іміджу.* Для керівника зовнішній вигляд – це потужний інструмент

управління. У діловому світі зовнішність виконує роль «візуального коду», який за лічені секунди передає інформацію про статус, компетентність та надійність лідера. Зовнішній вигляд керівника впливає на те, як він сприймає себе сам, на його настрій, самопочуття. Відповідно це не може бути не поміченим іншими. А отже, імідж впливає на тих, з ким керівник спілкується, веде переговори, на усіх оточуючих. Зовнішній вигляд керівника – це стиль ділової людини, який свідчить про респектабельність, надійність, успішність.

Якщо керівник виглядає охайно та зібрано, оточуючі підсвідомо вважають, що такий самий порядок панує в його справах, думках та стратегії закладу. Доглянутий вигляд сигналізує про самодисципліну та увагу до деталей. Якщо людина здатна контролювати свій образ, їй легше довірити управління великим колективом. Класичний діловий стиль створює певну психологічну дистанцію, необхідну для підтримки субординації. Зовнішній вигляд впливає на самого лідера. Коли керівник знає, що виглядає бездоганно, його жести стають впевненішими, голос – твердішим, а прийняття рішень – рішучішим. Це безпосередньо впливає на його харизму та здатність вести за собою (Мармаза О., 2024).

*Комунікативна складова іміджу* передбачає: здатність та готовність до спілкування з різним оточенням, у різних психічних станах, соціальних умовах і ситуаціях; адекватне сприйняття себе та інших під час спілкування. Відтак важливою частиною іміджу керівника є здатність вплинути на людину словом, красномовство та культура спілкування. Рівень комунікативної культури керівника визначається мірою емпатійності, діалогічності, суб'єктивності (Гречаник О., Біловол О., 2023). Комунікативний імідж складається з кількох критично важливих елементів:

- вербальна культура: грамотність, багатство словникового запасу, відсутність сленгу чи канцеляризмів, педагогічний такт, вміння обирати тон, що відповідає ситуації;
- невербальна поведінка: міміка, жести, постава та візуальний контакт;
- стиль спілкування: спектр від демократичного (співпраця) до авторитарного, використання фасилітативного стилю, який спрямований на підтримку та розвиток ідей підлеглих.

Отже, комунікативний компонент – це інструмент, за допомогою якого всі інші якості керівника (професіоналізм, інтелект, моральність) стають видимими для оточення. Без ефективного спілкування навіть найталановитіший стратег залишатиметься «незрозумілим» для свого колективу.

*Професійний компонент* є змістовним ядром іміджу керівника закладу освіти. Це той фундамент, на якому будується довіра педагогічного колективу, батьків та громадськості. Якщо комунікація – це форма, то професіоналізм – це суть, яка визначає авторитет керівника як експерта та управлінця. Керівник має бути «першим серед рівних» у професійному плані, зокрема: глибокі знання законодавства; орієнтація в законах «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», нормах трудового права та стандартах НУШ тощо; методична грамотність, розуміння сучасних освітніх трендів, інноваційних методик навчання та виховання; постійний саморозвиток, самовдосконалення, самоменеджмент; управлінська компетентність, здатність перетворити освітній заклад на злагоджений механізм; вміння формувати візію та стратегію розвитку закладу на 5–10 років вперед; здатність приймати швидкі та відповідальні рішення в умовах невизначеності; вміння бачити потенціал кожного вчителя, правильно розставляти пріоритети та мотивувати персонал; ефективне управління бюджетом, залучення позабюджетних коштів (фандрейзинг).

Професійний імідж не можна імітувати. У педагогічному середовищі некомпетентність виявляється дуже швидко, що призводить до втрати важелів управління (Мармаза О., 2019).

*Особистісний компонент іміджу* – це моральні, особисті, психологічні, суспільні якості керівника закладу освіти.

Моральні якості керівника – це його нематеріальний капітал. Якщо зовнішній вигляд створює перше враження, то моральні цінності створюють тривалу відданість колективу та довіру батьків. В освітньому просторі керівник – це насамперед Вчитель вчителів, і його моральний приклад є головним інструментом виховання. Моральне обличчя керівника формує психологічний клімат закладу.

До ключових якостей керівника, що складають основу його позитивного іміджу, налягають справедливість та об'єктивність. Це найважливіші риси, за якими оцінюють керівника і вчителі, і учні, і батьки. Відсутність «фаворитів»; однакове ставлення до всіх працівників, незалежно від особистих симпатій; прозорість рішень, коли критерії преміювання, розподіл навантаження чи оцінювання є зрозумілими та чесними – все це сприяє зростанню морального авторитету.

В освіті фальш зчитується миттєво, особливо дітьми. А отже важливими якостями є чесність та щирість. Пріоритетною стає відповідність слова справі, бо якщо керівник декларує одні цінності (наприклад, демократизм), а діє авторитарно, його імідж руйнується. До сильних іміджотворчих рис керівника є здатність до визнання помилок, спроможність визнати свою неправоту. Це ознаки

сильної та морально зрілої особистості, що лише зміцнює повагу до нього.

Керівник закладу освіти несе відповідальність за життя, здоров'я та майбутнє здобувачів освіти. Він як керівник повинен бути готовий до прийняття викликів, оскільки моральний лідер не перекладає провину за невдачі на підлеглих, а бере відповідальність на себе. Важливою є етична стійкість керівника, як здатність дотримуватися принципів навіть під зовнішнім тиском.

Освіта – це сфера «людина-людина». Без любові та поваги до людей імідж керівника буде сухим і відштовхуючим. Спілкування з техпрацівником, учителем чи першокласником має відбуватися на засадах рівної людської гідності. Вміння вислухати, поспівчувати та допомогти у складній життєвій ситуації створює образ «людяного лідера». Отже, для керівника закладу освіти моральні якості є не просто особистою характеристикою, а фундаментом професійного іміджу. Якщо в бізнесі імідж може базуватися на успішності та прибутку, то в освіті він тримається на довірі та етиці.

Керівник закладу освіти – це головний дипломат, який щодня спілкується з різними аудиторіями. Зазначимо ключові якості, що формують успішний образ сучасного освітнього лідера:

- здатність почути не тільки слова, а й емоційний стан співрозмовника (вчителя, що вигорів, або наляканого першокласника), а це вже про розвинену емпатію керівника;
- вміння робити зауваження так, щоб не образити гідність людини, що засвідчує педагогічний такт;
- почуття гумору, оскільки влучний жарт часто розряджає напружену атмосферу на педраді чи батьківських зборах краще за будь-які аргументи;
- здатність зберігати спокій у кризових ситуаціях (повітряні тривоги, вимкнення світла, неочікувані перевірки, конфлікти тощо);
- оптимізм, позитивна енергія лідера передаються всьому колективу, створюючи атмосферу, в якій хочеться працювати;
- освіта постійно змінюється, тому директор має бути першим серед тих, хто навчається. Важливими якостями сучасного керівника є креативність та інноваційність, відкритість до нових методик, гаджетів та форматів навчання;
- стратегічне мислення, здатність бачити заклад не лише сьогодні, а й через декілька років. Ці якості формують образ «сильного капітана», за яким хочеться йти.

Психологічні якості, які об'єктивно необхідні керівникам освітніх закладів для створення позитивного іміджу, такі: психічна стійкість, рефлексія, соціальне забарвлення мотивації, здатність до абстрагування; аналітичність, оперативність мислення, його конструктивність; наявність різних видів пам'яті; витримка в складних ситуаціях, рішучість тощо.

Суспільні (соціальні) риси керівника – це характеристики, які виявляються у його взаємодії з громадою, державою та соціальним середовищем. Якщо особисті якості – це те, ким керівник є, то суспільні – це те, як він діє у ролі публічної особи. Для керівника закладу освіти ці риси є вирішальними, адже заклад освіти – це відкрита система, що постійно контактує з соціумом. Розглянемо ключові суспільні риси керівника та їх вплив на імідж.

По-перше, соціальна активність та громадянська позиція, оскільки керівник, який бере участь у житті громади, сприймається як впливовий лідер. Це проявляється участю у громадських радах, екологічних чи благодійних акціях, волонтерстві. Відповідно це формує образ «лідера-патріота», який дбає не лише про стіни свого закладу, а й про розвиток міста чи села. По-друге, здатність керівника бути «медіатором» між закладом освіти та різними соціальними групами. Активна присутність керівника у соціальних мережах, готовність до інтерв'ю, регулярні зустрічі з батьківською громадськістю створюють репутацію відкритості та прозорості діяльності. Дипломатичність та вміння налагоджувати партнерство, здатність знаходити ресурси та спільну мову з бізнесом, владою та міжнародними фондами, залучення грантів, створення спільних проєктів із стейкхолдерами, обмін досвідом із закордонними колегами – все це формує образ професійного «директора-менеджера», який забезпечує закладу конкурентну перевагу та сучасне оснащення. Очевидно, що позитивний суспільний імідж керівника перетворюється на соціальний капітал закладу. Це означає, що у складні часи (кризи, конфлікти) громада стане на захист закладу через повагу до лідера.

Окремо слід виділити політичну культуру в спектрі суспільних якостей керівника закладу. Політична культура керівника закладу освіти – це не про приналежність до політичних партій, а про його вміння взаємодіяти з владою, розуміти державні стратегії та впроваджувати демократичні цінності в життя громади. У структурі іміджу лідера освіти політична культура виступає як «соціальний компас», який визначає рівень його авторитету на рівні міста, області чи країни (Зеленська Л., Гречаник О., 2024).

До складових політичної культури, що формують імідж керівника закладу освіти, доцільно віднести: державницьке мислення та патріотизм, розуміння національних інтересів, знання

законодавства та освітніх реформ, демократизм та культуру самоврядування, здатність керівника діяти не як «диктатор», а як модератор суспільних процесів усередині закладу; підтримку учнівського самоврядування, розвиток педагогічної свободи, залучення батьків до прийняття рішень через піклувальні ради; політичну грамотність та дипломатичність, вміння «читати» політичний ландшафт громади та налагоджувати конструктивний діалог із різними силами; ефективну взаємодію з місцевими депутатами, управлінням освіти та громадськими організаціями без втрати власної професійної автономії.

Такий керівник сприймається як надійний представник держави, якому можна довірити виховання майбутнього покоління. Створюється репутація мудрого стратега, який здатний захистити інтереси свого закладу та залучити додаткові ресурси. Отже, політична культура керівника стає особливо помітною під час суспільних змін (вибори, реформи, воєнний стан). У такі моменти керівник із високою політичною культурою стає стабілізатором: він чітко комунікує позицію закладу, заспокоює колектив та координує зусилля з владою, що робить його імідж «непохитним».

Згідно із запропонованими компонентами іміджу керівника закладу освіти визначимо рівні сформованості кожного з них: низький, критичний, достатній та оптимальний (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Рівні сформованості іміджу керівника закладу освіти**

Рівні	Складові іміджу керівника закладу освіти			
	Візуальний	Комунікативний	Професійний	Особистісний
Низький	Керівник не приділяє уваги одягу, зачісці, нехтує вимогами ділового стилю в одязі; взагалі відсутнє уявлення про правила макіяжу; постава й рухи неконтрольовані	Керівник має низький рівень культури мовлення; не виконує вимоги ділового спілкування; не вміє побудувати ефективну комунікацію; не контролює силу голосу, мовлення монотонне; міміка і жести бідні, скуті	Низькі показники власної управлінської діяльності та результати роботи закладу освіти	У керівника відсутні соціально-значущі позитивні ідеали; не дотримується етичності при взаємодії; прагнення до самовдосконалення відсутнє; не використовує засоби рефлексії та емпатії; інтелектуальні й вольові процеси нерозвинені; низький рівень суспільної активності
Критичний	Як правило, керівник мало цікавиться своїм зовнішнім виглядом, не усвідомлює його значення; невдало користується косметикою, не звертає достатньої уваги на зачіску, поставу й рухи не контролює	Рівень культури мовлення керівника досить низький; як правило, не дотримується правил ділового спілкування; часто не може правильно контактувати з іншими; сила голосу, інтонації, паузи, темп мовлення неконтрольовані; не використовує в повній мірі експресію обличчя і тіла	Нестабільні результати власної управлінської діяльності та результати роботи закладу освіти	Ідеали й цінності керівника нестійкі; етичні норми, як правило, ігноруються; не цікавиться особистим розвитком; засоби рефлексії та емпатії використовуються випадково; інтелектуально-вольові якості розвинені недостатньо; суспільна активність слабо виражена
Достатній	В цілому, керівник має приємний	Керівник достатньо володіє культурою мовлення, діловим	Високі результати власної управлінської	Керівник має сформовані гуманістичні

	зовнішній вигляд; достатньо уваги приділяє одягу, зачісці, макіяжу; має добру поставу, скеровані рухи	спілкуванням; вміє побудувати розмову; використовує в мовленні паузи, різні інтонації, відповідний темп і силу голосу; міміка і жести в цілому виразні	діяльності та результати роботи закладу освіти	ідеали; дотримується вимог етичної поведінки; зацікавлений в самовдосконаленні; часто використовує засоби рефлексії та емпатії; інтелектуальні та вольові процеси розвинені в достатній мірі; бере участь в суспільному житті
Оптимальний	Керівник має привабливий зовнішній вигляд; має діловий стиль одягу; зачіска і макіяж естетичні; постава й рухи впевнені, виразні	Культура мовлення керівника знаходиться на високому рівні; завжди дотримується правил ділового спілкування; володіє комунікативними вміннями; вдало варіює інтонації, темп мовлення, силу голосу, паузи залежно від ситуації; міміка і жести багаті, яскраві	Висока ефективність власної управлінської діяльності, високі результати роботи закладу освіти	Керівник має чітко сформовані соціально-значущі ідеали і діє відповідно; чітко дотримується етики взаємодії; постійно займається саморозвитком; засоби рефлексії та емпатії використовуються в повній мірі; має високо розвинені інтелектуальні та вольові якості; суспільна активність знаходиться на високому рівні

Образ керівника повинен бути правдоподібним і вірогідним, яскравим і конкретним, доступним для розуміння навіть неспеціалістів та цікавим для соціуму. Створення іміджу керівника має бути безперервним процесом (Мармаза О., 2016).

Побудова особистісно-професійного іміджу керівника закладу освіти не є процесом стихійним, а мета створення успішного образу є очевидною (Штепа Н., Здир М., 2020). Якщо керівник знає теоретико-прикладні засади іміджування, то це дозволяє йому більш впевнено формувати свій особистісно-професійний імідж.

Загалом алгоритм створення особистісно-професійного іміджу керівника є таким:

1. Усвідомлення необхідності цілеспрямованого конструювання іміджу.
2. Визначення мети та завдань побудови особистісно-професійного іміджу.
3. Оцінка зовнішнього вигляду.
4. Створення моделі візуального образу-іміджу.
5. Оцінка особистісних якостей.
6. Створення моделі особистісного іміджу.
7. Оцінка професіоналізму.
8. Створення моделі професійного іміджу.
9. Оволодіння технологією самопрезентації.
10. Розроблення програми вдосконалення особистісно-професійного іміджу.
11. Реалізація програми: подальше самовдосконалення й розвиток іміджу.
12. Аналіз досягнення цілей, самооцінка успішності діяльності з іміджування, виявлення нових проблем.
13. Корекційна робота над особистісно-професійним іміджем.

Отже, успішний професійний імідж керівника закладу освіти є результатом свідомої й наполегливої роботи над собою. Робота над іміджем – це постійне нагадування собі та оточенню про достоїнства, таланти, переваги; це шлях до успіху. Важливою стає самопрезентація керівника, як процес свідомого конструювання власного образу для того, щоб справити на оточуючих (вчителів, учнів, батьків, владу) потрібне враження. У сфері освіти це не просто «самореклама», а інструмент трансляції цінностей закладу через особистість лідера.

Самопрезентація керівника – це процес свідомого конструювання власного образу для того, щоб справити на оточуючих (вчителів, учнів, батьків, владу) потрібне враження. У сфері освіти це не просто «самореклама», а інструмент трансляції цінностей закладу через особистість лідера.

Керівник закладу освіти постійно виступає публічно. Кожне слово формує його образ. Відмова від сухого канцеляризму на користь живої, але грамотної мови; вміння розповідати історії успіху учнів та вчителів замість сухих звітів, що робить керівника «людяним»; впевненість, зоровий контакт та вміння відповідати на незручні запитання батьків чи преси – все це інструменти самопрезентації керівника.

У 2025 р. імідж керівника починається з його сторінки у Facebook, Instagram або LinkedIn. Відтак важливими є публікація думок про освітні реформи, посилання на цікаві вебінари; демонстрація не лише «фасаду» закладу, а й внутрішніх процесів, інновацій, успіхів колективу; культурне спілкування в коментарях, відсутність двозначних фото – це запорука збереження авторитету. Найкращий спосіб презентувати себе – показувати не те, який ви чудовий керівник, а те, наскільки успішними стали вчителі та учні під вашим керівництвом.

Критеріями сформованості іміджу освітніх менеджерів є: мотиваційно-ціннісний, предметно-змістовний та операційно-технологічний. Критерії, показники та їх ознаки представлено у табл. 2.

Таблиця 2

**Сформованість особистісно-професійного іміджу керівника закладу освіти**

Критерії	Показники	Ознаки прояву показників
Мотиваційно-ціннісний	Потреба у зовнішньому і професійно-особистісному самовдосконаленні	– бажання подобатися оточенню зовнішнім виглядом і своїм внутрішнім світом; – прагнення до прогресивного професійно-особистісного росту і досягнень; – готовність до позитивних самозмін відповідно до соціальних очікувань, посадових вимог, цілей професійного самовираження і самоствердження
Предметно-змістовий	Іміджева компетентність щодо створення привабливого публічного образу-«Я»	– знання переваг і недоліків свого реального «Я»; – розуміння особливостей параметрів свого бажаного професійного «Я»-образу; – бачення розбіжностей і знання шляхів та засобів трансформації першого образу у другий
Операційно-технологічний	Готовність до ефективної самопрезентації в професійних ситуаціях	– здатність викликати позитивне враження про свою особистість (досягнення ефекту привабливості); – уміння завойовувати симпатії і довіру аудиторії (досягнення ефекту чарівності); – здатність керувати викликаними враженнями (досягнення ефекту самопрезентації)

Акумулюючи вище викладене, зазначимо, що особистісно-професійний імідж керівника закладу освіти – це цілісне уявлення про його особисті якості та професійну компетентність, яке формує довіру, авторитет і ефективність управління. Він має ключове значення для розвитку закладу, мотивації колективу та взаємодії з громадськістю.

**Обговорення / Discussions.** В історичній ретроспективі серйозний вплив на формування теорії іміджу зробили К. Роджерс (Я-концепція), Олпорт (образ себе), З. Фрейд (теорія несвідомого), К. Юнг (теорія колективного несвідомого та архетипів), А. Маслоу (теорія потреб). У цих теоріях показаний механізм формування образів та їх окремих складових в індивідуальній та масовій свідомості.

Провідними фахівцями з іміджу особистості лідера, керівника вважаються дослідники А. Андерсон, П. Берд, Г. Бехер, С. Блек, С. Катліц, Е. Кемпбелл, А. Панасюк, Т. Хомуленко та ін. Вони розкрили поняття «імідж», «імідж лідера», «імідж керівника»; виокремили компоненти іміджу та її змістове наповнення.

Проблему професіоналізму керівників у галузі освіти досліджували такі вчені, як: В. Бондар, Л. Васильченко, Р. Вдовиченко, І. Гришина, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Маслов, Є. Павлютенков, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін. Водночас висвітнені у наукових працях вимоги до керівника закладу освіти стосувались компетентності, функцій, особистісних якостей менеджера освіти без визначення їх місця в структурі іміджу.

Імідж керівника закладу освіти був предметом теоретико-прикладних досліджень В. Михайлова, Г. Почепцова, С. Скибинського, С. Смірнова, З. Старобинського, Ф. Хміля, В. Яцури та ін. У роботах авторів розглядалися різні аспекти іміджу керівника, а не комплексно, без єдності складових та визначення взаємовпливу.

Отже, все ще недостатньо з'ясовано вимоги до керівника закладу освіти у контексті професійних відносин, не уточнено особливості іміджу менеджера освіти, поверхово схарактеризовано компоненти особистісно-професійного іміджу, немає дієвих технологій його вдосконалення. Таким чином, виникла суперечність між недостатньою розробленістю згаданих питань та запитом практики сьогодення щодо формування особистісно-професійного іміджу керівника закладу освіти.

**Висновки / Conclusions.** Сьогодні значна увага до формування іміджу керівника закладу освіти зумовлена суспільними змінами, зростанням ролі освіти в конкурентному середовищі та потребою у довірі й авторитеті керівника. Імідж стає стратегічним ресурсом, що визначає успішність закладу та його репутацію. Саме тому у контексті вимог до сучасного керівника актуальною стає проблема формування його іміджу.

Сутність особистісно-професійного іміджу керівника передбачає поєднання особистих і професійних рис, включає моральні цінності, комунікативні здібності, стиль керівництва, управлінську культуру та професійну компетентність. Імідж керівника – соціально-психологічний феномен, оскільки це не лише внутрішні якості, а й те, як вони сприймаються колективом, учнями, батьками та громадськістю.

Імідж керівника формується логічно через поєднання особистих якостей, професійної компетентності та комунікаційних засобів. Формування іміджу має системний і поетапний характер, оскільки його внутрішній аспект передбачає створення позитивного образу серед педагогічного колективу та учнів; зовнішній – позиціонування керівника у громаді, ЗМІ, соціальних мережах; стратегічний рівень – це узгодження особистісно-професійного іміджу керівника з цінностями та місією закладу освіти.

Вважаємо, що формування особистісно-професійного іміджу керівника закладу освіти є пріоритетним напрямом удосконалення управління, темою продуктивних дискусій та предметом подальших наукових розвідок.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

**Гречаник, О. Є., & Біловол, О. І.** (2023). Удосконалення комунікаційної діяльності керівника закладу освіти. *Proceedings of the 1 International Scientific and Practical Conference* (pp. 269–272). Milan. Взято з <https://isg-konf.com/current-issues-of-science-and-integrated-technologies/> [in Ukrainian].

**Зеленська, Л. Д., & Гречаник, О. Є.** (2024). Управління розвитком управлінської культури майбутнього менеджера. *Economy, finance, management: world problems and development prospects: collective monograph* (pp. 475–542). International Science Group. Boston: Primedia eLaunch. Взято з <https://isg-konf.com/economy-finance-management-world-problems-and-development-prospects/> [in Ukrainian].

**Мармаза, О. І.** (2019). Імідж майбутнього керівника закладу освіти у контексті професійної підготовки. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХ столітті*. (Міжнародна колективна монографія). (с. 285–288). Харків: Вид. Стиль Издат. [in Ukrainian].

**Мармаза, О. І.** (2016). Імідж як спосіб соціалізації керівника навчального закладу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 33 (86), 263–269. [in Ukrainian].

**Мармаза, О. І.** (2024). Теорія професійного іміджу: особливості, іміджотворчі елементи, іміджмейкінг. *Джерело педагогічних інновацій. Професійний розвиток педагога: нові вимоги та нові рішення*, 1 (45), 27–32. [in Ukrainian].

**Митцева, О. С.** (2018). Професійний імідж фахівця: суть, функції, структура. *Педагогіка та психологія*, 59, 191–200. [in Ukrainian].

**Пшенична, Л.** (2018). Імідж керівника – важлива складова кар'єри управлінця. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (80), 233–250. [in Ukrainian].

**Штепа, Н., & Здир, М.** (2020). Розвиток здатності майбутнього менеджера до створення ефективного ділового іміджу. *Витоки педагогічної майстерності*, 26, 234–236. [in Ukrainian].

#### **References:**

**Hrechanyk, O. Ye., & Bilovol, O. I.** (2023). Udoshkonalennia komunikatsiinoi diialnosti kerivnyka zakladu osvity [Improving the Communication Activity of the Head of an Educational Institution]. *Proceedings of the 1 International Scientific and Practical Conference* (pp. 269–272). Milan. Retrieved from: <https://isg-konf.com/current-issues-of-science-and-integrated-technologies/> [in Ukrainian].

**Zelenska, L. D., & Hrechanyk, O. Ye.** (2024). Upravlinnia rozvytkom upravlinskoï kultury maibutnoho menedzhera [Managing the Development of the Managerial Culture of the Future Manager]. *Economy, finance, management: world problems and development prospects*. (Collective monograph). (pp. 475–542). International Science Group. Boston: Primedia eLaunch. Retrieved from: <https://isg-konf.com/economy-finance-management-world-problems-and-development-prospects/> [in Ukrainian].

**Marmaza, O. I.** (2019). Imidzh maibutnoho kerivnyka zakladu osvity u konteksti profesiinoyi pidhotovky [The Image of the Future Head of an Educational Institution in the Context of Professional Training]. *Dukhovno-intelektualne vykhovannia i navchannia molodi v XX stolitti [Spiritual and Intellectual Education and Training of Youth in the 20th Century]*. (International collective monograph). (pp. 285–288). Kharkiv : Vyd. Styl Yzdat [in Ukrainian].

**Marmaza, O. I.** (2016). Imidzh yak sposib sotsializatsii kerivnyka navchalnoho zakladu [Image as a Way of Socialization of the Head of an Educational Institution]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the Formation of a Creative Personality in Higher and General Education Schools*, 33 (86), 263–269. [in Ukrainian].

**Marmaza, O. I.** (2024). Teoriia profesiinoho imidzhu: osoblyvosti, imidzhotvorchi elementy, imidzhmeikinh [Theory of Professional Image: Features, Image-Forming Elements, Image-Making]. *Dzhereło pedahohichnykh innovatsii. Profesiyni rozvytok pedahoha: novi vymoh ta novi rishennia – Source of Pedagogical Innovations. Professional Development of a Teacher: New Requirements and New Solutions*, 1 (45), 27–32. [in Ukrainian].

**Mytseva, O. S.** (2018). Profesiyni imidzh fakhivtsia: sut, funktsii, struktura [Professional Image of a Specialist: Essence, Functions, Structure]. *Pedahohika ta psykholohiia – Pedagogy and Psychology*, 59, 191–200. [in Ukrainian].

**Pshenychna, L.** (2018). Imidzh kerivnyka – vazhlyva skladova kariery upravlintsia [The Image of a Leader is an Important Component of a Manager's Career]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 6 (80), 233–250. [in Ukrainian].

**Shtepa, N., & Zdyr, M.** (2020). Rozvytok zdatnosti maibutnoho menedzhera do stvorennia efektyvnoho dilovoho imidzhu [Developing the Ability of a Future Manager to Create an Effective Business Image]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of Pedagogical Mastery*, 26, 234–236. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «22» вересня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «23» жовтня 2025 р.

**Мармаза Олександра** – професор кафедри менеджменту та економіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, професор

**Marmaza Oleksandra** – Professor of the Department of Management and Economics of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

**Гречаник Олена** – завідувач кафедри менеджменту та економіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент

**Grechanyk Olena** – Head of the Department of Management and Economics of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії

**Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International**  
(CC BY-NC-SA 4.0)

Цитуйте цю статтю як:

**Мармаза, О., & Гречаник, О.** (2025). Вимоги до особистісно-професійного іміджу керівника закладу освіти та особливості його творення. *Педагогічний дискурс*, 38, 23–31. [doi: 10.31475/ped.dys.2025.38.03](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.03).

Cite this article as:

**Marmaza, O., & Grechanyk, O.** (2025). Requirements for the Personal and Professional Image of the Head of an Educational Institution and the Features of Its Creation. *Pedagogical Discourse*, 38, 23–31. [doi: 10.31475/ped.dys.2025.38.03](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.03).

УДК 378.147:[37.011.3-051:796]:37.091.31-059.1

UDC 378.147:[37.011.3-051:796]:37.091.31-059.1

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.38.04](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.04) ISSN 2309-9127 (print) ISSN 2313-8769 (Online)

**ОЛЕКСАНДР АЛЕКСЄЄВ,**

*доктор педагогічних наук, професор*

*(Україна, Кам'янець-Подільський,*

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,*  
*вул. Огієнка, 61)*

**OLEKSANDR ALIEKSIIEV,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*

*(Ukraine, Kamianets-Podilskyi,*

*Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Ohiienko St., 61)*

**ORCID: [0000-0002-6950-4413](https://orcid.org/0000-0002-6950-4413)**

### **Диференціація та індивідуалізація у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями**

### **Differentiation and Individualization in the Professional Training of Future Physical Education Teachers for Organizing Individual Work with Pupils**

*У статті обґрунтовано сутність, цілі та педагогічні механізми диференціації й індивідуалізації у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Розкрито структурно-функціональну модель формування відповідної професійної компетентності, що включає мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний та рефлексивно-оцінювальний компоненти. Визначено педагогічні умови ефективної реалізації диференційованого та індивідуалізованого підходів у навчальному процесі закладів вищої освіти. Акцентовано на важливості практико-орієнтованої підготовки, застосування технологій персоналізованого навчання та розвитку готовності студентів до аналізу індивідуальних потреб школярів. Представлені результати можуть бути використані для модернізації освітніх програм та підвищення якості професійної підготовки вчителів фізичної культури.*

**Ключові слова:** *диференціація, індивідуалізація, професійна підготовка, майбутні вчителі фізичної культури, індивідуальна робота з учнями, педагогічні умови, професійна компетентність.*

*The article substantiates the essence, goals, and pedagogical mechanisms of differentiation and individualization in the professional training of future Physical Education teachers for organizing individualized work with students. The purpose of the study is to theoretically substantiate and reveal the essence of differentiation and individualization in the professional training of future physical education teachers, as well as to determine the pedagogical conditions and technological principles for forming their readiness to organize individual work with students. The study reveals a structural-functional model of developing the relevant professional competence, which includes motivational-value, content-operational, and reflective-evaluative components. Special attention is paid to the pedagogical conditions that ensure the effective implementation of differentiated and individualized approaches in the educational process of higher education institutions. The research emphasizes the importance of practice-oriented training, the integration of personalized learning technologies, and the formation of students' readiness to analyze and respond to the individual needs, physical abilities, and educational trajectories of schoolchildren. The article also highlights the significance of reflective practices, diagnostic tools, and adaptive teaching methods that shape a teacher's ability to design and conduct individualized physical education activities. The obtained results contribute to the modernization of educational programs, improve the quality of professional training, and strengthen the capacity of future teachers to implement student-centered approaches in contemporary school physical education. The findings may serve as a methodological basis for further research in professional education and for developing innovative models of teacher training aimed at supporting the holistic development of every learner.*

**Keywords:** *differentiation, individualization, professional training, future physical education teachers, individualized student work, pedagogical conditions, professional competence.*

**Вступ / Introduction.** *Сучасні трансформації освітнього простору та реалізація засад компетентнісного підходу зумовлюють необхідність оновлення професійної підготовки майбутніх*

учителів фізичної культури, особливо в частині забезпечення персоналізованого підходу до учнів (Антоненко О., 2006; Трубачева С., 2024). У галузі фізичного виховання диференціація та індивідуалізація набувають особливої ваги, оскільки учні відрізняються за рівнем фізичного розвитку, мотивацією, руховими можливостями та станом здоров'я (Круцевич Т., 2015).

Водночас у системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури існують суперечності між сучасними вимогами шкільної практики і традиційними підходами до навчання студентів, між потребою у використанні адаптивних методик і недостатнім рівнем готовності здобувачів освіти до їх застосування (Курнишев Ю., 2016). Відсутність цілісної методичної системи формування готовності до індивідуальної роботи з учнями актуалізує потребу в уточненні змістових і технологічних засад професійної підготовки вчителя фізичної культури (Москаленко Н., 2015).

Підвищення уваги педагогічної науки до проблем здоров'язбереження, індивідуальних освітніх траєкторій та розвитку особистісного потенціалу школярів підтверджує актуальність теоретичного обґрунтування диференціації та індивідуалізації у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури, чому присвячена дана стаття.

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розкриття сутності диференціації й індивідуалізації у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури, а також визначення педагогічних умов і технологічних засад формування їхньої готовності до організації індивідуальної роботи з учнями. Завдання: проаналізувати сучасні наукові підходи до диференціації та індивідуалізації в професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури; узагальнити сутність, структуру та складові професійної готовності вчителя фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями; визначити педагогічні умови та концептуальні підходи до впровадження диференційованого та індивідуалізованого навчання у професійній підготовці; систематизувати наукові положення щодо методичних засад формування компетентності майбутніх учителів фізичної культури; сформувати структурно-функціональну модель теоретичних основ диференційованої та індивідуалізованої професійної підготовки майбутніх учителів.

**Методи / Methods.** Для досягнення мети дослідження використано наукові методи, зокрема, **аналіз наукової літератури** дозволив уточнити понятійно-категоріальний апарат, визначити основні тенденції розвитку предмета та виявити прогалини в сучасних підходах до диференціації й індивідуалізації; **систематизація та узагальнення джерел** забезпечили виділення структурних компонентів професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури та логіку їх взаємодії у професійній підготовці; **порівняльний аналіз** використано для виявлення спільних і відмінних підходів у трактуванні диференціації та індивідуалізації у працях вітчизняних авторів (Антоненко О., 2006; Трубачева С., 2024); **логіко-теоретичне узагальнення та моделювання** застосовано для формування структурно-функціональної моделі системи диференційованої та індивідуалізованої професійної підготовки, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-аналітичний компоненти.

**Результати / Results.** Проведене теоретико-методичне дослідження дозволило всебічно розкрити зміст, особливості та педагогічний потенціал диференціації й індивідуалізації у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури. Узагальнення наукових джерел показало, що зазначені підходи не є окремими методичними прийомами, а становлять інтегральну концептуальну основу організації сучасного освітнього процесу у закладах вищої освіти. Доведено, що диференціація забезпечує адаптацію навчального навантаження до різнорівневих фізичних, когнітивних та мотиваційних характеристик студентів, тоді як індивідуалізація сприяє побудові особистісно орієнтованих освітніх траєкторій і створює умови для набуття майбутніми педагогами досвіду персоналізованої взаємодії з учнями. У широкому контексті професійної підготовки ці підходи виступають ефективними механізмами формування здатності до прийняття педагогічних рішень, що ґрунтуються на урахуванні унікальних потреб кожної дитини (Цар І., 2011).

Встановлено, що структура професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями має чітко виражений багатоконпонентний характер. Розкриття її змісту дало змогу систематизувати основні вектори підготовки, які включають:

– мотиваційно-ціннісний компонент, який включає усвідомлення студентами значущості індивідуальної роботи з учнями, формування педагогічних цінностей та внутрішньої потреби у застосуванні диференційованих підходів;

– когнітивний компонент, що охоплює знання сучасних методик фізичного виховання, педагогічних технологій диференційованого та індивідуалізованого навчання, а також нормативно-правових аспектів організації освітнього процесу. Цей компонент забезпечує студентів теоретичною основою для ефективної професійної діяльності;

– операційно-діяльнісний компонент, який передбачає практичні навички планування та

реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, використання адаптивних методик та формування різноманітних форм організації навчання та фізичних вправ для учнів різних рівнів підготовки;

– рефлексивно-аналітичний компонент, що забезпечує здатність студентів до самооцінки своєї професійної діяльності, аналізу ефективності індивідуальної роботи та внесення корективів на основі оцінки результатів навчальної та фізкультурної діяльності учнів.

Поглиблений аналіз їх змістових характеристик засвідчив, що формування мотиваційно-ціннісного компонента є передумовою усвідомлення студентами значущості індивідуального підходу як ключового принципу професійної діяльності вчителя фізичної культури. Когнітивний компонент охоплює обсяг теоретичних знань, необхідних для успішного здійснення диференційованої та індивідуальної роботи, включно з методиками фізичного виховання, сучасними педагогічними технологіями, принципами побудови навчальних занять та знанням нормативно-правових документів. Операційно-діяльнісний компонент відображає комплекс практичних умінь і навичок, необхідних для ефективного застосування персоналізованих методик у роботі з учнями різного рівня фізичної підготовленості. Рефлексивно-аналітичний компонент охоплює здатність майбутнього вчителя до самоаналізу, критичного осмислення власної діяльності, оцінювання ефективності застосованих підходів та корекції педагогічних рішень на основі результатів учнів.

Систематизація та порівняльний аналіз наукових джерел дозволили виділити ключові педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи. До них належать: включення у навчальні програми спеціалізованих модулів із методики диференційованого та індивідуалізованого навчання; застосування інтерактивних та проблемно-орієнтованих методів навчання, що стимулюють розвиток критичного мислення та самостійності студентів; формування рефлексивних компетентностей, здатності до самоаналізу і саморозвитку; інтеграція теоретичних знань з практичною діяльністю, що сприяє реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів (Щекотиліна Н., 2019).

Однією з провідних умов є цілеспрямоване включення до освітнього процесу спеціалізованих навчальних модулів, спрямованих на опанування теорії й технологій диференційованого та індивідуалізованого навчання. Такі модулі мають не лише ознайомлювати студентів з концептуальними засадами персоналізованої роботи, а й забезпечувати можливість глибокого аналізу типових педагогічних ситуацій, класифікації індивідуальних потреб учнів, вивчення алгоритмів побудови індивідуальних освітніх траєкторій. У межах формальної підготовки особливого значення набуває оновлення змісту дисциплін методичного спрямування, що сприяє формуванню системного уявлення про механізми адаптації навчального матеріалу, вправ і навантажень до рівня фізичного розвитку, мотиваційних особливостей та психофізичного стану школярів.

Другим важливим педагогічним чинником є застосування інтерактивних, діяльнісних і проблемно-орієнтованих методів навчання, які стимулюють розвиток критичного мислення, здатності до аналізу й педагогічного прогнозування. У контексті підготовки вчителів фізичної культури особливої ваги набувають такі форми роботи, як моделювання професійних ситуацій, практичні завдання з розроблення диференційованих комплексів фізичних вправ, обговорення кейсів, у яких необхідно приймати рішення щодо індивідуалізації навчального процесу, а також робота в малих групах, що сприяє взаємонавчання та формуванню комунікативної компетентності. Саме інтерактивні форми дозволяють студентам відчувати динаміку педагогічних рішень, навчитися оперативно оцінювати індивідуальні потреби школярів та коригувати зміст заняття відповідно до виявлених особливостей.

Третньою ключовою педагогічною умовою є інтеграція теоретичної підготовки з практичною діяльністю, що забезпечує перенесення набутих знань у реальні освітні ситуації. Практико-орієнтована складова підготовки, зокрема навчальні та виробничі практики, відіграють визначальну роль у формуванні в майбутніх учителів здатності застосовувати диференційовані та індивідуалізовані методики у взаємодії з конкретними учнями. Під час практики студенти отримують можливість працювати з дітьми різного рівня фізичної підготовленості, виконувати діагностичні процедури, визначати індивідуальні особливості рухового розвитку, добирати адекватні засоби та вправи, аналізувати ефективність власних педагогічних рішень. Саме у цьому середовищі формується практична готовність до організації персоналізованого навчання, адже студент засвоює не лише алгоритм дій, але й осягає логіку педагогічної взаємодії.

Четвертою педагогічною умовою, визначеною на основі теоретичного моделювання, є формування рефлексивно-аналітичної компетентності, яка забезпечує здатність майбутнього вчителя до самооцінки, критичного аналізу та корекції власної педагогічної діяльності. Рефлексивні практики – ведення педагогічних щоденників, аналітичні звіти про взаємодію з

учнями, обговорення типових помилок, участь у групових рефлексивних сесіях – дозволяють студентам глибше усвідомити власні професійні сильні та слабкі сторони, визначити індивідуальні вектори розвитку та сформувати стійку потребу у професійному самовдосконаленні. Рефлексія у процесі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури є фундаментом професійної автономії, оскільки саме вона забезпечує здатність адаптувати індивідуалізовані методики до різних педагогічних контекстів та потреб конкретних учнів.

На основі узагальнення теоретичних положень розроблено структурно-функціональну модель диференційованої та індивідуалізованої професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, яка демонструє взаємодію компонентів професійної готовності з педагогічними умовами та методичними підходами. Модель показує, що системне формування готовності до індивідуальної роботи з учнями передбачає поєднання теоретичної підготовки, аналізу педагогічної літератури, моделювання практичних ситуацій і логічного планування навчального процесу (Алексеев О., 2021).

Отримані результати доводять, що ефективність підготовки майбутніх учителів фізичної культури значною мірою визначається цілісністю, послідовністю та методологічною обґрунтованістю педагогічного впливу. Диференціація та індивідуалізація, будучи провідними концептами сучасної педагогічної науки, виступають не лише інструментами підвищення якості освітнього процесу, а й ключовими чинниками формування професійної компетентності вчителя. Комплексний характер проведеного дослідження дозволив окреслити напрями модернізації освітніх програм, що передбачають поглиблення практико-орієнтованої складової, розширення змісту дисциплін методичного спрямування, інтеграцію цифрових технологій персоналізованого навчання, а також удосконалення механізмів педагогічної рефлексії та оцінювання професійного зростання. Зазначені результати створюють методологічну основу для вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, сприяють формуванню їх готовності до роботи в умовах сучасної школи та забезпечують науковий базис для подальших досліджень у галузі педагогічної освіти.

**Обговорення / Discussion.** Результати теоретичного дослідження підтвердили, що диференціація та індивідуалізація є центральними елементами професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, спрямованими на формування готовності до організації індивідуальної роботи з учнями. У порівнянні з працями (Круцевич Т., 2015), яка розглядає диференційований підхід у педагогіці як загальний принцип навчання, наше дослідження конкретизує структуру професійної готовності, виділяючи чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-аналітичний. Така деталізація дозволяє точніше окреслити напрями розвитку компетентностей майбутніх учителів.

Дослідження (Круцевич Т., 2015) підкреслюють важливість формування педагогічних компетентностей через особистісно орієнтоване навчання. У порівнянні з ними, наші результати демонструють більш системний підхід, що інтегрує компоненти професійної готовності з педагогічними умовами та методичними підходами, що забезпечує адаптацію підготовки до конкретного контексту української освітньої системи (Щекотиліна Н., 2019).

Відмінність нашого дослідження полягає у виділенні рефлексивно-аналітичного компонента, який менш системно розглядається у працях інших авторів. Його включення обумовлено потребою майбутнього педагога у самостійній оцінці результатів індивідуальної роботи, аналізі ефективності диференційованих підходів та корекції освітніх стратегій відповідно до потреб учнів (Москаленко Н., 2015; Трубачева С., 2024).

Причиною отримання саме таких результатів є комплексний підхід до аналізу наукових джерел, що поєднує систематизацію, узагальнення та моделювання, а також врахування особливостей національної системи підготовки педагогів. Це дозволяє створити більш адаптовану до практичних умов модель професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, яка враховує різноманітність фізичних, психологічних та мотиваційних характеристик учнів.

Таким чином, результати нашого теоретичного дослідження узгоджуються з положеннями сучасних українських дослідників, але доповнюють їх деталізацією структурних компонентів професійної готовності та інтеграцією педагогічних умов, що забезпечує ефективну реалізацію диференційованого та індивідуалізованого підходів у професійній підготовці (Алексеев О., 2021; Антоненко О., 2006; Щекотиліна Н., 2019). Ці відмінності підкреслюють наукову цінність дослідження та створюють основу для подальших розробок методичних рекомендацій і вдосконалення навчальних програм.

**Висновки / Conclusions.** 1. Теоретичне дослідження дозволило уточнити сутність диференціації та індивідуалізації у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури. Диференціація розглядається як системний підхід до врахування різних рівнів фізичного розвитку, психоемоційних особливостей та навчальних можливостей учнів, що забезпечує

оптимізацію навчального процесу. Індивідуалізація передбачає створення умов для реалізації особистісного потенціалу кожного учня, адаптацію змісту, форм і методів навчання до індивідуальних потреб та можливостей. 2. Виділено структурні компоненти професійної готовності майбутніх учителів до організації індивідуальної роботи: мотиваційно-ціннісний компонент – формування усвідомлення значущості індивідуальної роботи з учнями, розвитку внутрішньої мотивації та ціннісного ставлення до професійної діяльності; когнітивний компонент – набуття системи знань з методики фізичного виховання, диференційованого та індивідуалізованого навчання, нормативно-правових аспектів організації освітнього процесу; операційно-діяльнісний компонент – розвиток практичних умінь планування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, застосування адаптивних методик та інструментів навчання; рефлексивно-аналітичний компонент – здатність до оцінки власної педагогічної діяльності, аналізу ефективності індивідуальної роботи та внесення коректив на основі оцінки результатів учнів. 3. Визначено ключові педагогічні умови: модулі, інтерактивні методи, розвиток рефлексивних компетентностей, інтеграція теорії та практики. 4. Розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів, що забезпечує системну реалізацію диференційованого та індивідуалізованого підходів. 5. Порівняння з працями інших авторів показало наукову цінність дослідження та можливості його практичного застосування.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

**Алексеев, О. О.** (2021). Структурно-функціональна модель системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 39 (1), 238–242. [in Ukrainian].

**Антоненко, О. В.** (2006). Формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до роботи сучасній загальноосвітній школі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 10, 79–81. [in Ukrainian].

**Круцевич, Т. Ю., & Зайцева, М. В.** (2015). Інноваційні процеси у сфері підготовки та перепідготовки кадрів з фізичної культури. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 4, 41–44. [in Ukrainian].

**Курнишев, Ю. А.** (2016). Проблема професійного саморозвитку вчителя фізкультури в теорії і практиці. *Science Rise*, 1/5 (18), 32–36. [in Ukrainian].

**Москаленко, Н. В.** (2015). Ефективність інноваційної технології теоретичної підготовки у фізичному вихованні учнів середньої школи. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 1, 32–37. [in Ukrainian].

**Трубачева, С., Мушка, О., Замаскіна, П.** (2024). Трансформаційні процеси в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства. *Український Педагогічний журнал*, 4, 103–111. [in Ukrainian].

**Цар, І. О.** (2011). *Педагогічні технології формування індивідуального стилю професійної діяльності у майбутнього вчителя гуманітарного профілю*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Тернопіль. [in Ukrainian].

**Шекотиліна, Н. Ф.** (2019). *Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії*. (Дис. ... канд. пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса. [in Ukrainian].

#### **References:**

**Aliexsieiev, O. O.** (2021). Strukturno-funktsionalna model systemy profesiinoyi pidhotovky maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do orhanizatsii indyvidualnoi roboty z uchniamy [Structural and Functional Model of System for Professional Training of Future Physical Culture Teachers for Organizing of Individual Work with Pupils]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka – Current Issues of the Humanities*, 39 (1), 238–242. [in Ukrainian].

**Antonenko, O. V.** (2006). Formuvannya hotovnosti maibutnix uchyteliv fizychnoho vykhovannia do roboty suchasni zahalnoosvitni shkoli [Formation of Readiness of Future Physical Education Teachers to Work in a Modern Comprehensive School]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 10, 79–81. [in Ukrainian].

**Krutsevych, T. Yu., & Zaitseva, M. V.** (2015). Innovatsiini protsesy u sferi pidhotovky ta perepidhotovky kadriv z fizychnoi kultury [Innovative Processes in the Field of Training and Retraining of Physical Education Personnel]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu – Theory and Methods of Physical Education and Sports*, 4, 41–44. [in Ukrainian].

**Kurnyshev, Yu. A.** (2016). Problema profesiinoho samorozvytku vchytelia fizkultury v teorii i praktytisi [The Problem of Professional Self-Development of Physical Education Teachers in Theory and Practice]. *Science Rise*, 1/5 (18), 32–36. [in Ukrainian].

**Moskalenko, N. V.** (2015). Efektyvnist innovatsiinoi tekhnolohii teoretychnoi pidhotovky u fizychnomu vykhovanni uchniv serednoi shkoly [Effectiveness of Innovative Technology of Theoretical Approach in Physical Education of Secondary School Students]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia – Prydniprovia Journal of Sports Science*, 1, 32–37. [in Ukrainian].

**Trubacheva, S., Mushka, O., & Zamaskina, P.** (2024). Transformatsiini protsesy v osvitnomu

seredovysychi zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva [Transformation Processes in the Educational Environment of General Secondary Education Institutions in the Conditions of Digitalization of Society]. *Ukrainskyi Pedagogichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, 4, 103–111. [in Ukrainian].

**Tsar, I. O.** (2011). *Pedahohichni tekhnolohii formuvannia indyvidualnoho stylu profesiinoi diialnosti u maibutnoho vchytelia humanitarnoho profilu [Pedagogical Technologies for Forming an Individual Style of Professional Activity in a Future Teacher of the Humanities]*. (Candidate's thesis abstract). Ternopil. [in Ukrainian].

**Shchekotylyna, N. F.** (2019). *Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do indyvidualnoi roboty z uchniamy v umovakh inkluzii [Pedagogical Conditions for Training Future Physical Education Teachers for Individual Work with Students in Inclusion Settings]*. (Candidate's thesis). Odesa, Ukraine. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «25» вересня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «31» жовтня 2025 р.

**Алексеев Александр** – доцент кафедри спорту і спортивних ігор Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, професор

**Aliexsieiev Oleksandr** – Assistant Professor of the Department of Sports and Sports Games, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

*Ця стаття поширюється на умовах ліцензії*

***Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International  
(CC BY-NC-SA 4.0)***

*Цитуйте цю статтю як:*

**Алексеев, О.** (2025). Диференціація та індивідуалізація у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. *Педагогічний дискурс*, 38, 32–37. doi: 10.31475/ped.dys.2025.38.04.

*Cite this article as:*

**Aliexsieiev, O.** (2025). Differentiation and Individualization in the Professional Training of Future Physical Education Teachers for Organizing Individual Work with Pupils. *Pedagogical Discourse*, 38, 32–37. doi: 10.31475/ped.dys.2025.38.04.

УДК 378.147.091.12.011.3:796.071.4«364»

UDC 378.147.091.12.011.3:796.071.4«364»

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.38.05](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.05) ISSN 2309-9127 (print) ISSN 2313-8769 (Online)

**ВІРА РУДА,**

*кандидат медичних наук, доцент*

*(Україна, Вінниця, Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова,  
вул. Данила Галицького, 60)*

**VIRA RUDA,**

*Candidate of Medical Sciences, Associate Professor*

*(Ukraine, Vinnytsia, National Pirogov Memorial Medical University,  
Danyla Halytskoho St., 60)*

**ORCID: [0000-0002-3736-3572](https://orcid.org/0000-0002-3736-3572)**

**Особливості підготовки майбутніх фахівців фізичної культури з фізіології  
в умовах воєнного стану**

**Peculiarities of Training Future Physical Education Specialists in Physiology  
under Martial Law**

*У статті розкривається зміст та особливості вивчення навчальної дисципліни «Фізіологія» студентами спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура). Мета – розкрити особливості підготовки майбутніх фахівців фізичної культури з фізіології в умовах воєнного стану у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. Встановлено, що викладання навчальної дисципліни «Фізіологія» ґрунтувалося на вивченні фізіологічних процесів, що відбуваються у дітей шкільного віку під час занять фізичними вправами. Підготовка майбутніх кваліфікованих фахівців фізичної культури базується на поєднанні теоретичних знань та практичних умінь, які необхідні для організації освітнього процесу у закладі загальної середньої освіти. Основна дидактична мета практичних занять – розширення, поглиблення і деталізація наукових знань, отриманих здобувачами освіти на лекціях і в процесі самостійної роботи. Воєнні дії на території України, часті повітряні тривоги здійснюють негативний вплив на організацію навчання в закладах вищої освіти. В таких умовах викладачі вимушені проявляти гнучкість та надавати додаткову допомогу студентам в опануванні навчального матеріалу, поєднувати дистанційні та традиційні форми навчання. Система організації освітнього процесу у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії дозволяє студентам спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура) досягнути програмні результати навчання з дисципліни «Фізіологія».*

**Ключові слова:** *фізіологія, майбутній фахівець фізичної культури, професійна підготовка, умови воєнного стану.*

*The article reveals the content and features of studying the academic discipline «Physiology» by students of the specialty 014.11 Secondary education (physical education). The purpose is to reveal the features of training future physical education specialists in physiology under martial law at the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy. The study used theoretical and empirical research methods. Theoretical methods include: analysis of modern scientific and methodological literature, synthesis, generalization, abstraction, induction, deduction, etc. Empirical research methods included: survey, direct and indirect observation, modeling of practical activities, which were aimed at analyzing the practical activities of future physical education teachers. It has been established that teaching the academic discipline «Physiology» was based on the study of physiological processes that occur in school-age children during physical exercises. The training of future qualified physical education specialists is based on a combination of theoretical knowledge and practical skills that are necessary for organizing the educational process in a general secondary education institution. The main didactic goal of practical classes is to expand, deepen and detail the scientific knowledge obtained by students in lectures and in the process of independent work. Military operations on the territory of Ukraine, frequent air raids have a negative impact on the organization of education in higher education institutions. In such conditions, teachers are forced to be flexible and provide additional assistance to students in mastering the educational material, combining distance and traditional forms of learning. The system of organizing the educational process at the Khmelnytsky Humanitarian-Pedagogical Academy allows students of the specialty 014.11 Secondary Education (Physical Culture) to achieve program learning outcomes in the discipline «Physiology».*

**Keywords:** *physiology, future physical education specialist, professional training, martial law conditions.*

**Вступ / Introduction.** Система вищої освіти України зазнала серйозних втрат і руйнувань внаслідок повномасштабного вторгнення російської армії на територію України. Часті повітряні тривоги, вимушений перехід на дистанційну та змішану форми навчання створюють додаткові труднощі для організації ефективного освітнього процесу (К. Березяк, 2022; О. Мозолев, 2022). Ці фактори призводять до зниження рівня практичної підготовленості майбутніх фахівців, обмежують педагогічну взаємодію та погіршують мотивацію студентів.

Негативний вплив на освітню сферу спостерігався і у довоєнний період. Варто згадати наслідки пандемії COVID-19. Проте, одним із найголовнішим у часи пандемії було введення та дотримання карантинних заходів учасниками освітнього процесу, а в умовах військового стану основним завданням є дотримання безпеки здобувачів освіти із збереженням стандартів якості навчання. (О. Mozolev, O. Polishchuk, et al., 2021). Отже, постає завдання розробки гнучких та інноваційних підходів, що забезпечують високий рівень знань і навичок студентів у специфічних умовах.

Підготовка майбутніх кваліфікованих вчителів фізичної культури базується на поєднанні теоретичних знань та практичних умінь, які необхідні для організації освітнього процесу у закладі загальної середньої освіти. Майбутні фахівці повинні оволодіти сучасними знаннями фізіології фізичних вправ, уміти визначати фізичний рівень розвитку та працездатності учнів, правильно обирати засоби і форми проведення занять, формувати навички ведення здорового способу життя, здійснювати відбір учнів у спортивні секції, прогнозувати фізичний розвиток молоді, запобігати перевтомі й перенапрузі (А. Ляшевич & І. Чернуха, 2019). Вивчення дисципліни «фізіологія» сприяє формуванню у майбутніх вчителів фізичної культури спеціальних знань вікового розвитку школярів, індивідуальних особливостей і можливостей організму дитини (О. Квак & Т. Денисовець, 2021).

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Мета статті – розкрити особливості підготовки майбутніх фахівців фізичної культури з фізіології в умовах воєнного стану у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

**Методи / Methods.** В дослідженні використовувались теоретичні та емпіричні методи дослідження. До теоретичних методів належать: аналіз сучасної науково-методичної літератури, синтез, узагальнення, абстрагування, індукція, дедукція тощо. Емпіричні методи дослідження включали: опитування, безпосереднє й опосередковане спостереження, моделювання практичної діяльності, які були спрямовані на аналіз практичної діяльності майбутніх вчителів фізичної культури.

**Результати / Results.** У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії навчальна дисципліна «Фізіологія» для спеціальності 014.11 «Середня освіта (фізична культура)» вивчається на третьому курсі навчання та ґрунтується на знаннях з предметів: «Анатомія людини», «Біохімія та біохімічні основи фізичного виховання», «Теорія і методика здоров'я», «Здоров'язбереження учнівської молоді», готуючи майбутніх вчителів до розуміння фізіологічних процесів під час фізичних навантажень.

Метою викладання дисципліни «Фізіологія» є формування у майбутніх фахівців фізичного виховання цілісного розуміння та наукового обґрунтування основних закономірностей фізіологічних функцій органів, систем і організму в цілому, аналізу фізіологічних параметрів та механізмів нервової та гуморальної регуляції, м'язової діяльності, енергозабезпечення, відновлення та на підставі фізіологічних критеріїв формування навичок оцінки функціонального стану організму за різними показниками (ЧСС, дихання, артеріальний тиск, варіабельність серцевого ритму тощо), набуття вмінь визначати оптимальні параметри фізичного навантаження залежно від віку, рівня їх підготовленості та стану здоров'я, формування здатності, з урахуванням функціональних особливостей розвитку організму школярів, аналізувати адаптаційні зміни та виявляти ознаки перевтоми, перенапруження або неадекватної реакції на навантаження.

Великого значення у вивченні предмету «Фізіологія» набуває і оволодіння методологією фізіологічного контролю в навчально-тренувальному процесі, уміння інтерпретувати фізіологічні дані та застосовувати їх для індивідуалізації занять, здатність проектувати ефективні програми фізичної активності та корекційно-оздоровчі заходи, усвідомлення значення здоров'я як основи професійної і спортивної діяльності, а також, виховання відповідального ставлення до профілактики травматизму й збереження працездатності.

Методологічною базою навчальної дисципліни «Фізіологія» є формування у майбутніх фахівців фізичної культури комплексного розуміння основних закономірностей роботи організму дитини, його систем, органів та клітин, механізмів життєдіяльності, а також взаємодію з навколишнім середовищем. Програма навчальної дисципліни розроблена на основі адаптованої підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до професійної діяльності з урахуванням компетентнісного та диференційованого підходу.

У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, викладання дисципліни «Фізіологія» потребувала адаптації до специфіки необхідних професійних знань здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура). Основний акцент здійснювався на вивченні фізіологічних процесів, що відбуваються у дітей шкільного віку під час занять фізичними вправами.

Змістові модулі та навчальні питання спрямовувались на вирішення таких освітніх завдань як:

- сформувати у студентів цілісне уявлення про предмет, методи фізіології та закони регуляції життєдіяльності;
- навчити аналізувати реакції організму як цілісної системи;
- засвоїти принципи роботи нервової системи;
- сформувати уявлення про регуляцію рухової активності, уваги, мотивації;
- навчити враховувати психофізіологічний стан під час тренувань
- сформувати розуміння механізмів м'язового скорочення;
- навчити оцінювати силу, витривалість і функціональний стан м'язів,
- навчити оцінювати роботу серця й судин під час навантаження;
- сформувати вміння визначати тренувальні зони;
- навчити визначати основні показники дихання;
- сформувати розуміння ролі кисневого забезпечення у тренувальному процесі;
- засвоїти гормональні механізми регуляції;
- розуміти зміну метаболічних процесів при фізичних навантаженнях;
- забезпечити врахування вікових норм у професійній діяльності;
- навчити адаптувати навантаження для різних вікових категорій учнів;
- сформувати готовність до практичного застосування фізіологічних знань під час проведення уроків фізичної культури.

Вивчення дисципліни «Фізіологія» спрямована на формування та розвиток таких загальних компетентностей майбутнього фахівця фізичної культури, як-от:

- здатності до роботи з джерелами інформації, їх аналіз й відтворення;
- здатності застосовувати знання у практичних ситуаціях;
- здатності до ефективної міжособистісної взаємодії;
- здатності до гнучкості та реагування у екстраординарних ситуаціях;
- здатності ідентифікувати, обробляти та долати проблеми.

Водночас вивчення дисципліни «Фізіологія» дозволяє розвинути спеціальні компетентності майбутнього фахівця фізичної культури, а саме:

- поглибити знання у фаховій галузі та усвідомлення особливостей професійної діяльності;
- з'ясувати значення професійної термінології;
- сформувати вміння пошуку, аналізу й оцінки інформації необхідної для розв'язання педагогічних завдань та професійного самовдосконалення;
- висвітлити систему визначення функціонального стану учнів і рівня розвитку їхніх фізичних здібностей.

Навчальна дисципліна «Фізіологія» в системі підготовки майбутніх фахівців фізичної культури у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії поєднує теоретичну і практичну складові. Провідними формами організації навчальних занять є лекції, практичні заняття та самостійна робота.

Лекційні заняття включають:

- систематизований виклад теоретичного матеріалу;
- презентацію наукових концепцій;
- аналіз фізіологічних механізмів;
- пояснення біологічних закономірностей адаптації.

Практична складова полягає у закріпленні, систематичному поглибленні теоретичних знань та практичних навичок і вмінь, а також вміння аналітично їх застосовувати в практичній діяльності, зокрема, засвоєнні методів біологічних досліджень, вимірюванні фізіологічних показників, проведенні базових фізіологічних тестів, аналізі реакцій на фізичне навантаження та формуванні навичок роботи з обладнанням отриманих під час вивчення навчальної дисципліни «Фізіологія».

Основна дидактична мета практичних занять полягає у розширенні, поглибленні, деталізації наукових знань, отриманих на лекціях, в процесі самостійної роботи і спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу.

Самостійна робота студентів здійснюється із застосуванням таких методів навчання:

- самостійне критичне мислення – уміння визначати власні недоліки, аналізувати та

порівнювати інформацію отриману з різних джерел;

–самовизначення – здатність свідомо обирати власну позицію, цінності, цілі в різних аспектах, дозволяючи розкрити потенціал особистості;

–самоорганізація – уміння набувати нові знання з різних джерел, які відповідають власним можливостям, планувати, як свою діяльність, так і підготовлювати робоче місце та організувати самостійний освітній процес;

–самооцінка – здатність критично оцінювати власні можливості, навчальні досягнення, робочу продуктивність і практичну діяльність загалом, а також визначати прогалини та обсяг подальшої роботи над підвищенням рівня своїх навичок;

–самореалізація – розкриття особистих здібностей та талантів в процесі самоосвіти і застосування їх результатів у практичній діяльності;

–самоконтроль – уміння здійснювати контроль за процесом здобуття знань, за власними емоціями та поведінкою під час своєї професійної діяльності.

Для оцінювання ефективності навчально-пізнавальної та інших видів діяльності студентів використовуються методи контролю.

Цілеспрямоване, послідовне та систематичне спостереження викладача за діяльністю здобувачів освіти є найефективнішим методом контролю, зокрема:

1) персональний характер контролю, що потребує проведення контролю за особистою навчальною роботою і поведінкою кожного студента;

2) безперервність, довготривалість контролю на всіх етапах навчального процесу та комбінування його з іншими видами навчальної діяльності;

3) різноманітність форм проведення контролю, що дозволяє реалізувати їх навчальні і виховні функції та підвищити інтерес студентів до проходження і засвоєння отриманої інформації;

4) всебічність, яка складається з контролю, який охоплює всі розділи навчальної програми, забезпечує перевірку теоретичних знань, професійних і практичних умінь і навичок здобувачів освіти;

5) об'єктивність контролю, який забезпечує неупередженість оцінки та відсутність хибних суджень і висновків викладача, ґрунтуючись на чітких критеріях, знаннях та навичках студентів;

6) диференційований підхід, що передбачає особливості кожної теми навчального предмета та окремих його розділів, а також індивідуальні потреби, здібності та нахили студентів;

7) єдність вимог.

На різних етапах навчання застосовуються різноманітні види контролю: попередній, поточний, тематичний, підсумковий. Попередній контроль має за мету виявлення рівня знань, умінь і навичок здобувачів освіти з предмету чи розділу, який буде опрацьовуватись у подальшому. Поточний контроль проводиться в щоденній роботі з метою визначення засвоєння пройденого матеріалу і виявлення недоліків у знаннях студентів. Тематичний контроль організовується раз за разом, після проходження нової теми чи розділу і має на меті систематизувати знання студентів. Підсумковий контроль проводиться по закінченню семестру – оцінювання відбувається за кредитами ECTS та за національною системою оцінювання знань.

Система організації освітнього процесу у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії дозволяє досягнути такі програмні результати навчання з дисципліни «Фізіологія», як-от:

–знати основні правила техніки безпеки і санітарно-гігієнічні норми необхідні для організації процесу фізичного виховання та професійної діяльності;

–досліджувати та аналізувати джерела фахової інформації, проявляти творчі навички, критичне мислення, самостійності та взаємодію у колективі;

–проводити контроль, аналіз та оцінку рухової діяльності та фізичної підготовленості учнів;

–забезпечувати аналіз педагогічного процесу, психічного, емоційного та фізіологічного стану учнів впродовж проведення занять фізичною культурою;

–мінімізувати ризики травмування, надавати першу медичну допомогу, організувати дотримання санітарно-гігієнічних вимог охорони життя.

Воєнний стан спричинив комплексні зміни у структурі та логістиці освітнього процесу. Умови війни потребували впровадження додаткових заходів з забезпечення безпечних умов навчання з планування та організації занять. Часті повітряні тривоги, переноси занять, впливали на мотивацію студентів, їх психофізіологічний стан та якість засвоєння матеріалу. Хронічний стрес, тривожність, часті переривання навчання внаслідок повітряних тривог знижують концентрацію уваги, когнітивну працездатність, здатність до відтворення інформації.

Науково-педагогічні працівники змушені були організувати дистанційні лекції, онлайн-тренінги, спрощені форми практичних занять із використанням домашніх або мобільних засобів вимірювання. Однак неоднорідність цифрової доступності здійснювала вплив на рівень засвоєння практичних навичок. Не завжди студенти мали можливості працювати з спірометрами,

кардіомоніторами, вимірювальним обладнанням для м'язових реакцій та інструментами оцінки витривалості, що ускладнює засвоєння практичних компетентностей.

**Обговорення / Discussion.** Фізіологія, як наукова дисципліна, відіграє важливу роль у підготовці фахівців фізичного виховання. Знання про нормальне функціонування клітин, тканин, органів, систем органів та організму в цілому, як найскладнішої функціональної системи, є основою для формування наукового світогляду майбутнього фахівця фізичної культури (П. Плахтій, 2015; К. Філіпцова & М. Топчій, 2023). Вивчаючи функції живого організму в різних умовах його існування, фізіологія формує знання для цілеспрямованої їх корекції, що визначає її велике практичне значення (С. Коц & В. Коц, 2022). Знання з фізіології забезпечують формування компетентностей, необхідних для розуміння механізмів адаптації організму до фізичних навантажень, контролю функціонального стану, оцінки ефективності тренувального процесу та оптимізації програм фізичної активності (М. Khmara, et al., 2021; А. Perry, E. Rosenblatt et al., 2022).

Фізіологія фізичних вправ – це окрема складова у галузі фізіології, що вивчає: реакцію та роботу організму під час впливу фізичного навантаження; механізми фізіологічної адаптації організму засобами фізичної культури (L. Voloshina, et al., 2018). Фізичні вправи сприяють функціональній перебудові всіх відділів опорно-рухового апарату та серцево-судинної системи, позитивно модифікують процеси обміну. Помірні фізичні навантаження збільшують дієздатність серця, рівень еритроцитів та поліпшують фагоцитарну функцію крові людини (О. Мозолев, 2025). Фізичні вправи тонізують організм, змінюючи інтенсивність біологічних процесів, що в підсумку здійснює позитивний вплив на стан здоров'я людини (О. Mozolev, 2021).

На сьогоднішній день активно розвиваються різні напрямки фітнесу. Одним з найпопулярнішим є функціональний фітнес, що ґрунтується на глибоких знаннях фізіології людини (U. Canli, et al., 2024, V. Zhamardiy, et al., 2021). Функціональний фітнес – це інтенсивний вид тренувань, спрямований на всебічну роботу всіх м'язових груп. Такі заняття корисні для покращення самопочуття та повсякденних рухів. Функціональний тренінг дає змогу зміцнити стабілізуючі м'язи, розвинути нервово-м'язову систему, водночас мінімізуючи навантаження на суглоби та хребет (G. Griban, et al., 2020; Z. Jiang, 2022). Вправи виконуються з використанням власної ваги тіла і тренажерів, що задіють усі групи м'язів. Функціональні тренування сприяють поліпшенню координації, балансу, спритності та сили (І. Шапаренко, 2016; М. Хмара, & О. Мозолев, 2025).

**Висновки / Conclusions.** Воєнні дії на території України, часті повітряні тривоги здійснюють негативний вплив на організацію навчання в закладах вищої освіти. В таких умовах викладачі вимушені проявляти гнучкість та надавати додаткову допомогу студентам в опануванні навчального матеріалу, поєднувати дистанційні та традиційні форми навчання. Система організації навчального процесу у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії дозволяє студентам спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура) досягнути програмні результати навчання з дисципліни «Фізіологія».

#### **Список використаних джерел і літератури:**

- Березяк, К. М.** (2022). Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 10* (15), 401–411. [in Ukrainian].
- Квак, О., & Денисовець, Т.** (2021). *Фізіологічні основи фізичного виховання*. Полтава: Сімон. [in Ukrainian].
- Ляшевич, А. М., & Чернуха, І. С.** (2019). *Фізіологічні основи фізичного виховання та спорту*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. [in Ukrainian].
- Коц, С. М., & Коц, В. П.** (2022). *Фізіологія людини*. Харків: ХНПУ. [in Ukrainian].
- Мозолев, О.** (2022). Російська військова агресія: виклики для освіти України. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»* (April 1, 2022, s. 58–60). Kraków. [in Ukrainian].
- Мозолев, О.М.** (2025). *Курс лекцій з дисципліни «Теорія і методика здоров'я»*. Хмельницький: ХГПА. [in Ukrainian].
- Мозолев, О., & Хмара, М.** (2024). Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів фізичної культури на заняттях зі спортивних ігор. *Педагогічний дискурс, 36*, 7–14.
- Плахтій, П. Д.** (2015). *Фізіологія фізичних вправ*. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута». [in Ukrainian].
- Філіпцова, К. А., & Топчій, М. С.** (2023). *Вікова фізіологія і валеологія*. Одеса: Університет Ушинського. [in Ukrainian].
- Хмара, М. А., & Мозолев, О. М.** (2025). *Методичні рекомендації навчання учнів загальноосвітнім вправам*. Хмельницький: ХГПА. [in Ukrainian].
- Хмара, М. А., & Мозолев, О. М.** (2025). *Фітнес технології фізичного виховання*. Хмельницький: ХГПА. [in Ukrainian].

- Шапаренко, І. Є.** (2016). Програмне забезпечення курсу «Фізіологія рухової активності» для студентів факультету фізичного виховання педагогічних ВНЗ. *Імідж сучасного педагога*, 1, 32–35. [in Ukrainian].
- Canli, U., Aldhahi, M. I., & Küçük, H.** (2024). Association of physiological performance, physical fitness, and academic achievement in secondary school students. *Children*, 11 (4), 396. [in English].
- Griban, G., Skoruy, O., Pantieliev, K., Brytan, Y., Tymchyk, M., Kharchenko, N., Skyrda, T., Halimov, A., Shorobura, I., & Mozolev, O.** (2020). Influence of Physical Education Classes on the Level of Health and Fitness Competencies of Students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9 (12) 107–118. [in English].
- Khmara, M., Mozolev, O., Yashchuk, I., Aliksiev, O., Kravchuk, V., Dolynniy, Yu., Tomkiv, S., Binkovskiy, O., & Prontenko, V.** (2021). Effectiveness of the Fitness Program «WAY TO A HEALTHY LIFE». *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9 (5), 833–840. [in English].
- Jiang, Z.** (2022). The teaching of sports physical education skills under exercise physiology based on support vector machine. *Discrete Dynamics in Nature and Society*, 2022 (1), 4416617. [in English].
- Mozolev, O.** (2021). Monitoring of the physical health state among 16-17-year-old female students. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 13 (3), 47–54. [in English].
- Mozolev, O., Polishchuk, O., Shorobura, I., Miroshnichenko, V., Tushko, K., Voloshyn, V., Tomkiv, I., & Binkovskiy, O.** (2021). Motor Activity and Physical Abilities of Students in the Conditions of Restrictions of COVID-19. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9 (3), 428–435. [in English].
- Perry, A. C., Rosenblatt, E. S., Kempner, L., Feldman, B. B., Paolercio, M. A., & Van Bemden, A. L.** (2022). The effects of an exercise physiology program on physical fitness variables, body satisfaction, and physiology knowledge. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 16 (2), 219–226. [in English].
- Voloshina, L. N., Kondakov, V. L., Tretyakov, A. A., Kopeikina, E. N., Cretu, M., & Potop, V.** (2018). Modern strategies for regulating the motor activity of preschool and school age children in the educational space. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 2, 114–119. [in English].
- Zhamardiy, V., Shkola, O., Okhrimenko, I., Strelchenko, O., Alohyna, A., Opanasiuk, F., Griban, G., Yahodzynskiy, V., Mozolev, O., & Prontenko, K.** (2020). Checking of the methodical system efficiency of fitness technologies application in students' physical education. *Wiadomości Lekarskie*, 73 (2), 332–341. [in English].

#### References:

- Bereziak, K. M.** (2022). Psykholohichni osoblyvosti adaptatsii studentiv do navchannia v umovakh viiny [Psychological Features of Students' Adaptation to Studying in War Conditions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Serii «Pedagogika», Serii «Psychologiya», Serii «Medytsyna») – Perspectives and innovations of science (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»), 10 (15), 401–411. [in Ukrainian].*
- Kvak, O., & Denysovets, T.** (2021). *Fiziolohichni osnovy fizychnoho vykhovannia [Physiological Foundations of Physical Education]*. Poltava: Simon. [in Ukrainian].
- Liashevych, A. M., & Chernukha, I. S.** (2019). *Fiziolohichni osnovy fizychnoho vykhovannia ta sportu [Physiological Foundations of Physical Education and Sports]*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].
- Kots, S. M., & Kots, V. P.** (2022). *Fiziolohiia liudyny [Human Physiology]*. Kharkiv: KhNPU. [in Ukrainian].
- Mozolev, O.** (2022). Rosiiska viiskova ahresiia: vyklyky dlia osvity Ukrainy [Russian Military Aggression: Challenges for Ukrainian Education]. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»* (April 1, 2022, s. 58–60). Kraków. [in Ukrainian].
- Mozolev, O.M.** (2025). *Kurs lektii z dystsypliny «Teoriia i metodyka zdorovia» [Course of Lectures on the Discipline «Theory and Methods of Health»]*. Khmelnytskyi: KhHPA. [in Ukrainian].
- Mozolev, O., & Khmara, M.** (2024). Formuvannia pedahohichnoi maisternosti maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury na zaniattiakh zi sportyvnykh ihor [Formation of Pedagogical Skills of Future Physical Education Teachers in Sports Games Classes]. *Pedahohichnyi dyskurs – Pedagogical Discourse*, 36, 7–14. [in Ukrainian].
- Plakhtii, P. D.** (2015). *Fiziolohiia fizychnykh uprav [Exercise Physiology]*. Kamianets-Podilskyi: TOV «Drukarnia Ruta». [in Ukrainian].
- Filipsova, K. A., & Topchii, M. S.** (2023). *Vikova fiziolohiia i valeolohiia [Age Physiology and Valeology]*. Odesa: Universytet Ushynskoho. [in Ukrainian].
- Khmara, M. A., & Mozolev, O. M.** (2025). Metodychni rekomendatsii navchannia uchniv zahalnorozvyvaiuchym vpravam [Methodological Recommendations for Teaching Students General Developmental Exercises]. Khmelnytskyi: KhHPA. [in Ukrainian].
- Khmara, M. A., & Mozolev, O. M.** (2025). Fitnes tekhnolohii fizychnoho vykhovannia [Fitness Technology of Physical Education]. Khmelnytskyi: KhHPA.
- Shaparenko, I. Ye.** (2016). Prohramne zabezpechennia kursu «Fiziolohiia rukhovoi aktyvnosti» dlia studentiv fakultetu fizychnoho vykhovannia pedahohichnykh VNZ [Software for the Course «Physiology of Motor Activity» for Students of the Faculty of Physical Education of Pedagogical Universities]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of a modern teacher*, 1, 32–35. [in Ukrainian].
- Canli, U., Aldhahi, M. I., & Küçük, H.** (2024). Association of physiological performance, physical fitness, and academic achievement in secondary school students. *Children*, 11 (4), 396. [in English].
- Griban, G., Skoruy, O., Pantieliev, K., Brytan, Y., Tymchyk, M., Kharchenko, N., Skyrda, T., Halimov, A., Shorobura, I., & Mozolev, O.** (2020). Influence of Physical Education Classes on the Level of Health and Fitness Competencies of Students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9 (12) 107–118. [in English].
- Khmara, M., Mozolev, O., Yashchuk, I., Aliksiev, O., Kravchuk, V., Dolynniy, Yu., Tomkiv, S.,**

**Binkovskiy, O., & Prontenko, V.** (2021). Effectiveness of the Fitness Program «WAY TO A HEALTHY LIFE». *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9 (5), 833–840. [in English].

**Jiang, Z.** (2022). The teaching of sports physical education skills under exercise physiology based on support vector machine. *Discrete Dynamics in Nature and Society*, 2022 (1), 4416617. [in English].

**Mozolev, O.** (2021). Monitoring of the physical health state among 16-17-year-old female students. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 13 (3), 47–54. [in English].

**Mozolev, O., Polishchuk, O., Shorobura, I., Miroshnichenko, V., Tushko, K., Voloshyn, V., Tomkiv, I., & Binkovskiy, O.** (2021). Motor Activity and Physical Abilities of Students in the Conditions of Restrictions of COVID-19. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9 (3), 428–435. [in English].

**Perry, A. C., Rosenblatt, E. S., Kempner, L., Feldman, B. B., Paolercio, M. A., & Van Bemden, A. L.** (2022). The effects of an exercise physiology program on physical fitness variables, body satisfaction, and physiology knowledge. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 16 (2), 219–226. [in English].

**Voloshina, L. N., Kondakov, V. L., Tretyakov, A. A., Kopeikina, E. N., Cretu, M., & Potop, V.** (2018). Modern strategies for regulating the motor activity of preschool and school age children in the educational space. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 2, 114–119. [in English].

**Zhamardiy, V., Shkola, O., Okhrimenko, I., Strelchenko, O., Alosyna, A., Opanasiuk, F., Griban, G., Yahodzinskyi, V., Mozolev, O., & Prontenko, K.** (2020). Checking of the methodical system efficiency of fitness technologies application in students' physical education. *Wiadomości Lekarskie*, 73 (2), 332–341. [in English].

Дата надходження статті: «26» вересня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «06» листопада 2025 р.

**Руда Віра** – доцент кафедри педіатрії, акушерства та гінекології факультету післядипломної освіти Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова, кандидат медичних наук, доцент

**Ruda Vira** – Assistant Professor of the Department of Pediatrics, Obstetrics and Gynecology of Faculty of Postgraduate Education of National Pirogov Memorial Medical University, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor

*Ця стаття поширюється на умовах ліцензії*

**Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International  
(CC BY-NC-SA 4.0)**

*Цитуйте цю статтю як:*

**Руда, В.** (2025). Особливості підготовки майбутніх фахівців фізичної культури з фізіології в умовах воєнного стану. *Педагогічний дискурс*, 38, 38–44. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.05](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.05).

*Cite this article as:*

**Ruda, V.** (2025). Peculiarities of Training Future Physical Education Specialists in Physiology under Martial Law. *Pedagogical Discourse*, 38, 38–44. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.05](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.05).

УДК 378.147:004.94:81'243

UDC 378.147:004.94:81'243

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.38.06](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.06) ISSN 2309-9127 (print) ISSN 2313-8769 (Online)

**АРИНА ФРУМКИНА,**

*доктор педагогічних наук, доцент  
(Україна, Одеса, Міжнародний гуманітарний університет,  
вул. Фонтанська дорога, 23)*

**ARYNA FRUMKINA,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
(Ukraine, Odesa, International Humanitarian University,  
23 Fontanska Road)*

**ORCID: [0000-0003-2635-685X](https://orcid.org/0000-0003-2635-685X)**

**Студентоцентроване навчання як чинник формування іншомовної компетентності  
у контексті інтегрованого навчання**

**Student-Centered Learning as a Factor in the Development of Foreign Language  
Competence in the Context of Integrated Instruction**

*У статті розглянуто студентоцентроване навчання як ключову парадигму сучасної вищої освіти, що набуває особливої ваги в контексті інтегрованого викладання іноземних мов. У фокусі – поєднання лінгвістичних і мистецьких компонентів, що стимулюють формування динамічного стереотипу мовленнєвої діяльності та розвиток професійно значущих якостей здобувача вищої освіти. Проаналізовано методологічні та психолінгвістичні основи реалізації студентоцентрованого підходу, зокрема через моделі CLIL, проблемно-орієнтоване навчання, індивідуалізацію й рефлексивні практики. Експериментально доведено, що залучення здобувачів до інтегрованих практик малювання іноземною мовою сприяє не лише зростанню іншомовної компетентності, а й підвищенню мотивації та креативності. Матеріали можуть бути використані при розробці освітніх програм і методичних комплексів для підготовки майбутніх учителів початкових класів.*

**Ключові слова:** студентоцентроване навчання, інтегроване викладання, CLIL, динамічний стереотип, іноземна мова, індивідуальна освітня траєкторія.

*The article presents an analysis of student-centered learning environments as a determining factor in the development of foreign language competence among higher education students within the framework of integrated instruction. The methodological basis is a combination of theoretical and empirical methods. A content analysis of scientific sources on the problems of student-centered learning, psycholinguistics, cognitive linguistics, and foreign language teaching methods was carried out; the results of observation of educational practices within integrated courses were summarized and a qualitative interpretation of the effectiveness of those educational solutions that were tested in a real academic environment was carried out. The use of an integrated approach allowed not only to describe the phenomenon at the theoretical level, but also to substantiate its significance in the context of the formation of modern foreign language competence of higher education applicants. The study outlines psycholinguistic and methodological prerequisites that ensure productive language development through the combination of linguistic, cognitive, and creative components of the educational process. Special attention is paid to the mechanisms of dynamic stereotype formation, associative encoding, initiative-based language production, and speech self-regulation, which are activated through contextualized and personalized language activity. The effectiveness of integrated educational strategies is explored, particularly CLIL models, problem-based learning, reflective practices, visualization, digital tools, and project-based collaboration. The article substantiates the pedagogical value of combining subject content and language training within a unified educational space where the learner plays an active role in communicative interaction. It also describes the methodological features of student-centered environments, including flexible task structures, multimodal content delivery, open feedback systems, and a focus on interdisciplinary thinking. The materials can be used for designing academic components in the training of humanities specialists and may serve as a basis for further research or practical application in higher education teaching contexts.*

**Keywords:** student-centered learning, integrated instruction, CLIL, dynamic stereotype, foreign language, individual learning trajectory.

**Вступ / Introduction.** Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується переходом до нової парадигми навчання, у центрі якої перебуває особистість здобувача як активного, автономного, рефлексивного суб'єкта освітнього процесу. Така трансформація зумовлена не лише внутрішніми потребами академічного середовища, а й глобальними викликами, пов'язаними з цифровізацією, міждисциплінарністю, комунікативною мобільністю та необхідністю формування комплексних, адаптивних, трансверсальних компетентностей. В умовах такої динаміки особливого значення набуває студентоцентроване середовище, яке не лише змінює формат педагогічної взаємодії, а й радикально впливає на характер мовного розвитку особистості.

Іншомовна компетентність, як інтегрований показник мовленнєвих, когнітивних і комунікативних умінь, виявляється особливо чутливою до умов, у яких вона формується. Якщо традиційна модель передбачала передусім репродуктивне опанування лінгвістичного матеріалу, то сучасні дослідницькі й дидактичні підходи орієнтуються на функціональність, гнучкість, креативність та здатність до міжмовної трансформації. Вивчення мови більше не розглядається як ізольований процес, обмежений рамками аудиторного викладу. Натомість акцент зміщується на міждисциплінарну інтеграцію, контекстуалізацію змісту, рефлексивне осмислення мовного досвіду, що знаходить своє втілення в концепції інтегрованого навчання.

У цьому контексті дослідження механізмів формування іншомовної компетентності у студентоцентрованому середовищі набуває особливої наукової й практичної значущості. Поєднання психолінгвістичного та педагогічного аналізу, моделювання навчальних ситуацій, що базуються на принципах CLIL, PBL, візуалізації та проектної взаємодії, дозволяє не лише описати специфіку мовного розвитку здобувача, а й окреслити ефективні стратегії його підтримки. Актуальність теми посилюється потребою у впровадженні таких моделей навчання, які б одночасно забезпечували глибину засвоєння мовного матеріалу, розвиток критичного мислення й комунікативної ініціативи, а також сприяли становленню іншомовної особистості як активного учасника професійної й соціокультурної взаємодії.

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Метою є з'ясування психолінгвістичних і методико-педагогічних засад формування іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах студентоцентрованого середовища, що базується на інтегрованому підході до навчання. У центрі дослідницького інтересу перебувають механізми іншомовного продукування, що активізуються завдяки застосуванню методів міждисциплінарної взаємодії, візуального мислення, проектної роботи та рефлексивних практик. Дослідження має на меті виявити ефективні стратегії організації освітнього простору, які не лише забезпечують розвиток мовної продуктивності, а й сприяють становленню здобувача як суб'єкта іншомовної діяльності.

У межах дослідження було поставлено *завдання* проаналізувати сучасні наукові підходи до реалізації студентоцентрованого навчання у вищій школі, узагальнити психолінгвістичні механізми, що лежать в основі формування динамічного стереотипу мовлення, описати методичні моделі інтегрованого викладання, зокрема з використанням технологій CLIL і PBL, а також окреслити умови, за яких освітнє середовище стає простором ініціативного мовленнєвого розвитку. Дослідницьке завдання передбачало також виявлення педагогічного потенціалу кооперативної взаємодії, цифрових інструментів і мультимодальних форматів навчання в аспекті підтримки мовної автономії та саморегуляції.

**Методи / Methods.** *Методологічну основу* становить поєднання теоретичних і емпіричних методів. Було здійснено контент-аналіз наукових джерел із проблем студентоцентрованого навчання, психолінгвістики, когнітивної лінгвістики та методики викладання іноземних мов; проведено узагальнення результатів спостереження за навчальними практиками в межах інтегрованих курсів і здійснено якісну інтерпретацію ефективності тих освітніх рішень, що були апробовані у реальному академічному середовищі. Застосування комплексного підходу дозволило не лише описати явище на теоретичному рівні, а й обґрунтувати його значущість у контексті формування сучасної іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти.

**Результати та обговорення / Results and Discussion.** Реалізація студентоцентрованого підходу є однією з визначальних засад оновлення сучасної вищої освіти, що передбачає перехід від інструктивної моделі навчання до парадигми партнерства, автономії та академічної суб'єктності здобувача. Цей підхід ґрунтується на визнанні індивідуальних освітніх потреб, стилів пізнання та цілей навчання кожного учасника освітнього процесу. У національних стратегіях розвитку освіти (зокрема у «Концепції розвитку освіти України на 2025–2030 роки») наголошується на необхідності створення гнучкого, інклюзивного, цифрово орієнтованого середовища, в якому здобувач відіграє активну роль у виборі змісту, методів і темпу опанування навчального матеріалу.

В європейському контексті принципи студентоцентрованості є складниками Болонського процесу та стратегічної рамки «Європейського простору освіти й навчання до 2030 року» (The European Education Area and the 2030 strategic framework for education and training), де

підкреслюється цінність особистісного виміру освіти, розвиток здатності до навчання упродовж життя та формування трансверсальних компетентностей. Сучасна вища освіта, відповідно до цих засад, має забезпечувати не лише академічну успішність, а й здатність до критичного мислення, рефлексії, креативного вирішення проблем, ефективної міжкультурної комунікації.

Особливого значення студентоцентрованість набуває у викладанні іноземних мов, адже тут поєднуються когнітивна, афективна й комунікативна складові навчального досвіду. Забезпечення можливостей для персоналізованої траєкторії мовної підготовки, урахування лінгвістичного профілю здобувача, активне застосування інтерактивних методів, проектних і міждисциплінарних завдань – усе це формує передумови для глибокого і сталого засвоєння іншомовної компетентності. Одним із найефективніших способів реалізації студентоцентрованого підходу в цій галузі є інтегроване навчання, зокрема у форматі CLIL (Content and Language Integrated Learning), яке дозволяє поєднувати фаховий зміст та іноземну мову в єдиному комунікативному середовищі.

Таке поєднання сприяє контекстуалізації мовного матеріалу, підвищенню мотивації здобувачів, розвитку їхньої здатності до міжпредметного мислення та гнучкої мовленнєвої адаптації. Завдяки інтегрованим форматам навчання активізуються природні когнітивні процеси, пов'язані з асоціативним мисленням, емоційним кодуванням інформації, мультисенсорним сприйманням, що має прямий вплив на ефективність формування динамічного стереотипу іншомовного мовлення.

У центрі студентоцентрованої парадигми – суб'єктна позиція здобувача, його автономія, відповідальність і мотивація (Frumkina, 2021; Frumkina, 2025; Bowker & Buitrago, 2019). Згідно з Dörnyei (2009), ефективно вивчення мови можливе лише за умов, коли навчальний процес ґрунтується на особистісно значущих темах, різновидах рефлексії та ситуативному досвіді.

У контексті педагогічної освіти студентоцентрованість реалізується через міждисциплінарність (зокрема CLIL), використання інструментів рефлексивного аналізу, проектну діяльність і мистецькі завдання. Такий підхід вимагає трансформації ролі викладача – з «носія знань» у фасилітатора індивідуального розвитку (Király, 2016).

З-поміж ефективних інструментів реалізації студентоцентрованого інтегрованого навчання у вищій школі варто виокремити методології CLIL, використання візуальних ресурсів у процесі опрацювання іншомовного матеріалу, а також проблемно-орієнтоване навчання (PBL – Problem-Based Learning) та кейс-методи. У межах концепції CLIL, яка активно впроваджується в університетах країн ЄС, а також адаптується у вітчизняній вищій школі, навчальний матеріал фахового або міждисциплінарного характеру подається іноземною мовою – здобувачі вивчають, наприклад, основи медіаграмотності, академічного письма, міжкультурної комунікації, основи менеджменту або педагогічної майстерності засобами англійської мови. Це забезпечує одночасне формування іншомовної та предметної компетентностей, сприяє контекстуалізації лексики, закріпленню мовленнєвих шаблонів у реалістичних ситуаціях.

Здобувачі спеціальності «Філологія» опрацюють теми «Teaching Styles and Learning Strategies», «Globalization and Cultural Identity», «Digital Tools in Education» на основі автентичних матеріалів – TED-виступів, науково-популярних статей, професійних блогів та мультимедійних платформ (наприклад, Edutopia, Teaching English by British Council). Завдання передбачають коментування відеофрагментів, створення інфографік і майндмепів, написання есе на задану проблему, розробку мініпроектів і постерних презентацій.

Використання візуалізації як когнітивної та комунікативної стратегії передбачає створення здобувачами графічних схем, таблиць, ілюстрацій до текстів, карт знань, що узгоджується з принципами мультисенсорного навчання. Наприклад, під час опрацювання тем «Communication Barriers» або «Language and Power» здобувачам пропонується візуалізувати конфліктні мовленнєві ситуації у вигляді схем або коміксів із подальшим іноземномовним описом, що сприяє глибшому засвоєнню соціолінгвістичних понять і розвитку мовної рефлексії.

Кейс-метод, як форма проблемно-орієнтованого навчання, дозволяє залучати здобувачів до аналізу реальних або змодельованих професійних ситуацій, які потребують застосування мовних ресурсів у міжпредметному контексті. Наприклад, кейс «Crisis in a Multicultural Team» передбачає командну роботу над сценарієм конфлікту в міжнародній компанії з подальшим обговоренням варіантів вирішення англійською мовою, формуванням відповідного лексичного банку, побудовою аргументаційної лінії та представленням рішення у форматі публічного виступу.

Такі формати не лише сприяють глибокому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу, а й створюють умови для розвитку критичного мислення, навичок колаборації, саморефлексії, тобто забезпечують виконання цілей студентоцентрованого інтегрованого навчання в межах компетентнісної моделі вищої освіти.

Формування іншомовної компетентності в умовах інтегрованого навчання не може бути зведене лише до опанування лексико-граматичних структур або розвитку мовленнєвих навичок –

цей процес має глибоку когнітивну, психолінгвістичну та мотиваційну природу. У студентоцентрованому середовищі, де освітній простір побудований навколо індивідуальних траєкторій здобувачів, особливого значення набуває активізація внутрішніх механізмів мовленнєвого продукування, автоматизації мовної поведінки, побудови динамічного стереотипу та реалізації мовленнєвої інтенції.

Одним із провідних психофізіологічних підґрунтів мовленнєвої діяльності є концепція **динамічного стереотипу** (Wray, 2002; Ellis, 2008). Згідно з цим підходом, будь-яка мовленнєва дія, яка регулярно відтворюється в контекстуально подібних ситуаціях, має тенденцію до автоматизації. Таким чином, систематичне використання лексичних одиниць у типовому функціональному середовищі веде до формування стабільних мовних шаблонів, що знижують когнітивне навантаження й підвищують швидкість комунікації. У студентоцентрованому навчанні така автоматизація можлива лише за умов, коли студент самостійно вибудовує власні мовленнєві зв'язки в контексті автентичних ситуацій, що емоційно залучають і мають для нього значення.

Іншим важливим механізмом є **асоціативне кодування**, що пов'язане з утворенням міцних асоціативних ланцюгів між мовними одиницями, образами, ситуаціями, емоціями й попереднім досвідом. Студентоцентроване середовище, зокрема з використанням візуальних, мультимедійних і креативних завдань, активізує візуально-просторову й емоційно-афективну пам'ять, що сприяє утворенню глибшого сліду в довготривалій пам'яті. Наприклад, інтегровані завдання типу «створи візуалізацію до наукової статті англійською мовою», «представ лінгвістичну категорію в інфографіці» або «поясни граматичне явище через культурний феномен» активізують багаторівневе концептуальне мислення та полілінгвальні зв'язки, що, згідно з даними нейролінгвістичних досліджень, істотно підвищує ефективність засвоєння.



*Рис. 1. Психолінгвістичні механізми формування іношомовної компетентності та їх педагогічна реалізація*

Також важливу роль відіграє **рефлексивна мовленнєва саморегуляція**, яка формується через практику мовного аналізу, рецензування, переформулювання, інтерпретації. Розробка власних проектів, ведення блогів або портфоліо, взаємне оцінювання результатів у групі – усе це сприяє становленню внутрішнього мовного монітора (Krashen, 1982), який контролює правильність і доречність мовленнєвої продукції.

В умовах студентоцентрованого підходу, де навчання відбувається в режимі відкритого дослідження, а викладач виконує роль фасилітатора, відбувається активація механізмів **ініціативного продукування**, тобто створення нових мовленнєвих структур на основі індивідуального досвіду й актуальних комунікативних потреб. Це забезпечує переходи від рецептивної до продуктивної іношомовної діяльності, що є визначальним критерієм сформованості іношомовної компетентності на рівні B2–C1.

Розбудова студентоцентрованого середовища у вищій школі передбачає цілісне поєднання освітніх стратегій, що забезпечують взаємозв'язок між автономією здобувача, його особистими освітніми запитам та інтегрованим змістом навчання. На практиці це реалізується через використання гнучких модулів, міждисциплінарних завдань, адаптивного цифрового контенту, мультимодальних форм зворотного зв'язку та формування простору для самовираження та ініціативності.

Однією з ефективних моделей виступає **CLIL-модель з проектним компонентом**, у якій навчальний контент структурується навколо міждисциплінарної теми, а здобувачі не лише вивчають матеріал іноземною мовою, а й продукують артефакти знання – мультимедійні презентації, аналітичні мінідослідження, цифрові глосарії, мікровідео тощо. Наприклад, у межах теми «Мова і культура» здобувачі можуть створити візуальну карту семантичних розбіжностей культурно маркованих понять або розробити постерну доповідь на тему «Мовна поведінка в соціальних мережах». Водночас викладач виконує роль фасилітатора, консультанта й модератора інтелектуального обміну.

Ще одним дієвим форматом є **цифрове портфоліо**, яке поєднує елементи рефлексії, самостійної роботи, міжособистісної взаємодії та презентації власного мовленнєвого прогресу. Здобувачі, працюючи в середовищах на кшталт Google Sites, Notion, Padlet або Canva, фіксують результати завдань, створюють інтерактивні схеми, пояснюють матеріал власними словами, інтегрують відео або комікси – все це сприяє глибшій інтеграції знань і формуванню внутрішньої мотивації до іншомовної діяльності.

Особливе місце у студентоцентрованому інтегрованому навчанні займає **кооперативна взаємодія**. Методичне моделювання роботи в парах і малих групах (*think-pair-share, jigsaw, peer review*) сприяє розвитку мовної ініціативності, навчання через пояснення та формування взаємної відповідальності. Завдання типу «створи разом зі співрозмовником план подкасту», «написання есе з аргументацією протилежних позицій» або «розігрування багатоканального сценарію» формують навички не лише іншомовного продукування, а й критичного мислення та емоційного інтелекту.

Не менш важливою є **цифрова підтримка навчання**, що забезпечує доступ до ресурсів, візуалізацію складних мовних явищ і розширення можливостей взаємодії. Інструменти на кшталт Wordwall, Mentimeter, Genially, Quizlet, LearningApps дозволяють не лише урізноманітнити подання інформації, а й сформувати інтерактивне навчальне середовище, у якому здобувач може обирати форму роботи, швидкість засвоєння матеріалу та формат зворотного зв'язку.

Таким чином, методична організація студентоцентрованого середовища вимагає цілісного конструювання навчального простору, в якому інтегруються лінгвістичні, когнітивні, креативні та комунікативні складники, а викладач – не передає знання, а створює умови для їх персоналізованого й продуктивного опанування.

**Висновки / Conclusions.** У підсумку можна стверджувати, що створення студентоцентрованого середовища істотно трансформує процес формування іншомовної компетентності у вищій школі. Такий підхід дозволяє переосмислити не лише роль викладача й студента в освітньому процесі, а й саму логіку організації мовної підготовки. В умовах інтегрованого навчання мова перестає бути ізольованим об'єктом вивчення і постає як засіб пізнання, креативного самовираження та міждисциплінарної взаємодії. Саме тому акцент переноситься з відтворення мовного матеріалу на його функціональне використання у змістовних, особистісно значущих контекстах.

Психолінгвістичні механізми, які лежать в основі мовленнєвої діяльності – зокрема динамічний стереотип, асоціативне кодування, саморегуляція та ініціативне продукування – активізуються найбільш ефективно саме в умовах студентоцентрованого підходу. Інтеграція візуальних, рефлексивних і мультимедійних компонентів у навчальний процес створює когнітивно збагачене середовище, в якому здобувач не лише засвоює мовні одиниці, а й виробляє власні стратегії іншомовної поведінки.

Методичні рішення, пов'язані з використанням CLIL, цифрових портфоліо, проектною роботи, кооперативного навчання, підтверджують високий потенціал гнучких і персоналізованих освітніх форматів. Водночас викладач перестає бути єдиним джерелом знань, а набуває функції модератора, радника, партнера, що супроводжує студента у процесі його індивідуального зростання.

Досвід впровадження інтегрованих підходів показує, що саме студентоцентроване середовище сприяє формуванню не лише мовної, а й міжкультурної, рефлексивної, соціальної компетентності, які є складниками цілісної іншомовної комунікативної спроможності сучасного здобувача вищої освіти. Саме в такому контексті відкриваються нові перспективи для подальших досліджень і дидактичних інновацій у галузі мовної освіти.

**Список використаних джерел і літератури:**

**Фрумкіна, А.** (2024). Формування флексивного мовлення під час інтегрованого навчання молодших школярів засобами англійської мови. *Вища освіта України*, 4, 60–67. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.4\(95\).08](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.4(95).08) [in Ukrainian]

**Фрумкіна, А.** (2025). Роль динамічного стереотипу у формуванні комунікативної компетентності при вивченні іноземної мови. *Педагогічний дискурс*, 37, 110–115. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.15> [in Ukrainian]

**Bowker, L., & Buitrago, C.** (2019). *Student-centred learning in translation education: Bridging theory and practice*. London: Routledge. [in English]

**Dörnyei, Z.** (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. [in English]

**Ellis, N. C.** (2008). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(3), 305–310. [in English]

**Frumkina, A.** (2021). Postmodern principles in integrated teaching of foreign languages and fine arts to primary learners in the New Ukrainian School. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(4), 579–594. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/499> [in English]

**Kiraly, D.** (2016). *A social constructivist approach to translator education*. London: Routledge. [in English]

**Wray, A.** (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English]

**References:**

**Frumkina, A.** (2024). Formuvannya fleksyvnoho movlennia pid chas intehrovanoho navchannia molodshykh shkoliariv zasobamy anhliiskoi movy [Formation of flexible speech in integrated learning of junior pupils through English]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher Education of Ukraine*, 4, 60–67. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.4\(95\).08](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.4(95).08) [in Ukrainian]

**Frumkina, A.** (2025). Rol dynamichnoho stereotypu u formuvanni komunikatyvnoi kompetentnosti pry vyvchenni inozemnoi movy [Dynamic Stereotype and Communicative Competence in Foreign Language Learning]. *Pedahohichnyi dyskurs – Pedagogical Discourse*, 37, 110–115. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.15> [in Ukrainian]

**Bowker, L., & Buitrago, C.** (2019). *Student-centred learning in translation education: Bridging theory and practice*. London: Routledge. [in English]

**Dörnyei, Z.** (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. [in English]

**Ellis, N. C.** (2008). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(3), 305–310. [in English]

**Frumkina, A.** (2021). Postmodern principles in integrated teaching of foreign languages and fine arts to primary learners in the New Ukrainian School. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(4), 579–594. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/499> [in English]

**Kiraly, D.** (2016). *A social constructivist approach to translator education*. London: Routledge. [in English]

**Wray, A.** (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English]

Дата надходження статті: «14» жовтня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «11» листопада 2025 р.

**Фрумкіна Арина** – завідувач кафедри германських та східних мов і перекладу Міжнародного гуманітарного університету, доктор педагогічних наук, доцент

**Frumkina Aryna** – Head of the Department of Germanic and Oriental Languages and Translation of International Humanitarian University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*Ця стаття поширюється на умовах ліцензії*

**Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)**

*Цитуйте цю статтю як:*

**Фрумкіна, А.** (2025). Студентоцентризоване навчання як чинник формування іншомовної компетентності у контексті інтегрованого навчання. *Педагогічний дискурс*, 38, 45–50. [doi: 10.31475/ped.dys.2025.38.06](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.06)

*Cite this article as:*

**Frumkina, A.** (2025). Student-Centered Learning as a Factor in the Development of Foreign Language Competence in the Context of Integrated Instruction. *Pedagogical Discourse*, 38, 45–50. [doi: 10.31475/ped.dys.2025.38.06](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.06)

ОЛЕНА КАЙДАНОВСЬКА,

доктор педагогічних наук, доцент

(Україна, Львів, Національний університет «Львівська політехніка»,

вул. Степана Бандери, 12)

OLENA KAIDANOVSKA,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

(Ukraine, Lviv, Lviv Polytechnic National University,

Stepana Bandery St., 12)

ORCID: [0000-0002-7764-1696](https://orcid.org/0000-0002-7764-1696)

### Формування екологічної компетентності майбутніх архітекторів засобами інформаційно-комунікаційних технологій

#### Formation of Environmental Competence of Future Architects by Means of Information and Communication Technologies

У XXI столітті сфера архітектури стрімко розвивається, вимагаючи вирішення складних проблем, тісно пов'язаних із сучасними технологіями, екологічними проблемами та процесами глобалізації. Ця ситуація вимагає від майбутніх архітекторів не лише технічних знань, а й комунікативних, культурних та екологічних навичок. Нагальна потреба у вирішенні проблем зміни клімату та екологічних проблем підкреслює важливість переосмислення освітніх підходів для забезпечення майбутніх архітекторів не лише технічними знаннями, а й навичками, необхідними для інновацій та сталого розвитку. Стаття присвячена обґрунтуванню теоретичних та методичних засад формування екологічної компетентності студентів архітектурних спеціальностей із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Проведено аналіз сучасних підходів до архітектурної освіти, сталого будівництва та використання цифрових інструментів в підготовці майбутніх архітекторів. Узагальнено, що сучасні цифрові інструменти відіграють ключову роль у формуванні екологічної компетентності майбутніх архітекторів. Використання BIM, CAIP, GIS, програм для енергетичного та екологічного моделювання, VR/AR-технологій, сервісів цифрової симуляції та онлайн-платформ для командної роботи дають змогу комплексно інтегрувати екологічні принципи у процес проектування та навчання. Представлено систематизацію цифрових інструментів із прикладами застосування в екологічно орієнтованому проектуванні та освіті. Висновки статті підтверджують, що інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у підготовку майбутніх архітекторів сприяє розвитку знань, навичок і цінностей, необхідних для проектування сталого та екологічно безпечного середовища, формує компетентних фахівців, здатних відповідально впливати на довкілля.

**Ключові слова:** екологічна компетентність, майбутні архітектори, інформаційно-комунікаційні технології, професійна підготовка, архітектурна освіта, сталий розвиток.

*In the 21st century, the field of architecture is rapidly evolving, requiring solutions to complex problems closely linked to modern technologies, environmental challenges, and globalization processes. This situation demands that future architects possess not only technical knowledge but also communication, cultural, and environmental skills. The urgent need to address climate change and ecological issues highlights the importance of rethinking educational approaches to equip future architects not only with technical expertise but also with the skills necessary for innovation and sustainable development. The aim of the article is to substantiate the theoretical and methodological principles of forming the environmental competence of future architects based on the use of information and communication technologies (ICT) and to identify effective digital tools that contribute to environmentally oriented professional training. This article focuses on substantiating the theoretical and methodological foundations for developing environmental competence in architecture students through the use of information and communication technologies (ICT). It presents an analysis of contemporary approaches to architectural education, sustainable construction, and the use of digital tools in preparing future architects. The study emphasizes that modern digital tools play a crucial role in fostering environmental competence. The use of BIM, CAD, GIS, software for energy and environmental modeling, VR/AR technologies, digital simulation services, and online collaboration platforms enables comprehensive integration of ecological principles into both design and learning processes. A systematic*

*overview of digital tools with examples of their application in eco-oriented design and education is provided. The findings of the article confirm that integrating ICT into the training of future architects promotes the development of knowledge, skills, and values necessary for designing sustainable and environmentally responsible spaces, preparing competent professionals capable of making responsible environmental impacts.*

**Keywords:** *environmental competence, future architects, information and communication technologies, professional training, architectural education, sustainable development.*

**Вступ / Introduction.** Сучасна вища освіта повинна відповідати екологічним викликам часу, спрямовуючи підготовку фахівців на реалізацію принципів сталого розвитку та розв'язання соціально-екологічних проблем шляхом формування екологічної компетентності в межах компетентнісного підходу, який сьогодні набув широкого визнання. Архітектурна діяльність, не лише впливає на довкілля, а й є відображенням культурної ідентичності держав, національних спільнот, суспільних процесів і навіть цілих історичних епох (Бойченко, & Саєнко, 2013). У цій галузі сформувалися сталі методи проектування, характерні стилістичні напрями та професійні освітні традиції, що є основою підготовки майбутніх архітекторів. Водночас ХХ століття стало важливим етапом переосмислення цих засад: стрімкий розвиток науки й техніки та глибокі соціально-економічні зміни поставили під сумнів усталені уявлення та започаткували формування архітектури нового часу (Бірілло, & Костюченко, 2017). На сучасному етапі розвитку архітектурної освіти спостерігається зміна суспільного запиту щодо підготовки майбутніх архітекторів, що супроводжується зростанням потреби у компетентних фахівцях. Теоретичні та методичні основи оволодіння цією комплексною й багатовимірною професією нині стають предметом активних міжнародних обговорень. У багатьох країнах триває масштабний філософсько-методологічний і соціокультурний аналіз принципів архітектурної освіти, оскільки необхідність її оновлення є очевидною, а традиційні підходи вже не забезпечують бажаного результату (Бірілло, 2013).

Основні засади архітектурної підготовки були сформовані видатними теоретиками архітектури, серед яких Л. Альберті, М. Вітрувій, К. Перре, Ф. Райт. Розвиток архітектурної освіти ґрунтується на численних фундаментальних дослідженнях, присвячених методології архітектурної творчості, удосконаленню професійної майстерності майбутніх архітекторів (В. Товбич, О. Слепцов, Л. Ковальський та ін.), художньо-архітектурній підготовці студентів на різних етапах становлення професіонала (І. Абаєва, О. Баженова, О. Бармаш, Т. Баранова та ін.), вихованню художньо-професійної культури майбутніх архітекторів (В. Шулик, О. Кайдановська, Н. Качуровська). Проблеми інформатизації архітектурної освіти розглядаються у працях О. Ареф'євої, В. Благодінової, Н. Євдокімової, М. Нікольського. Водночас проблема формування екологічної компетентності майбутніх архітекторів досі не отримала комплексного наукового обґрунтування, що й визначає актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Метою статті є обґрунтування теоретичних і методичних засад формування екологічної компетентності майбутніх архітекторів на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та визначення ефективних цифрових інструментів, що сприяють екологічно орієнтованій професійній підготовці.

**Метод / Methods.** Методами дослідження є комплексні методи, що поєднують теоретичний та практичний підходи: аналіз науково-методичної літератури – для вивчення вітчизняних і зарубіжних публікацій з питань архітектурної освіти, сталого будівництва, екологічної компетентності та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі; метод класифікації та порівняльного аналізу – для систематизації цифрових інструментів, які застосовуються в архітектурній освіті для підвищення екологічної обізнаності студентів.

**Результати / Results.** В епоху, що характеризується зміною клімату, дефіцитом ресурсів та швидкою урбанізацією, роль майбутніх архітекторів вийшла за межі простої естетики та функціональності. Зараз вони перебувають в авангарді глобального руху, ретельно влітаючи екологічну відповідальність у саму тканину нашого забудованого середовища. Тому архітектори не просто проектують будівлі, а формують більш стале майбутнє для прийдешніх поколінь. Це передбачає багатогранний підхід, що охоплює інноваційні філософії дизайну, вибір матеріалів, інтеграцію технологій та глибоку відданість екологічному дбайливому підходу. Збудоване середовище є значним чинником глобальних викидів парникових газів, споживання енергії та утворення відходів. Ця суворя реальність покладає величезну відповідальність на архітекторів щодо переосмислення своєї практики та впровадження принципів, що пом'якшують цей вплив. Сталий розвиток, який також передбачає сформовану екологічну компетентність майбутніх архітекторів, полягає, по суті, в мінімізації негативного впливу будівель на навколишнє середовище протягом усього їхнього життєвого циклу – від проектування та будівництва до експлуатації та остаточного демонтажу (Fernandez-Antolin et al., 2022). Такий цілісний підхід

враховує все: від постачання матеріалів до енергоефективності готової конструкції.

Архітектура відіграє ключову роль у просуванні сталих інновацій, особливо у відповідь на нагальні глобальні екологічні проблеми (Itomonte, et al., 2012; Grant, 2020; Lotfabadi, & Hancıer, 2023). Враховуючи різноманітний характер архітектурної освіти, яка охоплює широкий спектр екологічних тем, надзвичайно важливо глибше досліджувати ці питання. Це ще важливіше в освіті з питань архітектурного проектування, оскільки саме новоспечені фахівці матимуть вплив на майбутнє забудованого середовища (Domenica Iulo, et al., 2013). Оскільки світова спільнота бореться з нагальними екологічними проблемами, галузь архітектури опиняється на передовій сталого розвитку інновацій. Міждисциплінарний характер навчальних програм з архітектурної освіти охоплює широкий спектр екологічних тем.

Від діяльності архітектора значною мірою залежить безпека, функціональність та екологічність створених об'єктів. Не менш вагоме значення мають естетична досконалість і витонченість житлових, соціально-культурних та громадських споруд, а також архітектурного середовища міст і селищ. Архітектурна практика вирізняється своєю унікальністю, оскільки органічно поєднує різні види людської активності: пізнавальну, творчу, ціннісно-орієнтовану, естетичну, комунікативну та екологічну. Її можна розглядати як основу формування професійних характеристик архітектора, соціальних механізмів взаємодії та екологічних умов, що сприяють розвитку професійної компетентності (Riehl, et al., 2017).

Загалом екологічний рух почав набирати популярності у 1970-х роках, коли Організація Об'єднаних Націй схвалила впровадження екологічної освіти в загальну систему освіти (Orellana, & Fauteux, 1998). Спершу ці рухи були зосереджені на безпосередньому вирішенні екологічних проблем. Однак сфера екології перейшла від зосередження на вирішенні проблем до акценту на системному мисленні, висвітлюючи взаємозв'язки та відносини всередині екосистем. У зв'язку з цим, зв'язок між сталим розвитком та освітою був підкреслений у «Порядку денному на XXI століття», де актуалізовано важливість освіти для досягнення сталого розвитку (United Nations General Assembly, 2010). Нещодавні стратегічні міжнародні цілі на 2021–2024 роки, встановлені Advance NE, відповідають Цілям сталого розвитку ООН, демонструючи відданість сектору вищої освіти сталому розвитку та боротьбі зі зміною клімату. Активна участь студентів у дослідженнях та викладанні на основі досліджень традиційно є пріоритетом у вищій освіті, особливо в архітектурі. Протягом останніх кількох десятиліть багато архітектурних шкіл запровадили до своїх програм курси з екологічного дизайну та архітектурного дизайну на основі доказів.

Зростаюча нагальність у вирішенні проблем зміни клімату, виснаження ресурсів та деградації навколишнього середовища вимагає фундаментальної трансформації підходів до архітектурної освіти, зокрема, у підготовці майбутніх архітекторів до вирішення складних екологічних та суспільних проблем. Трансформаційне навчання вимагає від студентів та викладачів критичного осмислення, міждисциплінарної співпраці та партисипативної педагогіки. Як доцільно зазначають В. Леал Фільо (W. Leal Filho) та співавтори, екологічна освіта та освіта в галузі сталого розвитку повинні виходити за межі простого надання контенту та сприяти етичним, культурним та системним змінам у ЗВО. Це вимагає загальноуніверситетського підходу, де викладання, дослідження, діяльність та залучення громади узгоджуються для сприяння сталому розвитку (Leal Filho, 2018). Надаючи викладачам можливість модернізувати освітні програми та заохочуючи студентів до вирішення реальних, міждисциплінарних проблем, ЗВО можуть створювати освітнє середовище, яке розвиває системне мислення, інновації та компетентності у сфері сталого розвитку.

Сучасні науковці широко задокументували та проаналізували використання та ефективність методів навчання, таких як дизайн на основі доказів, інтегровані студії та живі проекти для екологічного дизайну у вищій освіті (Саєнко, & Осипенко, 2024). Ці методи стають дедалі поширенішими у ЗВО. Як наслідок, зростає інтерес до інтеграції перспектив сталого розвитку у вищу освіту. Такі фрази, як «екологічний дизайн», «озеленення навчальної програми» та «озеленення університету», часто використовуються для позначення інтеграції екологічної перспективи в діяльність та навчання університету.

Університети та школи дизайну все частіше інтегрують сталий розвиток в освітні програми, гарантуючи, що майбутні покоління архітекторів будуть оснащені знаннями, навичками та етичними зобов'язаннями щодо проектування для сталого світу. Це передбачає викладання принципів екологічного дизайну, оцінки життєвого циклу матеріалів, систем відновлюваної енергії та кліматично адаптованої архітектури. Мета полягає в тому, щоб прищепити мислення, де сталий розвиток не є другорядною думкою, а невід'ємною частиною процесу проектування, сприяючи підготовці архітекторів, які є не лише компетентними фахівцями, а й дбайливими до навколишнього середовища.

У цьому процесі значну роль відіграє цифровізація та інтеграція інформаційно-

комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес, яка відкриває нові можливості для підготовки майбутніх архітекторів. ІКТ дають змогу ефективно моделювати будівлі та міські простори, оцінювати енергетичну ефективність, оптимізувати використання природних ресурсів та прогнозувати екологічні наслідки проектних рішень (Fernandez-Antolin, 2022; Rieh et al., 2017).

Сучасні ІКТ відкривають широкі можливості для організації екологічного навчання майбутніх архітекторів, зокрема:

- пошук інформації – студенти та викладачі використовують різноманітні цифрові джерела – інтернет-ресурси, диски, відео- та аудіоматеріали;
- зберігання інформації – цифрові технології дають змогу створювати електронні архіви: фотоальбоми, портфоліо студентів і викладачів, відеоархіви, навчальні сайти, що забезпечує систематизацію та зручний доступ до даних;
- обробка інформації – формуються бази даних для моніторингу динаміки освітніх та екологічно орієнтованих процесів;
- демонстрація інформації – інформація подається у вигляді презентацій, відеофільмів та інших демонстраційних матеріалів;
- комунікаційні засоби – забезпечується взаємодія за допомогою веб-сайтів, електронної пошти, форумів, проведення онлайн-конференцій та інших цифрових платформ.

Формування екологічної компетентності майбутніх архітекторів передбачає розвиток знань, умінь і цінностей, що забезпечують здатність проектувати будівлі та міські простори з урахуванням принципів сталого розвитку, енергоефективності та мінімізації негативного впливу на довкілля. Використання ІКТ у цьому процесі дає змогу інтегрувати практичні та теоретичні навички на основі (Yüksek, 2013): 1) віртуального моделювання і симуляції, які дають змогу оцінювати параметри освітлення, вентиляції, енергоспоживання та екологічні характеристики будівельних рішень; 2) систем інформаційного моделювання будівель (BIM) – забезпечують комплексний підхід до проектування з урахуванням екологічних стандартів; 3) онлайн-платформ та інтерактивних середовищ – сприяють дистанційній колаборації, обміну знаннями та формуванню екологічного світогляду; 4) цифрових освітніх ресурсів та баз даних – допомагають аналізувати сучасні тенденції сталого розвитку та впроваджувати їх у практику.

Ефективні цифрові інструменти, які сприяють формуванню екологічної компетентності майбутніх архітекторів подано в табл. 1.

*Таблиця 1*

**Систематизовані цифрові інструменти, які сприяють формуванню екологічної компетентності майбутніх архітекторів**

<b>Цифровий інструмент</b>	<b>Мета / функція</b>	<b>Приклади застосування в екологічній архітектурі</b>
<i>BIM (Building Information Modeling)</i>	Моделювання будівель з урахуванням екологічних аспектів	Аналіз енергоспоживання, вибір екологічних матеріалів, інтеграція зелених технологій
<i>САІР (CAD, AutoCAD, Revit, ArchiCAD)</i>	Точне цифрове проектування та документація	Розробка екологічно орієнтованих планів і фасадів будівель
<i>GIS (Geographic Information Systems)</i>	Аналіз просторових та природних ресурсів	Вибір місця для будівництва, планування територій, оцінка впливу на довкілля
<i>Програмне забезпечення для енергетичного та екологічного моделювання</i>	Моделювання енергоефективності та екологічних параметрів	Ecotect, DesignBuilder, EnergyPlus – симуляція освітлення, вентиляції, енергоспоживання
<i>VR / AR (віртуальна та доповнена реальність)</i>	Візуалізація проектів та впливу на довкілля	Симуляція сонячного освітлення, огляд зелених рішень у просторі, презентація екологічних концепцій
<i>Сервіси цифрової симуляції та оптимізації</i>	Оптимізація екологічних рішень	Ladybug Tools, Grasshopper для Rhino – аналіз природного освітлення, температури, вентиляції
<i>Онлайн-платформи для командної роботи</i>	Організація колективної роботи над проектами	Trello, Asana, BIM 360 – спільна робота над екологічними проектами, обмін цифровими моделями
<i>Інтерактивні освітні ресурси та симулятори</i>	Підвищення екологічної обізнаності та навичок	Онлайн-курси, інтерактивні модулі, тренажери для оцінки впливу архітектурних рішень на довкілля

Відтак, варто узагальнити, що сучасні цифрові інструменти відіграють ключову роль у формуванні екологічної компетентності майбутніх архітекторів. Використання BIM, САПР, GIS, програм для енергетичного та екологічного моделювання, VR/AR-технологій, сервісів цифрової симуляції та онлайн-платформ для командної роботи дають змогу комплексно інтегрувати екологічні принципи у процес проектування та навчання. Ці інструменти забезпечують не лише точне цифрове моделювання та аналіз енергетичних та екологічних показників, а й сприяють розвитку критичного мислення, командної взаємодії, навичок прийняття рішень та оцінки впливу архітектурних рішень на довкілля. Таким чином, застосування ІКТ у підготовці майбутніх архітекторів створює передумови для формування професіоналів, здатних проектувати будівлі та міські простори з урахуванням принципів сталого розвитку та екологічної відповідальності.

**Висновки / Conclusions.** Майбутнє архітектурної освіти стикається з численними викликами у мінливому світі. Беззаперечно, що будівельна галузь відповідає майже за половину світових викидів парникових газів, що значною мірою сприяє вирішенню світових екологічних проблем (Саєнко, & Осипенко, 2024). З огляду на цю реальність, важливо переглянути різні аспекти підготовки майбутніх фахівців у цій галузі. Наразі освітяни та ЗВО працюють над тим, щоб збалансувати традиційні підходи з інноваційними освітніми пропозиціями, прагнучи підготувати майбутніх архітекторів, дизайнерів та містобудівників як лідерів у сфері сталого розвитку, сприяючи створенню більш стійкого та орієнтованого на людину екологічного середовища. У цьому контексті ключовими елементами короткострокового навчання є міждисциплінарна співпраця та проектування на основі досліджень, інтеграція інноваційних ІКТ та цифрових технологій, збереження історичної спадщини, будівництво будівель з низьким або нульовим рівнем викидів вуглецю, етичні професійні практики, що віддають перевагу соціальній відповідальності. Урахування цих стратегій у підготовці майбутніх архітекторів дасть змогу не лише підготувати компетентних фахівців, а й тих, хто краще усвідомлює свій вплив на світ.

#### Список використаних джерел і літератури:

- Бірілло, І. (2013).** Інформатична підготовка майбутніх архітекторів. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 4 (1), 11–16. [in Ukrainian]
- Бірілло, І. В., & Костюченко, О. А. (2017).** Інтегроване 3D-моделювання ландшафту при підготовці майбутніх архітекторів. *Архітектурний вісник КНУБА*, 11–12, 382–387. [in Ukrainian]
- Бойченко, С. В., & Саєнко, Т. В. (2013).** *Екологічна освіта – основа сталого розвитку суспільства*. Київ: Університет «Україна». [in Ukrainian]
- Саєнко, Т. В., & Осипенко, О. Ю. (2024).** *Екологічна архітектура і будівництво*. Київ: ТОВ «Компанія «ВАІТЕ». [in Ukrainian]
- Domenica Iulo, L., Gorby, C., Poerschke, U., Kalisperis, L. N., & Woollen, M. (2013).** Environmentally conscious design – Educating future architects. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14, 434–448. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2012-0003> [in English]
- Fernandez-Antolin, M.-M., del Río, J. M., & Gonzalez-Lezcano, R.-A. (2022).** Building performance simulation tools as part of architectural design: Breaking the gap through software simulation. *International Journal of Technology and Design Education*, 32 (5), 1227–1245. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09707-0> [in English]
- Grant, E. J. (2020).** Mainstreaming environmental education for architects: The need for basic literacies. *Buildings and Cities*, 1, 538–549. Retrieved from <https://doi.org/10.5334/bc.72> [in English]
- Itomonte, S., Yannas, S., Herde, A. D., Riemer, A., Cangelli, E., Horvath, S., & Lopez De Asiain, M. (2012).** *Education for sustainable environmental design – The EDUCATE project*. Educate Press University. [in English]
- Leal Filho, W., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V. R., & Orlovic, V. L. (2018).** The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 199, 286–295. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017> [in English]
- Lotfabadi, P., & Hançer, P. (2023).** Optimization of visual comfort: Building openings. *Journal of Building Engineering*, 72, 106598. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jobee.2023.106598> [in English]
- Orellana, I., & Fauteux, S. (1998).** Environmental education: Tracing the high points of its history. *In The future of environmental education in a postmodern world*. Yukon College. [in English]
- Rieh, S.-Y., Lee, B.-Y., Oh, J.-G., Schuetze, T., Porrás Álvarez, S., Lee, K., & Park, J. (2017).** Integration of sustainability into architectural education at accredited Korean universities. *Sustainability*, 9 (11), 1121. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/su9111121> [in English]
- Yüksek, I. (2013).** The evaluation of architectural education in the scope of sustainable architecture. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 89, 496–508. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.902> [in English]
- United Nations General Assembly. (2010).** *Human Rights Council—No. 53 (A/66/53)* (p. 211). United Nations. [in English]

References:

- Birillo, I.** (2013). Informatychna pidhotovka maibutnikh arkhitektoziv [Information Preparation of Future Architects]. *Naukovi zapysky. Seriya: Problemy metodyky fizyko-matematychnoyi i tekhnolohichnoyi osvity – Scientific Notes. Series: Problems of Methodology of Physical-Mathematical and Technological Education*, 4 (1), 11–16. [in Ukrainian]
- Birillo, I. V., & Kostiuchenko, O. A.** (2017). Intehrovane 3D-modeliuvannia landshaftu pry pidhotovtsi maibutnikh arkhitektoziv [Integrated 3D Landscape Modeling in the Training of Future Architects]. *Arkhytekturnyi visnyk KNUBA – Architectural Bulletin of the KNUBA*, 11–12, 382–387. [in Ukrainian]
- Boichenko, S. V., & Saienko, T. V.** (2013). *Ekolohichna osvita – osnova staloho rozvytku suspilstva [Environmental Education as the Basis of Sustainable Societal Development]*. Kyiv: Universytet «Ukraina». [in Ukrainian]
- Saienko, T. V., & Osypenko, O. Yu.** (2024). *Ekolohichna arkhitektura i budivnytstvo [Environmental Architecture and Construction]*. Kyiv: TOV «Kompaniia VAYTE». [in Ukrainian]
- Domenica Iulo, L., Gorby, C., Poerschke, U., Kalisperis, L. N., & Woollen, M.** (2013). Environmentally conscious design – Educating future architects. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14, 434–448. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2012-0003> [in English]
- Fernandez-Antolin, M.-M., del Río, J. M., & Gonzalez-Lezcano, R.-A.** (2022). Building performance simulation tools as part of architectural design: Breaking the gap through software simulation. *International Journal of Technology and Design Education*, 32 (5), 1227–1245. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09707-0> [in English]
- Grant, E. J.** (2020). Mainstreaming environmental education for architects: The need for basic literacies. *Buildings and Cities*, 1, 538–549. Retrieved from <https://doi.org/10.5334/bc.72> [in English]
- Itomonte, S., Yannas, S., Herde, A. D., Riemer, A., Cangelli, E., Horvath, S., & Lopez De Asiain, M.** (2012). *Education for sustainable environmental design – The EDUCATE project*. Educate Press University. [in English]
- Leal Filho, W., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V. R., & Orlovic, V. L.** (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 199, 286–295. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017> [in English]
- Lotfabadi, P., & Hançer, P.** (2023). Optimization of visual comfort: Building openings. *Journal of Building Engineering*, 72, 106598. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jobe.2023.106598> [in English]
- Orellana, I., & Fauteux, S.** (1998). Environmental education: Tracing the high points of its history. *In The future of environmental education in a postmodern world*. Yukon College. [in English]
- Rieh, S.-Y., Lee, B.-Y., Oh, J.-G., Schuetze, T., Porrás Álvarez, S., Lee, K., & Park, J.** (2017). Integration of sustainability into architectural education at accredited Korean universities. *Sustainability*, 9 (11), 1121. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/su9111121> [in English]
- Yüksek, I.** (2013). The evaluation of architectural education in the scope of sustainable architecture. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 89, 496–508. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.902> [in English]
- United Nations General Assembly.** (2010). *Human Rights Council—No. 53 (A/66/53)* (p. 211). United Nations. [in English]

Дата надходження статті: «16» жовтня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «17» листопада 2025 р.

**Кайдановська Олена** – професор кафедри архітектурного проектування Інституту архітектури та дизайну Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, доцент

**Kaidanovska Olena** – Professor of the Department of Architectural Design of Institute of Architecture and Design of Lviv Polytechnic National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії

**Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)**

Цитуйте цю статтю як:

**Кайдановська, О.** (2025). Формування екологічної компетентності майбутніх архітекторів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічний дискурс*, 38, 51–56. doi: [10.31475/ped.dvs.2025.38.07](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2025.38.07).

Cite this article as:

**Kaidanovska, O.** (2025). Formation of Environmental Competence of Future Architects by Means of Information and Communication Technologies. *Pedagogical Discourse*, 38, 51–56. doi: [10.31475/ped.dvs.2025.38.07](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2025.38.07).

УДК 37.013.33:378.4

UDC 37.013.33:378.4

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.38.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.08) ISSN 2309-9127 (print) ISSN 2313-8769 (Online)

**АЛЛА КОЛОМІЄЦЬ,**

*доктор педагогічних наук, професор  
(Україна, Вінниця, Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32)*

**ALLA KOLOMIETS,**

*Doctor of Pedagogical Science, Professor  
(Ukraine, Vinnytsia, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State  
Pedagogical University, Ostrozhkoho St., 32)*

**ORCID: [0000-0003-0536-0147](https://orcid.org/0000-0003-0536-0147)**

**Лідерська компетентність у професійній підготовці викладачів природничих дисциплін:  
орієнтири та міжнародні практики**

**Leadership Competence in Professional Training of Science Teachers:  
Guidelines and International Practices**

*У статті досліджено формування лідерської компетентності викладачів природничих дисциплін закладів вищої освіти як ключового чинника трансформацій сучасної вищої освіти України. Обґрунтовано актуальність розвитку академічного лідерства для поєднання управлінських, педагогічних та фасилітаційних ролей викладача. Використано комплекс теоретичних, якісних та кількісних методів: аналіз наукової літератури, контент-аналіз, експертне оцінювання (метод Делфі), анкетування. Визначено структуру лідерської компетентності викладачів, виділено сім структурних складників: стратегічний, комунікативно-мовний, організаційно-управлінський, дослідницько-інноваційний, етично-соціальний, емоційно-рефлексивний, професійний розвиток і наставництво. Результати опитування свідчать про недостатню готовність викладачів до виконання ролі лідера та потребу розвитку лідерської компетентності, тоді як здобувачі вважають себе готовими до виконання ролі лідера, проте не володіють змістом такої діяльності, при цьому пріоритетним шляхом формування лідерської компетентності визначено контекстне навчання.*

**Ключові слова:** професійна підготовка; професійна освіта; викладачі закладів вищої освіти; викладачі природничих дисциплін; академічне лідерство; лідерські компетентності; освітні програми; контекстне навчання; наставництво.

*The contemporary higher education system is undergoing profound transformations driven by rapid advances in science, technology, digital tools, and global challenges. In Ukraine, these changes are complicated by wartime conditions, prolonged distance learning, and migration, creating gaps in educational quality. Addressing these challenges requires not only skilled practitioners but also competent academic leaders capable of guiding educational communities, fostering innovation, and managing organizational processes. This study investigates the formation of leadership competencies among higher education teachers of natural sciences, emphasizing the need for all educators to develop leadership skills, regardless of formal managerial roles. A combination of theoretical, qualitative, and quantitative methods was applied. Literature review and systematization of national and international sources helped define the structure and content of leadership competencies. Qualitative methods, including content analysis, thematic coding, and a three-round Delphi survey with 15 experts, identified seven core components: strategic, communicative-linguistic, organizational-managerial, research-innovative, ethical-social, emotional-reflexive, and professional development and mentoring. Quantitative surveys of 36 teachers and 65 students revealed that most educators (58.3 %) and students (56.9 %) recognize the need to develop leadership competencies, preferring practical, context-based learning. The findings highlight the critical role of leadership competencies in ensuring educational quality, fostering research culture, and creating innovative academic environments. The study provides evidence-based recommendations for integrating leadership development into natural sciences programs through mentoring, experiential learning, and interdisciplinary collaboration. These results support forming a new generation of academic leaders in Ukraine, ready to meet contemporary educational challenges and foster sustainable development in academic communities.*

**Keywords:** professional training; professional education; higher education teachers; natural sciences teachers; academic leadership; leadership competencies; educational programs; contextual learning; mentoring

**Вступ / Introduction.** Сучасна світова система вищої освіти переживає період глибоких трансформацій, обумовлених стрімким розвитком науки та техніки, цифрових технологій і глобальних екологічних викликів. В Україні така трансформація ускладнюється викликами воєнного часу, тривалого дистанційного навчання та міграційними процесами. Реалізація трансформаційних змін потребує значних людських ресурсів, зокрема не лише виконавських, а й керівних. Таким чином, постає актуальне питання формування когорти нових лідерів для відновлення вищої освіти України та подолання освітніх втрат сформованих умовами реалізації освітнього процесу, а також ефективного розвитку лідерської компетентності кожного учасника освітнього процесу для забезпечення реалізації майбутньої або реальної професійної діяльності в ролі агента змін. Вирішення такого питання дозволить системі освіти стрімко та ефективно розвиватися, долати освітні втрати, формувати професійно зрілих викладачів, здатних до кар'єрного зростання та реалізації завдань модернізації освіти на всіх її рівнях.

Задоволення кадрових потреб закладів вищої освіти в сучасних міграційних умовах є проблемою, адже потребує формування викладачів закладів вищої освіти нового типу, здатних не лише транслювати знання, реалізувати наукову, організаційну, методичну діяльність, виховні впливи, але й надихати та спонукати до спільної діяльності в певному напрямку (мотиватор), забезпечувати її системність, управління та досягнення результатів (менеджер), підтримувати та допомагати в ході реалізації (ментор), тобто вища освіта України потребує формування освітніх (академічних) лідерів. Така багатозначна інтеграція ролей у ході реалізації професійної діяльності викладача потребує зміни конструкту професійної підготовки здобувачів вищої освіти та орієнтацію її на набуття здатності до стратегічного та тактичного керування, ефективного управління діяльністю й водночас різноспрямованої підтримки кожного члена команди, з метою забезпечення синергії візії, процесів і людського потенціалу, тобто формування лідерської компетентності. Сучасна педагогічна література приділяє достатньо уваги організаційному та академічному лідерству в вищій освіті (Kezar A., Holcombe E., 2017); залежності формування лідерських якостей викладача від здатності поєднувати традиційні, реформістські та прагматичні моделі лідерства відповідно викликів вищої освіти (Macfarlane B., Bolden R., Watermeyer R., 2024); доведенню необхідності цілеспрямованого формування мотиваційного впливу, інтелектуальної стимуляції та персоналізованого наставництва, як актуальних чинників розвитку трансформаційного лідерства (Wang J., 2022); визначенню підґрунтя ефективного академічного лідерства – поведінкових характеристик: комунікації, підтримки колег, організаційної прозорості та прийняття рішень (Mahdinezhad M., Mansor M., Rmbeli N., Hashim E., Shahhosseini M., 2018); значення трансформаційного лідерства, як ключа до інноваційного розвитку, через формування бачення змін і здатності впливати на академічні спільноти (Kiplangat H., 2024). Проте залишається достатньо мало дослідженим ефективний шлях формування лідерської компетентності в межах професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти, з урахуванням його ролі потенційного агента змін, архітектора та менеджера академічної спільноти, носія інноваційної культури, провайдера сталого розвитку закладу вищої освіти.

Формування нового покоління академічних лідерів закладів вищої освіти потребує чіткого визначення можливостей формування лідерської компетентності в ході професійної підготовки здобувачів в умовах ступеневої освіти, з урахуванням кваліфікаційних вимог до керівників закладів та їхніх структурних підрозділів відповідно до нормативно-правових актів України. Аналіз дозволяє стверджувати актуальність формування лідерських компетентностей саме на другому (магістерському) рівні вищої освіти, адже обов'язковою вимогою до посад науково-педагогічних працівників є наявність вищої освіти ступеня магістра, наукового ступеня та/ або вченого звання, достатнього рівня лінгвістичної (мовної) компетентності, а також досвіду професійної науково-педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим особливо актуальним стає формування освітніх лідерів через надання їм можливості виконувати різні ролі у закладах вищої освіти та збагачення професійної підготовки основами лідерства як невід'ємним компонентом сучасної освітньої програми. Визначення ефективних шляхів інтеграції лідерської складової у професійну підготовку викладачів закладів вищої освіти є одним з основних викликів вищої освіти, і природничої зокрема.

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Розкрити сутність, структуру та зміст лідерської компетентності викладачів природничих дисциплін закладів вищої освіти, обґрунтувати її роль у забезпеченні якості вищої природничої освіти та визначити інструменти й механізми формування такої компетентності в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти природничих спеціальностей та підвищенні кваліфікації викладачів природничих дисциплін.

Для досягнення мети були визначені наступні завдання: проаналізувати сучасний стан наукових досліджень щодо лідерства у сфері вищої освіти та з'ясувати концептуальні підходи до визначення лідерської компетентності викладачів. Узагальнити ключові теоретичні положення та

міжнародний досвід щодо розвитку лідерської компетентності у педагогів і науково-педагогічних працівників. Визначити зміст і структуру лідерської компетентності викладачів закладів вищої освіти та уточнити їх специфіку для викладачів природничих дисциплін. Обґрунтувати значення лідерської компетентності у забезпеченні якості освітнього процесу, формуванні дослідницької культури здобувачів вищої освіти та розвитку інноваційного середовища закладу вищої освіти. Схарактеризувати практичні форми та стратегії розвитку лідерської компетентності викладачів природничих дисциплін у процесі професійної діяльності. Визначити організаційно-методичні механізми інтеграції лідерської компетентності у програми підготовки здобувачів вищої освіти природничих спеціальностей та курси підвищення кваліфікації викладачів.

**Методи / Methods.** Дослідження присвячене проблемі формування лідерської компетентності викладачів закладів вищої освіти, зокрема природничих дисциплін, що є критичним у контексті трансформацій сучасної освіти. Методологія дослідження передбачала поєднання теоретичних, кількісних та якісних методів, що забезпечили комплексний аналіз явища.

До теоретичних методів віднесено: аналіз і синтез науково-педагогічної літератури з метою визначення ключових концепцій, структури і змісту лідерської компетентності викладачів; систематизація і узагальнення даних міжнародних і вітчизняних джерел, що забезпечило формування методологічної бази та обґрунтування структури компетентності. До якісних методів можуть бути віднесені: контент-аналіз та тематичне кодування результатів опитування, що дозволили виділити основні складники компетентності, визначити смислові ознаки та конкретні приклади їх практичного застосування у викладанні природничих дисциплін; експертне оцінювання (метод Делфі) (15 експертів) (Sosnytskyi Y., Sikorskyi P., Bezborodykh S., Morozova M., Moroz V., 2021; Bürkin F., Czabanowska K., Babich M., Casamitjana N., Vicente-Crespo M., De Souza N., Ehrenberg J., Hoffmann C., Kamath S., Matthiä M., Okumu M., Rutebemberwa E., Waser M., Kuenzli A., Bohlius J., 2024) у три раунди допомогло виділити 7 ключових структурних складників лідерської компетентності, які визнані найважливішими для професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти. Кількісними методами дослідження виступили: анкетування та статистичний аналіз результатів, що надало можливість визначити частку респондентів, які готові виконувати роль лідера команди, потребують розвитку компетентності, а також оцінити пріоритетні способи здобуття лідерських навичок; використання відсоткових показників та часткових розподілів, що забезпечило кількісну характеристику за результатами опитування викладачів природничих дисциплін (36 респондентів) та здобувачів вищої освіти природничих спеціальностей (65 респондентів).

Поєднання теоретичних, якісних та кількісних методів забезпечило отримання комплексного уявлення про лідерську компетентність викладачів природничих дисциплін та сформулювало орієнтири конструювання професійної підготовки майбутніх викладачів природничих дисциплін з огляду на необхідність формування лідерської компетентності.

**Результати / Results.** Проведений аналіз дозволив встановити структуру лідерської компетентності викладачів закладів вищої освіти. Особливу цікавість для дослідження становили викладачі природничих дисциплін, оскільки вони мають можливість у професійній діяльності поєднувати класичні (традиційні) методи професійної діяльності та експериментально-дослідницьку, що розширює шляхи набуття лідерських компетентностей.

Дослідження класифікації лідерських навичок дозволяє визначити їх загальне різноманіття та основні різновиди: аналітичні, комунікаційні, поведінкові, партнерські – внутрішні (зі здобувачами), зовнішні (поза освітнім процесом) (Smith Z., Wolverton M., 2010); знання, навички, ставлення (Tuminski Q., Owens G., 2024); менеджменту, стратегічні, соціальні (Rony Z., Lestari T., Ismaniah Ya., Lubis F., 2023); поведінкові, аналітичні, міжособистісні, орієнтація на результат (Mohamed Jais I., Azman A., Ghani E., 2022); вміння постійного навчання (Daher-Armache G., Armache M., 2025); концептуальне мислення, міжособистісна комунікація, технічні/ технологічні компетентності, тайм-менеджмент, прийняття рішень, аналітика даних, міжкультурне лідерство, кризове управління (Connie K., Kristiawan M., Rusly M., Hutami S., Viona E., 2025).

Визначаючи структуру професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти важливим було врахування досвіду колег із визначення таких здатностей у вищій освіті, що дозволяє конкретизувати їх через: орієнтацію на позитивне ставлення, самоменеджмент, професійну (академічну) експертизу, трансформаційне лідерство, вирішення проблем, комунікацію, стратегічне мислення, командну роботу (Aggarwal R., Ahuja S., Modi S., Gupta S., 2021); міжособистісне лідерство, стратегічне мислення, емоційну стійкість, адаптивність, інноваційність (Chow T., 2022); цифрову адаптивність, технологічну підготовку, стратегічне мислення, стійкість, інноваційну культуру (Olabiyi O., Vuuren C., Du Plessis M., Xue Y., Zhu C., 2025).

Проте системної роботи щодо визначення структури лідерської компетентності викладачів природничих дисциплін і можливостей її формування в ході професійної підготовки і досі не проведено. Більшість робіт науковців стосуються вчителів для яких визначають лідерські ролі, які вони виконують у професійній діяльності – активіст, амбасадор, співпрацівник, інноватор, нетворкер, організатор, посередник (Heredia S., Phillips M., Stallings S., Worsley T., Yu J. H., Allen C. D., 2023); інструктивний/ класний лідер, про-посередник, менеджер, системні ролі (Schott C., van Roekel H., Tummers L., 2020); а також визначають необхідність підвищення кваліфікації вчителів, як нагальну потребу вдосконалення професійної діяльності в напрямку – педагогічний експертний рівень + лідерські навички, з обов'язковим включенням управління проектами, навичок рівності та різноманітності, нарощення потенціалу (Aqazade M., Ekmekeci A., Papakonstantinou A., 2024).

Подекуди визначені ролі STEM-викладачів через тематичні кластери їх компетентностей – місія та культура, рівність і соціальна відповідальність, інфраструктура та реалізація програм, навчальний план та викладання, професійний розвиток, оцінювання та контроль успішності, а також додаткове або позапрограмне навчання (Rose M., Geesa R., Stith K., 2019); різновиди компетентностей – науково-дослідницькі, педагогічні, менеджерські, емоційно-рефлексивні (Hanauer D., 2024); або їх складники – цифрова стратегія, онлайн-педагогіка, технологічна адаптивність, лідерство під час криз (Rodgers D., 2024).

Результатом аналізу міжнародного досвіду формування освітніх лідерів стало визначення 24 можливих складників компетентності академічного лідера, серед яких за методом Делфі в три раунди було виділено 7, визнаних експертами найважливішими для професійної діяльності викладача природничих дисциплін закладу вищої освіти, з огляду на сучасний етап трансформаційних змін: стратегічна, комунікативно-мовна, організаційно-управлінська, дослідницько-інноваційна, етична та соціальна, емоційно-рефлексивна, професійний розвиток і наставництво.

Їх докладний аналіз із позиції не лише вимог до професійної діяльності викладача, як науково-педагогічного/ педагогічного працівника закладу вищої освіти, а й особливостей природничих наук, які розширюючи предметне поле, збагачують професійну діяльність викладача унікальними можливостями, дозволив визначити структурні компоненти лідерської компетентності викладача природничих дисциплін закладу вищої освіти з огляду на особливості його професійної діяльності, представлені в табл. 1.

*Таблиця 1*

**Класифікація структурних складників лідерської компетентності викладачів природничих дисциплін і їх змістове наповнення**

<b>Структурний компонент</b>	<b>Загальний зміст (для викладачів ЗВО)</b>	<b>Конкретизація змісту професійної діяльності викладачів природничих дисциплін</b>
Стратегічний	Формування бачення розвитку освіти, прогнозування тенденцій, визначення напрямів змін	Планування лабораторних/ практичних занять, виконання дослідницьких програм, участь у проєктах і стратегічному плануванні роботи кафедри; ініціювання оновлення освітніх програм відповідно до сучасних наукових тенденцій, аналіз освітньої аналітики, участі у формуванні стратегічних документів факультету або кафедри
Комунікативно-мовний	Ефективна взаємодія зі здобувачами вищої освіти, колегами, академічною спільнотою, стейхолдерами тощо	Пояснення складних наукових концепцій, абстрактних понять, співпраця в міждисциплінарних проєктах; спілкування з фахівцями та нефахівцями; проведення інтерактивних лекцій, фасилітацію дискусій; участь у міжкафедральних комунікаційних платформах і наукових обговореннях.
Організаційно-управлінський	Координація освітнього процесу, проєктів, забезпечення якості освітніх програм	Керування роботою в навчальних і наукових лабораторіях кафедри, реалізація міждисциплінарних програм; практика координації студентських дослідницьких груп і проєктів; управління ризиками у виконанні експериментальних робіт, забезпечення якості освітніх результатів і створення логістики ресурсного забезпечення лабораторій
Дослідницько-	Упровадження нових	Проведення дослідів та експериментів,

інноваційний	методик, активних та інтерактивних методів навчання, цифрових інструментів, залучення здобувачів до наукових досліджень	моделювання, інтеграція STEM-технологій; участь у наукових проєктах; розробка лабораторних практикумів, авторських лабораторних методик; використання сучасних цифрових і аналітичних інструментів, а також залучення здобувачів до участі у реальних наукових проєктах
Етично-соціальний	Дотримання академічної доброчесності, створення інклюзивного та безпечного середовища	Дотримання безпеки на лабораторних/практичних заняттях, екологічна та соціальна відповідальність; обговорення кейсів щодо поведінки з речовинами; моделювання прикладів етичної поведінки в наукових дослідженнях, недопущенні фабрикації чи плагіату; забезпечення доступності навчальних матеріалів; підтримка здобувачів із різними освітніми потребами та створення поважного толерантного комунікативного простору на заняттях.
Емоційно-рефлексивний	Здатність зберігати емоційну рівновагу в складних педагогічних ситуаціях. Мотивація здобувачів і колег, управління конфліктами, аналіз власної діяльності, резиліентність	Підтримка активного залучення здобувачів до ініціатив кафедри (експериментальні шоу, публічні виступи); формування експериментальної вправності та маніпуляційної здатності; наставництво, коучинг, співпраця; здатність вирішувати конфлікти під час групових лабораторних занять, надавати зворотний зв'язок у рефлексивній формі, використовувати самооцінювання та самоаналіз для вдосконалення власних методик викладання природничих дисциплін
Професійний розвиток і наставництво	Безперервне підвищення кваліфікації, участь у конференціях, наставництво молодих колег	Постійне поглиблення знань у фундаментальних галузях науки, освоєння сучасних експериментальних і аналітичних методів, передача здобувачам і молодим колегам умінь наукового пізнання та дослідницького мислення, експериментальної майстерності; систематична участь в підвищенні кваліфікації, наукових і методичних семінарах, формування культури академічного зростання на кафедрі, а також розвиток у здобувачів умінь самостійного наукового пошуку, критичного мислення й відповідальності за результати професійної діяльності

Таким чином, особливістю реалізації професійної діяльності викладача природничих дисциплін у закладі вищої освіти виступає орієнтування на практично-об'єктну діяльність: експериментально-дослідницьку роботу; керівництво практичною підготовкою здобувачів в умовах лабораторії або природи, виробництв (підприємств); безпекові умови та відповідальність за власні дії; спілкування щодо результатів власної діяльності не лише з фахівцями, а й нефахівцями (фахівцями інших галузей) тощо. Ускладненню такої діяльності виступає необхідність не тільки реалізувати власний лідерський потенціал в ході освітнього процесу, а й формувати подібні здатності в здобувачів природничих спеціальностей, в ході професійної підготовки. Адже незалежно від відмови або присвоєння професійної кваліфікації викладача закладу вищої освіти, Національна Рамка Кваліфікацій для сьомого (магістерського) рівня освіти передбачає формування дескриптору «Комунікація» на рівні – зрозуміло доносити інформацію до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються.

Проведене діагностувальне опитування зацікавленості в формуванні лідерської компетентності, готовності виконувати роль лідера та пріоритетного шляху її набуття здобувачів природничих спеціальностей та викладачів закладів вищої освіти дозволило отримати наступні результати, представлені в табл. 2.

Результати опитування здобувачів вищої освіти та викладачів природничих спеціальностей щодо лідерської компетентності

Категорія опитаних	Викладачі						Здобувачі							
	Відповідь		Так		Ні		Мабуть		Так		Ні		Мабуть	
Запитання	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Чи вважаєте Ви себе готовим до реалізації ролі лідера команди?	8	22,22	19	52,78	9	25,00	32	49,23	22	33,85	11	16,92		
Чи є однаковими за змістом ролі лідера та керівника?	12	33,33	14	38,89	10	27,78	41	63,08	6	9,23	18	27,69		
Чи потребуєте Ви формування лідерської компетентності (її складників) для реальної/ майбутньої професійної діяльності?	21	58,33	6	16,67	9	25,00	37	56,92	12	18,46	16	24,62		
Чи маєте Ви бажання для формування лідерської компетентності вивчати окрему освітню компоненту (загального спрямування) в програмі підвищення кваліфікації/ здобуття освіти?	8	22,22	19	52,78	9	25,00	12	18,46	44	67,69	9	13,85		
Чи потребуєте Ви формування лідерської компетентності на практичних прикладах реальної/ майбутньої професійної діяльності?	24	66,67	6	16,67	6	16,67	51	78,46	5	7,69	9	13,85		

Отримані результати свідчать що більшість викладачів природничих дисциплін закладів вищої освіти не відчують себе повністю готовими до виконання ролі лідера команди (78,88% опитаних) та потребують додаткового формування лідерської компетентності (її складників) (58,33% опитаних). Пріоритетним шляхом здобуття такої компетентності вважають контекстне навчання в межах підвищення кваліфікації, на конкретних практичних прикладах професійної діяльності (66,67% опитаних) та не бажають опановувати окрему освітню компоненту з лідерства (52,78% опитаних). Визначення співвідношення ролі лідера та керівника виявилось найбільш складним для викладачів, адже тільки трохи більше 1/3 опитаних (38,87%) визначили змістово різними ці ролі.

Опитування здобувачів вищої освіти дало неочікувані, проте пояснювані результати. Так, більшість (49,23% опитаних) вважають себе готовими до виконання ролі лідера, хоч чітко розуміють її зміст тільки 9,23% опитаних, а потребують формування лідерських компетентностей – 56,92%. Такі результати свідчать про бажання здобувачів вищої освіти бути лідером, проте гіпертрофовану самовпевненість і не усвідомлення наповнення ролі. Пріоритетним для себе шляхом здобуття лідерських якостей здобувачів вищої освіти обрали контекстне навчання, на практичних прикладах майбутньої професійної діяльності та відмовилися від запровадження окремих освітніх компонент загального спрямування з лідерства в освітні програми (67,69% опитаних).

**Обговорення / Discussion.** Таким чином, результати дослідження дозволили виділити сім структурних складників лідерської компетентності викладачів природничих дисциплін закладів вищої освіти, які повністю відображають сучасні потреби вищої освіти, особливо в контексті трансформації академічних практик. Міжнародний досвід визначення лідерської компетентності саме викладачів природничих дисциплін є досить фрагментарним, тому дозволяє визначити паралелі та відмінності отриманих результатів. Так, близькими за змістом є результати отримані американськими вченими Ball State University (Rose M., Geesa R., Stith K., 2019), але на противагу вчителям, професійна підготовка викладачів природничих дисциплін має містити акценти на етичному аспекті та дослідницько-інноваційній діяльності.

Окрім того, дослідження американських вчених Southern Connecticut State University, свідчать про потребу використання системного підходу до формування лідерських якостей, що суголосно отриманим результатам у частині потреби здобуття лідерської компетентності в ході здобуття професійної підготовки здобувачами вищої освіти та продовження її вдосконалення практикуючими викладачами на етапі підвищення кваліфікації (Hadley C., 2023).

Достатньо близькими є результати досліджень розподіленого лідерства британських вчених із University of the West of England, які засвідчують необхідність відходу від формального лідерства керівників, а зосередження на колективному та процесуальному лідерстві, як здатності кожного. Саме виділення комунікативної, стратегічної та організаційно-управлінської компетентностей, як

складників лідерства, вписуються в концепцію колегіального лідерства, адже саме викладачі (не лише керівники) можуть виступати агентами змін у своїх підрозділах (Bolden R., Petrov G., Gosling J., 2009).

**Висновки / Conclusions.** Таким чином, результати дослідження підтвердили, відповідність сучасних трансформаційних процесів вищої освіти України світовим тенденціям і наголосили на терміновій необхідності формування нового покоління викладачів-лідерів, здатних поєднувати управлінські, педагогічні та фасилітаційні ролі, тобто набувати здатності академічного лідера. У дослідженні виділено структуру лідерської компетентності викладачів природничих дисциплін, до якої включено стратегічний, комунікативно-мовний, організаційно-управлінський, дослідницько-інноваційний, етично-соціальний, емоційно-рефлексивний складники, а також професійний розвиток і наставництво, що створюють єдину структуру лідерства в освіті. Особливістю професійної діяльності викладачів природничих дисциплін є орієнтація на практичну, об'єктну діяльність із переважанням експериментально-дослідницької, яка передбачає необхідність міждисциплінарної комунікації, що розширює шляхи формування лідерських компетентностей. Результати опитування засвідчили потребу в розвитку лідерських компетентностей серед викладачів природничих дисциплін (58,33 %), оскільки більшість не відчуває себе готовими до виконання ролі лідера команди, серед здобувачів природничих спеціальностей більшість потребує формування лідерських компетентностей (56,92 %), хоч і вважають себе готовими до лідерської ролі, при цьому пріоритетним є контекстне навчання через практичні приклади професійної діяльності. Тобто здобувачі вищої освіти проявляють бажання опанувати лідерські навички, але демонструють недостатнє усвідомлення змісту ролі лідера, що підкреслює необхідність інтеграції складників лідерської компетентності в освітні компоненти професійної підготовки. Отримані результати дозволяють обґрунтувати рекомендації щодо формування лідерської компетентності в освітніх програмах через включення до змісту програм освітніх компонент здобувачів вищої освіти природничих спеціальностей та програм курсів підвищення кваліфікації викладачів природничих дисциплін конкретних прикладів практичної реалізації ролі лідера, що створює підґрунтя для подальших досліджень ефективності інтеграції академічного лідерства в систему вищої освіти України.

#### Список використаних джерел і літератури / References:

- Aggarwal, R., Ahuja, S., Modi, S., & Gupta, S. (2023). Scale Development for Identification of Academic Leadership Competencies in Higher Education Institutions. *Ensemble, (Conference Special Issue), 1*, 104–115. Retrieved from <https://doi.org/10.37948/ensemble-2021-C5I1-a017> [in English]
- Aqazade, M., Ekmekci, A., & Papakonstantinou, A. (2024). Developing mathematics teachers into leaders for high-need urban schools. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies, 8* (2), 1–24. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1457366.pdf> [in English]
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership, 37* (2), 257–277. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1741143208100301> [in English]
- Bürkin, F., Czabanowska, K., Babich, M., Casamitjana, N., Vicente-Crespo, M., De Souza, N. N., Ehrenberg, J., Hoffmann, C., Kamath, S., Matthiä, M., Okumu, M., Rutebemberwa, E., Waser, M., Kuenzli, A., & Bohlius, J. (2024). Competencies for transformational leadership in public health: An international Delphi consensus study. *Journal of Public Health, 10*. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/jiph.2024.1606267> [in English]
- Chow, T. W., & Singh, H. (2022). Cultivating emerging leadership competencies for complex environments. *Asian Management and Organizational Review, 4* (2), 129–145. Retrieved from <https://doi.org/10.35912/amor.v4i2.1492> [in English]
- Connie, K., Kristiawan, M., Rusly, M., Hutami, S., & Viona, E. (2025). A systematic review of managerial competencies in global higher education. *Learning Gate*. Retrieved from <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i5.6954> [in English]
- Daher-Armache, G., & Armache, M. (2025). Leadership development in U.S. higher education. *Innovation & Knowledge*. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100754> [in English]
- Hadley, C. R. (2023). Leading amidst COVID-19: A systematic review of higher education research studies. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies, 7* (1). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1396414.pdf> [in English]
- Hanauer, D. I., Alvey, R., An, P., Bancroft, Ch., Butela, K., Coleman, S., ... Sivanathan, V. (2024). The professional identity of STEM faculty as instructors of course-based research experiences. *Frontiers in Education, 9*, 1442306. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1442306> [in English]
- Heredia, S. C., Phillips, M., Stallings, S., Worsley, T., Yu, J. H., & Allen, C. D. (2023). Identifying the roles of science teacher leaders in practice. *Journal of Science Teacher Education, 35* (2), 109–126. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/1046560X.2023.2182017> [in English]
- Kezar, A. J., & Holcombe, E. M. (2017). *Shared leadership in higher education: Important lessons from research and practice*. Washington, DC: American Council on Education. Retrieved from <https://www.acenet.edu/Documents/Shared-Leadership-in-Higher-Education.pdf> [in English]

- Kiplangat, H.** (2024). Transformational leadership in higher education: Empowering Africa's future. *Journal of Research and Academic Writing*, 1 (2), 65–73. Retrieved from <https://doi.org/10.58721/jraw.v1i2.846> [in English]
- Macfarlane, B., Bolden, R., & Watermeyer, R.** (2024). Three perspectives on leadership in higher education: Traditionalist, reformist, pragmatist. *Higher Education*, 88, 1381–1402. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01174-x> [in English]
- Mahdinezhad, M., Mansor, M., Rmbeli, N., Hashim, E., & Shahhosseini, M.** (2018). Effective academic leadership: Key aspects of leader behavior in higher education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8 (9). Retrieved from <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i9/4646> [in English]
- Mohamed Jais, I. R., Azman, A. M., & Ghani, E. K.** (2022). Quantifying the higher education leadership competency framework for talent management in Malaysia. *Journal of Education and e-Learning Research*, 9 (4), 288–295. Retrieved from <https://doi.org/10.20448/jeelr.v9i4.4303> [in English]
- Olabiyi, O. J., van Vuuren, C. J., Du Plessis, M., Xue, Y., & Zhu, C.** (2025). Digital academic leadership in higher education institutions: A bibliometric review. *Education Sciences*, 15 (7), 846. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/educsci15070846> [in English]
- Rodgers, D. J.** (2024). Technology leadership for pandemic STEMgagement. *Education Sciences*, 15 (1), 34. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/educsci15010034> [in English]
- Rony, Z. T., Lestari, T. S., Ismaniah, Yasin, M., & Lubis, F. M.** (2023). The complexity of leadership competence in universities in the 21st century. *Cogent Social Sciences*, 9 (2). Retrieved from <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2276986> [in English]
- Rose, M. A., Geesa, R. L., & Stith, K.** (2019). STEM leader excellence: A modified Delphi study of critical skills, competencies, and qualities. *Journal of Technology Education*, 31 (1), 42–62. Retrieved from <https://doi.org/10.21061/jte.v31i1.a.3> [in English]
- Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. G.** (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 100352. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352> [in English]
- Smith, Z. A., & Wolverton, M.** (2010). Higher education leadership competencies: Quantitatively refining a qualitative model. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17 (1), 61–70. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1548051809348018> [in English]
- Sosnytskyi, Y. O., Sikorskyi, P. I., Bezborodykh, S. M., Morozova, M. M., & Moroz, V. P.** (2021). Application of the Delphi technique to determine the technological competencies of a faculty member. *European Journal of Educational Research*, 10 (4), 2089–2103. Retrieved from <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.2089> [in English]
- Tyminski, Q., & Owens, G. B.** (2024). An exploration of higher education leadership competencies: Knowledge, skills and attitudes. *International Journal of Educational Management*, 38 (7), 1990–2001. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2024-0126> [in English]
- Wang, J.** (2022). The development of transformational leadership in public higher education. *Journal of Higher Education Research*, 3 (2), 224–233. Retrieved from <https://doi.org/10.32629/jher.v3i2.789> [in English]

Дата надходження статті: «22» жовтня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «20» листопада 2025 р.

**Коломієць Алла** – проректор з наукової роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор

**Kolomiets Alla** – Vice-Rector for Scientific Work of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

*Ця стаття поширюється на умовах ліцензії*

**Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International  
(CC BY-NC-SA 4.0)**

*Цитуйте цю статтю як:*

*Cite this article as:*

**Коломієць, А.** (2025). Лідерська компетентність у професійній підготовці викладачів природничих дисциплін: орієнтири та міжнародні практики. *Педагогічний дискурс*, 38, 57–64. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.08).

**Kolomiets, A.** (2025). Leadership Competence in Professional Training of Science Teachers: Guidelines and International Practices. *Pedagogical Discourse*, 38, 57–64. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.08).

УДК 378.091.3:364-051

UDC 378.091.3:364-051

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.38.09](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.09) ISSN 2309-9127 (print) ISSN 2313-8769 (Online)

**ОЛЬГА СОРОКА,**

*доктор педагогічних наук, професор  
(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка, вул. Винниченка, 10)*

**OLGA SOROKA,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Ukraine, Ternopil, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National  
Pedagogical University, Vynnychenko St., 10)*

**ORCID: 0000-0003-1483-8974**

**СВІТЛАНА КАЛАУР,**

*доктор педагогічних наук, професор  
(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка, вул. Винниченка, 10)*

**SVITLANA KALAUUR,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Ukraine, Ternopil, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National  
Pedagogical University, Vynnychenko St., 10)*

**ORCID: 0000-0001-8099-9392**

**ГАЛИНА ЛЕЩУК,**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка, вул. Винниченка, 10)*

**HALYNA LESHCHUK,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
(Ukraine, Ternopil, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National  
Pedagogical University, Vynnychenko St., 10)*

**ORCID: 0000-0002-0017-9464**

### **Формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю з використанням проектної технології**

### **Formation of Teamwork Among Future Specialists in the Socio-Economic Field Using Project Technology**

*Метою статті визначено розкриття особливостей формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю з використанням проектної технології. Проаналізовано науково-теоретичні джерела, що характеризують командну взаємодію. Уточнено сутність понять «команда», «командна взаємодія», представлено характерні ознаки команди. Встановлено, що «командна взаємодія» містить три компоненти: «спільну мету», «взаємодію в діяльності» і «спільний результат». Обґрунтовано принципи командної взаємодії. Доведено, що проектна технологія є ефективною у процесі формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічних професій (соціальних працівників, менеджерів, психологів). Визначено функції (навчальну, виховну, розвивальну) й конкретизовано поетапну структуру реалізації проектної технології здобувачами вищої освіти соціономічного профілю («введення», «робочий етап», «представлення й захист проекту», «заключний етап»). Розроблено рекомендації для її реалізації у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю.*

**Ключові слова:** команда, командна взаємодія, проектна технологія, метод проектів, здобувачі вищої освіти соціономічного профілю, майбутні менеджери, соціальні працівники.

*The article aims to reveal the peculiarities of team interaction among future specialists in the socio-economic field using project technology. Scientific and theoretical sources characterizing team interaction are analyzed. The essence of the concepts of «team» and «team interaction» is clarified, and the characteristic features of a team are presented: the presence of agreed goals and values; cohesion and adaptability of the behavior of each team member; developed communication; a flexible role structure; a high level of self-control and distribution of responsibility; the presence of general team and managerial*

*competencies in addition to basic and special ones; recognition of a person as an individual. It has been established that «team interaction» consists of three components: «common goal», «interaction in activity», and «common result». The principles of team interaction are substantiated: collective responsibility; voluntary entry into the team; subjective activity; subject-subject dialogical interaction; increased executive discipline; reflexivity; feedback. It has been proven that project technology is effective in the process of forming team interaction among future specialists in socio-economic professions (social workers, managers, psychologists). Project technology is characterized as an educational technology that represents a complex of interrelated forms, methods, techniques, and means of teaching based on interaction, cooperation, and co-creation of all participants in the educational process, determined by the need to achieve the goals and objectives set during the implementation of the project. The functions of project technology are defined as educational, upbringing, and developmental. The step-by-step structure for implementing project technology by higher education students in the socio-economic field is specified («introduction», «working stage», «project presentation and defense», «final stage»). Recommendations have been developed for organizing project activities for future specialists in the socio-economic field.*

**Keywords:** *team, teamwork, project technology, project method, higher education students with a socio-economic profile, future managers, social workers.*

**Вступ / Introduction.** Тенденції розвитку соціальної та педагогічної реальності свідчать про те, що вирішення більшості завдань вимагає колегіальності та колективних зусиль, оскільки в індивідуальному порядку вирішувати складні професійні і навіть особистісні завдання неефективно і недоцільно. Тому проблема формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю, до яких відносять соціальних працівників, психологів, менеджерів, стає надзвичайно актуальною і вимагає нового наукового осмислення.

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Мета дослідження – розкрити особливості формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю з використанням проектної технології.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю.
2. Розкрити сутність понять «команда», «командна взаємодія».
3. Визначити потенціал проектної технології у процесі формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю.

**Методи / Methods.** У процесі опрацювання окресленої проблематики було використано комплекс загальнонаукових і теоретичних методів. Зокрема, застосовано аналіз і синтез для виокремлення ключових положень, порівняння та узагальнення для встановлення взаємозв'язків між категоріальними поняттями. Теоретичний блок дослідження передбачав опрацювання наукових публікацій, періодичних джерел, а також спеціалізованої педагогічної, психологічної й управлінської літератури. Інформаційний пошук здійснювався через електронні ресурси й бази даних (Google Scholar, Web of Science), а також на українських і міжнародних інтернет-ресурсах, що висвітлюють питання командної взаємодії.

**Результати / Results.** Відзначимо, що загальні підходи до визначення суті «командної взаємодії» представлені у працях Р. Берд, О. Гаяш, І. Дмитрієвої, А. Капльєнко, І. Салас, С. Танненбаума, А. Черкаського, С. Яшук та ін. Дисертаційні дослідження, що розкривають феномен «командоутворення», переважно стосуються двох напрямів – формування проектних команд (О. Бірюков, Н. Косенко, Ю. Кузьмінська, Л. Сабадош та ін.) і формування команди персоналу (Д. Корольов, О. Шерстюк та ін.). Так, О. Бірюков досліджував теоретичні аспекти управління людськими ресурсами проектів, акцентуючи увагу на правилах методу контекстної оцінки компетентності (Бірюков О., 2012). Спираючись на комплексний підхід, Л. Сабадош розробив ефективні методи управління забезпеченням проектів та програм персоналом (Сабадош Л., 2014). Ю. Кузьмінська акцентувала увагу на підвищенні ефективності управління освітніми проектами підвищення кваліфікації шляхом розроблення нових моделей і методів формування команд освітніх проектів (Кузьмінська Ю., 2019). Використовуючи компетентнісний підхід, Д. Корольов розробив інструментарій для формування команд в топ-менеджменті корпорацій (Корольов Д., 2021). О. Шерстюк обґрунтувала модель командної поведінки, що враховує рівень компетентності і структуру рольової взаємодії між учасниками команди та визначає траєкторію розвитку проектів (Шерстюк О., 2017). Н. Косенко схарактеризувала метод формування команди проекту, спираючись на особистісно-психологічні характеристики (Косенко Н., 2015). Однак, попри загальний доробок дисертаційних досліджень, варто констатувати нестачу методологічних розробок щодо формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю засобами проектної технології.

**Обговорення / Discussion.** У сучасному науковому дискурсі поняття «команда» та «командна взаємодія» набувають дедалі ширшого застосування, виходячи за межі традиційних сфер бізнесу чи спорту. Вони активно використовуються у психологічних, педагогічних, управлінських і соціальних дослідженнях, що зумовлено зростанням ролі спільної діяльності та кооперації у досягненні професійних цілей. Науковці пропонують різні підходи до тлумачення феномену «команда», визначення його сутнісних характеристик і співвідношення з суміжними категоріями, такими як «мала група» та «колектив». Водночас у науковій літературі представлені різні погляди на процес переходу групи від початкових форм взаємодії до рівня зрілої команди, а також на етапи становлення ефективної командної взаємодії.

Так, Р. Муха визначає «команду», «як групу креативних людей згуртовану навколо одного лідера, що займаються спільною справою із задоволенням, сполучають свою особисту мету із загальною, і свідомо взаємодіють один з одним для її досягнення, а результатом їхньої справи є якісно новий продукт» (Муха Р., с. 3–4). У трактуванні М. Єпіхіної, В. Желанової, «команда – це згуртована група учнів навколо лідера, об'єднаних спільною метою, мотивацією, спільною роботою для її досягнення та взаємною відповідальністю за результат діяльності всієї команди» (Єпіхіна М., Желанова В., 2023, с. 7). К. Калинець розглядає команду, «як групу людей з чітко регламентованим складом та диференціацією ролей між ними. При цьому суттєвим є те, що члени команди володіють уміннями, які доповнюють уміння інших учасників групи» (Калинець К., 2014, с. 2–3).

Узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що команда виступає результатом найвищого рівня розвитку групи, у межах якого спільна діяльність організовується з урахуванням індивідуальних можливостей і професійних досягнень кожного учасника та спрямовується на досягнення спільної мети. За таких умов особисті результати членів команди зумовлюються рівнем налагодженої взаємодії між ними, водночас зберігаючи їхню автономність та унікальність.

Найбільш ґрунтовно досліджена «команда» в менеджменті, де означений термін розглядається, як найвища форма розвитку спільної діяльності, якій притаманний комплекс характерних особливостей, що відрізняють її від групи. Йдеться про сформованість спільно прийнятих і внутрішньо узгоджених цілей, цінностей і норм командної діяльності; наявність соціально-психологічної згуртованості й здатності кожного учасника адаптувати власну поведінку до взаємодії з іншими; розвинену систему комунікації; динамічну та варіативну рольову структуру; високий рівень саморегуляції спільної діяльності й чіткий розподіл відповідальності між членами команди; поєднання фахових, загальнокомандних і управлінських компетентностей; утвердження гуманістичного підходу, що передбачає визнання кожного учасника команди як унікальної особистості з притаманними їй індивідуальними характеристиками та потребами.

За Р. Мухой, команда характеризується низкою суттєвих ознак, зокрема об'єднанням учасників навколо виконання спільної діяльності, наявністю єдиної мети, психологічним прийняттям і взаємним визнанням членів групи, взаємодоповнювальним складом, що забезпечує ефективне поєднання індивідуальних можливостей, а також розподіленою колективною відповідальністю та чітко окресленою лідерською позицією (Муха Р., 2015).

По-іншому визначає складові ознаки команди В. Киричук, підкреслюючи важливість єдиної організаційної мети та цілей; самоорганізації, командної комунікації (взаємодії), командної роботи й командної культури (Киричук В., 2024). Доволі креативно схарактеризовують ознаки команди М. Єпіхіна, В. Желанова: «комунікативний контакт, рівноправність між членами команди, наявність спільної мети, спільність дій, мотивація всіх членів команди, наявність лідера, взаємодопомога» (Єпіхіна М., Желанова В., 2023, с. 5).

Доцільно звернутися до аналізу поняття «взаємодія», яке виступає базовою категорією у розумінні феномену команди та процесів її функціонування. Традиційно під цим терміном розуміється «процес безпосереднього або опосередкованого впливу соціальних об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок; відкупається як між частинами груп, так і між цілими групами. Виступає як інтегруючий фактор, що сприяє утворенню структур» (Шапар В, 2007, с. 46–47). Визначальною характеристикою взаємодії є її причинно-наслідковий характер, за якого кожен із суб'єктів одночасно постає як джерело впливу на іншого і як результат взаємного зворотного впливу, що зумовлює розвиток об'єктів та трансформацію їхніх структур. Окрім цього, «взаємодія» у психології розглядається, як складова частина або сторона процесу спілкування.

Наведемо визначення базового поняття нашого дослідження – «командна взаємодія». У науковій літературі немає узгодженості у трактуванні означеного терміну. Так, на переконання А. Черкаського, «командна взаємодія – особливий тип взаємин, заснований на особистісному прийнятті один одного, взаємній повазі та визнанні, високому рівні мотивації, загальних групових цінностях і різнобічному діловому співробітництві, характерному для членів команди»

(Черкаський А., 2024, с. 184).

Нам імпонує визначення, запропоноване С. Ящук, який під «командною взаємодією» має на увазі «певний колектив, який при правильній взаємодії досягає певних результатів у процесі спеціально організованої діяльності (Ящук С., 2023, с. 162–163). Автор наголошує на важливості саме командоутворення, що «представляє систему певних заходів, які проводяться задля формування і розвитку соціальних груп до рівня команди» (Ящук С., 2023, с. 163).

Таким чином, можна констатувати, що поняття «командна взаємодія» в узагальненому варіанті містить неодмінно три складові: «взаємодію у діяльності», «спільну мету» і «спільний результат», досягнутий у цьому процесі.

Оскільки в контексті даного дослідження йдеться про формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю за допомогою реалізації проектної діяльності, доцільно говорити про групові форми роботи, коли студентську групу розділяють на невеликі робочі групи для спільного виконання здобувачами вищої освіти поставлених навчальних завдань.

Участь у командній роботі під час підготовки та проведення проектів сприяє формуванню у майбутніх фахівців соціономічного профілю таких особистісних якостей, як цілеспрямованість, комунікабельність, ініціативність, емпатія, адаптивність, екстравертність, рефлексія, психологічна гнучкість, комунікативне розуміння, здатність до співпраці, самокритика, вміння працювати над собою тощо.

Серед принципів успішності командної взаємодії учасників освітнього процесу першочерговими є принцип колективної відповідальності; принцип добровільного входження в команду; принцип суб'єктної активності; принцип суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії; принцип підвищеної виконавської дисципліни; принцип рефлексивності; принцип зворотного зв'язку тощо.

Існує широка палітра форм, методів, технологій, засобів, які доказали свою ефективність у процесі формування командної взаємодії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. Це технології навчання у співпраці, технологія навчальної підтримки/ супроводу (Scaffolding), ігрові, інформаційно-комунікаційні, проектні, технології проблемного навчання тощо. Доволі ефективними й популярними серед студентів виявилися методи «занурення», «мозкової атаки», «метод інциденту», «інформаційного пошуку», «кейс-стаді», «колегіального обговорення».

Однією з найбільш ефективних і часто використовуваних освітніх технологій є технологія проектного навчання, яка позитивно зарекомендувала себе в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю, оскільки означена технологія надає освітньому процесу діяльнісний, практикоорієнтований характер і повною мірою відповідає цілям навчання. У нашому розумінні, *проектна технологія – це одна з освітніх технологій, що представляє собою комплекс взаємопов'язаних форм, методів, прийомів і засобів навчання, заснований на взаємодії, співпраці та співтворчості всіх учасників освітнього процесу, обумовлений необхідністю вирішення поставлених у ході реалізації проекту цілей і завдань.*

Проектна технологія виконує ті ж функції, що й освіта в цілому, але вони набувають своєї особливої специфіки. Йдеться про навчальну, виховну й розвивальну функції. Так, навчальна функція спрямована на формування набору базових компетенцій, що забезпечують функціональну грамотність здобувача освіти. Виховна функція проектної технології передбачає розвиток особистісних якостей студентів, таких як цілеспрямованість, відповідальність, ініціативність, самостійність, адаптивність, рефлексія, психологічна гнучкість, здатність до співпраці, суб'єктна активність тощо. Розвивальна функція знаходить відображення в тому, що за допомогою проектної технології створюються умови для розвитку здатності майбутніх фахівців соціономічного профілю до самопізнання, самовиховання, саморозвитку, формування й розвитку внутрішньої позиції, творчих здібностей тощо.

Ефективне використання ресурсів і можливостей проектної технології забезпечує досягнення таких результатів спільної діяльності здобувачів вищої освіти, що задають вектор цілеспрямованого формування командної взаємодії. По-перше, підвищується мотивація майбутніх фахівців соціономічного профілю до навчання і колективного досягнення поставлених цілей. По-друге, знімається напруженість і максимально створюється ситуація успіху, що сприяє активному, свідомому, творчому відношенню студентів до власної діяльності. По-третє, досягається високий рівень суб'єктності й самостійності студентів. По-четверте, формуються й розвиваються вміння й навички працювати в команді, вести групове обговорення різних питань. По-п'яте, відбувається згуртування студентського колективу. Відповідно, попереджаються прояви негативних соціально-психічних станів, які часто є причинами міжособистісних і внутрішньогрупових конфліктів, неадекватної поведінки здобувачів освіти. По-шосте, майбутній соціальний працівник або менеджер отримує можливість найбільш повного розкриття і прояву власних здібностей і талантів, чому сприяє створення ситуації успіху при підготовці і представленні проекту. Названі вище результати можливо досягнути завдяки наявності в проектній діяльності ключової ознаки –

самостійного вибору.

При реалізації проектної діяльності необхідно приділяти належну увагу реалізації принципів і стратегій командування, тобто акцентувати увагу саме на формуванні команди, здатної до конструктивної взаємодії для досягнення спільної мети. У контексті нашого дослідження *«команда» представляє собою групу майбутніх фахівців соціономічного профілю, об'єднаних в рамках спільної проектної діяльності спільними цілями, що доповнюють і при необхідності взаємозамінюють один одного при виконанні розподілених функціональних ролей, що забезпечують найбільш повне розкриття здібностей і можливостей кожного учасника команди.*

Команди створюють для виконання конкретного проекту і характеризуються чітким і результативним розподілом ролей на основі самоорганізації. Командування (тімбілдинг) розглядається як процес становлення та вдосконалення ефективної команди, що передбачає організацію продуктивної взаємодії між її учасниками, визначення та узгодження ролей, формування спільних цілей і підвищення рівня згуртованості у спільній діяльності (Горох, 2025).

При цьому члени команди керуються у своїй діяльності принципами, що роблять команду дієвою й результативною, а саме: добровільного входження до команди; підвищеної виконавської дисципліни; уникнення конкуренції та суперництва всередині команди; колективної відповідальності за результати спільної праці; освоєння основ тайм-менеджменту з метою забезпечення достатнього резерву часу для виконання та представлення проекту тощо.

Технологія реалізації проекту передбачає три етапи: підготовчий, основний і заключний. На кожному з них можна виділити стадії, на яких вирішуються конкретні завдання, визначається характер діяльності здобувачів вищої освіти. Слід враховувати той факт, що етапність підготовки та реалізації проекту підпорядковані певній логіці: підготовка до проекту → організація учасників проекту → виконання проекту → презентація проекту → підведення підсумків проектної роботи. Конкретизуємо етапи виконання проектної технології здобувачами вищої освіти соціономічного профілю.

Так, на першому етапі – «введення» – студенти отримують завдання на виконання проекту, обговорюють його цілі, обсяг майбутньої роботи, зміст пояснювальної записки. На цьому ж етапі майбутні соціальні працівники / менеджери формують робочі групи, після чого затверджують їхній склад з викладачем. Окрім цього, здобувачі вищої освіти складають плани виконання роботи, проводять пошук оптимальних рішень поставлених у проекті завдань, обговорюють критерії оцінки результатів проектної діяльності.

Другий етап – «робочий». На даному етапі майбутні фахівці соціономічного профілю виконують проект, консультуючись з викладачем. В ході реалізації другого етапу студенти розподіляють між собою командні ролі, визначають поле діяльності та обсяг роботи, який повинен виконати кожен учасник команди. Особливу увагу здобувачі вищої освіти приділяють аналізу труднощів, які можуть виникнути в ході виконання проекту. Потім за складеним з однокласниками і затвердженим викладачем планом вони приступають до реалізації проекту. На даному етапі викладач відіграє роль консультанта і спостерігача за роботою студентів.

Третій етап – «представлення та захисту проекту», який проводиться публічно. Майбутні фахівці соціономічного профілю демонструють проект, акцентуючи увагу на основних положеннях і висновках, відповідаючи на питання аудиторії слухачів. Четвертий етап – «заключний», на якому майбутні соціальні працівники / менеджери спільно з викладачем проводять аналіз результатів проектування, визначають слабкі сторони проекту, складають плани їх коректування.

Позитивними сторонами використання в освітньому процесі фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю проектної технології вважаємо повноту й глибину опрацювання заявленої теми, розвиток у студентів комунікативних якостей, лідерських здібностей, прийомів роботи в команді, що є важливим для формування командної взаємодії.

Реалізуючи в процесі фахової підготовки проектною технологією, здобувачі вищої освіти соціономічних професій набувають досвіду командної роботи, який формується з досвіду міжособистісної взаємодії, роботи в групі, прийняття групових рішень і несення відповідальності за спільну справу. Крім того, студенти, працюючи в команді, отримують досвід співпраці, переконання і толерантного відношення до думок інших.

Слід зауважити, що при організації проектної діяльності майбутніх соціальних працівників / менеджерів / психологів слід дотримуватися таких рекомендацій. По-перше, участь у проектній діяльності носить творчий характер і дозволяє здобувачам вищої освіти реалізувати свій творчий потенціал, тому ступінь координації та контролю з боку викладача повинен бути обмеженим і не знижувати самостійність і суб'єктну активність учасників проекту. По-друге, проекти можна виконувати, як індивідуально, окремими студентами, так і колективно, але проект буде максимально продуктивним, якщо його реалізовувати в мінігрупах (оптимальний склад групи – 3–5 осіб). По-третє, необхідно враховувати соціально-психологічні особливості здобувачів вищої освіти

(розвиток логічної пам'яті, дивергентного мислення, домінування творчого характеру діяльності, зміни в мотиваційній сфері, потребах та інтересах тощо). По-четверте, слід розподілити функціональні ролі серед учасників команди з урахуванням їхніх соціально-психологічних особливостей, рівня підготовки, індивідуальних якостей з метою створення ситуації успіху для кожного студента. По-п'яте, необхідно запропонувати студентам додаткові джерела інформації для виконання проекту, серед яких, іншомовні джерела, перевірені Інтернет-платформи й сервіси, цифрові освітні ресурси, автентичні аудіо- та відеоматеріали тощо.

**Висновки / Conclusions.** Таким чином, командування виникає в тих сферах, де необхідна ефективна групова участь. «Команду» трактовано, як об'єднання здобувачів соціономічних спеціальностей, які працюють над спільним проектом і мають узгоджені цілі. Їхня діяльність ґрунтується на розподілі функціональних ролей, що передбачає взаємодоповнення та, за потреби, взаємозаміщення учасників. Такий формат співпраці створює умови для оптимального розкриття професійного потенціалу кожного члена команди.

Узагальнено поняття «командна взаємодія» схарактеризовано, як процес спільної діяльності, що ґрунтується на наявності єдиної мети, координованій взаємодії учасників та отриманні колективного результату, до якого кожен робить свій внесок. Це складний творчий процес, що вимагає потужних інтелектуальних зусиль. Основну роль в об'єднанні здобувачів вищої освіти соціономічного профілю в команду однодумців повинен відігравати викладач. Формування командного духу в студентському колективі можливе за дотримання комплексу умов, ключовою серед яких є узгодження особистісних і колективних цілей та інтересів учасників команди, а також усвідомлення ними спільної відповідальності за результати діяльності кожного її члена.

Серед різноманітних форм, методів, технологій формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю пріоритет надано проектній технології, що являє собою комплекс взаємопов'язаних форм, методів, прийомів і засобів навчання, заснований на взаємодії, співпраці й співтворчості учасників освітнього процесу, обумовлений необхідністю вирішення поставлених у ході реалізації проекту цілей і завдань.

Наш подальші наукові розвідки будуть стосуватися розробки тренінгу для формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

**Бірюков, О. В.** (2012). *Контекстна оцінка компетентності команди управління проектом*. (Дис. канд. тех. наук). Київ. [in Ukrainian]

**Горох** (2025). Командування. Взято з <https://goroh.pp.ua/%D0%A2%D0%BB%D1%83%D0%BC%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%BE%D1%83%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F> [in Ukrainian]

**Єпіхіна, М., & Желанова, В.** (2023). Сутність та потенціал командної роботи в контексті партнерської взаємодії у початковій школі. *Knowledge, Education, Law, Management*, 6 (58), 3–8. Взято з [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48776/1/V\\_Zhelanova\\_M\\_Yepikhina\\_KELM\\_6\\_SPKRKPVPS.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48776/1/V_Zhelanova_M_Yepikhina_KELM_6_SPKRKPVPS.pdf) [in Ukrainian]

**Калинець, К. С.** (2014). Сутність та особливості формування управлінської команди. *Сучасний менеджмент і економічний розвиток. Трансформація системи управління регіональним розвитком*. Матеріали постійнодіючої міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (1 верес. 2013 р. – 28 лютого 2014 р.). Суми: СумДУ. Взято з <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/42707> [in Ukrainian]

**Киричук, В. І.** (2024). Сутність та типологія команд. *Економіка та суспільство*, 62. Взято з <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/3945> [in Ukrainian]

**Корольов, Д. С.** (2021). *Формування команд у топ-менеджменті корпорацій на основі компетентнісного підходу*. (Дис. д-ра філософії). Полтава. [in Ukrainian]

**Косенко, Н. В.** (2015). *Моделі та методи формування команди проекту з урахуванням професійних і особистісно-психологічних характеристик*. (Дис. канд. тех. наук). Харків. [in Ukrainian]

**Кузьмінська, Ю. М.** (2019). *Моделі та методи формування команд освітніх проектів підвищення кваліфікації*. (Дис. канд. тех. наук). Львів. [in Ukrainian]

**Муха, Р. А.** (2015). Команда, її сутність та особливості розвитку. *Ефективна економіка*, 8. Взято з <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4253> [in Ukrainian]

**Сабадош, Л. Ю.** (2013). *Методи управління забезпеченням людськими ресурсами проектів та програм за компетентнісним підходом*. (Дис. канд. тех. наук). Харків. [in Ukrainian]

**Черкаський, А. В.** (2024). Психологічні особливості командної взаємодії в екстремальних ситуаціях. *Вісник Національного університету оборони України*, 1 (77), 181–187. [in Ukrainian]

**Шапар, В. Б.** (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор. [in Ukrainian]

**Шерстюк, О. І.** (2017). *Моделі та методи компетентнісно-рольового формування команди проекту*. (Дис. канд. тех. наук). Одеса. [in Ukrainian]

**Ящук, С. М.** (2023). Командна взаємодія як важлива складова професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в початковій школі. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія: Педагогічні науки, *CLV* (155), 158–165. [in Ukrainian]

#### **References:**

**Biriukov, O. V.** (2012). *Kontekstna otsinka kompetentnosti komandy upravlinnia proektom [Contextual Assessment of Project Management Team Competence]*. (Doctor's thesis). Kyiv. [in Ukrainian]

**Horokh** (2025). Komandoutvorennia [Team Building]. Retrieved from

<https://goroh.pp.ua/%D0%A2%D0%BB%D1%83%D0%BC%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%BE%D1%83%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F> [in Ukrainian]

**Yepikhina, M., & Zhelanova, V.** (2023). Sutnist ta potentsial komandnoi roboty v konteksti partnerskoi vzaiemodii u pochatkovii shkoli [The Essence and Potential of Teamwork in the Context of Partnership in Primary School]. *Knowledge, Education, Law, Management*, 6 (58), 3–8. Retrieved from [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48776/1/V\\_Zhelanova\\_M\\_Yepikhina\\_KELM\\_6\\_SPKRKPVPS.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48776/1/V_Zhelanova_M_Yepikhina_KELM_6_SPKRKPVPS.pdf) [in Ukrainian]

**Kalynets, K. S.** (2014). Sutnist ta osoblyvosti formuvannia upravlinskoï komandy. Suchasnyi menedzhment i ekonomichniy rozvytok [The Essence and Characteristics of Management Team Formation]. *Transformatsiia systemy upravlinnia rehionalnym rozvytkom – Modern management and economic development. Transformation of the regional development management system.* (Proceedings of the ongoing international scientific and practical online conference (September 1, 2013 – February 28, 2014). Sumy: Sumy State University. Retrieved from <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/42707> [in Ukrainian]

**Kyrychuk, V. I.** (2024). Sutnist ta typolohiia komand [The Essence and Typology of Commands]. *Ekonomika ta suspilstvo – Economy and Society*, 62. Retrieved from <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/3945> [in Ukrainian]

**Korolov, D. S.** (2021). *Formuvannia komand u top-menedzhmenti korporatsii na osnovi kompetentnisnoho pidkhodu* [Forming Teams in Corporate Top Management based on a Competency-Based Approach]. (Doctor of Philosophy thesis). Poltava. [in Ukrainian]

**Kosenko, N. V.** (2015). *Modeli ta metody formuvannia komandy proektu z urakhuvanniam profesiinykh i osobystisno-psykholohichnykh kharakterystyk* [Models and Methods for Forming a Project Team, Taking into Account Professional and Personal Psychological Characteristics]. (Candidate's thesis). Kharkiv. [in Ukrainian]

**Kuzminska, Yu. M.** (2019). *Modeli ta metody formuvannia komand osvithnikh proektiv pidvyshchennia kvalifikatsii* [Models and Methods for Forming Teams for Educational Projects Aimed at Improving Professional Qualifications]. (Candidate's thesis). Lviv. [in Ukrainian]

**Mukha, R. A.** (2015). Komanda, yii sutnist ta osoblyvosti rozvytku [The Team, Its Essence and Development Features]. *Efektivna ekonomika – Efficient Economy*, 8. Retrieved from <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4253> [in Ukrainian]

**Sabadosh, L. Yu.** (2013). *Metody upravlinnia zabezpechenniam liudskymy resursamy proektiv ta prohram za kompetentnisnym pidkhodom* [Methods of Managing Human Resources for Projects and Programs Using a Competency-Based Approach]. (Candidate's thesis). Kharkiv. [in Ukrainian]

**Cherkaskyi, A. V.** (2024). Psykholohichni osoblyvosti komandnoi vzaiemodii v ekstremalnykh sytuatsiiakh [Psychological Characteristics of Team Interaction in Extreme Situations]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 1 (77), 181–187. [in Ukrainian]

**Shapar, V. B.** (2007). *Suchasnyi tlumachnyi psykholohichnyi slovnyk* [Modern Explanatory Psychological Dictionary]. Kharkiv: Prapor. [in Ukrainian]

**Sherstiuk, O. I.** (2017). *Modeli ta metody kompetentnisno-rolovoho formuvannia komandy proektu* [Models and Methods of Competency-Based Role Formation in a Project Team]. (Candidate's thesis). Odesa. [in Ukrainian]

**Iashchuk, S. M.** (2023). Komandna vzaiemodiia yak vazhlyva skladova profesiino- pedahohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury v pochatkovii shkoli [Teamwork as an Important Component of the Professional and Pedagogical Competence of Future Physical Education Teachers in Primary Schools]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific Notes of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov*, 155, 158–165. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «04» листопада 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «28» листопада 2025 р.

**Сорока Ольга** – завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, професор

**Soroka Olga** – Head of the Department of Social Work and Social Pedagogy of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Калаур Світлана** – професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, професор

**Kalaur Svitlana** – Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Лещук Галина** – доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат педагогічних наук, доцент

**Leshchuk Halyna** – Assistant Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії  
*Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International*  
(CC BY-NC-SA 4.0)

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

**Сорока, О., Калаур, С., & Лещук, Г.** (2025). Формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю з використанням проєктної технології. *Педагогічний дискурс*, 38, 65–71. doi: [10.31475/ped.dvs.2025.38.09](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2025.38.09).

**Soroka, O., Kalaur, S., & Leshchuk, H.** (2025). Formation of Teamwork Among Future Specialists in the Socio-Economic Field Using Project Technology. *Pedagogical Discourse*, 38, 65–71. doi: [10.31475/ped.dvs.2025.38.09](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2025.38.09).

**ГАННА РІДКОДУБСЬКА,**

*доктор педагогічних наук, професор*

*(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет,*

*вул. Інститутська, 11)*

**HANNA RIDKODUBSKA,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University,*

*Instytutska St., 11)*

**ORCID: [0000-0003-0561-6835](https://orcid.org/0000-0003-0561-6835)**

## **Модель професійної підготовки майбутніх соціальних працівників**

### **A Model for the Professional Training of Future Social Workers**

У статті розглянуто проблематику підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти на основі прагматичного підходу, що передбачає цілеспрямовану інтеграцію теоретичних знань із практичними вміннями, професійним досвідом та активними формами навчання. Висвітлено сучасні виклики професійної підготовки соціальних працівників, зумовлені зростанням складності соціальних проблем, міждисциплінарним характером професійної діяльності та необхідністю формування ключових професійних компетентностей, зокрема комунікативної, соціально-інтерактивної та рефлексивної, як складових професійної готовності фахівця соціальної сфери. Запропоновано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх соціальних працівників, що охоплює три взаємопов'язані блоки: стратегічний, концептуально-методологічний та критеріально-діагностичний. Стратегічний блок визначає соціальне замовлення на фахівця соціальної роботи, мету й завдання професійної підготовки, а також провідні принципи формування професійних компетентностей, орієнтованих на ефективну взаємодію з різними соціальними групами та клієнтами.

Концептуально-методологічний блок окреслює педагогічні умови, форми, методи та технології навчання, спрямовані на розвиток практичних умінь, професійної мобільності та соціальної активності здобувачів вищої освіти. Особливу увагу приділено поєднанню традиційних та інноваційних методів навчання, використанню практико-орієнтованих технологій, кейс-методу, тренінгових форм роботи, моделюванню професійних ситуацій та організації різних видів практик.

Критеріально-діагностичний блок включає компоненти, критерії та рівні оцінювання сформованості професійних компетентностей майбутніх соціальних працівників, що дає змогу визначити ефективність освітнього процесу та рівень готовності студентів до здійснення професійної діяльності в умовах реальних соціальних викликів.

У статті обґрунтовано доцільність поєднання когнітивного, діяльнісно-комунікативного, мотиваційно-стимулювального та рефлексивно-оцінного компонентів у процесі професійної підготовки, що забезпечує цілісність і системність формування компетентностей майбутніх соціальних працівників. Особливу увагу зосереджено на розвитку здатності до ефективної міжособистісної та міжпрофесійної взаємодії, застосуванні міждисциплінарних підходів та інноваційних освітніх технологій, які сприяють становленню професійної ідентичності та соціальної відповідальності фахівця.

Запропонована модель підготовки майбутніх соціальних працівників є адаптивною, забезпечує системність і послідовність професійного становлення здобувачів вищої освіти та відповідає сучасним вимогам соціальної сфери. Стаття може бути корисною для науково-педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти та практиків соціальної роботи, зацікавлених у впровадженні практико-орієнтованих моделей професійної підготовки соціальних працівників.

**Ключові слова:** структурно-функціональна модель, прагматичний підхід, професійна підготовка, майбутні соціальні працівники, фахова компетентність; освітній процес.

*The article addresses the issues of training future social workers in higher education institutions on the basis of the praxeological approach, which involves the purposeful integration of theoretical knowledge with practical skills, professional experience, and active learning forms. It highlights contemporary challenges in the professional training of social workers caused by the increasing complexity of social problems, the interdisciplinary nature of professional activity, and the need to*

*develop key professional competencies, in particular communicative, socio-interactive, and reflective competencies, as components of professional readiness of a social work specialist.*

*A structural and functional model of training future social workers is proposed, encompassing three interrelated blocks: strategic, conceptual and methodological, and criteria and diagnostic. The strategic block defines the social demand for a social work specialist, the goals and objectives of professional training, as well as the guiding principles for the formation of professional competencies focused on effective interaction with various social groups and clients.*

*The conceptual and methodological block outlines pedagogical conditions, forms, methods, and learning technologies aimed at developing practical skills, professional mobility, and social activity of higher education students. Particular attention is paid to the combination of traditional and innovative teaching methods, the use of practice-oriented technologies, the case method, training-based forms of work, modeling of professional situations, and the organization of various types of practical training.*

*The criteria and diagnostic block includes components, criteria, and levels for assessing the formation of professional competencies of future social workers, which makes it possible to determine the effectiveness of the educational process and the level of students' readiness to carry out professional activities in the context of real social challenges.*

*The article substantiates the expediency of integrating cognitive, activity-communicative, motivational-stimulating, and reflective-evaluative components in the process of professional training, which ensures the integrity and systemic nature of competency formation in future social workers. Special emphasis is placed on developing the ability for effective interpersonal and interprofessional interaction, applying interdisciplinary approaches, and using innovative educational technologies that contribute to the development of professional identity and social responsibility of the specialist.*

*The proposed model of training future social workers is adaptive, ensures the systematic and consistent professional development of higher education students, and meets contemporary requirements of the social sphere. The article may be useful for academic and teaching staff, higher education students, and social work practitioners interested in implementing practice-oriented models of professional training for social workers.*

**Keywords:** *structural and functional model, praxeological approach, professional training, future social workers, professional competence, educational process.*

**Вступ / Introduction.** Сучасний етап розвитку системи вищої освіти та соціальної сфери характеризується зростанням вимог до якості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, здатних ефективно здійснювати соціальну, консультативну, посередницьку та реабілітаційну діяльність у складних умовах державотворення. У цьому контексті відбувається переорієнтація цілепокладання професійної освіти з трансляції знань на формування професійної компетентності, що охоплює готовність до результативної діяльності, прийняття відповідальних рішень та рефлексивного аналізу власної практики.

Компетентнісна парадигма, стандартизація соціальних послуг і цифровізація соціальної роботи зумовлюють необхідність використання науково обґрунтованих моделей професійної підготовки, які забезпечують цілісність, системність і керованість освітнього процесу. Однією з таких є структурно-функціональна модель, що дає змогу відобразити логіку професійного становлення майбутнього соціального працівника через взаємозв'язок цільових орієнтирів, змісту, педагогічних умов, форм і результатів підготовки.

Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх соціальних працівників, репрезентує професійну підготовку як організовану систему ефективних дій, спрямованих на досягнення соціально значущого результату. Праксеологічний підхід акцентує увагу на доцільності, результативності та оптимальності професійної діяльності, що є методологічно значущим для соціальної роботи як практико-орієнтованої галузі.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблематика професійної підготовки соціальних працівників ґрунтовно представлена у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Концептуальні засади соціальної роботи та професійної освіти розкрито у дослідженнях А. Капської, О. Безпалько, Т. Семигіної, Л. Романовської та ін. Питання формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників досліджували Л. Міщук, І. Козубовська, О. Карпенко, Н. Кабаченко та ін. Значний внесок у розроблення системного, діяльнісного та компетентнісного підходів до професійної підготовки фахівців соціальної сфери зробили В. Андрущенко, І. Зязюн, Н. Ничкало та ін.

Проблеми ефективності професійної діяльності, рефлексії та оптимізації освітніх і соціальних процесів висвітлено у працях Г. Балла, О. Вознюка, О. Дубасенюк, які обґрунтовують доцільність використання структурно-функціонального підходу професійної підготовки фахівців професій типу людина-людина.

Узагальнення зазначених наукових позицій створює теоретико-методологічне підґрунтя для розроблення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників, у якій ключовими орієнтирами виступають ефективність, соціальна доцільність, результативність і рефлексивність професійних дій.

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Метою дослідження є всебічний аналіз моделі підготовки майбутніх соціальних працівників, з акцентом на виявленні її змістових, організаційних і технологічних компонентів, що забезпечують формування готовності здобувачів вищої освіти до ефективної, результативної та професійно відповідальної діяльності у сфері соціальної роботи.

**Результати / Results.** Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх соціальних працівників постає як цілісно вибудований теоретико-методологічний конструкт, що відображає логіку, структуру та функціональні взаємозв'язки ключових складників професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Вона забезпечує інтеграцію структурних елементів освітнього процесу, спрямованих на результативне формування фахової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Важливим для даного дослідження є усвідомлення того, що реалізація наукових принципів побудови моделі орієнтує освітню діяльність на досягнення практично значущих результатів, їх вимірюваність та наукову обґрунтованість. У структурі моделі поєднуються базові теоретичні положення та прикладні механізми їх реалізації, що зумовлює її практико-орієнтований характер. Аналіз запропонованої моделі з позицій наукової рефлексії дає змогу виявити її потенціал у вдосконаленні змісту, форм і технологій професійної підготовки соціальних працівників.

У професійній підготовці соціальних працівників моделювання виступає як метод опису та проектування освітнього процесу, що дозволяє представити систему підготовки як графічно упорядковану сукупність елементів, пов'язаних між собою та спрямованих на формування професійних компетентностей. Так, у структурно-функціональній моделі підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи підкреслюється, що «модель професійної підготовки ... розглядається як графічно представлена система підготовки фахівця, яку можна коригувати і вдосконалювати залежно від змін умов і вимог суспільства» (Чернета С., 2021).

У рамках професійної підготовки важливо забезпечити взаємозв'язок між теоретичними знаннями та практичною діяльністю. Як зазначається в дослідженні, «побудова моделі підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи ... має базуватися на використанні загальних принципів моделювання та принципів професійної підготовки фахівців із соціальної роботи» (Чернета С., 2021) з орієнтацією на формування готовності до надання соціальних послуг у громаді.

Ці ідеї узгоджуються із поглядами на важливість практико-орієнтованої підготовки фахівців соціальної сфери, де формування компетентностей, зокрема готовності до практичної соціальної роботи, розглядається як центральний результат системи підготовки. Як показано в іншому дослідженні, підготовка майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності в закладах вищої освіти потребує «забезпечення балансу між теоретичною підготовкою та практичними вміннями, що сприяє підвищенню їх компетентності в реальних професійних ситуаціях» (Чернета С., 2021).

Таким чином, структурно-функціональна модель підготовки майбутніх соціальних працівників виступає як організаційно впорядкована система, що інтегрує теоретичні знання, практичні дії, комунікативні та рефлексивні компетентності. Вона забезпечує системність, адаптивність і результативність підготовки фахівців соціальної сфери, відповідаючи сучасним вимогам професійної діяльності та освітньої практики.

Сучасні підходи до модернізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників ґрунтуються на принципах наукової обґрунтованості освітніх процесів, що передбачає використання перевірених теоретико-методичних рішень і педагогічних технологій, орієнтованих на формування професійної компетентності та готовності до практичної діяльності. Дослідження в галузі соціальної роботи засвідчують, що ефективність підготовки майбутніх фахівців значною мірою залежить від застосування структурованих моделей організації освітнього процесу, які узгоджуються з логікою побудови професійних компетентностей (Слозанська Г., 2018). У цьому контексті структурно-функціональна модель підготовки, виступає ефективним інструментом оптимізації цього процесу, забезпечуючи раціональне поєднання змістових, технологічних та діяльнісних компонентів професійної підготовки (Ridkodubaska H. et al., 2020).

Індивідуальний розвиток особистості майбутнього соціального працівника є ключовим елементом у системі професійної підготовки. Саме інтеграція когнітивних, комунікативних та діяльнісних компонентів створює основу для ефективної професійної адаптації студента до майбутньої професійної діяльності (Лігоцький А., 2019). Важливою складовою цього процесу є розвиток здатності до рефлексії та саморегуляції, що забезпечує здобувачам освіти можливість усвідомлено коригувати власну практичну діяльність.

Застосування інтерактивних, проблемно-орієнтованих та практико-орієнтованих технологій навчання сприяє розвитку професійної готовності студентів до міжособистісної взаємодії, критичного аналізу власних дій та дій інших учасників процесу соціальної допомоги (Slozanska H., 2018). Цей підхід дозволяє не лише засвоїти теоретичні знання, а й опанувати механізми професійного мислення, що є важливою складовою компетентнісної підготовки. Ефективна підготовка майбутніх соціальних працівників передбачає комплексне поєднання когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів професійної компетентності. Навчальні технології мають забезпечувати розвиток здатності до аналітичного мислення, оцінювання соціальних ризиків і прогнозування результатів допомоги.

Важливим аспектом є формування здатності до міждисциплінарного підходу у вирішенні соціальних проблем та комплексного застосування знань з психології, соціології, педагогіки і права. Підготовка фахівців передбачає розвиток емоційної компетентності, здатності до емпатії та конструктивного вирішення конфліктів у професійних ситуаціях. Інтеграція цифрових ресурсів та інформаційних технологій у навчальний процес дозволяє моделювати реальні соціальні ситуації та оцінювати ефективність прийнятих рішень. Системний підхід забезпечує гармонійний розвиток професійних і особистісних якостей студентів, підвищуючи їхню здатність до саморегуляції та професійного самовдосконалення. Професійна підготовка включає формування навичок управління соціальними процесами, організації командної роботи та ефективної взаємодії з клієнтами. Акцент на діялісно-орієнтоване навчання дозволяє студентам відпрацьовувати алгоритми професійних дій і оцінювати їх результативність у безпечних навчальних моделях. Крім того, важливо формувати у майбутніх соціальних працівників здатність до критичного аналізу соціальних нормативів і практик для адаптації до змінних соціальних умов. Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх соціальних працівників передбачає інтеграцію кількох взаємопов'язаних блоків: концептуального, технологічного, діялісного та результативного. Концептуальний блок визначає ціль, зміст і принципи підготовки, технологічний – форми, методи й технології навчальної діяльності, діялісний – практичну реалізацію навчального змісту, а результативний – оцінювання сформованості професійних компетентностей (Slozanska H., 2018).

Така побудова забезпечує системність, послідовність і результативність підготовки майбутніх соціальних працівників відповідно до сучасних вимог соціального середовища та професійної практики. В окремих концептуальних розробках наголошується на необхідності поєднання міждисциплінарних знань, здатності до аналізу соціальних проблем та практичної компетентності, що підсилює адаптивність випускників до різних форм соціального супроводу (Сайко Н., Бацман О., 2023).

Отже, структурно-функціональна модель виступає як цілісна система, що інтегрує теоретичні знання, практичні дії, комунікативні та рефлексивні компетентності, забезпечуючи підготовку майбутніх соціальних працівників до ефективної професійної діяльності в умовах відкритого соціального середовища.

Відповідно праксеологічного підходу стратегічні завдання моделі професійної підготовки вибудовуються за логікою «обґрунтування – дія – удосконалення», що передбачає: формування фахової компетентності майбутнього соціального працівника в процесі теоретичної підготовки до професійної діяльності; розвиток практичних та організаційних навичок у межах операційно-практичної підготовки, спрямованої на застосування теоретичних знань у реальних соціальних та педагогічних ситуаціях; формування психолого-педагогічної готовності до організації взаємодії з клієнтами, регуляції соціально-комунікативних процесів та ведення професійного дискурсу. Стратегічний блок моделі спирається на принципи науковості, професійної спрямованості, індивідуалізації, варіативності, інтегративності та інноваційності. Він відтворює праксеологічну логіку закономірностей соціально-педагогічної діяльності, забезпечуючи послідовність, результативність та технологічність формування професійних компетентностей майбутніх соціальних працівників.

Концептуально-методологічний блок моделі представлений зовнішніми регуляторами, що визначають зміст, форми, методи та педагогічні умови формування професійної компетентності (див. рис. 1). У межах праксеологічного підходу ці регулятори визначають організацію діяльності студентів, ефективність виконання професійних дій та досягнення оптимальних результатів.

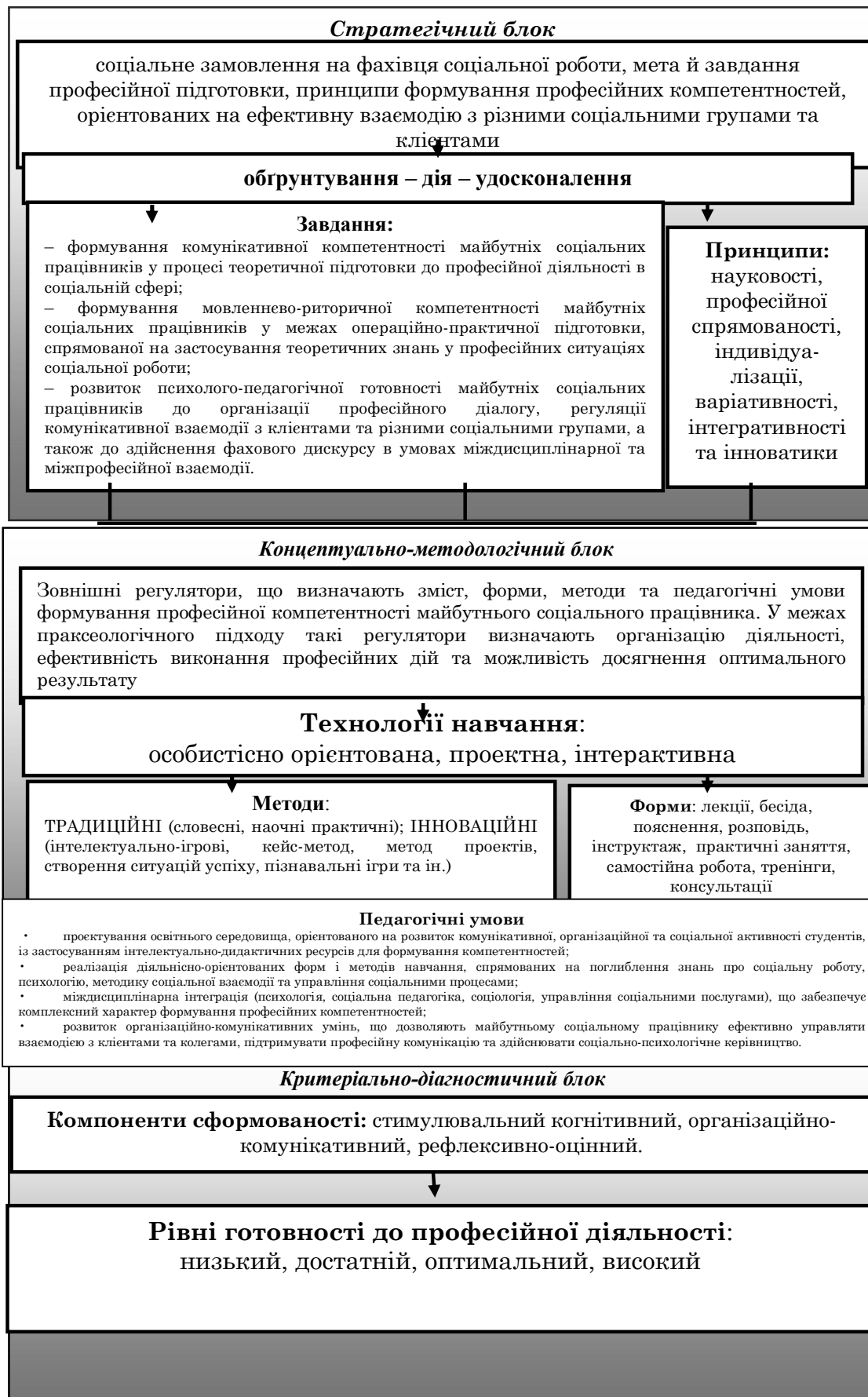


Рис. 1 Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх соціальних працівників

До педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників належать: проектування освітнього середовища, орієнтованого на розвиток комунікативної, організаційної та соціальної активності студентів, із застосуванням інтелектуально-дидактичних ресурсів для формування компетентностей; реалізація діяльнісно-орієнтованих форм і методів навчання, спрямованих на поглиблення знань про соціальну роботу, психологію, методiku соціальної взаємодії та управління соціальними процесами; міждисциплінарна інтеграція (психологія, соціальна педагогіка, соціологія, управління соціальними послугами), що забезпечує комплексний характер формування професійних компетентностей; розвиток організаційно-комунікативних умінь, що дозволяють майбутньому соціальному працівнику ефективно управляти взаємодією з клієнтами та колегами, підтримувати професійну комунікацію та здійснювати соціально-психологічне керівництво.

У процесі підготовки використано традиційні та інноваційні форми освітньої діяльності. Традиційні форми включали лекції, семінари, практичні заняття, аналіз кейсів, консультації та самостійну роботу студентів. Інноваційні методи охоплювали моделювання професійних ситуацій, кейс-методи, симуляційні вправи, тренінги з соціальної комунікації, техніки коучингу, медіації конфліктів і розвиток практичних навичок взаємодії у соціальному середовищі.

Самостійна робота студентів охоплювала підготовку аналітичних та практичних матеріалів: створення звітів з проходження практики та оформлення рефератів, розробку кейсів, планів соціальних інтервенцій, аналіз соціальних ситуацій, підготовку проектів з соціальної роботи, участь у тренінгах та навчальних симуляціях професійної взаємодії.

Оцінювання результатів здійснювалося через багаторівневий контроль: вхідний, поточний, проміжний, підсумковий та відтермінований, що відповідає праксеологічній логіці «оцінка – корекція – результат» (Слозанська Г., 2018). Використовувалися педагогічні ситуації, тестові та творчі завдання, аналіз практичних кейсів, створення проектів соціальних програм, моделювання професійних сценаріїв та формування портфоліо.

У результаті розробки концептуально-методологічного блоку акцент робився на формуванні таких професійних якостей майбутнього соціального працівника, як емпатійність, толерантність, комунікативна культура, аналітичність, здатність до міжособистісної взаємодії, критичне мислення та професійна рефлексія.

Критеріально-діагностичний блок передбачав внутрішні регулятори професійної готовності та комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Він містить систему компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості компетентностей (низький, достатній, оптимальний, високий), відповідно до праксеологічного підходу до оцінювання ефективності діяльності (Ridkodubaska H. et al., 2020).

До компонентів формування належать:

– стимулювальний компонент, який забезпечує розвиток мотивації до професійної діяльності, зацікавленості у соціально-педагогічному дискурсі, прагнення до самовдосконалення та застосування психолого-педагогічних технологій у практичних умовах. Він виступає рушійним механізмом, що спрямовує діяльність студента на ефективну взаємодію та соціально значущу діяльність;

– когнітивний компонент, що забезпечує засвоєння системи знань з соціальної роботи, психології, соціології, управління соціальними послугами та професійних стандартів. Включає знання про структуру соціальних процесів, закономірності взаємодії клієнта і фахівця, технології соціальної підтримки та соціального супроводу;

– організаційно-комунікативний компонент, що відображає здатність застосовувати знання та вміння у практичних ситуаціях професійної взаємодії: моделювати соціальні ситуації, керувати групою роботою, проводити консультації, аналізувати поведінку клієнтів, створювати сприятливий соціальний клімат. Включає гнучкість, спостережливість, організаторські здібності та стійкість до соціально-комунікативних викликів;

– рефлексивно-оцінний компонент, що полягає у здатності до самоаналізу професійної діяльності, оцінювання її результативності та застосування засобів самокорекції та вдосконалення. Забезпечує усвідомлення ефективності власних дій та відповідності професійним стандартам.

**Висновки / Conclusions.** Професійна діяльність майбутніх соціальних працівників у сучасних умовах характеризується високою складністю, динамічністю та відповідальністю. Підготовка студентів спрямовується на розвиток ключових компетентностей, серед яких особливе значення має комунікативна компетентність, що забезпечує результативну взаємодію з клієнтами, колегами та соціальними інститутами. Формування цієї компетентності передбачає інтеграцію когнітивних, психологічних, емоційно-вольових та соціально-етичних аспектів особистості фахівця. Комунікативні навички становлять основу професійної майстерності та визначають рівень готовності до реалізації соціально-педагогічної діяльності на високому рівні.

Поєднання теоретичних знань, практичних умінь та особистісних характеристик дозволяє

соціальним працівникам створювати сприятливе соціальне середовище, стимулювати розвиток клієнтів і застосовувати індивідуальні підходи у практичній діяльності. Фахівці з високим рівнем комунікативної компетентності здатні ефективно вирішувати соціально-педагогічні ситуації, налагоджувати міжособистісні контакти на основі довіри та поваги, а також постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію.

Перспективним напрямом вважається впровадження комплексних педагогічних впливів, що сприяють розвитку комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки, із застосуванням активних методів навчання, інтерактивних технологій та міждисциплінарних підходів.

#### Список використаних джерел і літератури:

**Лігоцький, А.** (2019). Особливості психологічної підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*, 1 (10), 64–67. [in Ukrainian]

**Сайко, Н., & Бацман, О.** (2023). Модель підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-реабілітаційного процесу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2 (106), 145–154. [in Ukrainian]

**Слозанська, Г.** (2018). Моделювання професійної діяльності у підготовці майбутніх соціальних працівників у ЗВО до роботи у територіальній громаді. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2 (43), 255–259. Взято з <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2018.43.255-259> [in Ukrainian]

**Чернета, С.** (2021). Модель професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг. *Humanitas*, 4. Взято з <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.4.9> [in Ukrainian]

**Ridkodubaska, H. A., Romanyshyna, O. Ya., Karabin, O. Y., Kazakova, N. V., & Tarasenko, H. S.** (2020). Pedagogical Training System of Future Social Workers in Ukraine: Experimental Study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (5), 245–259. Retrieved from <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/2194/pdf>. [in English]

#### References:

**Lihotskyi, A.** (2019). Osoblyvosti psykholohichnoi pidhotovky maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti [Features of Psychological Training of Future Social Workers for Professional Activity]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Psykholohiia – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Psychology*, 1 (10), 64–67. [in Ukrainian]

**Saiko, N., & Batsman, O.** (2023). Model pidhotovky maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv do sotsialno reabilitatsiinoho protsesu [Model of Training Future Social Workers for the Social Rehabilitation Process]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice*, 2 (106), 145–154. [in Ukrainian]

**Slozanska, H.** (2018). Modeliuvannia profesiinoi diialnosti u pidhotovtsi maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv u ZVO do roboty u terytorialnii hromadi [Modeling Professional Activity in the Training of Future Social Workers in Higher Education Institutions for Work in a Territorial Community]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedagogika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (43), 255–259. Retrieved from <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2018.43.255-259> [in Ukrainian]

**Cherneta, S.** (2021). Model profesiinoi pidhotovky maibutnix fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty do nadannia sotsialnykh posluh [Model of Professional Training of Future Social Work Specialists for the Provision of Social Services]. *Humanitas*, 4. Retrieved from <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.4.9> [in Ukrainian]

**Ridkodubaska, H. A., Romanyshyna, O. Ya., Karabin, O. Y., Kazakova, N. V., & Tarasenko, H. S.** (2020). Pedagogical Training System of Future Social Workers in Ukraine: Experimental Study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (5), 245–259. Retrieved from <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/2194/pdf>. [in English]

Дата надходження статті: «05» листопада 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «02» грудня 2025 р.

**Рідкодубська Ганна** – професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор

**Ridkodubaska Hanna** – Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy of Khmelnytskyi National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії

**Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)**

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

**Рідкодубська, Г.** (2025). Модель професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Педагогічний дискурс*, 38, 72–78. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.10](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.10).

**Ridkodubaska, H.** (2025). A Model for the Professional Training of Future Social Workers. *Pedagogical Discourse*, 38, 72–78. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.10](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.10).

УДК 378.147:371.26

UDC 378.147:371.26

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.38.11](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.11) ISSN 2309-9127 (print) ISSN 2313-8769 (Online)

**ЛІЛІЯ РЕБУХА,**

*доктор педагогічних наук, професор  
(Україна, Тернопіль, Західноукраїнський національний  
економічний університет, вул. Львівська, 11)*

**LILIYA REBUKHA,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Ukraine, Ternopil, Western Ukrainian National Economic University,  
Lvivska St., 11)*

**ORCID: [0000-0002-0054-0651](https://orcid.org/0000-0002-0054-0651)**

**МАКСИМ БОГУШ,**

*аспірант  
(Україна, Тернопіль, Західноукраїнський національний  
економічний університет, вул. Львівська, 11)*

**MAKSYM BOHUSH,**

*postgraduate student  
(Ukraine, Ternopil, Western Ukrainian National Economic University,  
Lvivska St., 11)*

**ORCID: [0009-0004-2418-1536](https://orcid.org/0009-0004-2418-1536)**

### **Психолого-педагогічна діагностика результатів навчання у закладах вищої освіти**

#### **Psychological and Pedagogical Diagnostics of Learning Outcomes in Higher Education Institutions**

*Постійне ускладнення освітнього процесу, включаючи дистанційне чи змішане навчання, ставить перед закладами вищої освіти завдання об'єктивності оцінки здобувачів освіти та визначення її надійності. Стандартно-традиційні методи оцінювання подеколи стають неефективними та неінформативними. Описання та виокремлення окремих сторін проведення психолого-педагогічної діагностики покращує об'єктивність навчання здобувачів освіти та їх адаптивність до нових умов проведення сучасного освітнього процесу; визначає чинники для результативної розробки практичних заходів з метою сприятливого компетентнісного розвитку студентів та підвищення ефективності освітнього процесу в цілому. У статті проаналізовано сутність, зміст, функції та методи психолого-педагогічної діагностики результатів навчання у закладах вищої освіти. Проведено огляд і аналіз науково-теоретичних підходів до розуміння діагностики як складової управління якістю освіти. Визначено психолого-педагогічну діагностику як систему аналітико-прогностичної діяльності викладача, спрямовану на виявлення, вимірювання та оцінювання рівня сформованості компетентностей студентів. Особливу увагу приділено принципам об'єктивності, системності, гуманізації та використанню цифрових технологій у процесі оцінювання. Наголошено, що у сучасній психолого-педагогічній практиці більш вагомим є комплексне змішане оцінювання, яке поєднує у діагностиці традиційні методи та цифрові інструменти. Запропоновано авторське бачення розвитку діагностичної культури викладача вищої школи. Зроблено висновок, що психолого-педагогічна діагностика результатів навчання у ЗВО є дієвим процесом його контролю та ефективною інтелектуальною системою управління якістю вищої освіти.*

**Ключові слова:** педагогіка вищої школи, професійна підготовка, результати навчання здобувачів вищої школи, психолого-педагогічна діагностика, заклади вищої освіти, компетентність, готовність студентів до професійної діяльності, оцінка результатів навчання, якість освіти, цифровізація.

*The increasing complexity of the educational process, including the spread of distance and blended learning formats, poses a challenge for higher education institutions to ensure objectivity and reliability in student assessment. Traditional evaluation methods often prove to be insufficiently effective or informative. Highlighting and analyzing specific aspects of psychological and pedagogical diagnostics enhances the objectivity of assessing students' learning achievements and their adaptability to the new realities of the modern educational environment. It also helps to identify factors that contribute to the effective development of practical measures aimed at fostering students' competence and improving the*

*overall quality of the educational process.*

*The article analyzes the essence, content, functions, and methods of psychological and pedagogical evaluation (using the example of psychological and pedagogical diagnostics) of learning outcomes in higher education institutions. A theoretical analysis of scientific approaches to understanding diagnostics as a component of education quality management is presented. Psychological and pedagogical diagnostics is defined as a system of analytical and prognostic activities performed by the teacher to identify, measure, and evaluate students' levels of competence.*

*Particular attention is paid to the principles of objectivity, consistency, humanization, and the integration of digital technologies into the assessment process. It is emphasized that in modern psychological and pedagogical practice, comprehensive mixed assessment – combining traditional approaches with digital diagnostic tools – plays a crucial role. The author proposes a conceptual vision for developing the diagnostic culture of higher education teachers.*

*It is concluded that psychological and pedagogical evaluation of learning outcomes in higher education institutions is an effective means of monitoring educational achievements and serves as an essential intellectual system for managing and improving the quality of higher education.*

**Keywords:** *higher education pedagogy, professional training, learning outcomes, psychological and pedagogical diagnostics, higher education institutions, competence, students' readiness for professional activity, assessment of learning outcomes, education quality, digitalization.*

**Вступ / Introduction.** Нині система вищої освіти потребує переосмислення наукових підходів до оцінювання результатів навчання студентів. Традиційні форми контролю не сповна відображають реальний рівень сформованості професійних компетентностей у здобувачів освіти, їхню мотивацію як до навчання, так і до їхньої особистісної розвитковості. Це актуалізує потребу у психолого-педагогічному підході до здійснення оцінки (проведення діагностики), яка враховує не тільки навчальні досягнення, але й психологічні чинники освітньої діяльності. Недостатня розробленість комплексної оцінки освітніх результатів здобувачів освіти з позиції психології і педагогіки зумовлює науковий інтерес до подальших досліджень у цій царині. Відповідно постає необхідність ефективного обґрунтування оцінки освітніх надбань студентів (у нашому розумінні зреалізування психолого-педагогічної діагностики), що сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців у ЗВО.

Науково-теоретичним та методологічним підґрунтям нашого дослідження становлять праці науковців М. Андрусенка, І. Апрелевої, С. Пехаревої, Х. Шапаренко, А. Чаговець та ін. (здійснили розкриття психолого-педагогічного інструментарію діагностики дітей дошкільного віку); Ю. Ботузової (розкрила інноваційні підходи до оцінювання в педагогічній практиці, нові технології та методи досліджень); В. Галузяк (розглядав педагогічну діагностику як цілісну систему); О. Лагодинського, А. Зінченко (проаналізували формування діагностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти як проблеми педагогіки) (Лагодинський О., & Зінченко А., 2023); О. Протас (описала інноваційні методи психолого-педагогічної діагностики та вказала на їхню впливовість на освітній процес) (Протас О., 2023); К. Старченко та Г. Васильєва (розробили критеріальну базу з оцінювання знань для визначення діагностичної компетентності педагогів); А. Харківської (схарактеризувала психолого-педагогічну діагностику якості освіти саме в педагогічному ЗВО) та ін.

Із зазначених напрацювань науковців випливає, що великий внесок ними зроблено в царині обґрунтуванні традиційних та інноваційних методів психолого-педагогічної оцінки (діагностики) освітнього процесу.

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Мета статті – схарактеризувати сутнісну важливість психолого-педагогічної оцінки результатів навчання у закладах вищої освіти та розкрити її вплив на особистісний та професійний розвиток здобувачів освіти.

**Методи / Methods.** Методологічну основу дослідження становить комплекс взаємопов'язаних наукових підходів (діяльнісний, результатний), принципів (об'єктивності, системності, гуманізації). Для досягнення мети нами використано загальнонаукові методи (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння) та методи проектування і контент-аналізу, які уможливили розкриття змісту, структури та тенденцій психолого-педагогічного оцінювання (діагностування) результатів навчання у ЗВО.

**Результати / Results.** Нині комплексна психолого-педагогічна оцінка (діагностика), що проведена добросовісно, обіймає всебічний аналіз навчальної діяльності здобувачів освіти й спрямована на виявлення як позитивних, так і негативних сторін такої діяльності, а також допомагає визначити позитивні риси особистості та виявити її внутрішні і зовнішні ресурси. Поняття «діагностика» (з грецької мови *diagnosis* – розпізнавання, визначення стану чогось) утворене із двох слів: «діа» (διά), що означає через, наскрізь та «гнозис» (γνῶσις) як пізнання, наука,

ясність (Етимологічний словник, с. 82). Разом з тим найпоширенішим є твердження, що діагностика – це галузь знань про теорію і методи організації процесів по встановленню діагнозу та про принципи побудови дієвих засобів діагностування (Словник української мови...). Діагностика розглядається науковцями як ефективна процедура оцінки певного об'єкта, відповідно до того наскільки цей об'єкт різниться від очікуваних патернів та припущень (APA., с. 309).

У загальнонауковому значенні поняття «діагностика» можна характеризувати опираючись на різну класифікацію як за галуззю спеціальних знань, формою організації проведення, масштабом, методикою та часом дослідження, цільовою спрямованістю, так і за формою оцінки результатів, об'єктом і суб'єктом діагностування та ін. Порівняння та аналіз поняття «діагностика» в різних галузях знань дозволяє виокремити низку спільних параметрів, які складають його сутність. Відрізняють технічну, психологічну, педагогічну, економічну, медичну та ін. діагностики. Для кожної із них властиве встановлення діагнозу об'єкта дослідження, написання висновку про його об'єктивний стан й розроблення системи заходів щодо налагодження роботи всіх складових елементів об'єкта діагностики (Ткаченко А., 2012).

У педагогічному значенні дане поняття з'явилося у працях Я. Коменського та пізніше було описано у дослідженнях сучасних українських науковців-педагогів Н. Бібік, В. Галузьяк, О. Пометун, В. Кременя, О. Савченко та ін.

На думку науковця Н. Бібік, педагогічна діагностика містить систему дослідницьких процедур, зреалізування якої дозволяє отримати об'єктивну інформацію про рівень засвоєння здобувачами освіти навчального матеріалу (Бібік Н., Вашуленко О., & Петрук О., 2023). Разом з тим здійснення результативної діагностики навчальних результатів є необхідним для корекції знань та умінь здобувачів освіти і усього освітнього процесу (Ребуха Л., & Софілканич І., 2023; Ребуха Л., Яценко Е., & Левандовська І., 2021). Важливою у цьому напрямі є позиція науковця В. Галузьяк, котрий акцентує увагу на функціональному підході до педагогічної діагностики й зазначає, що вона є чинною складовою педагогічної діяльності. Педагогічна діагностика як пізнавально-перетворювальна діяльність педагога полягає у вивченні та врахуванні індивідуальних і групових особливостей особистості, її станів і властивостей з метою забезпечення позитивних результатів освітнього процесу (Галузьяк В., с.17). Науковиця О. Пометун розглядає педагогічну діагностику як інструмент зворотного зв'язку між викладачем і студентами. Одночасно сучасна педагогічна наука розкриває розвивальний характер діагностики та її роль у самопізнанні себе як майбутнього фахівця та самоконтролі набутих фахових компетентностей як готовності до майбутньої професійної діяльності (Пометун О., 2015).

Разом з тим, психолого-педагогічна діагностика дозволяє з'ясувати ситуаційні обставини за яких формується високий рівень знань, умінь та навичок здобувачів освіти, умови розвитку й виховання студентів у процесі набування ними професійних знань. Вона здатна визначити позитивні риси особистості, виявити її внутрішні і зовнішні ресурси (Протас О., 2023, с. 60). Результативно проведена педагогічна діагностика слугує засадничим підґрунтям для внесення необхідної корекції в освітній процес; прийняття виважених рішень із вдосконалення його змістового наповнення, методів та форм організаційних структур; дієвого управління навчальною та виховною діяльністю здобувачів вищої освіти (Мойсеюк Н., 2007, с. 358).

Відповідно практика психологічної діагностики спрямована на особистість, допомогу студентам у виборі траєкторії власного розвитку, її специфіки. Вона не повинна мати дискримінаційний відтінок чи порушувати особистісні кордони здобувачів освіти. Комплексне використання психологічно-діагностичних процедур орієнтує викладача на планомірне вивчення суб'єкта освіти, рівень розвитку психічної сфери особи, індивідуальну сформованість фахівця під час навчальної діяльності; проведення аналізу отриманих даних за виокремленими блоками психічної сфери здобувача вищої освіти, а саме сприйняття ним навчального матеріалу, його уявлення, увагу, пам'ять, мисленнєву діяльність, пізнавальну активність, розвиток самоконтрольних якостей, вміння здійснювати самооцінку та ін. (Прохоренко Л., 2019, с. 4). Психологічна діагностика ставить собі за мету індивідуалізувати роботу із студентами (Терещенко Л., & Кесьян Т. 2023, с. 27). Тому правильне обрання методик для проведення психологічної діагностики сприяє віднаходженню правильної стратегії роботи із кожним студентом, так як у процесі діагностування встановлюються відхилення від норми.

Отже, проведення у ЗВО психолого-педагогічної діагностики слугує науково-обґрунтованим процесом вимірювання, аналізу, оцінювання результатів освітньої діяльності та психічного розвитку здобувачів освіти, які в сукупності допомагають вдосконалити зміст, форми і методи навчання в цілому.

До традиційних методів психолого-педагогічної діагностики у ЗВО віднесено тестування, анкетування та самооцінювання, портфоліо навчальних досягнень студентів, спостереження та педагогічний моніторинг, аналіз продуктів діяльності студентів (проектів, есе, кейсів та ін.). У

сучасній психолого-педагогічній практиці більш значимим є комплексне змішане оцінювання, яке поєднує у діагностиці традиційні методи та цифрові інструменти. Саме цифровізація освіти відкриває нові можливості для діагностики результатів навчання. До найефективніших цифрових інструментів відносимо:

- Moodle (як систему управління навчанням, яка дозволяє створювати тести, аналітичні звіти, рейтинги та ін.);
- Google Classroom (як систему управління навчанням, що містить засоби спільної роботи, які підтримують портфоліо та peer-review);
- Kahoot, Quizizz, Mentimeter (як інтерактивні платформи для формуального оцінювання результатів навчання);
- Learning Analytics (як аналітичну панель, що дозволяє відстежувати освітній прогрес і прогнозувати результати навчання).

Використання цифрових засобів у здійсненні психолого-педагогічної діагностики сприяє запровадженню викладачем індивідуальних підходів до навчання, підвищує об'єктивність оцінювання та забезпечує прозорість в отриманні результатів.

Однак у межах компетентнісної парадигми психолого-педагогічна діагностика спрямована не лише на набуття студентами у ЗВО фундаментальних знань, вона, крім того, здатна ефективно виміряти рівень сформованості у них фахових компетентностей. Зазвичай програмні результати навчання формуються шляхом залученості студентів у конкретні дії й проявляється у навчальних поведінкових реакціях, різного виду навчальних активностях та фахових здатностях (не тільки знати навчальний матеріал, а й вміти дієво використовувати досягненні знання у процесі розв'язання практико-орієнтованих завдань). Компетентнісно-орієнтована діагностика вбачає спільну участь викладача і студентів у процесі проведення аналізу результатів навчання, що розвиває у всіх учасників саморефлексію, критичне мислення та відповідальність за власну професійну діяльність та навчання.

Такий підхід вимагає використання у діагностичному дослідженні інноваційних методів оцінювання (наприклад, комп'ютерне тестування, віртуальна реальність і доповнена реальність (створення інтерактивні віртуальних середовищ), електронні портфоліо, інтерактивні (створення симуляційних та імітаційних сценаріїв) методи, методи з інтернет-ресурсів, аналіз Big Data (використання в діагностиці аналітичних інструментів та окремих алгоритмів для обробки й інтерпретації отриманих діагностичних даних) (взято із (Протас О., 2023, с. 63–64)). Відповідні інноваційні методи допомагають як збирати необхідну інформацію, так і набагато точніше та об'єктивніше її обробляти та аналізувати, що в перспективі уможливило індивідуалізацію навчання, його оцінювання, а відтак активніше залучення кожного студента до освітнього процесу.

Науковий підхід до проведення психолого-педагогічної діагностики базується на низці наукових принципів, які забезпечують належну організацію методичної роботи педагогів. До найвагоміших принципів належить:

1. Принцип об'єктивності. Забезпечує неупередженість в оцінюванні.
2. Принцип валідності і надійності. Достачає відповідність обраних засобів діагностики меті навчання.
3. Принцип системності. Сприяє комплексному охопленню викладачем при проведенні діагностики усіх аспектів діяльності студента.
4. Принцип гуманізації. Спрямує результати психолого-педагогічної діагностики на підтримку студентів, а не на їх покарання.
5. Принцип індивідуалізації. Враховує особистісно-психологічні особливості здобувачів освіти та виявляє вплив темпу навчання на формування майбутнього фахівця.

Як бачимо, психолого-педагогічна діагностика забезпечує ефективність освіти, наповнюючи педагогічну діяльність викладачів новим змістом. Даний метод успішно впроваджується в закладах освіти, оскільки вони усі функціонують в умовах війни. Результативно здійснена діагностика сприяє закріпленню освітніх досягнень студентів й сприяє проведенню аналізу недоліків навчання, що визначають основні стратегічні напрямки досягнення високих результатів. Тому, вважаємо, що слід означити визначальні функції психолого-педагогічної діагностики, що забезпечують її об'єктивний характер:

1. Контрольна функція полягає у цілеспрямованій перевірці усього педагогічного процесу: виявленні результатів навчання і виховання відповідно до програмних результатів освітніх стандартів; визначені актуального стану і динаміки розвитку майбутнього фахівця.
2. Аналітична функція, як функція збору інформації, обробки та інтерпретації отриманих освітніх даних, передбачає аналізування навчальних досягнень студентів та ведення статистичного обліку отриманих даних для визначення закономірностей та тенденцій

розвитковості освітнього процесу, а відтак особистісного зростання та фахової результативності здобувачів освіти. Зазначена функція допомагає підвищити ефективність навчання та виховання шляхом оцінкової об'єктивної збалансованої реалізованих освітніх програм та педагогічних практик.

3. Контрольна та коригувальна функція здатна привносити зміни у зміст та методи навчання. Використання даної функції допомагає викладачу успішно керувати педагогічним процесом, при цьому йому приходиться результативно усувати різного виду утруднення (за наслідками експертного оцінювання), що мають місце в освітньому процесі навчання, та цілісно послуговуватися розвиваючими можливостями освіти для підвищення рівня власного викладання.

4. Прогностична функція передбачає шляхи подальшого набуття та розвитку фахових компетентностей у студентів ЗВО й визначення перспектив функціонування освітнього об'єкта, що діагностується. Завдання педагога відповідно до зrealізування даної функції полягає у розробці дієвих заходів, спрямованих на перспективний розвиток освітнього процесу та педагогічної діяльності в цілому. Проведена діагностична робота допомагає педагогу виявити у студентів як набуті знання, так і їхній внутрішній психічний стан й відтак прогностично визначити чинники, що позитивно/негативно впливають на їхній професійний розвиток.

5. Мотиваційна функція скеровує освітній процес на стимулювання навчальної активності студентів. Відповідно мотиваційна функція за проведення психолого-педагогічної діагностики позначається здатністю (за отриманими результатами діагностики) ефективно впливати на освітню мотивацію студентів з метою досягнення викладачем навчальних цілей. Ознайомлення здобувачів освіти з результатами діагностування стає для них дієвим джерелом внутрішньої мотивації щодо їхнього подальшого індивідуального та фахового зростання. За таких умов у студентів формуються особистісні бажання покращити власні освітні досягнення, оскільки діагностичні результати уможливають побачити свій незrealізований потенціал та можливості подальшого розвитку. Крім того, дана функція сприяє збереженню у здобувачів освіти інтересу до набуття фахових компетентностей за активної їх участі в освітньому процесі (Протас О., 2023, с. 61–63).

Психолого-педагогічна діагностика результатів навчання у ЗВО безпосередньо залежить від викладача та його ролі у процесі її проведення. Ефективна педагогічна діагностика, як зазначають науковці В. Галуз'як, А. Зінченко, О. Лагодинський, Л. Ребуха, Л. Титова, І. Холковська та ін., можлива за високого рівня діагностичної культури викладача, котрий її проводить (Ребуха Л., 2021; Титова Л., 2010; Холковська І., 2018). Педагогічна культура включає вміння підбирати валідні методики, його здатність до аналітичної мисленнєвої діяльності, володіння діагностичним інструментарієм, вміння рефлексувати та прогнозувати власну педагогічну діяльність, вміння проводити контроль та аналізувати особистісні і професійні здібності студентів та ін. Виступаючи важливим суб'єктом оцінювання у проведенні психолого-педагогічного діагностування викладач виступає, окрім зазначеного, модератором процесу розвитку студента, так як допомагає здобувачам освіти усвідомити власні досягнення та визначити індивідуальну траєкторію професійного зростання.

**Висновки / Conclusions.** Отже, психолого-педагогічна оцінка результатів навчання у ЗВО слугує не лише дієвим процесом контролю, вона, окрім того, є інтелектуальною технологією управління та вдосконалення якістю вищої освіти. Саме психолого-педагогічна діагностика виконує роль зворотного зв'язку між суб'єктами навчання, сприяє розвитку у них професійної компетентності, саморефлексії й самостійної ціленаправленості студентів на здобуття фаху. Її ефективне проведення залежить від рівня діагностичної культури викладача та наявності інноваційних засобів аналізу освітніх результатів.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розкритті сучасних тенденцій та напрямів досліджень освітніх результатів студентів у межах набутих у ЗВО компетентностей, що здатні забезпечити комплексне бачення як особистісного, так і професійного розвитку здобувачів вищої освіти.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

Бібік, Н. М., Вашуленко, О. В., Листопад, Н. П., Мартиненко, В. О., Онопрієнко, О. В., Павлова, Т. С., & Петрук, О. М. (2023). Діагностика навчальних втрат та рекомендації щодо їх подолання у початковій школі. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*, 60–69. [in Ukrainian]

Галуз'як, В. М. (2018). Педагогічна діагностика як система. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*, 55, 15–23. [in Ukrainian]

*Етимологічний словник української мови: в 7 т.* (1985). За ред.: О. С. Мельничук, В. Т. Коломієць, О. Б. Ткаченко; Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ: Наукова думка. [in Ukrainian]

Лагодинський, О. С., & Зінченко, А. А. (2023). Формування діагностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти як проблема педагогіки. *Академічні візії*, 21. Взято з <https://academy->

[vision.org/index.php/av/article/view/450](http://vision.org/index.php/av/article/view/450) [in Ukrainian]

**Мойсеюк, Н. Є.** (2007). *Педагогіка*. 5-те вид., доп. і перероб. Київ: Саміткнига. [in Ukrainian]

**Пометун, О. І.** (2015). Система пізнавальних завдань як важлива складова сучасного підручника з історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*, 9, 34–39. [in Ukrainian]

**Протас, О. Л.** (2023). Інноваційні методи психолого-педагогічної діагностики та їх вплив на освітній процес: аналіз та перспективи. *Академічні візії*, 25. Взято з <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/700> [in Ukrainian]

**Прохоренко, Л. І.** (2019). Науково-психологічний супровід в освіті дітей з особливими потребами. *Вісник НАПН України*, 1(1). Взято з <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/19> [in Ukrainian]

**Ребуха, Л. З.** (2021). Безперервна педагогічна освіта викладачів закладів вищої освіти: кластерний підхід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 74 (3), 86–91. [in Ukrainian]

**Ребуха, Л. З., & Софілканич, І. В.** (2023). Підготовка викладачів закладів вищої освіти до використання тренінгових технологій у майбутній професійній діяльності. *Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти*. Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 17 лист. 2023 р.). (с. 167–168). Тернопіль. [in Ukrainian]

**Ребуха Л. З., Ященко, Е. М., & Левандовська, І. З.** (2021). Безперервна педагогічна освіта викладачів закладів вищої освіти: кластерний підхід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 74 (3), 86–91. [in Ukrainian]

*Словник української мови в 11 томах.* (1970–1980). Київ: Наукова думка. Взято з [http://ukrlit.org/slovyk/slovyk\\_ukrainskoi\\_movy\\_v\\_11\\_tomakh/%D0%B0%D1%85](http://ukrlit.org/slovyk/slovyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/%D0%B0%D1%85) [in Ukrainian]

**Терещенко, Л. А., & Кесьян, Т. В.** (2023). *Психологічна діагностика взаємодії суб'єктів освітнього простору*. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. [in Ukrainian]

**Титова, Л. М.** (2010). Теоретико-методологічні основи ефективного застосування діагностичних методів в навчальному процесі ВВНЗ. *Вісник Національної академії оборони України*, 6 (19), 41–46. [in Ukrainian]

**Ткаченко, А. М.** (2012). Управління економічною діагностикою будівельного підприємства як основа його ризик-менеджменту. *Ефективна економіка*, 6. Взято з <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1756> [in Ukrainian]

**Холковська, І. Л.** (2018). *Методика виховної роботи з обдарованими дітьми*. Вінниця: Нілан ЛТД. [in Ukrainian]

*APA dictionary of psychology.* (2015). Ed. G.R. VandenBos. Washington: American Psychological Association. [in English]

#### References:

**Bibik, N. M., Vashulenko, O. V., Lystopad, N. P., Martynenko, V. O., Onopriienko, O. V., Pavlova, T. S., & Petruk, O. M.** (2023). Diahnastyka navchalnykh vtrat ta rekomendatsii shchodo yikh podolannya u pochatkovii shkoli [Diagnostics of Learning Losses and Recommendations for Overcoming Them in Primary School]. *Diahnastyka ta kompensatsiia osvitynykh vtrat u zahalnyi serednii osviti Ukrainy: metodychni rekomendatsii – Diagnostics and Compensation of Educational Losses in General Secondary Education of Ukraine: Methodological Recommendations*, 60–69. [in Ukrainian].

**Haluziak, V. M.** (2018). Pedagogichna diahnostyka yak systema [Pedagogical Diagnostics as a System]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogika i psykholohiia – Scientific Notes. Series: Pedagogy and psychology*, 55, 15–23. [in Ukrainian].

*Etymologichnyi slovnyk ukrainskoi mowy [Etymological Dictionary of the Ukrainian Language] (Vols. 1–7).* (1985). O. S. Melnychuk, V. T. Kolomiets, & O. B. Tkachenko (Eds.). Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].

**Lahodynskyi, O. S., & Zinchenko, A. A.** (2023). Formuvannya diahnostychnoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoi osvity yak problema pedahohiky [Formation of Diagnostic Competence of a Future Higher Education Teacher as a Pedagogical Problem]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, 21. Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/450> [in Ukrainian].

**Moiseiuk, N. Ye.** (2007). *Pedahohika [Pedagogy]* (5th ed., rev. and enl.). Kyiv: Samitknyha. [in Ukrainian].

**Pometun, O. I.** (2015). Systema piznavalnykh zavdan yak vazhlyva skladova suchasnoho pidruchnyka z istorii [The System of Cognitive Tasks as an Important Component of a Modern History Textbook]. *Istoriia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia – History and Social Science in Schools of Ukraine: Theory and Teaching Methods*, 9, 34–39. [in Ukrainian].

**Protas, O. L.** (2023). Innovatsiini metody psykholoho-pedahohichnoi diahnostyky ta yikh vplyv na osvittinii protses: analiz ta perspektyvy [Innovative Methods of Psychological and Pedagogical Diagnostics and Their Impact on the Educational Process: Analysis and Prospects]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, 25. Retrieved from <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/700> [in Ukrainian].

**Prokhorenko, L. I.** (2019). Naukovo-psykholohichniy suprovod v osviti ditei z osoblyvymy potrebamy [Scientific and Psychological Support in the Education of Children with Special Needs]. *Visnyk NAPN Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 1(1). Retrieved from <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/19> [in Ukrainian].

**Rebukha, L. Z.** (2021). Bezperervna pedahohichna osvita vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity: klasternyi pidkhid [Continuous Pedagogical Education of Higher Education Teachers: Cluster Approach]. *Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvittinii shkolakh – Pedagogy of the Formation of a Creative Personality in Higher and General Education Schools*, 74 (3), 86–91. Zaporizhzhia: KPU. [in Ukrainian].

**Rebukha, L. Z., & Sofilkanych, I. V.** (2023). Pidhotovka vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity do vykorystannia treninhovykh tekhnolohii u maibutnii profesiinii diialnosti [Preparation of Higher Education Teachers to Use Training Technologies in Future Professional Activity]. *Vykorystannia tekhnolohii menedzhmentu yakosti v upravlinni zakladamy osvity – The use of quality management technologies in the management of educational institutions*. Proceedings of the 2nd All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Ternopil, November 17, 2023). (p. 167–168). Ternopil. [in Ukrainian].

**Rebukha, L. Z., Yashchenko, E. M., & Levandovska, I. Z.** (2021). Bezpererвна pedahohichna osvita vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity: klasternyi pidkhid [Continuous Pedagogical Education of Higher Education Teachers: Cluster Approach]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the Formation of a Creative Personality in Higher and General Education Schools*, 74(3), 86–91. Zaporizhzhia: KPU. [in Ukrainian].

*Slovnnyk ukraïnskoi movy v 11 tomakh [Dictionary of the Ukrainian Language in 11 Volumes]*. (1970–1980). Kyiv: Naukova dumka. Retrieved from [http://ukrlit.org/slovnnyk/slovnnyk\\_ukraïnskoi\\_movy\\_v\\_11\\_tomakh](http://ukrlit.org/slovnnyk/slovnnyk_ukraïnskoi_movy_v_11_tomakh) [in Ukrainian].

**Tereshchenko, L. A., & Kesian, T. V.** (2023). *Psykhologichna diahnozyka vzaiemodii subiektiv osvitnoho prostoru [Psychological Diagnostics of Interaction between Subjects of the Educational Space]*. Kyiv: Instytut psykhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

**Tytova, L. M.** (2010). Teoretyko-metodolohichni osnovy efektyvnoho zastosuvannia diahnozychnykh metodiv v navchalnomu protsesi VVNZ [Theoretical and Methodological Foundations of Effective Application of Diagnostic Methods in the Educational Process of Higher Education Institutions]. *Visnyk Natsionalnoi akademii oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense Academy of Ukraine*, 6(19), 41–46. [in Ukrainian].

**Tkachenko, A. M.** (2012). Upravlinnia ekonomichnoiu diahnozykoiu budivelnoho pidpriemstva yak osnova yoho ryzyk-menedzhmentu [Management of Economic Diagnostics of a Construction Enterprise as the Basis of Its Risk Management]. *Efektivna ekonomika – Effective Economy*, 6. Dnipro. Retrieved from <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1756> [in Ukrainian].

**Kholkovska, I. L.** (2018). *Metodyka vykhovnoi roboty z obdarovany my ditmy [Methods of Educational Work with Gifted Children]*. Vinnytsia: Nilan LTD. [in Ukrainian].

*APA dictionary of psychology*. (2015). Ed. G.R. VandenBos. Washington: American Psychological Association. [in English]

Дата надходження статті: «06» листопада 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «04» грудня 2025 р.

**Ребуха Лілія** – професор кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету, доктор педагогічних наук, професор

**Rebukha Liliia** – Professor of the Department of Educology and Pedagogy of the West Ukrainian National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Богущ Максим** – аспірант кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету

**Bohush Maksym** – Postgraduate Student of the Department of Educology and Pedagogy of the West Ukrainian National University

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії

*Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International*  
(CC BY-NC-SA 4.0)

Цитуйте цю статтю як:

**Ребуха, Л., & Богущ, М.** (2025). Психолого-педагогічна діагностика результатів навчання у закладах вищої освіти. *Педагогічний дискурс*, 38, 79–85. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.11](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.11).

Cite this article as:

**Rebukha, L., & Bohush, M.** (2025). Psychological and Pedagogical Diagnostics of Learning Outcomes in Higher Education Institutions. *Pedagogical Discourse*, 38, 79–85. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.11](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.11).

УДК 37.013.78:811.161.2:65.011.8

UDC 37.013.78:811.161.2:65.011.8

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.38.12](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.12) ISSN 2309-9127 (print) ISSN 2313-8769 (Online)

**ЛЮДМИЛА РОМАНОВСЬКА,**

*доктор педагогічних наук, професор*

*(Україна, Кам'янець-Подільський, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти*

*«Кам'янець-Подільський державний інститут»,*

*вул. Годованця, 13)*

**LYUDMYLA ROMANOVSKA,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*

*(Ukraine, Kamianets-Podilskiy, Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education*

*«Kamianets-Podilskiy State Institute»,*

*Hodovantsia St., 13)*

**ORCID: [0000-0001-7547-4575](https://orcid.org/0000-0001-7547-4575)**

**Структурно-функціональна модель підготовки вчителів-словесників  
на засадах праксеології**

**Structural and Functional Model of Training Language and Literature Teachers  
on the Principles of Praxeology**

*У статті представлено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх вчителів-словесників, розроблену на засадах праксеологічного підходу. Обґрунтовано актуальність модернізації філологічної освіти в умовах зростання вимог до професійної, методичної та рефлексивної готовності педагога. Показано, що праксеологія як наука про ефективну діяльність забезпечує раціональність, результативність і оптимальність професійних дій майбутнього вчителя. Модель включає п'ять взаємопов'язаних компонентів і змістових модулів, що охоплюють цільові орієнтири, теоретичну підготовку, технологічне забезпечення, комунікативний розвиток і рефлексивно-оцінну діяльність. Визначено педагогічні умови реалізації моделі, серед яких інтеграція теорії та практики, використання цифрових технологій, проектно-дослідницька діяльність і менторський супровід. Вказано, що модель сприяє формуванню цілісної професійної компетентності майбутніх словесників і підвищенню ефективності освітнього процесу.*

**Ключові слова:** праксеологічний підхід; професійна підготовка; вчитель-словесник; структурно-функціональна модель; професійна компетентність; технології педагогічної діяльності.

*The article examines the theoretical foundations and practical significance of applying a praxeological approach to the professional training of future language and literature teachers. Modern philological education faces several challenges, including the imbalance between theoretical and practical preparation, insufficient integration of key professional competencies, and the need to align teacher training with the demands of contemporary school education. Praxeology, understood as a science of effective and rational activity, offers a methodological framework that enables the optimization of pedagogical actions, the development of reflective skills, and the formation of an ability to plan, organize, and evaluate professional performance.*

*Based on an analysis of scientific research, the article outlines the methodological, organizational, and evaluative functions of the praxeological approach in teacher education. A structural-functional model of training is proposed, integrating five interrelated components: target, content, operational-technological, communicative, and reflective-evaluative. The model incorporates key principles of praxeology – goal-orientedness, effectiveness, rationality, systemness, reflexivity, and adaptability – and a system of content modules that ensure the coherence of theoretical knowledge, pedagogical practice, research activities, and self-development.*

*The study also identifies pedagogical conditions necessary for implementing the model, including the integration of theory and practice, the use of digital technologies, project-based and research-oriented learning, reflective practices, and mentor support. The proposed model enhances the readiness of future teachers to perform professional tasks effectively and supports their development as competent, reflective, and innovative educators. Its implementation contributes to increasing the overall quality of philological education and ensures its alignment with contemporary educational standards. The results of the study may serve as a methodological basis for further improvement of teacher training programs within higher education institutions.*

**Keywords:** praxeological approach; professional training; teacher-linguist; structural-functional model; professional competence; technologies of pedagogical activity.

**Вступ / Introduction.** Сучасна освіта висуває підвищені вимоги до професійної підготовки вчителя-словесника, який має забезпечувати мовний, комунікативний та культурний розвиток учнів. У цих умовах особливо актуальним стає пошук ефективних моделей підготовки, здатних оптимізувати педагогічну діяльність майбутніх фахівців.

Праксеологічний підхід, спрямований на оптимізацію та раціональну організацію діяльності, відкриває нові можливості підготовки вчителя-філолога. Він акцентує увагу на цілеспрямованості, результативності, системності, економності та рефлексивності професійних дій, що сприяє підвищенню якості педагогічної роботи та посиленню практичної спрямованості навчання.

Незважаючи на зростаючий інтерес до діяльнісних та компетентнісних підходів, праксеологічні засади у підготовці вчителів-філологів досліджено недостатньо. Це зумовлює необхідність створення цілісної моделі, що визначає логіку, зміст та інструментарій професійного становлення словесника.

Модель підготовки вчителя-словесника на основі праксеології має забезпечувати узгодження теорії та практики, формування навичок планування, організації, реалізації та оцінки педагогічної діяльності, а також розвиток рефлексивності та професійної майстерності. Її впровадження сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу у вищій школі та підготовці компетентного, мобільного, інноваційного педагога (Франчук Т., & Бойко І., 2025).

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та розробити структурно-функціональну модель підготовки вчителів-словесників на засадах праксеологічного підходу, спрямовану на підвищення ефективності їхньої професійної діяльності та оптимізацію освітнього процесу у вищій школі.

Завдання дослідження: 1) проаналізувати сучасний стан і ключові проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів-словесників; 2) науково обґрунтувати потенціал праксеологічного підходу в удосконаленні підготовки вчителя-словесника; 3) розробити структурно-функціональну модель підготовки вчителів-словесників на засадах праксеології та визначити педагогічні умови, змістові модулі й технологічні компоненти, необхідні для її ефективної реалізації в системі професійної освіти.

**Методи / Methods.** Для розв'язання поставлених завдань у дослідженні застосовано комплекс теоретичних методів, серед яких аналіз наукової літератури з філологічної освіти, педагогічної діяльності, праксеології та підготовки майбутніх учителів; порівняння та узагальнення наукових підходів до трактування сутності праксеологічного підходу в педагогіці; систематизація теоретичних положень щодо структури й змісту професійної компетентності вчителя-словесника; моделювання, що слугувало основою для розроблення структурно-функціональної моделі професійної підготовки; класифікація й типологізація, використані для виокремлення змістових модулів та технологічних компонентів моделі.

**Результати / Results.** Підготовка майбутніх вчителів-словесників характеризується низкою проблемних аспектів, які впливають на результативність освітнього процесу у вищих навчальних закладах. Однією з ключових проблем є *дисбаланс між теоретичною та практичною складовими підготовки*. Як зазначає О. Кравченко (2024), студенти-філологи засвоюють значний обсяг мовознавчих та літературознавчих знань, проте ці знання нерідко залишаються відірваними від реальної педагогічної практики. Недостатня кількість та нерівномірність проходження практик обмежують можливості студентів у формуванні методичних умінь, знижуючи готовність до самостійної роботи у школі.

Іншим важливим аспектом є *потреба в інтегрованій професійній компетентності*. Дослідники С. С. Шевчук (2024) та В. Титаренко (2025) наголошують, що сучасний вчитель-словесник має поєднувати у своїй підготовці мовну, літературознавчу, комунікативну, методичну та цифрову компетентності. Однак освітні програми часто формують ці сфери фрагментарно, не забезпечуючи достатньої внутрішньої цілісності та професійної синергії.

Крім того, морально-професійний портрет вчителя змінюється під впливом *нових викликів шкільної філологічної освіти*. О. Жихорська (2020), В. Фрицюк (2025) наголошують на необхідності інтегрувати в підготовку студентів сучасні освітні технології, цифрові ресурси, методи формування читацької та мовленнєвої компетентностей учнів у контексті Нової української школи. Сучасний учитель має не лише передавати знання, а й забезпечувати компетентнісний розвиток школярів, сприяти формуванню критичного мислення та творчих здібностей.

Праксеологія як наука щодо ефективної діяльності пропонує нові можливості для системного вдосконалення професійної підготовки педагога. У педагогіці праксеологічний підхід означає спрямованість на *результативність, оптимальність і раціональність професійних дій вчителя*. Він акцентує увагу не лише на засвоєнні знань, а й на формуванні вміння продуктивно діяти у конкретних педагогічних ситуаціях.

Серед основних ідей праксеологічного підходу дослідники виокремлюють орієнтацію на

діяльнісні методи навчання, створення чітких алгоритмів педагогічних дій, розвиток рефлексії та здатності до самооцінювання власної діяльності. Праксеологія також сприяє оптимізації навчального процесу: раціонального використання часу, відбору сучасних засобів навчання, вибору найефективніших методів та прийомів.

У науковій літературі простежується кілька підходів до трактування праксеології у професійній підготовці майбутніх учителів.

О. Біда, О. Кучай, & Т. Кучай (2021) розглядають праксеологію насамперед як *технологію підвищення ефективності педагогічної діяльності*. На їхню думку, студент повинен опанувати конкретний методичний інструментарій: прийоми, алгоритми проведення уроків, моделі аналізу текстів та оптимальні способи організації навчання.

М. Воровка, А. Проценко (2020) трактують праксеологічний підхід як шлях до формування *професійної майстерності*, що включає гностичні, конструктивні, комунікативні та організаційні вміння. Вони наголошують на ролі педагогічної рефлексії як чинника професійного розвитку майбутнього вчителя.

О. Дубасенок та О. Вознюк (2023) вбачають у праксеології основу для *проектування педагогічної діяльності*. На їхню думку, студент має навчитися планувати урок, прогнозувати результати, оцінювати ефективність власних рішень та коригувати методику відповідно до потреб учнів.

У контексті підготовки словесників важливими є погляди В. Герман та Н. Громової (2021), які застосовують праксеологію до формування методичної грамотності майбутнього вчителя. Вони підкреслюють значення володіння ефективними методами аналізу художнього тексту, раціональними моделями уроків мови та літератури та прийомами розвитку читацької компетентності школярів.

Зарубіжні дослідники R. Schmidt (2016), P. Slutskiy (2021) розглядають праксеологію як універсальну науку про раціональну діяльність, висуваючи принципи економії зусиль, оптимального добору засобів та чіткості організації дій. У педагогічній теорії ці принципи трансформуються у прагнення оптимізації навчального процесу.

Аналіз наукових праць А. Нікітіної (2013) показує, що у сфері підготовки вчителів-словесників праксеологічний підхід може виконувати декілька функцій. По-перше, *методологічну*, оскільки він задає логіку діяльній організації освітнього процесу, акцентуючи увагу на досягненні конкретного результату. По-друге, *організаційну*, спрямовану на впорядкування та оптимізацію способів виконання професійних завдань; це стосується як методики викладання мовно-літературних дисциплін, так і структури практичної підготовки студентів. По-третє, *оціночно-рефлексивну*, що передбачає системне відстеження якості власних дій, аналіз труднощів та корекцію професійної траєкторії. Завдяки такій багатofункціональності праксеологічний підхід виступає дієвим інструментом модернізації філологічної освіти та забезпечує її відповідність сучасним вимогам шкільної освіти. Він створює умови для формування у майбутніх словесників здатності працювати ефективно, усвідомлено та результативно, що є ключовою умовою їхньої професійної успішності.

До основних принципів праксеологічного підходу належать: *принцип цілеспрямованості*, що передбачає чітке формулювання очікуваних результатів професійної діяльності; *принцип ефективності*, що орієнтує на вибір таких педагогічних стратегій, які забезпечують максимальний результат за мінімальних витрат; *принцип раціональності*, що вимагає оптимального добору форм, методів та засобів навчання; *принцип системності*, що реалізується в упорядкуванні та взаємозв'язку всіх компонентів професійної підготовки; *принцип рефлексивності*, що охоплює самооцінку, аналіз результатів та корекцію професійних дій; *принцип адаптивності*, що забезпечує гнучкість та здатність майбутнього вчителя перебудовувати діяльність відповідно до змін освітніх умов (Connor U., 2025).

Праксеологічний підхід містить значний потенціал формування у майбутнього вчителя здатності критично оцінювати власну діяльність, прогнозувати її результати та будувати індивідуально-оптимальні стратегії професійного розвитку. Тому виникає об'єктивна потреба у створенні структурно-функціональної моделі професійної підготовки, що спирається на основи праксеології та забезпечує раціональну, ефективну та результативну організацію педагогічної діяльності майбутніх словесників.

Структурно-функціональна модель підготовки вчителя-словесника на засадах праксеологічного підходу – це цілісна система організації професійної освіти майбутнього педагога, що спрямована на формування здатності діяти ефективно, раціонально і результативно у реальних педагогічних ситуаціях. Вона поєднує теоретичні знання, практичний досвід, рефлексивні вміння та інструменти саморозвитку й вибудована таким чином, щоб забезпечити оптимізацію навчального процесу, підвищення якості професійної діяльності та готовність до самостійного

прийняття педагогічних рішень (Сердюк Г., 2024).

Структурно-функціональна модель підготовки вчителя-словесника включає п'ять взаємопов'язаних компонентів, які формують цілісну систему професійної, методичної та рефлексивної підготовки майбутнього педагога; узагальнена характеристика цих компонентів подана у табл. 1.

*Таблиця 1*

**Структурно-функціональна модель підготовки вчителів-словесників на засадах праксеологічного підходу**

Компонент моделі	Зміст та функціональне призначення
1. Цільовий компонент	Визначає стратегічні орієнтири підготовки, очікувані результати та компетентності майбутнього філолога. Основні цілі: формування професійних компетентностей (мовно-літературної, комунікативної, методичної, психолого-педагогічної), здатності до ефективної організації діяльності, рефлексії та інноваційності.
2. Змістовий компонент	Містить систему знань та навчальних модулів, що забезпечують комплексну підготовку: мовознавчі та літературознавчі дисципліни, методика навчання мови й літератури, психолого-педагогічний цикл, інтерактивні та цифрові модулі, практико-орієнтовані завдання й педагогічна практика.
3. Операційно-технологічний компонент	Охоплює технології, методи та прийоми, що забезпечують ефективну педагогічну діяльність відповідно до принципів праксеології: інтерактивні та проблемно-пошукові методи, моделювання уроків, цифрові засоби, алгоритми планування, організації та оцінки навчального процесу.
4. Комунікативний компонент	Забезпечує розвиток професійної комунікації: педагогічного спілкування, дискусійної та риторичної компетентності, умінь взаємодіяти з учнями, колегами, батьками; формування наставницьких та тьюторських умінь.
5. Рефлексивно-оцінний компонент	Реалізує принципи праксеології через систематичну самооцінку діяльності: аналіз уроків, оцінювання результатів, корекція методичних стратегій, планування професійного розвитку, формування здатності до раціонального та ефективного прийняття педагогічних рішень.

\*Власна розробка

Табл. 1 узагальнює структурно-функціональну модель підготовки вчителів-словесників, розроблену на засадах праксеологічного підходу. Цільовий компонент визначає результати та компетентності, на які спрямована підготовка. Змістовий компонент визначає наповнення освітнього процесу через систему дисциплін і практичних завдань. Операційно-технологічний компонент фокусується на методах, технологіях і прийомах, що забезпечують ефективність діяльності. Комунікативний компонент підкреслює значення педагогічної взаємодії та розвитку комунікативних умінь. Рефлексивно-оцінний компонент відповідає за самоаналіз, оцінювання результатів і корекцію професійних дій, що є важливими складовими праксеологічної підготовки (Schmidt R., 2016).

Для успішного функціонування моделі необхідно забезпечити цілу низку педагогічних умов, що створюють сприятливе середовище для цілісного професійного розвитку майбутнього вчителя-словесника. Передусім важливо інтегрувати теоретичну та практичну підготовку, поєднуючи аудиторні заняття з різними формами педагогічної практики, що включають супервізію, наставництво та рефлексивний аналіз діяльності. Не менш значущим є розвиток рефлексивних навичок шляхом застосування спеціальних методик самооцінки, аналізу педагогічних процесів і систематичного обговорення практичного досвіду з ментором. Модель також передбачає інноваційну та дослідницьку спрямованість підготовки, що реалізується через організацію проектної діяльності, моделювання уроків, застосування кейс-методів та участь у дослідницьких практикумах. Важливою умовою є активне використання цифрових технологій, що передбачає інтеграцію онлайн-платформ, електронних ресурсів, мультимедійних засобів та спеціалізованих освітніх програм у навчальний процес. Крім того, ключову роль відіграє менторський супровід з боку досвідчених педагогів, які підтримують студента на етапах педагогічної практики та виконання проектних завдань, сприяючи його професійному становленню. Завершальним чинником є забезпечення системності та послідовності навчання: поступове ускладнення змісту, поетапне нарощування професійних вимог та цілеспрямоване формування компетентностей, що гарантують ефективну та результативну реалізацію моделі (Сердюк Г., 2024).

Функціональну структуру моделі формують п'ять змістових модулів, що детально подані в табл. 2.

Змістові модулі моделі

Модуль	Характеристика	Приклади змісту / завдань
Мовно-літературний	Поглиблене вивчення мови та літератури, формування мовної та текстової компетентностей	Аналіз поетики тексту; стилістичний розбір; компаративний аналіз творів; створення власних інтерпретацій
Методичний	Опанування методик, підходів і технологій викладання; формування дидактичної гнучкості	Розробка плану-конспекту уроку; мікровикладання; створення дидактичних матеріалів; моделювання різних типів уроків
Психолого-педагогічний	Розуміння психічних процесів, вікових особливостей та педагогічних закономірностей	Аналіз мотиваційних стратегій; розробка індивідуального маршруту учня; участь у тренінгах комунікації
Практико-орієнтований	Формування практичних умінь через стажування, тренінги та практикум	Проведення уроків; участь у супервізії; розв'язання кейсів; педагогічні спостереження
Рефлексивно-дослідницький	Розвиток навичок самоаналізу, ведення досліджень та впровадження інновацій	Портфоліо вчителя; рефлексивні щоденники; міні-дослідження; проекти інноваційних уроків

\*Власна розробка

Таблиця демонструє п'ять змістовних модулів моделі підготовки вчителів-словесників, кожен із яких виконує власну освітню функцію та спрямований на формування певних професійних компетентностей. У ній представлено коротку характеристику кожного модуля та наведено приклади типових завдань, що забезпечують реалізацію його змісту на практиці. Така структура дозволяє доцільно побачити логіку підготовки майбутнього філолога, узгодити теоретичні знання з практичними вміннями та забезпечити поетапне професійне зростання (Шевчук С., 2024).

Технологічні компоненти моделі підготовки вчителя-словесника охоплюють комплекс методів, інструментів і засобів, що забезпечують ефективну організацію навчального процесу та сприяють формуванню професійних компетентностей майбутнього педагога. Центральне місце займають інтерактивні методики, що передбачають активне залучення студентів до навчальної взаємодії через дискусії, дебати, аналіз кейсів, групові проекти та інші форми співробітництва, які стимулюють критичне мислення та комунікативну активність. Важливим елементом є цифрові інструменти – платформи дистанційного навчання, мультимедійні ресурси, а також спеціалізовані цифрові лабораторії для лінгвістичних досліджень, що розширюють можливості самостійної роботи та забезпечують доступ до сучасних освітніх технологій (Титаренко В., 2025).

Окрему роль відіграють проектно-дослідницькі технології, що сприяють формуванню дослідницької культури та розвитку аналітичних умінь через проектування уроків, аналіз літературних текстів та розв'язання конкретних педагогічних ситуацій. Системи оцінювання та моніторингу компетентностей забезпечують комплексний контроль результатів навчання, включаючи тестування, ведення портфоліо, самооцінювання та експертні оцінки, що дозволяє відстежувати динаміку професійного зростання. Заключною складовою є менторські та тьюторські технології: супервізія педагогічної практики, регулярні консультації з наставниками, обговорення складних кейсів, які сприяють розвитку професійної рефлексії, удосконаленню умінь прийняття рішень і формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності (Дубасенюк О. & Вознюк О., 2023).

Модель реалізується за принципом поступового нарощування компетентностей:

1. На початковому етапі – формування базових знань та навичок, ознайомлення зі структурою професійної діяльності.
2. На середньому етапі – інтеграція теоретичних знань із практикою через тренінги, моделювання уроків та педагогічні практики.
3. На завершальному етапі – удосконалення професійної діяльності, рефлексія, дослідницька робота та підготовка до самостійної практики у школі (Фрицюк В., 2025).

Функціонування моделі забезпечує ефективне формування професійної компетентності, готовності до самостійної педагогічної діяльності та здатності до оптимізації власних дій – ключових принципів праксеологічного підходу.

**Висновки / Conclusions.** Сучасна підготовка майбутніх вчителів-словесників потребує суттєвого оновлення та науково обґрунтованої оптимізації, оскільки характеризується розривом між теоретичними знаннями та практичними вміннями, недостатньою інтегрованістю професійних компетентностей та фрагментарністю методичної підготовки. Аналіз наукових джерел показав, що

праксеологічний підхід має значний потенціал для модернізації філологічної освіти, адже він спрямований на забезпечення ефективності, раціональності та результативності педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Він дозволяє поєднати знання, уміння, досвід і рефлексивні практики в єдину логічно вибудовану систему професійного становлення.

Розроблена структурно-функціональна модель професійної підготовки вчителя-словесника на основі праксеології відображає цілісний підхід до організації освітнього процесу і включає взаємопов'язані компоненти, змістовні модулі та технологічні засоби, які забезпечують формування ключових професійних компетентностей. Її особливістю є орієнтація на результативність діяльності, розвиток вміння діяти оптимально в реальних педагогічних ситуаціях, прогнозувати результати, аналізувати власні дії та забезпечувати постійне професійне зростання.

Ефективна реалізація моделі можлива за дотримання певних педагогічних умов: інтеграції теоретичної та практичної підготовки, впровадження діяльнісних та цифрових технологій, розвитку рефлексивних умінь студентів, організації дослідно-проектної діяльності та менторського супроводу. Сукупність цих умов створює сприятливе середовище для формування професійної майстерності майбутнього словесника, підвищення якості філологічної освіти та забезпечення її відповідності сучасним викликам шкільної освіти.

Отже, використання праксеологічного підходу у професійній підготовці вчителів-словесників відкриває нові можливості для підвищення ефективності освітнього процесу та формування педагогів, здатних діяти компетентно, свідомо, гнучко й результативно в умовах сучасної школи.

#### Список використаних джерел і літератури

**Біда, О., Кучай, О., & Кучай, Т.** (2021). Застосування нових технологій навчання у професійній освіті і освіті дорослих. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 61, 85–91. [in Ukrainian]

**Воровка, М. І., & Проценко, А. А.** (2020). Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2 (69), 57–61. [in Ukrainian]

**Герман, В., & Громова, Н.** (2021). Формування медіаграмотності майбутнього вчителя в умовах професійної філологічної підготовки («Методика навчання української мови» і «Культура української мови»). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (111), 22–33. [in Ukrainian]

**Дубасенюк, О. А., & Вознюк, О. В.** (2023). Формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти засобами педагогічного проектування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (126), 141–151. [in Ukrainian]

**Жихорська, О.** (2020). Формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 1 (4), 19–30. [in Ukrainian]

**Кравченко, О.** (2024). Особливості дуальної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти України. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*, (July 12, 2024; Amsterdam, Netherlands), 87–89. [in Ukrainian]

**Нікітіна, А. В.** (2013). *Наукові засади опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками*. (Дис. ... д-ра наук). Херсон. [in Ukrainian]

**Сердюк, Г. А.** (2024). Структурно-функціональна модель розвитку дослідницької компетентності вчителя української мови і літератури ліцею. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* (92), 121–126 [in Ukrainian]

**Титаренко, В.** (2025). Теоретико-методичні аспекти формування інтегральної компетентності у майбутніх фахівців професійного освіти. *Українська професійна освіта*, 17, 32–39. [in Ukrainian]

**Шевчук, С. С.** (2024). Методологічні аспекти компетентнісного підходу до професійної підготовки кваліфікованих фахівців. *Імідж сучасного педагога*, 1 (214), 58–66. [in Ukrainian]

**Франчук, Т., & Бойко, І.** (2025). Розвиток дослідницької компетентності майбутнього педагога в структурі освітнього процесу. *Педагогічний дискурс*, 37, 93–98. [in Ukrainian]

**Фрицок, В.** (2025). Розвиток соціальної компетентності як одного з чинників професійного саморозвитку майбутніх фахівців. *Українська полоністика*, 23 (1), 227–238. [in Ukrainian]

**Connor, U.** (2025). Border Praxeology. Linking Border Studies to Practice Theories. *Journal of Borderlands Studies*, 1–20. [in English]

**Schmidt, R.** (2016). The methodological challenges of practising praxeology. In *Practice Theory and Research* (pp. 59–75). Routledge. [in English]

**Slutskiy, P.** (2021). Epistemological and methodological alternatives: Rationalism and praxeology in communication studies. In *Communication and libertarianism* (pp. 19–34). Singapore: Springer Singapore. [in English]

#### References:

**Bida, O., Kuchai, O., & Kuchai, T.** (2021). *Zastosuvannia novykh tekhnolohii navchannia u profesiinii osviti i osviti doroslykh* [Application of New Learning Technologies in Professional and Adult Education]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 61, 85–91. [in Ukrainian]

**Vorovka, M. I., & Protsenko, A. A.** (2020). *Pedahohichna praktyka yak zasib formuvannia profesiinoi maisternosti vchytelia v umovakh reformuvannia osvity* [Pedagogical Practice as a Means of Forming Teacher's Professional Mastery in the Context of Educational Reform]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* –

*Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools, 2 (69), 57–61. [in Ukrainian]*

**Herman, V., & Hromova, N.** (2021). *Formuvannia mediahramotnosti maibutnoho vchytelia v umovakh profesiinoi filolohichnoi pidhotovky («Metodyka navchannia ukraïnskoi movy» i «Kultura ukraïnskoi movy»)* [Developing Media Literacy of Future Teachers in the Context of Professional Philological Training]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 7 (111), 22–33. [in Ukrainian]*

**Dubaseniuk, O. A., & Vozniuk, O. V.** (2023). *Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity zasobamy pedahohichnoho proektuvannia* [Developing Research Competence of Higher Education Students Through Pedagogical Design]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 2 (126), 141–151. [in Ukrainian]*

**Zhykhorska, O.** (2020). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti navchalno-dopomizhnoho personalu zakladu vyshchoi osvity v umovakh intehratsii neformalnoi ta informalnoi osvity* [Developing Professional Competence of Higher Education Support Staff Through Integration of Non-formal and Informal Learning]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social Work and Social Education, 1 (4), 19–30. [in Ukrainian]*

**Kravchenko, O.** (2024). *Osoblyvosti dualnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy* [Features of Dual Training of Future Specialists in Ukrainian Higher Education Institutions]. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»* (July 12, 2024; Amsterdam, Netherlands), 87–89. [in Ukrainian]

**Nikitina, A. V.** (2013). *Naukovi zasady opanuvannia tekhnolohii pedahohichnoho dyskursu maibutnimy vchyteliamy-slovesnykamy* [Scientific Principles of Mastering Pedagogical Discourse Technologies by Future Language and Literature Teachers]. (Doctor's thesis). Kherson. [in Ukrainian]

**Serdiuk, H. A.** (2024). *Strukturno-funktsionalna model rozvytku doslidnytskoi kompetentnosti vchytelia ukraïnskoi movy i literatury litseiu* [Structural and Functional Model of Developing Research Competence of a Ukrainian Language and Literature Teacher in a Lyceum]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolkakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools, 92, 121–126. [in Ukrainian]*

**Tytarenko, V.** (2025). *Teoretyko-metodychni aspekty formuvannia intehralnoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv profesiinoi osvity* [Theoretical and Methodological Aspects of Forming Integral Competence in Future Vocational Education Specialists]. *Ukrainska profesiina osvita – Ukrainian Professional Education, 17, 32–39. [in Ukrainian]*

**Shevchuk, S. S.** (2024). *Metodolohichni aspekty kompetentnisnoho pidkhodu do profesiinoi pidhotovky kvalifikovanykh fakhivtsiv* [Methodological Aspects of the Competence-Based Approach to Professional Training of Qualified Specialists]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue, 1 (214), 58–66. [in Ukrainian]*

**Franchuk, T., & Boiko, I.** (2025). *Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha v strukturii osvitnoho protsesu* [Development of research competence of the future teacher in the structure of the educational process]. *Pedahohichniyi dyskurs – Pedagogical Discourse, 37, 93–98. [in Ukrainian]*

**Frytsiuk, V.** (2025). *Rozvytok sotsialnoi kompetentnosti yak odnogo z chynnykiv profesiinoho samorozvytku maibutnikh fakhivtsiv* [Development of Social Competence as a Factor of Professional Self-Development of Future Specialists]. *Ukrainska polonistyka – Ukrainian Polonistics, 23 (1), 227–238. [in Ukrainian]*

**Connor, U.** (2025). *Border Praxeology. Linking Border Studies to Practice Theories.* *Journal of Borderlands Studies, 1–20. [in English]*

**Schmidt, R.** (2016). *The methodological challenges of practising praxeology.* In *Practice Theory and Research* (pp. 59–75). Routledge. [in English]

**Slutskiy, P.** (2021). *Epistemological and methodological alternatives: Rationalism and praxeology in communication studies.* In *Communication and libertarianism* (pp. 19–34). Singapore: Springer Singapore. [in English]

Дата надходження статті: «12» листопада 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «05» грудня 2025 р.

**Романовська Людмила** – професор кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності ім. Т. Сосновської Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», доктор педагогічних наук, професор

**Romanovska Lyudmyla** – Professor of the Department of Social Work, Psychology and Socio-Cultural Activities named after T. Sosnovskaya of the Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education «Kamianets-Podilskyi State Institute», Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

*Ця стаття поширюється на умовах ліцензії*

**Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)**

*Цитуйте цю статтю як:*

*Cite this article as:*

**Романовська, Л.** (2025). Структурно-функціональна модель підготовки вчителів-словесників на засадах прaxeології. *Педагогічний дискурс, 38, 86–92. doi: 10.31475/ped.dvs.2025.38.12.*

**Romanovska, L.** (2025). Structural and Functional Model of Training Language and Literature Teachers on the Principles of Praxeology. *Pedagogical Discourse, 38, 86–92. doi: 10.31475/ped.dvs.2025.38.12.*

УДК 37.013+378:398.1

UDC 37.013+378:398.1

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.38.13](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.13) ISSN 2309-9127 (print) ISSN 2313-8769 (Online)

**АНДРІЙ БАЛЕНДР,**

*доктор педагогічних наук, професор*

*(Україна, Хмельницький, Національна академія*

*Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,*

*вул. Шевченка, 46)*

**ANDRII BALENDR,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi, Bohdan Khmelnytskyi*

*National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine,*

*Shevchenko St., 46)*

**ORCID: [0000-0003-4610-2830](https://orcid.org/0000-0003-4610-2830)**

**Спільні стандарти професійної підготовки майбутніх офіцерів прикордонних відомств:  
тестування інтероперабельності**

**Common Standards for Professional Training of Future  
Border Guard Officers: Testing of Interoperability**

У статті висвітлено особливості дослідження ефективності реалізації програми з визначення рівня інтероперабельності майбутніх офіцерів прикордонних відомств ЄС та України на основі впровадження єдиних освітніх стандартів підготовки, з метою використання набутого досвіду для подальшої інтеграції вітчизняних прикордонних закладів освіти в систему спільної професійної підготовки персоналу прикордонних відомств країн ЄС. Розглянуто досвід проведення загальноєвропейської програми оцінювання рівня інтероперабельності, цикл реалізації якої охоплює етапи: оновлення, впровадження, використання та оцінювання. Методика проведення дослідження побудована на основі застосування двох основних інструментів, а саме: анкети про стан впровадження Уніфікованих програм підготовки прикордонників (далі – УПП) в національні програми підготовки, адресованої прикордонним закладам освіти країн-членів ЄС та онлайн-тестування майбутніх офіцерів-випускних курсів, які вчилися за національними програмами підготовки на основі УПП. Запропонована програма розроблена для оцінювання наскільки УПП інтегровано в національні програми базової підготовки прикордонників, а також для визначення наскільки студенти досягли компетенцій, пов'язаних з інтероперабельністю. Загалом у програмі взяли участь 566 учасників з 22 прикордонних відомств країн-членів ЄС та країн-партнерів FRONTEx. Відповідно до першої частини, було визначено рівень впровадження тематики УПП в програми підготовки закладів освіти. В НАДПСУ він склав 80%, тоді як середній рівень серед країн ЄС – 70%. За результатами тестування курсанти НАДПСУ продемонстрували високий рівень успішності – 89 %, що підтверджує ефективність підготовки українських фахівців з охорони кордону. Автором було проведено аналіз можливості використання цього досвіду з метою його впровадження в систему професійної підготовки персоналу прикордонного відомства України.

**Ключові слова:** майбутні офіцери, стандарти підготовки, професійна компетентність, країни Європейського Союзу, інтероперабельність.

The article reveals the features of the study to determine the level of interoperability of future border guard officers of the EU and Ukraine based on the implementation of common educational training standards, in order to use the acquired experience for the further integration of the Ukrainian border guard agency into the system of joint professional training of personnel of the border guard agencies of the EU countries. The experience of conducting a pan-European program for assessing the level of interoperability is considered, the implementation cycle of which includes the stages: updating, implementation, use and evaluation. The research methodology is based on the use of two main tools, namely: a questionnaire on the status of the implementation of the interoperability standard in national training programs addressed to border educational institutions of the EU member states and online testing addressed to future officers-graduates who studied under national training programs based on the interoperability standard. The proposed program is designed to assess the extent to which the Common Core Curriculum is integrated into the national basic training programs for border guards, as well as to determine the extent to which students have achieved competencies related to interoperability. In total, 566 participants from 22 border agencies of the EU member states and FRONTEx partner countries took part in the program. According to the first part, the level of implementation of the

*Common Core Curriculum topic in the training programs of educational institutions was determined. In the Ukrainian Border Guard Academy, it was 80%, while the average level among EU countries is 70%. According to the testing results, the Ukrainian cadets demonstrated a high level of success - 89%, which confirms the effectiveness of training border guards in Ukraine. The author analyzed the possibility of using this experience with the aim of implementing it into the professional training system of the personnel of the border agency of Ukraine.*

**Keywords:** *future officers, training standards, professional competence, European Union countries, interoperability.*

**Вступ / Introduction.** Участь персоналу Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ) у спільних освітніх ініціативах у співпраці з країнами Європейського Союзу (далі – ЄС), є однією з умов ефективного розвитку та вдосконалення національного прикордонного відомства. Це надає можливість використовувати найкращі інструменти та практики європейських агенцій з охорони кордону, ознайомлюватися з новітніми технологіями у сфері охорони державного кордону, використовувати сучасні форми і методи навчання персоналу з метою покращення професійної підготовки українських прикордонників у співпраці з європейськими правоохоронними відомствами.

Нині, зважаючи на географічні та економічні особливості країн-членів ЄС у питаннях охорони кордонів, оскільки існують різні типи кордонів та різні організаційні структури, відповідно йдеться й про різноманітність систем управління та професійної підготовки у прикордонних відомствах. Наприклад, Україна має всі типи кордонів, тоді як Австрія та Угорщина не мають морських кордонів, а Мальта та Ісландія не мають сухопутних кордонів. Маючи 27 держав-членів, країни ЄС мають різноманітні підходи до охорони кордонів. Існує потреба в гармонізації в цій сфері, особливо, що стосується охорони кордону. Саме тому країни ЄС виступили з ідеєю не замінювати національну систему підготовки персоналу, а створити навчальну систему, яка дозволить прикордонникам з різних країн ефективно працювати разом. Це особливо важливо під час спільних операцій на зовнішніх кордонах, коли представники різних відомств можуть використовувати ідентичні методи, стандарти та термінологію (Annual Activity Report, 2016).

В країнах Європейського Союзу Агенція FRONTEX (Європейська агенція з прикордонної і берегової охорони) відповідає за організацію спільної професійної підготовки особового складу прикордонних відомств, визначення та підтримання стандартів такої підготовки.

Різноманітні проблемні аспекти, що стосуються формування професійної компетентності прикордонників в контексті впровадження міжнародних освітніх стандартів розкрито в дослідженнях О. Діденко, О. Ринденко, В. Ягупова. Питання імплементації передового іноземного досвіду організації іншомовної підготовки фахівців вивчали: Н. Бідюк, О. Нітенко, К. Скиба. Дослідженнями професійної підготовки фахівців з охорони кордонів зарубіжних країн займалися Д. Таушан, І. Яремчук. Сьогодні, система професійна підготовка персоналу прикордонних відомств у країнах ЄС базується на єдиних гармонізованих стандартах: застосування Галузевої рамки кваліфікацій сфери охорони кордону країн ЄС та Уніфікованих програм підготовки прикордонників (далі – УПП) на базовому, середньому та стратегічному рівнях; упровадження спеціалізованих освітніх інструментів і професійно-орієнтованих навчальних курсів; функціонування системи забезпечення якості уніфікованої підготовки; організація навчальних курсів для викладачів прикордонних закладів освіти з методикою викладання дисциплін правоохоронного спрямування. Зазначимо, що мандат Європейської агенції прикордонної та берегової охорони у сфері підготовки визначено в Регламенті 2019/1896 про Європейську прикордонну та берегову охорону (далі – Регламент ЄПБО). У статті 62 Регламенту визначено, що агенція FRONTEX допомагає державам-членам у навчанні національних прикордонників, зокрема шляхом встановлення та подальшого розвитку спільних стандартів навчання та організації програм академічного обміну (Council Regulation, 2019). З цією метою FRONTEX забезпечує постійне оновлення УПП базового рівня для підготовки прикордонників. УПП має на меті сприяти впровадженню найвищих стандартів та найкращих практик у питаннях охорони кордонів.

Водночас, у Регламенті ЄПБО визначено питання реалізації освітньої діяльності у зв'язку з високими вимогами та обов'язками, покладеними на FRONTEX, щодо гарантування безпеки на зовнішніх кордонах. Гармонізація навчальної діяльності створює основу для співпраці та взаємодії та дозволяє проводити спільну діяльність у сфері охорони кордону.

УПП базового рівня сьогодні є основою для всіх інших навчальних ініціатив з професійного розвитку європейських прикордонників. Вона була створена у 2003 році, і з того часу оновлюється кожні п'ять років, щоб країни ефективно реагували на поточну ситуацію на кордонах та потреби у навчанні початкової підготовки прикордонників (Common Core Curriculum, 2022). Розробка та

інтеграція УПП у національні навчальні програми держав-членів, країн-партнерів FRONTEX, а також оцінка національного впровадження контролюються агенцією, відповідно до загального циклу цієї програми, а саме: оновлення, впровадження, використання та оцінювання. Водночас, наші дослідження показують, що наразі немає ґрунтовного аналізу визначення ефективності застосування єдиних стандартів підготовки прикордонників у країнах ЄС та України.

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Метою статті є дослідження ефективності реалізації програми з визначення рівня інтероперабельності майбутніх офіцерів ДПСУ з персоналом прикордонних відомств ЄС на основі впровадження єдиних освітніх стандартів підготовки.

**Методи / Methods.** Методика проведення загальноєвропейського дослідження була побудована на основі застосування двох основних інструментів, а саме:

1) анкети про стан впровадження УПП в національні програми підготовки, адресованої прикордонним закладам освіти країн-членів ЄС;

2) онлайн-тестування, адресованого студентам випускних курсів, які вчилися за національними програмами підготовки на основі УПП.

Запропонована програма розроблена для оцінювання наскільки УПП інтегровано в національні програми базової підготовки прикордонників, а також для визначення наскільки студенти досягли компетенцій, пов'язаних з інтероперабельністю.

Зібрані дані аналізуються та представлені в заключному звіті FRONTEX, в якому узагальнено національні системи базової підготовки прикордонників в ЄС та в країнах-партнерах FRONTEX. Крім того, базова освіта прикордонників на національному рівні відображається в УПП за професійними компетенціями, визначеними як спільні основні компетентності.

За вимогами програми тестування інтероперабельності, студенти-учасники повинні були перебувати на завершальному етапі або бути нещодавніми випускниками базової підготовки на основі УПП. Усі питання онлайн-тесту базуються на обраних результатах навчання з УПП базового рівня, які відповідають результатам навчання, які дозволяють оцінити ступінь сформованості у студентів компетенцій, пов'язаних з інтероперабельністю.

Концепція дослідження базується на методологічному поєднанні якісного та кількісного аналізу. Якісний аналіз доповнює кількісне дослідження, щоб гарантувати ретельне дослідження даних, зібраних в рамках тестування. Весь процес дослідження був спланований відповідно до вимог кількісного аналізу, починаючи від цілей методів збору даних і закінчуючи використанням даних, який підвищує загальне розуміння якості, характеристик та значення аналізованого предмета (тобто змісту навчальної програми та впливу необхідних компетентностей для прикордонної охорони). Крім того, метою такого аналізу в рамках програми тестування є підтримка розробки операційних сценаріїв та симуляцій у сфері охорони кордону із застосуванням сучасних технологій та інших можливих вимог до компетенцій пов'язаних з прикордонним контролем.

**Результати / Results.** Впровадження УПП на національному рівні впливає з положень Регламенту ЄПБО, суттєва роль навчання також підкреслюється в Шенгенському кодексі кордонів (EU Schengen Catalogue on External borders control, 2009) та в Європейській стратегії інтегрованого управління кордонами. Відповідно до Регламенту ЄПБО, головним чином статті 62, та статей 16 та 17 Шенгенського кодексу кордонів (2016/399), держави-члени повинні інтегрувати УПП в національну підготовку та забезпечити, щоб прикордонники були належним чином навченими фахівцями (Council Regulation, 2019). Будучи відповідальними за спільні навчальні програми, FRONTEX оновлює та контролює національне впровадження УПП. З цією метою було створено Програму оцінки інтероперабельності УПП (далі – ПОІ), яку було розроблено для вимірювання того, якою мірою УПП базової підготовки прикордонників в ЄС була інтегрована в національні навчальні програми країн-членів ЄС. Загалом, програму було проведено тричі: у 2009 році для видання УПП 2007 року та у 2013-2015 роках для видання УПП 2012, та у 2019-2020 роках для видання 2017 року. Поточна програма розроблена для оцінки видання УПП 2022 року та виконувалася у 2024 та 2025 році.

Інтероперабельність співробітників прикордонних відомств та берегової охорони різних країн Європи розуміється як їх здатність до виконання професійних обов'язків, яке ґрунтується на компетентностях, необхідних для спільної роботи та навчання у сфері охорони кордону, та повинна формуватися під час їх базової підготовки. У випадку навчання прикордонників, «інтероперабельність» означає їх рівень професійної готовності до спільних дій з представниками іноземних прикордонних відомств. Принципи інтегрованого управління кордонами вимагають, щоб діяльність прикордонників у пунктах пропуску та на «зелених» ділянках була побудована на єдиних стандартах професійної діяльності. У випадку організації спільних прикордонних операцій на зовнішніх кордонах ЄС, учасники повинні мати спільне розуміння, якого можна досягти лише шляхом уніфікації базової підготовки на основі спільно визначених стандартів (Common Core Curriculum, 2022).

На початку цього тисячоліття концепція сумісності широко розглядалася як технічний термін, що описує спосіб спільної роботи машин. Вебстер (2001) звернув на це увагу та почав використовувати концепцію «інтероперабельності», щоб підкреслити людський фактор. Пізніше концепція інтероперабельності була розширена, щоб включити також не лише технічні елементи людської діяльності, так що вона стала значною мірою синонімом «співпраці». Отже, поняття інтероперабельності сфокусовано більше на підготовці персоналу.

Прагнення до інтероперабельності неминуче потребує стандартизованої кваліфікації. У країнах ЄС зрозуміли, що жоден національний орган влади не може самостійно з'ясувати, чи можуть його прикордонні служби взаємодіяти/співпрацювати/кооперувати з прикордонниками з інших держав-членів та країн, асоційованих з Шенгенською угодою. Отже виявилось необхідним забезпечити спільне оцінювання, щоб перевірити цільовий рівень компетенцій для інтероперабельності. Крім того, за допомогою ПОІ агенція FRONTEX отримує цінну інформацію щодо інтересів держав-членів ЄС, закладів освіти та студентів. Різні елементи, засновані на УПП, містять показники для сумісності, навчання, впровадження, можливих втручань, зусиль із забезпечення якості, а також того, як оцінюється УПП.

#### **Дослідження рівня інтераперабельності прикордонників країн-членів ЄС та України**

Українське прикордонне відомство з 2010 року активно впроваджує зазначені спільні стандарти професійної підготовки прикордонників. Гармонізація програм підготовки Державної прикордонної служби України з програмами FRONTEX, зважаючи на оновлення ССС базового рівня у 2022 році, передбачала роботу з адаптації національних освітньо-професійних програм до вимог УПП, що охоплювала проведення порівняльного аналізу змісту УПП фахівців з охорони кордону країн ЄС з освітньо-професійною програмою Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (далі – НАДПСУ) (за результатами аналізу у 2019 році констатовано достатньо високий рівень відповідності вітчизняної програми підготовки Уніфікованій програмі підготовки, а саме – 77,5 %). Другий етап, а саме – участь у ПОІ, передбачав отримання об'єктивної і точної інформації про ступінь досягнення спільних стандартів, і поширення отриманих даних серед країн ЄС і їхніх закладів освіти. Результати оцінки рівня знань українських прикордонників відповідно до УПП у 2019 році, засвідчили високий рівень професійної компетентності та оперативної інтероперабельності з прикордонниками країн ЄС (Balendr et al., 2019).

В жовтні 2025 року під егідою агенції FRONTEX в НАДПСУ було проведено черговий етап загальноєвропейської Програми оцінки інтероперабельності. Метою програми було визначення відповідності знань персоналу прикордонних відомств ЄС та України вимогам УПП.

Підготовка до проведення онлайн тестування тривала протягом 2024-2025 років і включала роботу в рамках семінарів, щодо порядку проведення онлайн-тестування у відомчих закладах освіти та передбачала:

ознайомлення з технічними особливостями проведення тестування на освітній платформі Virtual Aula Агенції FRONTEX;

узгодження практичних аспектів проведення зазначеного заходу в прикордонних закладах освіти країн-членів ЄС та країн-партнерів агенції FRONTEX;

опрацювання питань роботи у модульному середовищі веб-платформи Virtual Aula, обговорення сценаріїв практичних завдань;

розробку банку питань для тестування за ПОІ та їх переклад на національні мови;

відпрацювання процедури реєстрації учасників тестування у модульному середовищі Virtual Aula, налаштування персоналізованого тестового середовища (рис.1)/

З метою забезпечення репрезентативності вибірки для участі у тестуванні було відібрано 25 курсантів із трьох факультетів НАДПСУ, що дозволило забезпечити різноманітність учасників за спеціалізацією та навчальними профілями. Під час відбору враховано рівень володіння англійською мовою (не нижче рівня B1 за шкалою CEFR), навчальну успішність та мотивацію до участі в міжнародних освітніх проєктах. Такий підхід гарантує репрезентативність даних та дає змогу отримати об'єктивні результати оцінювання серед курсантів різних напрямів підготовки. Отримавши доступ до навчальної платформи, де курсанти мали змогу підготуватися до тестування, з менеджером проєкту FRONTEX було узгоджено дату та час проведення тестування в НАДПСУ, що дозволило чітко спланувати робочий процес та забезпечити ефективну організацію.

Після того було обговорено деталізовані інструкції та вимоги щодо процедури проведення тестування визначені у специфікаціях FRONTEX. Відповідно до процедури, тестування проводилося в режимі онлайн, із використанням віддаленого Інтернет-доступу до тестової програми, яка зберігається на сервері агенції у модульному середовищі платформи Virtual Aula, із миттєвим автоматичним отриманням результатів тестування після його завершення.

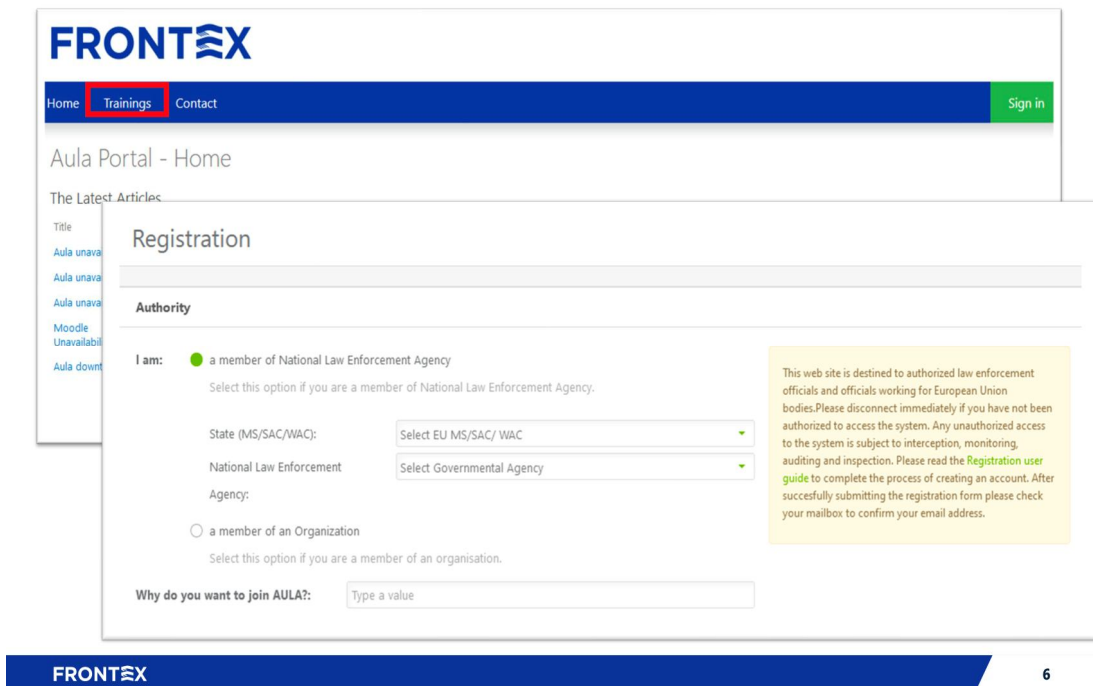


Рис. 1 Створення віртуальних кабінетів учасників програми на веб-платформі Virtual Aula

З метою належної підготовки учасників до онлайн-тестування було проведено п'ять тренувальних сесій, під час яких курсанти ознайомилися з алгоритмом входу до системи, правилами проходження тесту, структурою завдань і вимогами щодо дотримання академічної доброчесності. Перед самим тестуванням також було організовано комплекс заходів, спрямованих на забезпечення максимально комфортних і зрозумілих умов для учасників: перевірено доступ до навчального середовища, надано інструкції щодо користування платформою, проведено консультації щодо можливих технічних питань, а також повторно наголошено на правилах поведінки під час тестування та порядку реагування на непередбачувані ситуації. Завдяки цьому курсанти мали змогу впевнено та безперешкодно пройти тестування, мінімізувавши ризики технічних і організаційних труднощів.

Після узгодження дати онлайн-тестування для проведення заходу було підготовлено аудиторію обладнану сучасними персональними комп'ютерами, навушниками, мультимедійним проектором і стабільним високошвидкісним підключенням до мережі Інтернет. Для гарантування безперебійної роботи системи відділом зв'язку та інформаційних систем було забезпечено окрему лінію Інтернет-з'єднання, проведено технічну перевірку працездатності всіх пристроїв і тестування платформи Virtual Aula агенції FRONTEx. Усі технічні питання та аспекти проведення тестування були ретельно погоджені з IT-спеціалістами НАДПСУ та IT-фахівцями FRONTEx. Відповідні фахівці були заздалегідь поінформовані про всі технічні деталі, брали участь у підготовці та забезпечували безперервну технічну підтримку під час проведення тестування, що гарантувало стабільну роботу модульного середовища та коректне виконання курсантами всіх онлайн-завдань.

Безпосередньо, перед проведенням онлайн-тестування від кожного курсанта було отримано письмову згоду на здійснення фотофіксації, що відповідає вимогам звітності FRONTEx. Для забезпечення належного організаційного та технічного супроводу визначено відповідальних осіб, які контролювали процес тестування від початку до кінця: організаційний супровід, технічне забезпечення та спостереження.

Відповідно до протоколу заходу, перед початком тестування національний координатор програми детально представив учасникам мету проекту, його ключові завдання та очікувані результати. Курсантам наочно та детально було пояснено правила та процедуру проходження програми оцінювання, включно з інформацією про порядок надання зворотного зв'язку, отримання сертифікатів та інші організаційні моменти, що стосуються оцінки їхніх знань та навичок. Усі учасники надали письмову згоду на використання фотографій, зроблених під час тестування.

Для забезпечення прозорості та академічної доброчесності тестування було організовано постійне спостереження за курсантами. Викладачі фахового курсу мовної підготовки та тестування НАДПСУ сліdkували, щоб курсанти не використовували Інтернет, сторонні ресурси або допомогу один одного під час проходження тестування. Наприкінці тестування всі курсанти в обов'язковому

порядку заповнили форми зворотного зв'язку, що дозволило зафіксувати їхні враження, оцінити якість організації та надати рекомендації щодо покращення майбутніх сесій.

Під час засідання було ретельно вивчено та узагальнено отримані результати онлайн-тестування за програмою у прикордонних закладах освіти країн ЄС. Загалом у програмі взяли участь 566 учасників з 22 прикордонних відомств країн ЄС та країн партнерів FRONTEx. Відповідно до першої частини, було визначено рівень впровадження тематики УПП в програми підготовки закладів освіти. В НАДПСУ він склав 80%, тоді як середній рівень серед країн ЄС – 70%.

Особливу увагу приділено аналізу результатів курсантів НАДПСУ, які продемонстрували високий рівень успішності (89 %), що було оцінено департаментом підготовки персоналу FRONTEx як позитивний показник, тоді як середній рівень серед країн ЄС – 80%. Це підтверджує ефективність підготовки українських фахівців з охорони кордону.

Аналізуючи результати тестування за тематикою розділів. Зазначимо, що курсанти НАДПСУ показали високий рівень успішності (90 %) за тематикою «Прикордонна служба» (охорона протяжних ділянок кордону), і трохи нижчу – 80%, за тематикою «Прикордонний контроль», що вважається достатньо високим показником у порівнянні з результатами інших країн-членів ЄС.

Приклад питання за тематикою «Прикордонний контроль» подано на рис. 2.

### CULTURAL DIVERSITY



**A border check at a border crossing point must be made to a woman who is wearing a niqabi (traditional Islamic clothing). Her face is covered.**

**The Border Guard is a male. What should he do?**

#### Variables:

A: He will not allow entry to the country because the person's head is covered.

B: In a polite and professional way he will ask the woman to open her face publicly and will proceed with the travel document check.

C: In a polite and professional way he will inform the person about the further control; will ask the person to follow him to a special location and will ask a border guard (a woman) to make further checks.

D: In a polite and professional way he will inform the person about the further control; will ask the person to follow him to a special location and will make further checks.

Correct answer: C

*Рис. 2 Зразок питання онлайн-тестування з визначення рівня професійної іншомовної компетентності*

Рівень успішності учасників від НАДПСУ у питаннях володіння англійською мовою для професійних потреб також високий (86 %) тоді як середній рівень серед країн ЄС – 54%.

Зразок питання онлайн-тестування з визначення рівня професійної іншомовної компетентності поданий на рис. 3.

**Match the border guard equipment with the second column: what is this equipment used for?**

<b>EQUIPMENT</b>	<b>FUNCTIONS</b>
1. Night vision goggles	A Patrolling the border from the air
2. Radar	
3. Thermal vision cameras	B Checking vehicles without opening them
4. Infra-red sensors	
5. X-ray equipment	C Detecting drugs, chemical and explosive materials
6. Carbon dioxide sensors	D Transferring information from one check point to another
7. Radio	
8. Computer database	E Keeping information
9. Internal IT network	
10. Mobile phones	F Communication
11. Dogs	G Providing safety of a border guard
12. Bullet proof jackets	
13. Binoculars	H Patrolling the green border and border surveillance
14. Cross-country vehicles	
15. Helicopters	

*Рис. 3 Зразок питання онлайн-тестування з визначення рівня професійної іншомовної компетентності*

Усі 25 курсантів НАДПСУ, залучених до участі у тестуванні, продемонстрували позитивні результати з загальним рівнем успішності 89 %, що за оцінкою департаменту підготовки персоналу Агенції FRONTEX є високим показником. По завершенні тестування усі учасники отримали іменні сертифікати FRONTEX.

Аналіз відповідей курсантів дозволив сформулювати перелік питань УПП, які викликали найбільше труднощів у курсантів, для подальшого впровадження європейських стандартів підготовки прикордонників в практику освітнього процесу НАДПСУ

*Перелік питань УПП, які викликали найбільше труднощів у курсантів НАДПСУ*

1. Основи проведення інтерв'ювання під час здійснення охорони кордону, скринінг та дебрифінг.
2. Повернення, реадмісія, відмова у в'їзді та видворення, процедура надання притулку та статусу біженця, поняття «апатрид», його проїзні документи, легалізація перебування.
3. Стратегія Європейського Інтегрованого Управління Кордонами.
4. Використання баз даних (SIS, Interpol, ARMOR) у прикордонному контролі.
5. Смарт кордони (яка основна мета системи в'їзду-виїзду (EES)).
6. Шенгенський прикордонний кодекс, Шенгенський каталог ЄС: Контроль зовнішніх кордонів і довідник для прикордонників, Візовий кодекс.
7. Міжнародне та європейське прикордонне законодавство.
8. Тероризм, екстремізм, радикалізація та заходи протидії.
9. Керівні принципи щодо спільних мінімальних стандартів охорони кордону.

**Обговорення / Discussion.** Слово «інтероперабельність» широко використовується в різних контекстах. Його можна умовно розділити на два: технічну інтероперабельності (наприклад, мережі інформаційно-комунікаційних технологій) та людську інтероперабельності (здатність людей працювати разом). ПОІ зосереджується на другому вимірі, на людській інтероперабельності в сенсі здатності працювати оперативно, безпечно та ефективно разом з іншими силами та окремими людьми в галузі охорони кордонів для досягнення загальноприйнятого результату (Miller, 2000).

Інтероперабельність прикордонників можна розглядати у двох вимірах, хоча основні принципи та вимоги до неї є більш-менш однакові. У своєму традиційному (вузькому) значенні прикордонники повинні мати можливість працювати разом у спільних операціях пліч-о-пліч. У ширшому сенсі всі прикордонники працюють разом, навіть коли вони виконують свою власну роботу у своїх пунктах пропуску. Це пояснюється тим, що вся їхня діяльність має узгоджуватися з іншими колегами по всій Європі та бути зрозумілою ними.

Країни-члени ЄС є унікальною сумішшю країн з окремими правовими системами та різними типами національних установ прикордонної охорони. Ефективна співпраця, заснована на довірі, є фундаментальним питанням у забезпеченні безпеки та управління кордонами на зовнішніх кордонах ЄС. Базовий курс УПП є одним з ключових елементів для забезпечення

інтероперабельності осіб, що починається вже на початковому етапі навчання прикордонників.

Вимірювання успішного досягнення інтероперабельності є досить складним завданням. Фактично, її можна чітко оцінити в повному обсязі лише під час виконання завдань разом з іншими в реальних оперативних умовах. ПОІ фактично вимірює, чи отримали прикордонники, які навчалися за УПП потенціал (здатність) до інтероперабельності (Балендр, 2019).

Оцінювання студентів за ПОІ не має на меті вимірювання всього змісту УПП – оцінюються лише компетенції, пов'язані з інтероперабельністю. Так, з одного боку, оцінювання всього УПП вимагатиме величезних ресурсів: не все можна оцінити онлайн, оцінювання займе багато часу, і, як згадувалося вище, національні обставини дуже різняться. З іншого боку, зосередження на інтероперабельності є значною підтримкою для національних прикордонних відомств: оцінювання здатності до інтероперабельності – це те, що країни не можуть зробити самостійно – це потрібно робити разом з іншими країнами. Жодне окреме національне відомство не може самостійно перевірити, чи здатні його прикордонники оптимально співпрацювати з колегами з інших країн-членів ЄС, або з Постійним корпусом FRONTEX. Саме тут застосовується ПОІ, надаючи спільний, стандартизований інструмент вимірювання, заснований на компетенціях, пов'язаних з інтероперабельністю.

**Висновки / Conclusions.** Представлена організація онлайн-тестування за Програмою оцінки інтероперабельності агенції FRONTEX в НАДПСУ містить важливі для системи професійної підготовки особового складу ДПСУ висновки, які потребують впровадження в освітній процес прикордонних закладів освіти. З викладеного можна зробити висновок, що для організації системи ефективної підготовки прикордонників України та її адаптації до вимог країн-членів ЄС, необхідно глибше вивчити питання підвищення рівня інтероперабельності у процесі професійної підготовки. Запропонований в статті досвід проведення загальноєвропейської програми оцінювання рівня інтероперабельності описує загальний цикл реалізації програми, а саме: оновлення, впровадження, використання та оцінювання. Методика проведення дослідження побудована на основі застосування двох основних інструментів, а саме: анкети про стан впровадження УПП в національні програми підготовки, адресованої прикордонним закладам освіти країн-членів ЄС та онлайн-тестування, адресованого студентам-випускним курсів, які вчилися за національними програмами підготовки на основі УПП. Запропонована програма розроблена для оцінювання наскільки УПП інтегровано в національні програми базової підготовки прикордонників, а також для визначення наскільки студенти досягли компетенцій, пов'язаних з інтероперабельністю.

Загалом у програмі взяли участь 566 учасників з 22 прикордонних відомств країн-членів ЄС та країн-партнерів FRONTEX. Відповідно до першої частини, було визначено рівень впровадження тематики УПП в програми підготовки закладів освіти. В НАДПСУ він склав 80%, тоді як середній рівень серед країн ЄС – 70%. За результатами тестування курсанти НАДПСУ продемонстрували високий рівень успішності – 89 %. Це підтверджує ефективність підготовки українських фахівців з охорони кордону. Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо дослідження та узагальнення досвіду розвитку навичок інтероперабельності у системі підготовки українських прикордонників.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

- Балендр, А. (2019). Гармонізація загально-європейських стандартів підготовки фахівців з охорони кордону: український досвід. *Педагогічний дискурс*, 26, 27–31. [in Ukrainian]
- Балендр, А. (2018). Уніфікована програма базового рівня для підготовки фахівців з охорони кордону країн Європейського Союзу. *Педагогічний дискурс*, 25, 9–14. Взято з <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2018.25.02> [in Ukrainian] [in Ukrainian]
- Balendr, A., Komarnytska, O., & Bloschynskyi, I. (2019). Ukrainian border guards interoperability assessment in the framework of common European border guard standards implementation. *Advanced Education*, 12, 35–43. Retrieved from doi: 10.20535/2410-8286.128196 [in English]
- Council Regulation (EC) No 2019/1896 establishing a European Agency for the Management of Operational Cooperation at the External Borders of the Member States of the European Union, *Official Journal of the European Union* L 349/ 25.11.2019. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:349:0001:0011:EN:PDF> [in English]
- Common Core Curriculum for Border Guard Basic training in the European Union (CCC 2022). Warsaw: Rondo ONZ 1. [in English]
- EU Schengen Catalogue on External borders control, Return and readmission, Recommendations and best practices, *Council document No 7864/09 of 19 March 2009*. Retrieved from <https://www.statewatch.org/news/2010/feb/eu-frontex-branches-study-final-report.pdf> [in English]
- Frontex Annual Activity Report (2016). Warsaw, Poland: European Agency for the Management of Operational Cooperation at the External Borders of the Member States of the European Union. Retrieved from <http://www.statewatch.org/news/2017/aug/eu-Frontex-activity-report-2016.pdf> [in English]

- Miller, P. (2000). Interoperability: What Is It and Why Should I Want It? Ariadne. Retrieved from <http://www.ariadne.ac.uk/issue24/interoperability> [in English]
- Nikkanen, P., Törmäkangas, K., Kupari, P., Malin, A., Välijärvi, J., Valkonen, S., & Niilo-Rämä, M. (2009). CCC / IAP Common Core Curriculum Measurement System / Interoperability Assessment Programme. Final Report. Frontex Agency. [in English]
- Webster, J. 2001. Co-operability is catching on. Read: January 25th, 2009. Retrieved from [http://www.snwonline.com/storageinsider/co-operability\\_07-23-2001.asp](http://www.snwonline.com/storageinsider/co-operability_07-23-2001.asp) [in English]

#### References:

- Balendr, A. (2019). Harmonizatsiia zahalno-yevropeiskykh standartiv pidhotovky fakhivtsiv z okhorony kordonu: ukrainskyi dosvid [Harmonization of all-European Standards for Training Border Guards: Ukrainian Experience]. *Pedahohichnyy dyskurs – Pedagogical Discourse*, 26, 27–31. [in Ukrainian]
- Balendr, A. (2018). Unifikovana prohrama bazovoho rivnia dlia pidhotovky fakhivtsiv z okhorony kordonu krain Yevropeiskoho Soiuzu [Unified Basic Level Program for Training Border Guards of the European Union Countries]. *Pedahohichnyy dyskurs – Pedagogical discourse*, 25, 9–14. Retrieved from <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2018.25.02> [in Ukrainian]
- Balendr, A., Komarnytska, O., & Bloschynskyi, I. (2019). Ukrainian border guards interoperability assessment in the framework of common European border guard standards implementation. *Advanced Education*, 12, 35–43. Retrieved from doi: 10.20535/2410-8286.128196 [in English]
- Council Regulation (EC) No 2019/1896 establishing a European Agency for the Management of Operational Cooperation at the External Borders of the Member States of the European Union, Official Journal of the European Union L 349/ 25.11.2019. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:349:0001:0011:EN:PDF> [in English]
- Common Core Curriculum for Border Guard Basic training in the European Union (CCC 2022). Warsaw: Rondo ONZ 1. [in English]
- EU Schengen Catalogue on External borders control, Return and readmission, Recommendations and best practices, Council document No 7864/09 of 19 March 2009. Retrieved from <https://www.statewatch.org/news/2010/feb/eu-frontex-branches-study-final-report.pdf> [in English]
- Frontex Annual Activity Report (2016). Warsaw, Poland: European Agency for the Management of Operational Cooperation at the External Borders of the Member States of the European Union. Retrieved from <http://www.statewatch.org/news/2017/aug/eu-Frontex-activity-report-2016.pdf> [in English]
- Miller, P. (2000). Interoperability: What Is It and Why Should I Want It? Ariadne. Retrieved from <http://www.ariadne.ac.uk/issue24/interoperability> [in English]
- Nikkanen, P., Törmäkangas, K., Kupari, P., Malin, A., Välijärvi, J., Valkonen, S., & Niilo-Rämä, M. (2009). CCC / IAP Common Core Curriculum Measurement System / Interoperability Assessment Programme. Final Report. Frontex Agency. [in English]
- Webster, J. 2001. Co-operability is catching on. Read: January 25th, 2009. Retrieved from [http://www.snwonline.com/storageinsider/co-operability\\_07-23-2001.asp](http://www.snwonline.com/storageinsider/co-operability_07-23-2001.asp) [in English]

Дата надходження статті: «17» листопада 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «09» грудня 2025 р.

**Балендр Андрій** – заступник начальника відділу спеціальної підготовки – начальник центру мовної підготовки та тестування Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор

**Balendr Andrii** – Deputy Head of the Special Training Department – Head of the Language Training and Testing Center of the Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії

**Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)**

Цитуйте цю статтю як:

**Балендр, А.** (2025). Спільні стандарти професійної підготовки майбутніх офіцерів прикордонних відомств: тестування інтеперабельності. *Педагогічний дискурс*, 38, 93–101. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.13](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.13).

Cite this article as:

**Balendr, A.** (2025). Common Standards for Professional Training of Future Border Guard Officers: Testing of Interoperability. *Pedagogical Discourse*, 38, 93–101. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.13](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.13).

УДК 355.40:355.425:159.944:004.9

UDC 355.40:355.425:159.944:004.9

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.38.14](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.14) ISSN 2309-9127 (print) ISSN 2313-8769 (Online)

**ГЕОРГІЙ АРТЮШИН,**

*доктор педагогічних наук, професор  
(Україна, Київ, Навчально-науковий інститут інформаційної безпеки  
та стратегічних комунікацій Національної академії Служби безпеки України,  
вул. М. Максимовича, 22)*

**HEORHII ARTIUSHYN,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Ukraine, Kyiv, Educational and Scientific Institute of Information Security  
and Strategic Communications of the National Academy of the Security Service of Ukraine,  
M. Maksymovycha St., 22)*

**ORCID: [0000-0002-3231-3664](https://orcid.org/0000-0002-3231-3664)**

**СВЯТОСЛАВ ДЯКОВ,**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
(Україна, Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61)*

**SVIATOSLAV DIAKOV,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
(Ukraine, Kamianets-Podilskyi, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi  
National University, Ohienko St., 61)*

**ORCID: [0000-0002-3938-9792](https://orcid.org/0000-0002-3938-9792)**

**Розвиток стійкості та аналітичних компетентностей особового складу органів та підрозділів сектору безпеки та оборони України для протидії негативному інформаційно-психологічному впливу**

**Development of Resilience and Analytical Competencies of Personnel of the Security and Defense Sector of Ukraine for Countering Negative Information and Psychological Influence**

*Сучасна російсько-українська війна характеризуються високою інтенсивністю застосування інформаційно-психологічних операцій противника, які стають ключовими інструментами впливу на перебіг воєнних дій та стан безпеки держави. Розвиток стійкості та аналітичних компетентностей відіграє ключове значення у військовій підготовці з огляду на вимогливий та стресовий характер бойових ситуацій.*

*Запропоновано Програму розвитку стійкості та аналітичних компетентностей особового складу органів та підрозділів сектору безпеки і оборони України для протидії негативному інформаційно-психологічному впливу. Її основними завданнями визначено: формування знань про природу інформаційно-психологічних операцій та механізми маніпулятивного впливу; розвиток навичок критичного та аналітичного мислення; підвищення рівня психологічної стійкості військовослужбовців; оволодіння методами верифікації інформації та практиками OSINT-аналізу; удосконалення аналітичних здібностей військовослужбовців; навчання впровадженню процедур інформаційної гігієни та внутрішнього захисту інформації. Зміст програми поєднує теоретичні знання про механізми інформаційно-психологічних операцій з практичними тренінгами та симуляціями, що формують уміння виявляти маніпулятивні наративи, шкідливу діяльність ботів і координовані інформаційні атаки. У межах програми передбачено регулярні тренінги, практичні симуляції та моделювання кризових ситуацій, що дає змогу вчасно оновлювати навички відповідно до нових тактик і технологій, що застосовуються противником з метою інформаційно-психологічного впливу.*

*Підсумовано, що розвиток стійкості та аналітичних компетентностей є ключовим аспектом військової підготовки, що підвищує здатність військовослужбовців адаптуватися до бойового стресу та нівелювати негативний інформаційно-психологічний вплив.*

**Ключові слова:** *аналітична компетентність, особовий склад, інформаційне середовище, протидія негативному інформаційно-психологічному впливу, військовослужбовці, стійкість.*

*The ongoing Russian-Ukrainian war is characterized by the intensive use of the enemy's information and psychological operations, which have become key instruments influencing the course of military actions and the overall security situation of the state. The development of resilience and analytical*

*competencies plays a crucial role in military training, given the demanding and stressful nature of combat situations.*

*A Program for the Development of Resilience and Analytical Competencies of the Personnel of the Security and Defense Sector of Ukraine for Countering Negative Information and Psychological Influence is proposed. Its main objectives include: forming knowledge about the nature of information and psychological operations and the mechanisms of manipulative influence; developing critical and analytical thinking skills; increasing the level of psychological resilience of service members; acquiring methods of information verification and OSINT-based analysis practices; improving the analytical abilities of military personnel; and training in the implementation of information hygiene procedures and internal information protection. The content of the program combines theoretical knowledge about the mechanisms of information and psychological operations with practical training sessions and simulations aimed at developing the ability to detect manipulative narratives, harmful bot activity, and coordinated information attacks. The program provides for regular training, practical simulations, and crisis-scenario modeling, enabling timely updates of skills in accordance with new tactics and technologies used by the adversary for information and psychological influence.*

*It is concluded that the development of resilience and analytical competencies is a key aspect of military training that enhances the ability of service members to adapt to combat stress and neutralize negative information and psychological influence.*

**Keywords:** *analytical competence, personnel, information environment, countering negative information and psychological influence, service members, resilience.*

**Вступ / Introduction.** Важливість інформаційного середовища у війна визначав ще Сунь-цзи. Мислитель зазначав, що найшвидший спосіб досягти військової перемоги – це атакувати лише тоді, коли противник розгублений, дезорієнтований та ослаблений. Хоча революція у військовій справі пропонувала обіцянки прозорого поля бою, сучасна російсько-українська війна, доводить, що слова Сунь-цзи залишаються такими ж актуальними сьогодні, як і в стародавньому Китаї (Bekesiene, et al. 2023). У контексті триваючої агресії проти України противник системно використовує широкий спектр негативного інформаційно-психологічного впливу, спрямованого на деморалізацію особового складу, дестабілізацію систем управління, формування спотвореної картини оперативної обстановки та зниження рівня довіри до інституцій сектору безпеки й оборони. Інформаційний простір, посилений розвитком цифрових технологій, соціальних мереж, інструментів штучного інтелекту та автоматизованих систем поширення контенту, стає одним із головних театрів протиборства, в якому людський чинник стає найвразливішим елементом.

У сучасних реаліях повномасштабної війни особовий склад органів та підрозділів сектору безпеки та оборони України мають більший доступ до інформації, ніж будь-коли раніше. Мобільні телефони, соціальні мережі та супутникові інтернет-сервіси, такі як Starlink, обіцяють нескінченний запас камер, приймачів та мікрофонів. Створення та поширення контенту відіграють важливу роль у формуванні наративів та досягненні політичних цілей конфлікту (Юрчак, & Романишина, 2023). Військовослужбовці використовують соціальні мережі для отримання новин, повідомлення про переміщення на полі бою та надання оновлень про бойові дії в режимі реального часу, все з різним ступенем точності. Швидкість соціальних мереж змусила традиційні ЗМІ конкурувати за аудиторію; поспіх з новинами спонукав деякі ЗМІ публікувати матеріали з обмеженою перевіркою. Взаємодія між соціальними мережами та традиційними ЗМІ виявляється небезпечною сферою для поширення дезінформації. Росія вправно проводить дезінформаційні кампанії в соціальних мережах, що створює ризик для українських бойових зусиль, оскільки медіа-форуми конкурують за читачку аудиторію та взаємодіють один з одним з різним ступенем довіри. У цих умовах особливого значення набуває розвиток стійкості та аналітичних компетентностей особового складу органів і підрозділів сектору безпеки та оборони України. Сформована психологічна та інформаційна стійкість забезпечує здатність військовослужбовців протидіяти маніпулятивному впливу, зберігати боєздатність і раціональність поведінки у стресових ситуаціях, своєчасно розпізнавати загрози та запобігати руйнівним наслідкам дезінформації. Водночас розвиток аналітичного мислення сприяє підвищенню якості оцінки інформації, ухвалення рішень, ефективності комунікації і забезпечує стійкість системи управління в умовах інформаційного протиборства.

Сучасні дослідження в галузі військової освіти, які становлять значну наукову цінність для дослідження, є напрацювання науковців у сфері теоретичних і прикладних аспектів управлінської сфери (Г. Артюшин, О. Діденко, С. Дяков, О. Романовський, Л. Романишина, В. Свистун, Н. Черненко та ін.), окремих напрямів підготовки кадрів оборонного сектору до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад (В. Аніщенко, В. Дяк, О. Лемешко, В. Мірошніченко та ін.), практичних питань організації освітньої діяльності та

становлення професійної готовності військовослужбовців (Л. Балагур, В. Гащук та ін.).

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Метою статті є обґрунтування необхідності розвитку стійкості та аналітичних компетентностей особового складу органів і підрозділів сектору безпеки та оборони України, а також визначення їх ролі у підвищенні ефективності протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в умовах сучасної гібридної війни.

**Методи / Methods.** Методами дослідження є загальнонаукові та спеціальні методи, зокрема: аналіз і синтез – для вивчення теоретичних засад інформаційно-психологічного впливу та визначення змісту стійкості й аналітичних компетентностей; системний підхід – для комплексного розгляду місця та ролі аналітичних компетентностей у діяльності підрозділів сектору безпеки й оборони; узагальнення – для формування висновків щодо шляхів підвищення ефективності протидії негативним інформаційно-психологічним впливам.

**Результати / Results.** Військове середовище сприймається як більш стресове, ніж цивільне (Cormac, Walton, & Puyvelde, 2022). Тому стійкість та аналітична компетентність мають значний вплив на особисту діяльність військовослужбовців, адже дають змогу аналізувати та керувати стресовими ситуаціями, тобто є своєрідними захисними чинниками від стресу. З огляду на несприятливі умови життя та операцій під час воєнних дій, військовослужбовці часто переживають стрес, втому, тривогу та страхи, що негативно впливає на їхнє сприйняття інформації.

Сучасні суспільства – і збройні сили в них – зазнають впливу безпрецедентно широкого і швидкого поширення різних форм неправдивої та шкідливої інформації через складні соціально-політичні, культурні та технологічні зміни (Fitzpatrick, Gill & Giles, 2022). Хоча поєднання критично мислячих громадян і вільних ЗМІ є вирішальним для належного функціонування демократії, сучасні соціальні медіа підсилюють оманливу інформацію (Chesney, & Citron, 2019). Дезінформація в соціальних медіа все частіше використовується під час військових конфліктів, а зростання кількості неправдивої інформації визнано серйозною проблемою для військових командирів. Оскільки сучасна військова культура України та країн НАТО має тенденцію до самоуправління та до зменшення ізольованості військових організацій від решти суспільства (Schneider, & Macdonald, 2023), необхідно підвищити стійкість до негативних інформаційно-психологічних впливів та аналітичну компетентність військовослужбовців.

Питання формування стійкості та аналітичних компетентностей військовослужбовців набуває ключового значення для забезпечення національної безпеки, підвищення ефективності протидії інформаційно-психологічним загрозам та зміцнення потенціалу сектору безпеки і оборони України. Сучасні технології зробили такі навички, як військовий обман, зв'язки з громадськістю, цивільно-військова взаємодія та кібердіяльність, необхідними для випередження циклів прийняття рішень противником, захисту дружніх сил та досягнення політичних цілей конфлікту в межах цивільного компонента (Ambrosio, & Adiletta, 2021).

Інформаційне середовище є ключовим компонентом військового оперативного середовища як сукупності усіх умов, що впливають на військового командира (Юрчак, 2023). Інформаційне середовище охоплює всі аспекти людського ставлення, поведінки та сприйняття і є критичним компонентом конфлікту. Успішні операції в інформаційному середовищі можуть нейтралізувати волю та можливості противника до боротьби, забезпечити відправну точку для вирішення конфлікту, обдурити ворожих осіб, що приймають рішення, щоб створити несподіванку, та позбавити противника свободи маневру в кіберпросторі та в усьому електромагнітному спектрі – спектрі радіоактивності, що охоплює радіо, рентгенівське та гамма-випромінювання (Балагур, & Карасьов, 2023). Російсько-українська війна дала ключове розуміння того, як сучасні технології та людська поведінка змінили відносини інформаційного середовища з війною.

Інформаційні операції, спрямовані на деморалізацію військовослужбовців, підірив довіри до командування, маніпулювання суспільною думкою та створення хаосу в системі управління, стають дедалі більш масованими, технологічно складними та психологічно вишуканими. У таких умовах традиційна військова підготовка вже не забезпечує належного рівня захищеності персоналу від негативного інформаційно-психологічного впливу. Без сформованої здатності критично оцінювати інформацію, протистояти когнітивним маніпуляціям, зберігати психологічну рівновагу та оперативно розпізнавати інформаційні загрози зростає ризик дезорієнтації особового складу, зниження морально-психологічного стану та прийняття помилкових рішень.

Розвиток аналітичної компетентності та стійкості до негативних інформаційно-психологічних впливів у військовослужбовців базується на передумові, що стійкість – це не фіксований стан, а радше безперервний процес навчання та адаптації (Зозуля, 2015). Розгляд стійкості та аналітичних компетентностей як здатності особистості позитивно адаптуватися до стресових ситуацій створює як неоднозначність, так і невизначеність у виборі найкращої програми навчання. Також військовослужбовці часто стикаються з небезпечними та непередбачуваними ситуаціями та виконують обов'язки, які вимагають від них швидкого прийняття рішень та чіткого мислення під

час виконання складних завдань. Військова кар'єра також пов'язана з унікальними стресовими чинниками – від розгортання та бойових дій до можливого полону. Хоча багато програм підготовки особового складу органів та підрозділів сектору безпеки та оборони України спрямовані на розвиток стійкості та аналітичних компетентностей, триваюча повномасштабна російсько-українська війна підкреслює необхідність прискореної підготовки військовослужбовців.

Сприяти цьому може впровадження Програми розвитку стійкості та аналітичних компетентностей особового складу органів та підрозділів сектору безпеки і оборони України для протидії негативному інформаційно-психологічному впливу. Пропонована програма спрямована на формування психологічної та інформаційної стійкості, а також розвиток аналітичних компетентностей особового складу сектору безпеки й оборони України, необхідних для ефективної протидії негативному інформаційно-психологічному впливу противника. Основними завданнями програми:

– формування знань про природу інформаційно-психологічних операцій та механізми маніпулятивного впливу;

– розвиток навичок критичного та аналітичного мислення;

– підвищення рівня психологічної стійкості військовослужбовців;

– оволодіння методами верифікації інформації та практиками OSINT-аналізу;

– удосконалення аналітичних здібностей військовослужбовців;

– навчання впровадженню процедур інформаційної гігієни та внутрішнього захисту інформації.

Програма розвитку стійкості та аналітичних компетентностей особового складу органів та підрозділів сектору безпеки і оборони України для протидії негативному інформаційно-психологічному впливу структурована таким чином, щоб допомогти курсантам розпізнавати найпоширеніші типи дезінформації, критично аналізувати різні види медіаконтенту та діяти належним чином, коли вони стикаються з потенційною дезінформацією. У межах програми зосереджено увагу на темах та практичних вправах, які найкраще сприятимуть формуванню стійкості до основних вербальних та візуальних методів впливу, які противники можуть використовувати в (соціальних) медіа для створення напруженості між військовослужбовцями та дискредитації конституції України, органів та підрозділів сектору безпеки і оборони України та НАТО. Також акцентовано увагу на покращенні розуміння курсантами того, як боти можуть бути використані в діяльності з інформаційного впливу, як ідентифікувати шкідливих ботів у мережах та що робити, коли вони стикаються зі зловмисним ботом.

Запропонована програма спрямована на те, щоб забезпечити військовослужбовців знаннями, уміннями й навичками, необхідними для розпізнавання, нейтралізації та запобігання негативному інформаційно-психологічному впливу. Вона поєднує у собі навчання теоретичним основам інформаційних операцій та технологіям психологічного впливу з практичними тренінгами, що формують здатність критично мислити, аналізувати інформаційні потоки, визначати маніпулятивні наративи та виявляти дезінформацію. Особливе місце в програмі займає розвиток психологічної стійкості: уміння керувати власними емоціями, долати стресові стани, підтримувати внутрішній баланс і залишатися ефективним у ситуаціях інформаційного тиску (Козяр, & Коваль, 2024), що ключовою умовою збереження боєздатності підрозділів.

Важливим напрямом реалізації програми є формування аналітичних компетентностей, що передбачають оволодіння базовими й розширеними інструментами роботи з інформацією, зокрема з методами OSINT, медіаграмотністю, верифікацією даних, аналізом інформаційних патернів і виявленням ознак координованих інформаційних операцій. Це дає змогу військовослужбовцям не лише захищатися від інформаційного впливу, а й активно ідентифікувати ворожі інформаційні атаки, оцінювати їх інтенсивність і визначати ступінь загрози для підрозділу чи конкретних осіб.

У межах програми також передбачено регулярні тренінги, практичні симуляції та моделювання кризових ситуацій, які дають змогу військовослужбовцям підтримувати високий рівень готовності та вчасно оновлювати навички відповідно до нових тактик і технологій, що застосовуються противником з метою інформаційно-психологічного впливу.

**Висновки / Conclusions.** Активні бойові дії та окопна війна в Україні, які тривали протягом 2014-2022 року, а далі і повномасштабне вторгнення Росії в Україну (24 лютого 2022 року і донині), у межах якої інформаційно-психологічний вплив перетворився на один із ключових інструментів противника, зумовлюють критичну потребу у системній підготовці особового складу органів та підрозділів сектору безпеки і оборони України задля формування та розвитку аналітичних компетентностей військовослужбовців для протидії негативному інформаційно-психологічному впливу противника. Інформаційні операції, спрямовані на деморалізацію військовослужбовців, підірив довіри до командування, маніпулювання суспільною думкою та створення хаосу в системі управління, стають дедалі більш масованими, технологічно складними та психологічно

вишуканими. У таких умовах традиційна військова підготовка вже не забезпечує належного рівня захищеності особового складу від негативного інформаційно-психологічного впливу. Без сформованої здатності критично оцінювати інформацію, протистояти когнітивним маніпуляціям, зберігати психологічну рівновагу та оперативно розпізнавати інформаційні загрози зростає ризик дезорієнтації особового складу, зниження морально-психологічного стану та прийняття помилкових рішень.

З огляду на це запропоновано Програму розвитку стійкості та аналітичних компетентностей особового складу сектору безпеки й оборони України є важливим інструментом підвищення здатності військовослужбовців протидіяти негативному інформаційно-психологічному впливу противника, спрямовану на формування психологічної та інформаційної стійкості, розвиток критичного й аналітичного мислення, оволодіння навичками верифікації даних, OSINT-аналізу та інформаційної гігієни. Програма створена таким чином, щоб навчити військовослужбовців розпізнавати найпоширеніші форми дезінформації, аналізувати медіаконтент і правильно діяти у разі виявлення потенційних інформаційних загроз. Зміст програми поєднує теоретичні знання про механізми інформаційно-психологічних операцій з практичними тренінгами та симуляціями, що формують уміння виявляти маніпулятивні наративи, шкідливу діяльність ботів і координовані інформаційні атаки. Важливою перевагою програми є її орієнтація на практичну підготовку та безперервне вдосконалення навичок особового складу. Регулярні тренінги, моделювання кризових ситуацій і робота з актуальними кейсами забезпечують готовність військовослужбовців реагувати на нові тактики та технології, що використовує противник.

У результаті програма формує комплексну здатність не лише протистояти інформаційним загрозам, а й активно їх ідентифікувати, оцінювати та нейтралізувати, підвищуючи загальну інформаційну стійкість сектору безпеки й оборони України.

#### Список використаних джерел і літератури:

**Балагур, Л., & Карасьов, Д.** (2023). Розвиток готовності в офіцерів- прикордонників оперативного рівня військової освіти до забезпечення інформаційного співробітництва в інтегрованому управлінні кордонами. *Вісник науки та освіти*, 20 (2), 492–502. [in Ukrainian]

**Зозуля, О. С.** (2015). Психологічні операції та інформаційно-психологічна безпека військовослужбовців: загрози та протидія. *Досвід застосування збройних сил у світових війнах і воєнних конфліктах XX – початку XXI ст.: тенденції та закономірності*, 3, 168–173. [in Ukrainian]

**Козяр, М. М., & Коваль, І. С.** (2024). Психопедагогіка у професійно-екстремальній підготовці фахівців галузі безпеки людини. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 6 (1), 1–13. Взято з <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6140> [in Ukrainian]

**Юрчак Ю.** (2023). Оновлення щодо протидії негативному інформаційному впливу у воєнному полоні. *Честь і закон. Національна академія Національної гвардії України. Військові науки*, 2 (85), 120–125. Взято з <https://doi.org/10.33405/2078-7480/2023/2/85/282632> [in Ukrainian]

**Юрчак, Ю., & Романишина, Л.** (2023). Актуалізація проблеми формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в контексті інформаційної війни. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5–6 (129–130), 261–270. Взято з 10.24139/2312-5993/2023.05-06/261-270. [in Ukrainian]

**Ambrosio, A. D., & Adiletta, V.** (2021). The resilience training: experimental evaluation of a group psycho-educational training on the development of resilience. *International Journal of Psychological and Brain Sciences*, 6 (4), 52–57. Retrieved from doi: 10.11648/j.ijpbs.20210604.11 [in English]

**Bekesiene, S., Nakonechnyi, O., Kapustyan, O., Smaliukiene, R., Vaičaitienė, R., & Bagdžiūnienė, D.** (2023). Determining the main resilience competencies by applying fuzzy logic in military organization. *Mathematics*, 11 (10), 2270. Retrieved from doi: 10.3390/math11102270 [in English]

**Chesney, R., & Citron, D.** (2019). Deepfakes and the new disinformation war: The coming age of post-truth geopolitics. *Foreign Affairs*, 98 (1), 147–155. [in English]

**Cormac R., Walton C., & Puyvelde D. V.** (2022). What constitutes successful covert action? Evaluating unacknowledged interventionism in foreign affairs. *Review of International Studies*, 48(1), 111–128. [in English]

**Fitzpatrick, M., Gill R., & Giles, J. F.** (2022). Information Warfare: Lessons in Inoculation to Disinformation. *Parameters*, 52 (1), 105–118. Retrieved from doi: 10.55540/0031-1723.3132. [in English]

**Lin, H., & Kerr, J.** (2019). On cyber-enabled information warfare and information operations. In *Oxford Handbook of Cybersecurity* (pp. 10–13). Oxford University Press. [Forthcoming]. [in English]

**Roberts, A., & Venables, A. N.** (2024). Military psychological operations in the digital battlespace: A practical application of the legal framework. In *CyCon 2024: Over the Horizon 16th International Conference on Cyber Conflict* (pp. 281–296). CCDCOE Publications. [in English]

**Schneider, J., & Macdonald, J.** (2023). Looking back to look forward: Autonomous systems, military revolutions, and the importance of cost. *Journal of Strategic Studies*, 47 (1), 162–184. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/01402390.2022.2164570> [in English]

#### References:

**Balahur, L., & Karasov, D.** (2023). Rozvytok hotovnosti v ofitseriv- prykordonykiv operatyvnoho rivnia viiskovoi osvity do zabezpechennia informatsiinoho spivrobitnytstva v intehrovanomu upravlinni kordonamy [Development of Readiness in Operational-Level Military Education Border Guard Officers to Ensure Information Cooperation in Integrated Border Management]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, 20 (2), 492–502. [in Ukrainian]

**Zozulia, O. S.** (2015). Psykholohichni operatsii ta informatsiino-psykholohichna bezpeka viiskovosluzhbovtsiv:

zahrzy ta protydia [Psychological Operations and Information-Psychological Security of Military Personnel: Threats and Counteraction]. *Dosvid zastosuvannya zbroinykh syl u svitovykh viinakh i voiennykh konfliktakh XX – pochatku XXI st.: tendentsii ta zakonmirnosti – Experience of Using Armed Forces in World Wars and Military Conflicts of the 20th – Early 21st Centuries: Trends and Patterns*, 3, 168–173. [in Ukrainian].

**Koziar, M. M., & Koval, I. S.** (2024). Psykhopedahohika u profesiino-ekstremalnii pidhotovtsi fakhivtsiv haluzi bezpeky liudyny [Psychopedagogy in the Professional-Extreme Training of Human Security Specialists]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 6 (1), 1–13. Retrieved from <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6140> [in Ukrainian].

**Yurchak, Yu.** (2023). Onovlennia shchodo protydiei nehatyvnomu informatsiinomu vplyvu u voiennomu poloni [Updates on Countering Negative Informational Influence in Military Captivity]. *Chest i zakon. Natsionalna akademiia Natsionalnoi Hvardii Ukrainy. Viiskovi nauky – Honor and Law. National Academy of the National Guard of Ukraine. Military Sciences*, 2 (85), 120–125. Retrieved from <https://doi.org/10.33405/2078-7480/2023/2/85/282632> [in Ukrainian].

**Yurchak, Yu., & Romanyshyna, L.** (2023). Aktualizatsiia problemy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-trykordonnykh do protydiei nehatyvnomu informatsiino-psykhologichnomu vplyvu v konteksti informatsiinoi viiny [Actualization of the Problem of Forming Readiness of Future Border Guard Officers to Counter Negative Informational-Psychological Influence in the Context of Information Warfare]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 5–6 (129–130), 261–270. Retrieved from <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.05-06/261-270> [in Ukrainian].

**Ambrosio, A. D., & Adiletta, V.** (2021). The resilience training: experimental evaluation of a group psycho-educational training on the development of resilience. *International Journal of Psychological and Brain Sciences*, 6 (4), 52–57. Retrieved from doi: 10.11648/j.ijpbs.20210604.11 [in English]

**Bekesiene, S., Nakonechnyi, O., Kapustyan, O., Smaliukiene, R., Vaičaitienė, R., & Bagdžiūnienė, D.** (2023). Determining the main resilience competencies by applying fuzzy logic in military organization. *Mathematics*, 11 (10), 2270. Retrieved from doi: 10.3390/math11102270 [in English]

**Chesney, R., & Citron, D.** (2019). Deepfakes and the new disinformation war: The coming age of post-truth geopolitics. *Foreign Affairs*, 98 (1), 147–155. [in English]

**Cormac R., Walton C., & Puyvelde D. V.** (2022). What constitutes successful covert action? Evaluating unacknowledged interventionism in foreign affairs. *Review of International Studies*, 48(1), 111–128. [in English]

**Fitzpatrick, M., Gill R., & Giles, J. F.** (2022). Information Warfare: Lessons in Inoculation to Disinformation. *Parameters*, 52 (1), 105–118. Retrieved from doi: 10.55540/0031-1723.3132. [in English]

**Lin, H., & Kerr, J.** (2019). On cyber-enabled information warfare and information operations. In *Oxford Handbook of Cybersecurity* (pp. 10–13). Oxford University Press. [Forthcoming]. [in English]

**Roberts, A., & Venables, A. N.** (2024). Military psychological operations in the digital battlespace: A practical application of the legal framework. In *CyCon 2024: Over the Horizon 16th International Conference on Cyber Conflict* (pp. 281–296). CCDCOE Publications. [in English]

**Schneider, J., & Macdonald, J.** (2023). Looking back to look forward: Autonomous systems, military revolutions, and the importance of cost. *Journal of Strategic Studies*, 47 (1), 162–184. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/01402390.2022.2164570> [in English]

Дата надходження статті: «19» листопада 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «09» грудня 2025 р.

**Артюшин Георгій** – професор кафедри управління та інформаційно-аналітичного забезпечення оперативної-службової діяльності Центру стратегічних комунікацій Навчально-наукового інституту інформаційної безпеки та стратегічних комунікацій Національної академії Служби безпеки України, доктор педагогічних наук, професор

**Artiushyn Heorhii** – Professor of the Department of Management and Information and Analytical Support of Operational and Service Activities of the Center for Strategic Communications of Educational and Scientific Institute of Information Security and Strategic Communications of the National Academy of the Security Service of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Дяков Святослав** – науковий співробітник наукової лабораторії кафедри військової підготовки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент

**Diakov Sviatoslav** – Researcher of the Scientific Laboratory of the Department of Military Training of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії

**Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International  
(CC BY-NC-SA 4.0)**

Цитуйте цю статтю як:

**Артюшин, Г., & Дяков, С.** (2025). Розвиток стійкості та аналітичних компетентностей особового складу органів та підрозділів сектору безпеки та оборони України для протидії негативному інформаційно-психологічному впливу. *Педагогічний дискурс*, 38, 102–107. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.14](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.14).

Cite this article as:

**Artiushyn, H., & Diakov, S.** (2025). Development of Resilience and Analytical Competencies of Personnel of the Security and Defense Sector of Ukraine for Countering Negative Information and Psychological Influence. *Pedagogical Discourse*, 38, 102–107. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.14](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.14).

УДК 37.022:811(07):378

UDC 37.022:811(07):378

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.38.15](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.15) ISSN 2309-9127 (print) ISSN 2313-8769 (Online)

**ЄВГЕН ДОЛИНСЬКИЙ,**

*доктор педагогічних наук, професор*

*(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет,*

*вул. Інститутська 11)*

**IEVGEN DOLYNSKIY,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University,*

*Instytutska St., 11)*

**ORCID: [0000-0003-4074-4648](https://orcid.org/0000-0003-4074-4648)**

**Методологічні підходи до іншомовної підготовки майбутніх фахівців  
у контексті професійної діяльності**

**Methodological Approaches to Foreign Language Training of Future Specialists  
in the Context of Professional Activity**

*Статтю присвячено аналізу методологічних підходів до іншомовної підготовки майбутніх фахівців у контексті їхньої професійної діяльності. Розкрито концептуальні засади компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, культурологічного, особистісно орієнтованого, інтегративного та інноваційно-технологічного підходів, що визначають зміст, структуру та організацію іншомовної освіти. Окреслено структурні характеристики професійно спрямованої іншомовної підготовки, зокрема інтеграцію міжкультурного компонента, використання інноваційних технологій, моделювання професійних ситуацій та модульно-кредитну організацію навчального процесу. Визначено ключові виклики українського освітнього середовища та запропоновано рекомендації щодо підвищення ефективності іншомовної підготовки у закладах вищої освіти. Зроблено висновок про необхідність комплексної модернізації змісту й технологій навчання для забезпечення готовності здобувачів освіти до професійної діяльності у багатомовному та міжкультурному середовищі.*

**Ключові слова:** *іншомовна підготовка, професійна діяльність, компетентнісний підхід, комунікативний підхід, інтегративне навчання, професійно орієнтована іншомовна компетентність, CLIL, інноваційні технології навчання.*

*The article analyses the methodological foundations of foreign language training for future specialists in the context of their future professional activity. The study emphasises that modern higher education requires the integration of linguistic, professional, communicative, digital, and intercultural competences, which determine the content and structure of professionally oriented foreign-language training. The paper outlines the essence of key methodological approaches – competence-based, communicative, activity-based, personality-oriented, cultural, integrative, and technological – and clarifies their role in shaping effective educational strategies. Special attention is paid to the development of foreign-language professional competence through modelling real professional situations, the use of authentic materials, project-based learning, CLIL technology, and innovative digital tools that ensure interactive, practice-oriented learning.*

*The research identifies current challenges in implementing methodological approaches in Ukrainian higher education, including heterogeneous levels of students' foreign-language proficiency, insufficient readiness of teachers to apply CLIL and ICT-based methods, limited material resources, and the need to strengthen cooperation between universities and employers. The article highlights the importance of designing clear learning outcomes that correspond to the demands of the labour market, interdisciplinary integration, digitalization of educational processes, and the development of teachers' methodological and communicative competences. It is argued that professionally oriented foreign-language training should be based on real communicative needs of future specialists, ensure continuous formation of autonomous learning skills, and stimulate students' motivation through practical relevance of the tasks. The article proposes practical recommendations aimed at improving the effectiveness of foreign-language training: modernisation of curricula according to European standards, expansion of digital resources and blended learning, implementation of diagnostic assessment tools, creation of professional communicative training environments, and broader use of authentic professional discourse.*

**Keywords:** *foreign language training, professional activity, competence-based approach, communicative approach, integrative learning, professionally oriented foreign-language competence, CLIL, innovative learning technologies.*

**Вступ / Introduction.** Іншомовна підготовка майбутніх фахівців є невід'ємним компонентом професійної освіти в умовах глобалізації, інтернаціоналізації ринку праці та зростання ролі міжкультурної комунікації. Вона спрямована на формування в здобувачів освіти іншомовної професійної комунікативної компетентності, яка забезпечує здатність ефективно виконувати професійні завдання в іншомовному середовищі. Особливості іншомовної підготовки визначаються низкою концептуальних, змістових, організаційних та технологічних чинників.

Наукові напрацювання провідних вітчизняних і зарубіжних дослідників формують цілісний методологічний фундамент іншомовної підготовки майбутніх фахівців у контексті їхньої професійної діяльності. У працях С. Ніколаєвої, зокрема «Методика навчання іноземних мов і культур» та «Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов», послідовно окреслено принципи становлення національної наукової школи методики викладання іноземних мов. Дослідниця наголошує на важливості комунікативної спрямованості навчання, культуровідповідності та інтегрованості іншомовної підготовки у ширший професійний контекст, що забезпечує майбутнім фахівцям здатність до ефективною міжкультурної взаємодії.

Ідеї О. Бігич, відображені у працях «Методика навчання іноземних мов у середніх та вищих навчальних закладах» та «Компетентнісний підхід у формуванні іншомовної професійної компетентності», посилюють акцент на компетентнісній орієнтації сучасної іншомовної освіти. Вона підкреслює необхідність розвитку в студентів не лише мовних навичок, а й уміння застосовувати їх у типових і нетипових професійних ситуаціях, що обумовлює інтеграцію лінгвістичних, комунікативних і професійно орієнтованих компонентів навчання (Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е., 2012).

Значний вплив на сучасні підходи до іншомовної підготовки мають праці Б. Кумаревадівелу (B. Kumaravadivelu), який у своїх працях «Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod» та «Beyond Methods» розвиває постметодологічний підхід. Науковець пропонує трактувати навчання іноземних мов як гнучку, контекстно залежну систему, у межах якої автономія вчителя та здобувача освіти стає ключовою умовою ефективності. Такий підхід дозволяє адаптувати освітні стратегії до конкретних професійних потреб і навчального середовища (Kumaravadivelu B., 2006).

Д. Нунан (David Nunan) у працях «Task-Based Language Teaching» та «The Learner-Centred Curriculum» акцентує увагу на завданневому та діяльнісному підходах, які сьогодні є одним із провідних інструментів формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності. На його думку, виконання комунікативно значущих завдань сприяє природній інтеграції мовних умінь у професійну діяльність студентів, створюючи умови для розвитку їхньої автономії та критичного мислення (Nunan D., 2010).

Суттєвий внесок у систематизацію та розвиток методів навчання іноземних мов зробив Дж. Річардс (Jack C. Richards). У його працях «Communicative Language Teaching Today» та «Approaches and Methods in Language Teaching» узагальнено різні методологічні парадигми, що дозволяє науковцям та практикам вибудовувати ефективні моделі професійно орієнтованого мовного навчання з урахуванням сучасних освітніх тенденцій (Richards, J., Rodgers, T., 2001).

Вагомим джерелом методологічних орієнтирів для організації іншомовної підготовки виступає також праця Л. Вахман (L. Bachman) та А. Палмер (A. Palmer) «Language Assessment in Practice», у якій обґрунтовано принципи комплексного оцінювання мовної компетентності. Положення цього дослідження посилюють методологічну базу підготовки майбутніх фахівців, оскільки сприяють формуванню в них здатності до самоконтролю й рефлексії результатів власної іншомовної діяльності. Цей перелік репрезентує лише невелику частку вагомого доробку вітчизняної та міжнародної наукової спільноти, присвяченого дослідженню цього напрямку (Bachman, L. F., Palmer, A. S. 2010).

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та системному аналізі методологічних підходів до іншомовної підготовки майбутніх фахівців у контексті їхньої професійної діяльності, а також у визначенні концептуальних засад, структурних характеристик і чинників ефективності сучасної професійно орієнтованої іншомовної освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання дослідження: 1. Проаналізувати наукові джерела вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо теоретико-методологічних засад навчання іноземних мов у професійній освіті. 2. Узагальнити та систематизувати провідні методологічні підходи (компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний, інтегративний, технологічний) у форматі сучасних вимог ринку праці. 3. Визначити змістові та організаційні характеристики іншомовної підготовки, що забезпечують її професійну спрямованість та інтеграцію з фаховими дисциплінами. 4. Окреслити специфічні виклики українського освітнього контексту, які впливають на якість іншомовної

підготовки. 5. Розробити рекомендації щодо практичної реалізації сучасних методологічних підходів у закладах вищої освіти України.

**Методи / Methods.** У процесі дослідження використано комплекс взаємодоповнювальних методів, адекватних меті та завданням. 1. *Теоретичні методи:* аналіз наукових праць із методики навчання іноземних мов, професійної освіти, педагогічної психології та міжкультурної комунікації; синтез і систематизація методологічних підходів для визначення їх теоретичного змісту та взаємозв'язків; порівняльний аналіз концепцій сучасних зарубіжних та українських наукових шкіл; узагальнення результатів наукових досліджень для формування цілісної моделі професійно орієнтованої іншомовної підготовки. 2. *Методологічні та структурно-логічні методи:* моделювання структури іншомовної підготовки в професійній освіті; критичне теоретичне осмислення положень компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, культурологічного та інноваційно-технологічного підходів; логіко-змістовий аналіз освітніх стандартів, нормативних документів та професійних профілів. 3. *Метод експертного оцінювання:* аналіз експертних висновків викладачів іноземних мов, методистів і представників роботодавців щодо актуальних потреб іншомовної професійної підготовки. 4. *Емпіричні методи:* вивчення та інтерпретація освітнього досвіду ЗВО України, міжнародних освітніх програм та практик упровадження CLIL, TBLT, змішаного навчання та інноваційних технологій.

**Результати / Results.** Методологічні підходи до іншомовної підготовки майбутніх фахівців становлять концептуальну основу організації навчального процесу та визначають принципи, закономірності й орієнтири, що забезпечують його системність, цілісність і професійну спрямованість. У сучасній педагогічній теорії іншомовна підготовка трактується як комплексний інтегрований процес, у межах якого поєднано лінгвістичні, комунікативні, професійні та міжкультурні аспекти. Така інтегративність потребує використання сукупності взаємодоповнювальних методологічних підходів, кожен із яких виконує специфічну функцію в забезпеченні результативності навчання (Ніколаєва, С. Ю., 2018). До провідних методологічних підходів належать такі:

1. *Компетентнісний підхід.* Орієнтує процес навчання на формування комплексу іншомовних компетентностей, релевантних професійній діяльності. Він охоплює не лише засвоєння лінгвістичних знань, а й розвиток умінь застосовувати їх у типових і нетипових професійних ситуаціях, що підсилює практичну значущість навчання.

2. *Комунікативний підхід.* Передбачає моделювання автентичних ситуацій професійного спілкування та розвиток умінь усного й писемного мовлення. Центральним є формування здатності адаптувати комунікативну поведінку до конкретних цілей, контекстів і професійних ролей.

3. *Діяльнісний підхід.* Розглядає іншомовну підготовку як засвоєння способів професійно значущої діяльності. Студенти виконують практикоорієнтовані завдання, беруть участь у симуляціях, проектах і кейс-методі, що забезпечує перенесення мовленнєвих умінь у реальну професійну практику.

4. *Культурологічний та міжкультурний підходи.* Забезпечують розвиток умінь ефективно взаємодіяти в полікультурному середовищі. Майбутні фахівці опановують норми професійної поведінки у міжнародному контексті, навчаються враховувати культурні відмінності та долати потенційні комунікативні бар'єри.

5. *Особистісно орієнтований підхід.* Гарантує індивідуалізацію навчання, урахування мотиваційних, когнітивних і психолінгвістичних особливостей здобувачів освіти. Він сприяє підвищенню внутрішньої мотивації, розвитку навчальної автономії та відповідальності за результати іншомовної підготовки.

6. *Інтегративний підхід.* Передбачає поєднання мовної, професійної та цифрової складових підготовки з урахуванням сучасних вимог ринку праці. Реалізується через міжпредметні зв'язки, технології CLIL, використання інструментів штучного інтелекту та цифрових професійно орієнтованих ресурсів, що забезпечує засвоєння іноземної мови у безпосередньому контексті майбутньої професії.

7. *Технологічний (інноваційний) підхід.* Акцентує увагу на застосуванні інтерактивних освітніх технологій – симуляторів професійних ситуацій, чат-ботів, голосових асистентів, платформ змішаного й дистанційного навчання. Використання інноваційного інструментарію підвищує інтенсивність мовленнєвої практики, забезпечує персоналізований зворотний зв'язок і створює умови, максимально наближені до реальної професійної комунікації.

У контексті методологічних засад іншомовної підготовки майбутніх фахівців важливим є визначення структурних характеристик освітнього процесу, які забезпечують його відповідність професійним вимогам, сучасним тенденціям розвитку ринку праці та змінам у глобальному комунікативному середовищі. Ці характеристики репрезентують системну організацію навчання

іноземної мови та демонструють інтеграцію лінгвістичної, професійної, міжкультурної й технологічної складових:

*1. Професійна спрямованість змісту навчання.* Професійна спрямованість забезпечує структурну відповідність змісту іншомовної підготовки завданням конкретної фахової діяльності. Інтеграція мовних знань із профільними навчальними дисциплінами сприяє формуванню здатності інтерпретувати спеціалізовану інформацію, працювати з автентичними професійними матеріалами та виконувати комунікативні дії, орієнтовані на вирішення практичних виробничих завдань. Такий підхід підсилює актуальність навчального контенту та сприяє професійній ідентифікації здобувачів освіти (Тарнапольський О. Б., Кабанова М. Р. 2019).

*2. Компетентнісний характер результатів навчання.* Компетентнісна орієнтація іншомовної підготовки передбачає формування інтегрованого комплексу когнітивних, операційних та соціально-комунікативних умінь, необхідних для виконання професійних функцій у міжнародному середовищі. Увага зосереджується не лише на засвоєнні мовних структур, а й на здатності здійснювати іншомовну професійну взаємодію, приймати комунікативні рішення, використовувати мову як інструмент професійної діяльності в умовах цифровізації та інтернаціоналізації виробничих процесів.

*3. Інтеграція міжкультурного компонента.* Міжкультурний компонент виступає ключовою детермінантою ефективності професійної комунікації, оскільки міжнародна взаємодія передбачає не лише володіння мовою, а й розуміння культурних контекстів. Формування міжкультурної компетентності включає опанування стратегій толерантного спілкування, здатність інтерпретувати культурно марковані мовні явища та адаптувати власну комунікативну поведінку відповідно до соціокультурних норм партнерів. Це забезпечує запобігання непорозумінням і сприяє налагодженню ефективного професійного діалогу (Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е., 2013).

*4. Використання професійно орієнтованих комунікативних ситуацій.* Організація навчання на основі моделювання комунікативних ситуацій професійної діяльності дозволяє сформувати в студентів уміння застосовувати мовні засоби в умовах, максимально наближених до реальної практики. Створення симуляцій професійних зустрічей, обговорень, консультацій чи презентацій сприяє розвитку здатності швидко реагувати на комунікативні виклики, структурувати інформацію та ефективно представляти результати фахової діяльності іншомовними засобами.

*5. Використання інноваційних технологій.* Запровадження інноваційних технологій забезпечує новий рівень інтенсифікації навчального процесу. Використання симуляторів професійних ситуацій, систем штучного інтелекту, мультимедійних платформ і спеціалізованих цифрових ресурсів створює можливість організувати навчання за принципом адаптивності та персоналізації. Технологічні рішення сприяють множинності каналів отримання інформації, розширюють можливості самостійної роботи та забезпечують постійний доступ до актуальних професійних матеріалів.

*6. Модульно-кредитна організація навчання.* Модульно-кредитна система структурує процес іншомовної підготовки відповідно до логіки поступового формування компетентностей. Її використання дає можливість гнучко комбінувати навчальні модулі, адаптувати тематику та обсяг матеріалу до індивідуальної траєкторії здобувача освіти, а також забезпечує прозорість оцінювання та накопичувальний характер результатів навчання. Це сприяє підвищенню самостійності та відповідальності студентів.

*7. Інтеграція в освітні та професійні стандарти.* Урахування вимог Національної рамки кваліфікацій, стандартів вищої освіти й професійних компетентнісних профілів забезпечує відповідність іншомовної підготовки реальним потребам ринку праці. Інтеграція зі стандартами сприяє формуванню у здобувачів освіти цілісного уявлення про вимоги до професійної діяльності та забезпечує їх готовність до виконання посадових обов'язків у багатомовному середовищі.

*8. Розвиток автономії та відповідальності здобувачів освіти.* Сучасні тенденції розвитку освіти підкреслюють необхідність формування здатності до автономного навчання, що включає самостійне планування, контроль та оцінювання результатів іншомовної діяльності. Використання мовних портфоліо, проектних технологій, цифрових ресурсів і платформ самоосвіти сприяє розвитку відповідальності та сталості навчальної мотивації, а також забезпечує можливість безперервного удосконалення професійних мовних компетентностей протягом усієї кар'єри (Hadfield, F., Hadfield, C., 2008).

**Обговорення / Discussion.** В межах нашого дослідження ми виявили та пропонуємо розглянути дискусійні положення, а саме: особливі виклики та обмеження в українському контексті та рекомендації щодо практичної реалізації методологічних підходів у ЗВО України.

Реалізація методологічних підходів до іншомовної підготовки в Україні відбувається в умовах низки специфічних викликів, які визначають необхідність адаптації освітніх стратегій до реалій

національної системи вищої освіти. Однією з ключових проблем є різнорівневість вхідної підготовки здобувачів освіти. У межах однієї академічної групи студенти можуть продемонструвати значну різницю у володінні іноземною мовою, що ускладнює застосування єдиних навчальних траєкторій та потребує диференціації й індивідуалізації навчання.

Важливим обмежувальним чинником є також недостатній кадровий потенціал, зокрема дефіцит викладачів, які володіють методиками інтегрованого навчання предмета й мови (CLIL), а також мають досвід професійної комунікації у конкретних галузях. Це знижує можливості для впровадження діяльнісного, компетентнісного та інтегративного підходів у повному обсязі (Ніколаєва С. Ю., Бориско Н. Ф., Майер Н. В., 2019).

Суттєвим залишається й ресурсний аспект: обмежена кількість сучасного технічного обладнання, платних ліцензій до навчальних платформ, симуляторів та мультимедійних ресурсів обмежує потенціал інноваційного та технологічного підходів. Нерівномірність впровадження освітніх стандартів у різних закладах освіти призводить до того, що компетентнісний підхід реалізується не завжди системно, а ступінь інтеграції професійної іншомовної підготовки суттєво відрізняється між установами.

Додаткові труднощі виникають у сфері практичної підготовки та співпраці з бізнесом. Попри зростання кількості партнерств із закордонними компаніями й появу можливостей міжнародних стажувань, цей напрям ще перебуває на етапі інтенсивного становлення. Обмежений доступ до міжнародної практики знижує можливості для формування автентичної професійної комунікації та практичного застосування іншомовних умінь у реальних виробничих ситуаціях (Шилінська І., 2024).

З урахуванням окреслених викликів удосконалення іншомовної підготовки майбутніх фахівців потребує комплексних заходів, спрямованих на системну модернізацію освітнього процесу, нами запропоновано *рекомендації для практичної реалізації в ЗВО України*. Одним із першочергових напрямів є чітке формулювання результатів навчання (learning outcomes), що мають відповідати професійним компетентностям і відображати очікуваний рівень володіння мовою у типових фахових ситуаціях. Це забезпечить узгодженість змісту, методів і засобів навчання з вимогами професійної діяльності.

Перспективним є розвиток міжкафедральної інтеграції, зокрема створення спільних освітніх модулів за участі фахових кафедр і кафедр іноземних мов. Реалізація CLIL-проектів та міждисциплінарних курсів сприятиме посиленню інтегративного підходу та забезпечить більш тісний зв'язок між мовною й професійною підготовкою (Шилінська І. 2024).

Ключову роль відіграє підвищення кваліфікації викладачів, орієнтоване на освоєння сучасних методик CLIL, TBLT, а також ефективне використання цифрових технологій у викладанні. Оснащення освітнього процесу інструментами змішаного навчання, платформами управління навчанням (LMS), електронними портфоліо та інтерактивними ресурсами сприятиме персоналізації навчання та забезпеченню прозорого моніторингу академічного прогресу.

Поглиблення співпраці з роботодавцями має стати стратегічним інструментом підвищення якості підготовки фахівців. Використання замовних кейсів, участь у міжнародних та локальних проєктах, залучення фахівців-практиків до навчального процесу дозволять створити реальне середовище професійної комунікації та забезпечити діяльнісну спрямованість навчання.

Важливими є також запровадження компетентнісно орієнтованих систем оцінювання (мовні портфоліо, проєктні роботи, рубрики оцінювання) та розширення академічної мобільності. Участь у програмах Erasmus+, стажування та короткострокові навчальні візити сприятимуть формуванню міжкультурної компетентності й забезпечать вихід здобувачів освіти у реальний міжнародний простір професійної взаємодії (Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. 2013).

Завершальним елементом модернізації є створення ресурсних центрів мовної підготовки, які забезпечуватимуть доступ до фахових баз даних, технічних і наукових текстів, мультимедійних матеріалів і сучасних цифрових платформ. Такі центри стануть осередком інноваційних технологій та умовою реалізації методологічно виваженої, практикоорієнтованої іншомовної підготовки.

**Висновки / Conclusions.** Узагальнюючи внесок зазначених в дослідженні науковців, можна стверджувати, що сучасні методологічні підходи до іншомовної підготовки майбутніх фахівців характеризуються орієнтацією на професійну діяльність, гнучкість навчального процесу, діяльнісність, комунікативність і компетентнісну спрямованість. Таке поєднання забезпечує формування у здобувачів освіти багатовимірної іншомовної професійної компетентності, здатної відповідати викликам сучасного ринку праці та умовам глобалізованого суспільства.

Сукупність методологічних підходів до іншомовної підготовки майбутніх фахівців утворює цілісну систему, що поєднує теоретичні положення з практикоорієнтованими технологіями навчання. Їх комплексне застосування сприяє формуванню високого рівня професійної готовності

здобувачів освіти до діяльності в умовах глобалізованого, багатомовного та міжкультурного простору.

**Список використаних джерел і літератури:**

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., & Борецька Г. Е.** (2012). *Методика навчання іноземних мов у середніх і вищих навчальних закладах*. Київ: Ленвіт. [in Ukrainian]
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., & Борецька, Г. Е.** (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Київ: Ленвіт. [in Ukrainian]
- Ніколаєва, С. Ю.** (2018). Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (66), Issue 162, 31–37. [in Ukrainian]
- Ніколаєва, С. Ю., Бориско, Н. Ф., & Майер, Н. В.** (2019). *Методика навчання іноземних мов і культур в європейському контексті у закладах вищої освіти*. Київ: Видавничий центр КНІУ. [in Ukrainian]
- Тарнапольський, О. Б., & Кабанова, М. Р.** (2019). Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля. [in Ukrainian]
- Шилінська, І.** (2024). Сучасні методи і підходи до навчання іноземних мов у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 82 (2), 441–446. [in Ukrainian]
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S.** (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.7916/D8CV4HB8> [in English]
- Hadfield, F., & Hadfield, C.** (2008). *Introduction to Teaching English*. Oxford: Oxford University Press. [in English]
- Kumaravadivelu, V.** (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. New York: Routledge. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9781410615725> [in English]
- Nunan, D.** (2010). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336> [in English]
- Richards, J., & Rodgers, T.** (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (p. 204). New York: Cambridge University Press. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667305.021> [in English]

**References:**

- Bihych, O. B., Borysko, N. F., & Boretska, H. E.** (2012). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh i vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Methods of Teaching Foreign Languages in Secondary and Higher Educational Institutions]*. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian]
- Bihych, O. B., Borysko, N. F., & Boretska, H. E.** (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice]*. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian]
- Nikolaieva, S. Yu.** (2018). Suchasni pidkhody do realizatsii mizhkulturnoi inshomovnoi osvity [Modern Approaches to the Implementation of Intercultural Foreign Language Education]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (66), Issue 162, 31–37. [in Ukrainian]
- Nikolaieva, S. Yu., Borysko, N. F., & Maiier, N. V.** (2019). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur v yevropeiskomu konteksti u zakladakh vyshchoi osvity [Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures in the European Context in Higher Education Institutions]*. Kyiv: Vydavnychiy tsentr KNLU. [in Ukrainian]
- Tarnapolskiy, 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 im. Alfreda Nobelia. [in Ukrainian]
- Shylinska, I.** (2024). Suchasni metody i pidkhody do navchannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli [Modern Methods and Approaches to Teaching Foreign Languages in Higher Education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in Humanities*, 82 (2), 441–446. [in Ukrainian]
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S.** (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.7916/D8CV4HB8> [in English]
- Hadfield, F., & Hadfield, C.** (2008). *Introduction to Teaching English*. Oxford: Oxford University Press. [in English]
- Kumaravadivelu, V.** (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. New York: Routledge. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9781410615725> [in English]
- Nunan, D.** (2010). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336> [in English]
- Richards, J., & Rodgers, T.** (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (p. 204). New York: Cambridge University Press. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667305.021> [in English]

Дата надходження статті: «22» листопада 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «12» грудня 2025 р.

**Долинський Євген** – завідувач кафедри германської філології та перекладознавства Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор

**Dolynskiy Ievgen** – Head of the Department of Germanic Philology and Translation Studies of Khmelnytskyi National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Ця стаття поширюється на умовах ліцензії  
**Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International**  
(CC BY-NC-SA 4.0)

Цитуйте цю статтю як:

**Долинський, Є.** (2025). Методологічні підходи до іншомовної підготовки майбутніх фахівців у контексті професійної діяльності. *Педагогічний дискурс*, 38, 108–113. doi: 10.31475/ped.dvs.2025.38.15.

Cite this article as:

**Dolynskiy, Ie.** (2025). Methodological Approaches to Foreign Language Training of Future Specialists in the Context of Professional Activity. *Pedagogical Discourse*, 38, 108–113. doi: 10.31475/ped.dvs.2025.38.15.

**НАТАЛІЯ ТЕЛИЧКО,**

*доктор педагогічних наук, професор  
(Україна, Мукачево, Мукачівський державний університет,  
вул. Ужгородська, 26)*

**NATALIA TELICHKO,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Ukraine, Mukachevo, Mukachevo State University,  
Uzhgorodska St., 26)*

**ORCID: [0000-0002-1779-333X](https://orcid.org/0000-0002-1779-333X)**

**Педагогічна рефлексія як детермінанта розвитку професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутніх фахівців соціономічного профілю у структурі іншомовної підготовки**

**Pedagogical Reflection as a Determinant of the Development of Professional Competence and Pedagogical Mastery of Future Socioeconomic Profile Specialists in the Structure of Foreign Language Training**

*Метою статті визначено актуальну проблему необхідності підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю шляхом розвитку педагогічної рефлексії, яка постає визначальним чинником формування їхньої професійної компетентності та педагогічної майстерності. Розкрито сутність педагогічної рефлексії в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери; проаналізовано її функції та можливості впливу на якість опанування іншомовних знань, умінь і професійно орієнтованих комунікативних навичок.*

*Проаналізовано психолого-педагогічні особливості майбутніх фахівців соціономічного профілю, їхню готовність до рефлексивної діяльності, а також специфіку організації іншомовної підготовки у вищій школі. Обґрунтовано, що систематичне залучення студентів до рефлексивних практик сприяє розвитку їхньої професійної самосвідомості, уміння аналізувати власну навчальну діяльність, визначати індивідуальні стратегії іншомовного розвитку та будувати ефективні траєкторії професійного становлення.*

*Наголошено, що якість іншомовної підготовки значною мірою залежить від здатності здобувачів освіти здійснювати рефлексію власних комунікативних дій, оцінювати рівень сформованості іншомовних умінь, визначати труднощі й коригувати способи їх подолання. Обґрунтовано, що викладач має володіти розвиненою рефлексивною культурою, здатністю проектувати навчальні ситуації, які стимулюють усвідомлене використання іноземної мови, формування критичності мислення, самоаналіз і професійне самовдосконалення здобувачів освіти.*

**Ключові слова:** педагогічна рефлексія, професійна компетентність, педагогічна майстерність, майбутні фахівці соціономічного профілю, заклад вищої освіти, здобувачі вищої освіти, рефлексивні практики, професійне становлення, професійний розвиток, іншомовна підготовка, іншомовні комунікативні уміння.

*The article is aimed to identify the urgent problem of the need to improve the quality of foreign language training for future socio-economic specialists by developing pedagogical reflection, which is a determining factor in the formation of their professional competence and pedagogical skills. The purpose of the study is to reveal the current problems of improving the quality of foreign language training of future socio-economic specialists through the development of pedagogical reflection, which becomes a determining factor in the formation of their professional competence and pedagogical skills. The essence of pedagogical reflection in the context of professional training for future socio-economic specialists has been revealed; its functions and possibilities of influencing the quality of mastering foreign language knowledge, skills and professionally oriented communicative skills have been analyzed.*

*The psychological and pedagogical features of future socio-economic specialists, their readiness for reflective activity, as well as the specifics of organizing foreign language training in higher education have been analyzed. It is substantiated that the systematic involvement of students in reflective practices contributes to the development of their professional self-awareness, the ability to analyze their own educational activities, determine individual strategies for foreign language development and build*

*effective trajectories of professional development.*

*It is emphasized that the quality of foreign language training largely depends on the ability of students to reflect on their own communicative actions, assess the level of formation of foreign language skills, identify difficulties and adjust ways to overcome them. It is substantiated that a teacher should have a developed reflective culture, the ability to design learning situations that stimulate the conscious use of a foreign language, the formation of critical thinking, self-analysis and professional self-improvement of students.*

**Keywords:** *pedagogical reflection, professional competence, pedagogical skills, future socio-economic specialists, higher education institution, higher education students, reflective practices, professional development, professional development, foreign language training, foreign language communication skills.*

**Вступ / Introduction.** Аналіз соціальних та педагогічних процесів свідчать про те, що сучасний фахівець соціономічного профілю повинен не лише опанувати професійні знання, а й володіти умінням усвідомлено аналізувати власну діяльність, оцінювати її ефективність та коригувати власні професійні дії. У цьому контексті педагогічна рефлексія постає як важливий чинник формування професійної компетентності та педагогічної майстерності, адже забезпечує здатність до саморегуляції, критичного мислення і цілеспрямованого професійного самовдосконалення.

Особливо актуальною є проблема інтеграції рефлексивних процесів у структуру іншомовної підготовки майбутніх соціальних працівників, психологів, менеджерів та інших фахівців соціономічної сфери. Володіння іноземною мовою та розвиток іншомовних комунікативних умінь у сучасних умовах цифрової та глобалізованої соціальної реальності стають невід'ємною складовою професійної компетентності. Тому педагогічна рефлексія у процесі іншомовної підготовки дозволяє здобувачам освіти усвідомлено аналізувати власні комунікативні дії, підвищувати ефективність навчання та формувати стратегії професійного розвитку.

Актуальність дослідження визначається потребою у створенні ефективних умов професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю, здатних до рефлексивної діяльності, критичного осмислення власних компетентностей та вільного застосування іншомовних знань у професійній практиці.

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Мета дослідження – розкрити актуальні проблеми підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю шляхом розвитку педагогічної рефлексії, яка постає визначальним чинником формування їхньої професійної компетентності та педагогічної майстерності.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел щодо сутності педагогічної рефлексії та її ролі у формуванні професійної компетентності і педагогічної майстерності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

2. Розкрити функції педагогічної рефлексії та визначити її вплив на ефективність опанування іншомовних знань, умінь і професійно орієнтованих комунікативних навичок.

3. Проаналізувати психолого-педагогічні особливості майбутніх фахівців соціономічного профілю та їхню готовність до рефлексивної діяльності в умовах іншомовної підготовки.

4. Обґрунтувати методичні підходи до впровадження рефлексивних практик у процесі іншомовного навчання, що сприяють розвитку професійної самосвідомості, критичного мислення та педагогічної майстерності здобувачів освіти.

**Методи / Methods.** Дослідження проблеми педагогічної рефлексії як важливого чинника розвитку професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки проводилося з використанням комплексу загальнонаукових і теоретичних методів. Зокрема, застосовано аналіз і синтез для виділення головних положень педагогічної рефлексії та її ролі у професійній підготовці, порівняння та узагальнення для встановлення взаємозв'язків між категоріями «педагогічна рефлексія», «професійна компетентність», «педагогічна майстерність» та «іншомовна підготовка».

Теоретична частина дослідження охоплювала вивчення наукових публікацій, періодичних видань і спеціалізованих джерел у сферах педагогіки, психології, соціології та мовознавства. Інформаційна база дослідження формувалася шляхом опрацювання електронних баз даних, онлайн-ресурсів і українських та міжнародних інтернет-платформ, присвячених педагогічній рефлексії, професійному розвитку та іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціономічного профілю.

**Результати / Results.** Аналіз наукових джерел свідчить, що педагогічна рефлексія виступає домінуючим чинником розвитку професійної компетентності та педагогічної майстерності

майбутніх фахівців соціономічного профілю. У працях Денищук І. П. (2023), Сенчиної Н. Г. (2019), Третяк О. М. та Міщені О. (2020), Філіппової Л. В. (2019) розкрито сутність педагогічної рефлексії, її функції, умови формування та вплив на професійний розвиток педагогів і студентів вищих навчальних закладів.

Так, І. Денищук виокремлює педагогічну рефлексію як системну діяльність, спрямовану на усвідомлений аналіз власної професійної діяльності, оцінку її ефективності та корекцію практичних дій (Денищук І., 2023, с. 35). Н. Сенчина досліджує особливості формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті та зазначає її вплив на професійну самосвідомість і готовність до педагогічної діяльності (Сенчина Н., 2019, с. 123). О. Третяк та О. Міщеня підкреслюють роль рефлексії у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів початкової школи та фахівців з інклюзивної освіти, наголошуючи на систематичному залученні студентів до рефлексивних практик (Третяк О., Міщеня О., 2020, с. 149). Л. Філіппова у своєму дослідженні вищої школи розглядає педагогічну рефлексію як механізм розвитку критичного мислення та професійного самовдосконалення студентів (Філіппова Л., 2019, с. 30).

Закордонні дослідження, підкреслюють значення рефлексії у навчанні дорослих та професійному розвитку працівників. Автори доводять, що усвідомлена рефлексія дозволяє підвищити ефективність навчання, сприяє самостійності, розвитку критичного мислення та формує здатність до адаптації у професійному середовищі (Faller P., Lundgren H., Marsick V., 2020, с. 10).

Г. Боднар та В. Павлюк розкривають особливості розвитку іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах не мовного профілю, підкреслюючи, що педагогічна рефлексія виступає визначальним чинником формування умінь критичного оцінювання власних дій у процесі іншомовної підготовки та розвитку професійних навичок (Боднар Г., Павлюк В., 2023, с. 50).

Таким чином, сучасні наукові джерела доводять, що педагогічна рефлексія є головним механізмом, який забезпечує інтеграцію професійних знань, умінь і навичок, сприяє підвищенню педагогічної майстерності та формує високий рівень професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю в умовах іншомовної підготовки. Попри наявний доробок, варто відзначити недостатню кількість досліджень, що комплексно поєднують розвиток педагогічної рефлексії зі специфікою іншомовної підготовки соціономічних спеціалістів, що відкриває перспективи для подальших наукових пошуків.

**Обговорення / Discussion.** Педагогічна рефлексія останнім часом усе частіше розглядається не лише у контексті традиційної педагогіки, але й у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічного профілю. Існує різноманіття підходів до визначення сутності цього феномену, його функцій та ролі у формуванні професійної компетентності та педагогічної майстерності.

Так, І. Денищук визначає педагогічну рефлексію як усвідомлений процес аналізу власної діяльності, спрямований на оцінку ефективності професійних дій, корекцію способів їх виконання та формування стратегій подальшого розвитку (Денищук І., 2023, с. 34). Н. Сенчина підкреслює, що педагогічна рефлексія сприяє професійній самосвідомості вчителів гуманітарних спеціальностей і визначає рівень їх педагогічної майстерності у післядипломній освіті (Сенчина Н., 2019, с. 123). О. Третяк, О. Міщеня зазначають, що регулярне використання рефлексивних практик у професійній підготовці дозволяє майбутнім педагогам формувати компетентності, критичне мислення та здатність до самооцінки (Третяк О., Міщеня О., 2020, с. 150). Л. Філіппова додає, що педагогічна рефлексія є механізмом підвищення якості освітньої діяльності студентів та розвитку їх умінь здійснювати самоконтроль і самовдосконалення (Філіппова Л., 2019, с. 30).

У контексті іншомовної підготовки педагогічна рефлексія виконує низку важливих функцій. По-перше, вона дозволяє студентам оцінювати власний рівень опанування іншомовних знань і умінь, визначати труднощі у професійно орієнтованій комунікації та коригувати стратегії мовленнєвої діяльності (Боднар Г., В. Павлюк, 2023, с. 50). По-друге, рефлексія стимулює розвиток критичного мислення та здатності до самостійного аналізу професійних ситуацій, що особливо важливо при формуванні професійної компетентності майбутніх соціономічних фахівців.

Аналіз психолого-педагогічних особливостей студентів вказує на необхідність розвитку їх готовності до рефлексивної діяльності. Дослідження свідчать, що систематичне залучення здобувачів освіти до рефлексивних практик підвищує їхню професійну самосвідомість, формує вміння аналізувати власну навчальну діяльність та будувати ефективні траєкторії професійного становлення. При цьому важливим є те, що якість іншомовної підготовки залежить не лише від методичних прийомів викладача, а й від здатності студентів здійснювати рефлексію власних комунікативних дій, оцінювати рівень сформованості навичок і коригувати способи подолання труднощів.

Закордонні дослідження підтверджують, що рефлексія у процесі професійного навчання є важливим чинником підвищення ефективності навчання, розвитку адаптивності та здатності до самовдосконалення. Використання рефлексивних стратегій у навчальному процесі дозволяє інтегрувати знання, уміння та професійні навички, формуючи компетентного фахівця, здатного до усвідомленого застосування іншомовних знань у професійній діяльності (Faller P., Lundgren H., Marsick V., 2020, с. 10). Таким чином, теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що педагогічна рефлексія виступає детермінантою розвитку професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутніх фахівців соціономічного профілю в умовах іншомовної підготовки. Водночас потребує подальшого дослідження методологічне обґрунтування комплексних підходів до організації рефлексивної діяльності студентів у процесі опанування професійно орієнтованих іншомовних знань і навичок.

Враховуючи значущість педагогічної рефлексії як детермінанти розвитку професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутніх фахівців соціономічного профілю, доцільним є обґрунтування методичних підходів до її впровадження у процес іншомовного навчання.

Сучасна освіта вимагає від майбутніх фахівців соціономічного профілю не лише володіння професійними знаннями та уміннями, а й здатності до усвідомленого аналізу власної діяльності, самоконтролю та саморозвитку. У цьому контексті педагогічна рефлексія постає важливим чинником формування професійної компетентності та педагогічної майстерності здобувачів освіти. Рефлексивна діяльність дозволяє студентам оцінювати власні дії в освітньому процесі, співвідносити їх із професійними стандартами та ефективно коригувати стратегії опанування іншомовних знань, умінь і професійно орієнтованих комунікативних навичок.

Методичне впровадження рефлексивних практик у процес іншомовного навчання передбачає системний підхід, який включає поєднання інтерактивних методів, самостійного аналізу та структурованої зворотної інформації від викладача. Рефлексія стає основою для формування критичного мислення, усвідомлення власних професійних досягнень і недоліків, а також для розвитку здатності до планування подальшого професійного зростання. Наукові дослідження свідчать, що регулярне включення студентів у письмові та усні рефлексивні завдання, такі як ведення щоденників, написання есе, формування портфоліо та самооцінка власних результатів, значно підвищує рівень їхньої професійної самосвідомості та відповідальності за результати навчальної діяльності (Третяк О., Міщєня О., 2020, с. 150).

Важливим є поєднання рефлексивної діяльності з комунікативними вправами, що моделюють професійні ситуації. Такі вправи забезпечують здобувачам освіти можливість оцінювати власну мовленнєву поведінку, коригувати помилки та обирати найбільш ефективні способи вирішення комунікативних завдань, що наближені до реальних професійних контекстів. Це сприяє формуванню професійно орієнтованих комунікативних навичок, необхідних для майбутньої практичної діяльності соціономічного фахівця. Педагогічна рефлексія у даному випадку стає засобом інтеграції мовних знань і професійних умінь у єдиний процес професійного становлення (Боднар Г., В. Павлюк, 2023, с. 50).

Не менш значущим є розвиток рефлексивної культури викладача, яка полягає у здатності створювати навчальні ситуації, що стимулюють усвідомлене використання іншомовних знань, активізують мисленнєву діяльність та сприяють критичному аналізу власних дій студентами. Викладач у цьому процесі виступає фасилітатором, організовуючи обговорення, рольові ігри, моделювання професійних ситуацій та аналіз кейсів, що забезпечує студентам простір для самостійного оцінювання результатів своєї діяльності та вибору оптимальних стратегій їх удосконалення (Денишук І., 2023, с. 34).

Важливим компонентом методичного підходу є поетапність впровадження рефлексивних практик. Початковий етап передбачає освоєння простих форм аналізу власних навчальних дій, усвідомлення труднощів та успіхів у засвоєнні іншомовного матеріалу. На наступному етапі студентам пропонуються складніші завдання, що включають оцінку професійних сценаріїв, моделювання комунікативних ситуацій та інтеграцію мовних знань із професійними компетенціями. Завершальний етап полягає у виконанні комплексних проєктів або дослідницьких завдань, де студенти мають самостійно планувати та оцінювати власну діяльність, використовуючи іноземну мову як інструмент професійної взаємодії та розвитку педагогічної майстерності.

Таким чином, систематичне використання рефлексивних практик у процесі іншомовної підготовки сприяє формуванню у майбутніх фахівців соціономічного профілю високого рівня професійної компетентності, розвитку критичного мислення, усвідомленої саморефлексії та педагогічної майстерності, що є необхідними умовами їх успішної професійної діяльності у сучасному соціальному та освітньому просторі.

**Висновки / Conclusions.** Таким чином, педагогічна рефлексія виступає домінуючим

чинником розвитку професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутніх фахівців соціономічного профілю у структурі іншомовної підготовки. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив визначити педагогічну рефлексію як складний психолого-педагогічний процес усвідомлення власної навчальної та професійної діяльності, її оцінювання, планування та коригування. Встановлено, що систематична рефлексивна діяльність сприяє формуванню професійної самосвідомості, умінню критично аналізувати власні дії, а також розвитку навичок усвідомленого використання іншомовних знань у професійній комунікації.

У ході дослідження було виявлено, що педагогічна рефлексія виконує низку функцій, що безпосередньо впливають на ефективність опанування іншомовних знань і професійно орієнтованих комунікативних навичок. Зокрема, вона забезпечує самоконтроль і корекцію навчальної діяльності, стимулює розвиток критичного мислення та самостійності, а також сприяє інтеграції мовних і професійних компетентностей. Завдяки регулярній участі студентів у рефлексивних практиках підвищується здатність оцінювати власний рівень сформованості іншомовних умінь, усвідомлювати труднощі та шукати оптимальні способи їх подолання.

Проаналізовано психолого-педагогічні особливості майбутніх фахівців соціономічного профілю, зокрема їхню готовність до рефлексивної діяльності. Виявлено, що ефективність цієї готовності значною мірою визначається рівнем внутрішньої мотивації, сформованістю когнітивних і комунікативних навичок, а також здатністю до саморегуляції та усвідомленого планування навчального процесу. Організація іншомовної підготовки у вищій школі з урахуванням цих психолого-педагогічних характеристик дозволяє створити умови для цілеспрямованого розвитку професійної компетентності та педагогічної майстерності студентів, забезпечуючи високий рівень їхньої комунікативної та соціальної адаптивності.

Методичний аналіз засвідчив, що інтеграція рефлексивних практик у процес іншомовного навчання є ефективним засобом розвитку професійної самосвідомості та педагогічної майстерності. Використання інтерактивних методів, таких як письмові і усні рефлексивні завдання, кейс-методи, рольові ігри та проектна діяльність, дозволяє студентам не лише усвідомлювати власні досягнення і недоліки, а й планувати подальші шляхи професійного розвитку. Розвинена рефлексивна культура викладача, здатність до моделювання навчальних ситуацій і стимулювання критичного мислення забезпечує створення середовища, в якому студенти активно аналізують власні дії, формують професійні компетентності та вдосконалюють педагогічну майстерність.

Отже, педагогічна рефлексія слугує визначальним чинником підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю. Систематичне впровадження рефлексивних практик сприяє розвитку критичного мислення, усвідомленої саморефлексії, професійної самосвідомості та формуванню комплексної педагогічної майстерності, що є необхідною передумовою ефективної професійної діяльності у сучасному соціальному та освітньому середовищі. Подальші дослідження авторів будуть спрямовані на розробку спеціалізованих тренінгів і програм, що оптимізують процес педагогічної рефлексії у структурі іншомовної підготовки та сприяють цілісному розвитку професійних компетентностей студентів.

#### **Список використаних джерел і літератури:**

- Денищук, І. П.** (2023). Професійна рефлексія педагога: умови формування та особливості розвитку. *Імідж сучасного педагога*, 5 (206), 32–36. [in Ukrainian]
- Сенчина, Н. Г.** (2019). *Формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті*. (Дис. канд. пед. наук). 13.00.04. Одеса. [in Ukrainian]
- Третяк, О. М., & Міщенко, О.** (2020). Педагогічна рефлексія у контексті професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти. *Інноватика у вихованні*, 1 (11), 144–152. [in Ukrainian]
- Філіппова, Л. В.** (2019). Педагогічна рефлексія у вищій школі. *Молодий вчений*, 2 (66), 29–34. [in Ukrainian]
- Bondar, G., & Pavliuk, V.** (2023). Development of foreign professional competence of future specialists in non-linguistic higher education institutions. *Pedagogy and Education Management Review*, 2, 49–53. [in English]
- Faller, P., Lundgren, H., & Marsick, V.** (2020). Overview: Why and How Does Reflection Matter in Workplace Learning? *Advances in Developing Human Resources*, 22 (3), 1–16. [in English]

#### **References:**

- Denyshchuk, I. P.** (2023). Profesiina refleksiiia pedahoha: umovy formuvannia ta osoblyvosti rozvytku [Professional Reflection of a Teacher: Conditions of Formation and Features of Development]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of a Modern Teacher*, 5 (206), 32–36. [in Ukrainian]
- Senchyna, N. H.** (2019). Formuvannia pedahohichnoi refleksii uchyteliv humanitarnykh spetsialnostei u pisladyplomnii osviti [Formation of Pedagogical Reflection of Teachers of Humanitarian Specialties in Postgraduate Education]. (Candidate's thesis). Odesa. [in Ukrainian]
- Tretiak, O. M., & Mishchenia, O.** (2020). Pedahohichna refleksiiia u konteksti profesiinoi kompetentnosti

maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly, fakhivtsia z inkluzyvnoi osvity [Pedagogical Reflection in the Context of Professional Competence of Future Primary School Teachers and Specialists in Inclusive Education]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in Education*, 1 (11), 144–152. [in Ukrainian]

**Filipova, L. V.** (2019). Pedagogichna refleksiiia u vyshchii shkoli [Pedagogical Reflection in Higher Education]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 2 (66), 29–34. [in Ukrainian]

**Bondar, G., & Pavliuk, V.** (2023). Development of foreign professional competence of future specialists in non-linguistic higher education institutions. *Pedagogy and Education Management Review*, 2, 49–53. [in English]

**Faller, P., Lundgren, H., & Marsick, V.** (2020). Overview: Why and How Does Reflection Matter in Workplace Learning? *Advances in Developing Human Resources*, 22 (3), 1–16. [in English]

Дата надходження статті: «23» листопада 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «12» грудня 2025 р.

**Теличко Наталія** – завідувач кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання Мукачівського державного університету, доктор педагогічних наук, професор

**Telichko Natalia** – Head of the Department of English Language, Literature with Methods of Teaching of Mukachevo State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

*Ця стаття поширюється на умовах ліцензії*

***Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International  
(CC BY-NC-SA 4.0)***

*Цитуйте цю статтю як:*

**Теличко, Н.** (2025). Педагогічна рефлексія як детермінанта розвитку професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутніх фахівців соціономічного профілю у структурі іншомовної підготовки. *Педагогічний дискурс*, 38, 114–119. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.16](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.16).

*Cite this article as:*

**Telychko, N.** (2025). Pedagogical Reflection as a Determinant of the Development of Professional Competence and Pedagogical Mastery of Future Socioeconomic Profile Specialists in the Structure of Foreign Language Training. *Pedagogical Discourse*, 38, 114–119. doi: [10.31475/ped.dys.2025.38.16](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.16).

**АВТОРИ ВИПУСКУ**

**Алексеев Александр** – доцент кафедри спорту і спортивних ігор Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, професор

**Артюшин Георгій** – професор кафедри управління та інформаційно-аналітичного забезпечення оперативно-службової діяльності Центру стратегічних комунікацій Навчально-наукового інституту інформаційної безпеки та стратегічних комунікацій Національної академії Служби безпеки України, доктор педагогічних наук, професор

**Балендр Андрій** – заступник начальника відділу спеціальної підготовки – начальник центру мовної підготовки та тестування Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор

**Богущ Максим** – аспірант кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету

**Гречаник Олена** – завідувач кафедри менеджменту та економіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент

**Долинський Євген** – завідувач кафедри германської філології та перекладознавства Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор

**Дяков Святослав** – науковий співробітник наукової лабораторії кафедри військової підготовки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент

**Кайдановська Олена** – професор кафедри архітектурного проектування Інституту архітектури та дизайну Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, доцент

**Калаур Світлана** – професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, професор

**Коломієць Алла** – проректор з наукової роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор

**Лещук Галина** – доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат педагогічних наук, доцент

**Мармаза Александра** – професор кафедри менеджменту та економіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, професор

**Мисів Володимир** – професор кафедри теорії та методики фізичного виховання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор

**Мозолев Александр** – професор кафедри туризму, теорії та методики фізичної культури і валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

**Ребуха Лілія** – професор кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету, доктор педагогічних наук, професор

**Рідкодубська Ганна** – професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор

**Романовська Людмила** – професор кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності ім. Т. Сосновської Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», доктор педагогічних наук, професор

**Руда Віра** – доцент кафедри педіатрії, акушерства та гінекології факультету післядипломної освіти Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова, кандидат медичних наук, доцент

**Савка Ірина** – професор кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, професор

**Сорока Ольга** – завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, професор

**Теличко Наталія** – завідувач кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання Мукачівського державного університету, доктор педагогічних наук, професор

**Фрумкіна Арина** – завідувач кафедри германських та східних мов і перекладу Міжнародного гуманітарного університету, доктор педагогічних наук, доцент

**Хмара Марина** – старший викладач кафедри туризму, теорії та методики фізичної культури і валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

---

---

AUTHORS OF THE ISSUE

**Aliexsieiev Oleksandr** – Assistant Professor of the Department of Sports and Sports Games, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Artiushyn Heorhii** – Professor of the Department of Management and Information and Analytical Support of Operational and Service Activities of the Center for Strategic Communications of Educational and Scientific Institute of Information Security and Strategic Communications of the National Academy of the Security Service of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Balendr Andrii** – Deputy Head of the Special Training Department – Head of the Language Training and Testing Center of the Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Bohush Maksym** – Postgraduate Student of the Department of Educology and Pedagogy of the West Ukrainian National University

**Diakov Sviatoslav** – Researcher of the Scientific Laboratory of the Department of Military Training of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

**Dolynskiy Ievgen** – Head of the Department of Germanic Philology and Translation Studies of Khmelnytskyi National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Frumkina Aryna** – Head of the Department of Germanic and Oriental Languages and Translation of International Humanitarian University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

**Grechanyk Olena** – Head of the Department of Management and Economics of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

**Kaidanovska Olena** – Professor of the Department of Architectural Design of Institute of Architecture and Design of Lviv Polytechnic National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

**Kalaur Svitlana** – Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Khmara Maryna** – Senior Lecturer of the Department of Tourism, Theory and Methods of Physical Culture and Valeology of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

**Kolomiets Alla** – Vice-Rector for Scientific Work of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Leshchuk Halyna** – Assistant Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

**Marmaza Oleksandra** – Professor of the Department of Management and Economics of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

**Mozolev Oleksandr** – Professor of the Department of Tourism, Theory and Methods of Physical Culture and Valeology of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Mysiv Volodymyr** – Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Professor

**Rebukha Liliia** – Professor of the Department of Educology and Pedagogy of the West Ukrainian National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Ridkodubaska Hanna** – Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy of Khmelnytskyi National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Romanovska Lyudmyla** – Professor of the Department of Social Work, Psychology and Socio-Cultural Activities named after T. Sosnovskaya of the Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education «Kamianets-Podilskyi State Institute», Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Ruda Vira** – Assistant Professor of the Department of Pediatrics, Obstetrics and Gynecology of Faculty of Postgraduate Education of National Pirogov Memorial Medical University, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor

**Savka Iryna** – Professor of the Foreign Languages for the Humanities Department of Ivan Franko National University of Lviv, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Soroka Olga** – Head of the Department of Social Work and Social Pedagogy of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Telichko Natalia** – Head of the Department of English Language, Literature with Methods of Teaching of Mukachevo State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

# Педагогічний дискурс

## *Збірник наукових праць*

Випуск 38  
Видається двічі на рік  
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2025. Вип. 38. 121 с.

ISSN 2309-9127 (Друкована версія)  
ISSN 2313-8769 (Online)

**Комп'ютерний набір та упорядкування:** Кришук Б.  
**Літературні редактори:** Нікітова І., Нагорний Я. (англійська мова)  
**Художнє оформлення:** Льїнський С.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо  
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 17.12.2025 р. Здано до друку 17.12.2025 р.  
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 13,42.  
Друк офсетний. Тираж 100 прим. Зам.№ 17/12-25.

**Адреса редколегії:**

29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.  
тел. (0382) 79-59-45  
e-mail: kgpa\_nauka@ukr.net

SCIENTIFIC EDITION

# Pedagogical Discourse

## *Collection of Scientific Papers*

Issue 38  
Published semi-yearly  
Founded in 2007

**Pedagogical Discourse:** Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2025.  
Issue 38. 121 p.

**ISSN 2309-9127 (Print)**  
**ISSN 2313-8769 (Online)**

**Typesetting services and formation:** *Kryshchuk B.*  
**Literary editors:** *Nikitova I., Nahornyi Ya. (English)*  
**Artistic finish:** *Ilinskyi S.*

*The authors are responsible for reliability of facts, names, dates, references on literary sources etc. Editorial board doesn't always share their views.*

Passed for printing 17.12.2025. Submitted for publication 17.12.2025.  
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 13,42  
Offset printing. Circulation 100 numbers. Order № 17/12-25.

**Address of the editorial board:**

29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia St., 139,  
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.  
tel. (0382) 79-59-45  
e-mail: kgpa\_nauka@ukr.net