

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

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 37

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» (постанови 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. 37. 151 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);
Торгийк Джуїт	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 № 6 від 26 червня 2025 року)

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 37

Founded in 2007

Published semi-yearly

Khmelnytskyi – 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 37. 151 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, Associate Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Topuzov Oleg	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);</i>
Berezivska Larysa	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine (Ukraine, State V. O. Sukhomlynskyi Scientific-Pedagogical Library of Ukraine);</i>
Binytska Kateryna	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
Bloshchynskyi Ihor	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi);</i>
Horash Kateryna	<i>Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);</i>
Dombi Alice	<i>Doctor Habilitowany, Professor (Hungary, University of Szeged);</i>
Zdanevych Larysa	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
Kierzkowska Iryna	<i>Doctor of Philosophy, Professor (Poland, Gdansk Higher School of Humanities);</i>
Klipa Otilia	<i>Doctor of Philosophy, Professor (Romania, Ștefan cel Mare University of Suceava);</i>
Mozolev Oleksandr	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
Nazarenko Tetiana	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);</i>
Piekhota Olena	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
Romanyshyna Liudmyla	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
Samborskyi Serhii	<i>Doctor of Psychology, Professor, California State University (Sacramento, USA);</i>
Sinkevych Serhii	<i>Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi);</i>
Torgyik Judit	<i>Doctor of Philosophy, Professor (Hungary, Kodolányi János University);</i>
Shelestova Liudmyla	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);</i>
Yashchuk Inna	<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 № 6 of June 26, 2025)*

ЗМІСТ

ОЛЕНА ВОЛИНСЬКА Художньо-проектна освіта учнівської молоді Галичини кінця XIX – початку XX століть.....	7–11
ГАЛИНА БУЧКІВСЬКА, ВАЛЕНТИНА БАРАНОВСЬКА, ВАЛЕНТИНА ГРЕСЬКОВА Професійна підготовка майбутніх вчителів образотворчого мистецтва: сучасні тенденції та методичні підходи до вивчення комп'ютерного дизайну.....	12–17
ДЕНИС БЕСЕДІН Теоретичне підґрунтя підготовки майбутніх менеджерів освіти до формування професійного іміджу.....	18–26
ОЛЕКСАНДРА МАРМАЗА Теоретико-прикладні аспекти сучасного управління закладом освіти.....	27–32
ЛЮДМИЛА ЗАКРЕНИЦЬКА, РУСЛАНА МЕЛЬНИК, ТЕТЯНА СЕВЕРІНА Модернізація іншомовної підготовки майбутніх педагогів шляхом використання гейміфікованого навчання.....	33–40
ОЛЕКСАНДР ГАЛУС Методологічні засади психології управління: закон невизначеності відгуку (або закон Пігмаліона).....	41–44
ВАЛЕНТИНА ТЮРІНА, ЛЮДМИЛА РОМАНИШИНА Комунікативна і лідерська компетентності офіцера патрульної поліції як фактори формування його готовності до професійної діяльності.....	45–49
ОКСАНА ШКВИР, ГАЛИНА ДУДЧАК, ОЛЬГА ПОЛЯНОВСЬКА Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти.....	56–64
ЮЛІЯ ГЛАВАЦЬКА Навчання англійської мови за допомогою кінофільмів: практичний аспект (на матеріалі серіалу «Корона»). Частина 1.....	65–71
АННА БОКШАН Історичний аспект формування системи мистецьких закладів освіти України.....	72–76
ОЛЕКСАНДР МОЗОЛЕВ, МАРИНА ХМАРА, АЛІНА БОДНАР Аналіз ефективності фітнес програми «Здоров'я та розвиток під час війни» на фізичне та психічне здоров'я студентів.....	77–92
ТЕТЯНА ФРАНЧУК, ІГОР БОЙКО Розвиток дослідницької компетентності майбутнього педагога в структурі освітнього процесу.....	93–98
ІРИНА ХАЛИМОН, ТЕТЯНА ЛАРІНА, ВІКТОРІЯ СМЕЛЯНСЬКА Особливості вивчення іноземних мов та ставлення до них серед українських студентів.....	99–109
АРИНА ФРУМКІНА Роль динамічного стереотипу у формуванні комунікативної компетентності при вивченні іноземної мови.....	110–115
АЛЬОНА КОРОЛЬ Особливості організації роботи логопеда у закладі освіти в умовах воєнного стану.....	116–122
ЛАРИСА МАФТИН Інноваційні технології навчання у підготовці майбутніх педагогів до формування зв'язного мовлення молодших школярів.....	123–130
ЗОРЯНА ДЗЮБАТА Розвиток цифрових англомовних комунікативних умінь для роботи у віддаленому режимі.....	131–136
ЛІЛІЯ БАТЮК Інтеграція студентів-ветеранів у освітнє середовище країни: досвід Сполучених Штатів Америки.....	137–147

CONTENT

OLENA VOLYNska <i>Art and Design Education of Students of Galicia in the Late 19th and Early 20th Centuries.....</i>	7–11
GALYNA BUCHKIVSKA, VALENTYNA BARANOVSKA, VALENTYNA GRESKOVA <i>Professional Training of Future Fine Art Teachers: Modern Tendencies and Methodological Approaches to Computer Design Education.....</i>	12–17
DENYS BESEDIN <i>Theoretical Basis for Training Future Education Managers to Form a Professional Image.....</i>	18–26
OLEKSANDRA MARMAZA <i>Theoretical and Applied Aspects of Modern Management of Educational Institutions.....</i>	27–32
LIUDMYLA ZAKRENYTSKA, RUSLANA MELNYK, TETIANA SEVERINA <i>Modernizing Foreign Language Training for Future Teachers through the Use of Gamified Learning.....</i>	33–40
OLEKSANDR HALUS <i>Methodological Principles of Management Psychology: the Law of Uncertainty of Response (or Pygmalion's Law).....</i>	41–44
VALENTYNA TYURINA, LIUDMYLA ROMANYSHYNA <i>Communicative and Leadership Competences of a Patrol Police Officer as Factors of Forming His Readiness for Professional Activity.....</i>	45–49
OKSANA SHKVYR, HALYNA DUDCHAK, OLHA POLIANOVSKA <i>Competency-Based Approach to Training Future Teachers-Bachelors of Primary Education.....</i>	56–64
YULIIA HLAVATSKA <i>Teaching English through Movies: Practical Aspect (with the Reference to «The Crown»). Part 1.....</i>	65–71
ANNA BOKSHAN <i>Historical Aspect of the Formation of the System of Art Educational Institutions in Ukraine.....</i>	72–76
OLEKSANDR MOZOLEV, MARYNA KHMARA, ALINA BODNAR <i>Analysis of the Effectiveness of Fitness Programs «Health and Development during War» on the Physical and Mental Health of Students.....</i>	77–92
TETIANA FRANCHUK, IGOR BOIKO <i>Development of Research Competence of the Future Teacher in the Structure of Educational Process.....</i>	93–98
IRYNA KHALYMON, TETIANA LARINA, VIKTORIIA SMELIANSKA <i>Foreign Language Learning Practices and Attitudes among Ukrainian University Students.....</i>	99–109
ARYNA FRUMKINA <i>Dynamic Stereotype and Communicative Competence in Foreign Language Learning.....</i>	110–115
ALYONA KOROL <i>Organisation of Work of a Speech Therapist in an Educational Institution under Martial Law.....</i>	116–122
LARYSA MAFTYN <i>Innovative Teaching Technologies in Training Future Teachers to Form Coherent Speech of Junior Pupils.....</i>	123–130
ZORIANA DZIUBATA <i>Teaching Digital ESL Communication Skills for Remote Work Environments.....</i>	131–136
LILIYA BATYUK <i>Integration of Veteran Students into the Country's Educational Environment: the Experience of the United States of America.....</i>	137–147

УДК 37.016:7-025.12(477.83/86)»185/190»

UDC 37.016:7-025.12(477.83/86)»185/190»

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.01](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.01)

ОЛЕНА ВОЛИНСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

*(Україна, Івано-Франківськ, Карпатський національний
університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57)*

OLENA VOLYNska,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*(Ukraine, Ivano-Frankivsk, Vasyl Stefanyk Carpathian National
University, Shevchenko St., 57)*

ORCID: [0009-0003-6258-3467](https://orcid.org/0009-0003-6258-3467)

Художньо-проектна освіта учнівської молоді Галичини кінця XIX – початку XX століть

Art and Design Education of Students of Galicia in the Late 19th and Early 20th Centuries

Важливим питанням сьогодення є розбудова такої системи освіти, яка не лише сприятиме набуттю знань, умінь та навичок учнівської молоді, але й стане основою для відновлення та розвитку економіки післявоєнної держави України. Неабияку роль з окресленої проблеми має вивчення прогресивного досвіду минулого, а саме: художньо-проектної освіти учнівської молоді Галичини кінця XIX – початку XX століть.

У нашому дослідженні здійснено аналіз культурних передумов розвитку художньо-проектної освіти учнівської молоді Галичини кінця XIX – початку XX століть. Охарактеризовано в цілому та зокрема мистецькі та педагогічні процеси, які відбувалися на початку XX століття, простежено їхній вплив на розвиток художньо-проектної освіти учнівської молоді Галичини. Досліджено педагогічні напрацювання галицьких художників. Висвітлено методики викладання та форми проведення занять з мистецьких дисциплін Д. Голембйовського, М. Коця, В. Крицінського та ін. Зазначено, що художник-педагог – висококваліфікований наставник, який правильними методами розвиває мистецький світогляд учнів, виховує грамотних художників, педагогів та працюючих громадян, які розуміють та створюють справжнє мистецтво, відвідують музеї, картинні галереї, формують дійсність за законами краси тощо. Проаналізовано значення таких мистецьких дисциплін: рисунків, народного мистецтва, історії українського і зарубіжного мистецтва, ручних робіт тощо в художньо-проектній освіті молоді краю. Визначено, що обов'язковою умовою художньо-проектного навчання молоді є видання та забезпечення навчальних закладів підручниками та посібниками з мистецьких дисциплін. Звернуто увагу на особливе значення національної культури та вплив народного мистецтва на мистецьке виховання учнівської молоді краю та важливості використання результатів дослідження в сучасній Україні.

Ключові слова: *художня освіта Галичини, художньо-проектна освіта Галичини, художник, художник-педагог, методика викладання художніх дисциплін, рисунки, народне мистецтво.*

An important issue today is the development of such an education system that will not only contribute to the acquisition of knowledge, skills and abilities of schoolchildren, but will also become the basis for the restoration and development of the economy of the post-war state of Ukraine. A significant role in the outlined problem is played by the study of the progressive experience of the past, namely: art and design education of schoolchildren of Galicia in the late 19th - early 20th centuries.

Our study analyzed the cultural prerequisites for the development of art and design education of schoolchildren of Galicia in the late 19th - early 20th centuries. The artistic and pedagogical processes that took place at the beginning of the 20th century are characterized in general and in particular, their influence on the development of art and design education of schoolchildren of Galicia is traced. The pedagogical achievements of Galician artists are studied. The teaching methods and forms of conducting classes in art disciplines of D. Golembyovsky, M. Kots, V. Krytsinsky, etc. are highlighted. It is noted that an artist-teacher is a highly qualified mentor who, using the right methods, develops the artistic worldview of students, educates competent artists, teachers and hardworking citizens who understand and create true art, visit museums, art galleries, shape reality according to the laws of beauty, etc. The importance of such artistic disciplines as drawings, folk art, history of Ukrainian and foreign art, handicrafts, etc. in the art and design education of the region's youth is analyzed. It is determined that a mandatory condition for art and design education of youth is the publication and provision of educational institutions with textbooks and manuals on art disciplines. Attention is drawn to the special

importance of national culture and the influence of folk art on the art education of the region's student youth and the importance of using the results of the research in modern Ukraine.

Keywords: *art education in Galicia, art and design education in Galicia, artist, artist-teacher, methodology of teaching art disciplines, drawings, folk art.*

Вступ / Introduction. Художньо-проектна освіта учнівської молоді Галичини кінця XIX – початку XX століть має неабияке значення для формування сучасної художньо-проектної культури України. Адже завдяки напрацьованим стандартам минулого було закладено основи підготовки фахівців творчих професій сучасного, а саме: художників, художників-педагогів, дизайнерів, культурних громадян краю.

На думку Є. Антоновича, «у системі художньої освіти, яка є складовою частиною естетичного виховання, учні опановують певною сукупністю знань, умінь і навичок, ознайомлюються з традиціями етнохудожньої культури, світоглядними і ціннісними орієнтаціями у сфері мистецтва і художньої творчості» (Антонович Є. А., 2001, с. 3). Але чи завжди так було?

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета – дослідити художньо-проектну освіту учнівської молоді Галичини кінця XIX – початку XX століть у контексті використання прогресивного досвіду минулого в сучасній художньо-проектній культурі. Завдання – проаналізувати історію виникнення, особливості розвитку художньо-проектної освіти учнівської молоді Галичини зазначеного періоду.

Методи / Methods. Для дослідження використано такі методи: пошуково-бібліографічний (виявлення джерельної бази, напрацювань минулого), історико-ретроспективний (простеження еволюції формування основ зазначеного явища), загальнонауковий (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення здобутих даних), які використовувалися на етапах постановки та вивчення проблеми, формулювання висновків.

Результати / Results. Історичні джерела доводять, що до 1897/98 навчального року (н. р.) в Галичині рисунки були обов'язковим предметом для учнів нижчої гімназії. Викладання проводилося польською мовою, вивчали предмет учні перших-четвертих класів по 4 год. на тиждень. З 1897/98 н. р. рисунки стали необов'язковим предметом, що передбачало добровільне відвідування занять, зменшення кількості годин на навчання (по 2 год на тиждень у перших-четвертих класах) (Звіт...1911/1912 н. р., 1912, с. 112).

Навчання рисунку як мистецької дисципліни у школах, гімназіях Галичини стало культивуватися з появою в Європі ідей природного виховання Спенсера на зламі XIX – XX століть. У тогочасних виданнях розгорнулася дискусія щодо впливу мистецтва на естетичне виховання та розвиток підростаючого покоління. Давній метод навчання рисунків базувався на геометрії і полягав у копіюванні орнаментів та гіпсових моделей. Вважалося, що такий «Рисунок ...не розбуджував естетичних почуттів,.. ставав... тягарем...» (Коць М., 1912, с. 4). Д. Голембйовський у роботі «Новий напрям в елементарних рисунках», виданій у Станіславі 1909 р., зазначав, що «у науці рисунків запанували такі аномальні відносини, що «здібні» ученики рисували, а «нездібних» звільнювано від науки...» (Коць М., 1912, с. 17). Педагоги Галичини шукали відповіді на запитання: «Чи-ж се недивне, що дитина залюбки цілими днями малює... ангелів, святих, когутів..., а не має охоти нарисувати одного простолінійного орнаменту в квадраті або прямокутнику?» (Коць М., 1912, с. 5). Недоліком навчання була відсутність самостійного підходу до виконання завдань, уміння аналізувати, фантазувати, розвивати пам'ять, спостережливості; формування почуття гармонії та кольору. На думку Р. Шмагала, «...внаслідок такого підходу учні після 6 чи 8 років навчання не здатні були самостійно створити найпростішого декору...», що свідчило про прикладний характер рисунку в тогочасній школі, неправильне виховання орнаментальної культури (Шмагало Р., 2001, с. 186).

У зв'язку з вищенаведеним виникла необхідність кардинальних змін у мистецькому навчанні галицької молоді. У 1908 р. на педагогічних конференціях Галичини піднімалося питання про необхідність прийняття за основу нового напрямку у вивченні рисунків у народних і виділових школах. Прихильники нових методів виступали за «введення рисунків з природи в народних школах», який тлумачили як «модерний рисунок» (Коць М., 1912, с. 3). Цьому присвятив свою працю «Новий напрям у науці рисунків» учитель школи імені св. Антонія у Львові Михайло Коць, який називав «Рисунки» «незвичайно важним предметом» (Коць М., 1912, с. 6). Зміни в мистецькому вихованні галицької молоді були спричинені також новаторськими ідеями британського професора і митця Джона Раскіна, який розтлумачував красу як найвище завдання людини, наполягав на вивченні рисунків з природи у шкільному віці паралельно з читанням та писанням (Коць М., 1912, с. 5).

За висновками автора книги «Новий напрям у науці рисунків», «вже від давна заобсервували і наші педагоги, що просто лінійний геометричний рисунок не приносить ніякої... виховуючої

користи. Зачали... заводити деякі зміни на користь рисунку з природи з приміненем різнородних ліній: ламаних і кривих... Поручено більше звертати увагу на проєкційний рисунок різнородних, примітивних предметів з щоденного оточення... Введено в... народних школах... рисунки з природи по американській методі» (Коць М., 1912, с. 6). На думку М. Коця, «вільноручний рисунок, опертий на природних основах, кожному в життю придасть ся. Рисунок є живою ілюстрацією слова й думки... Тут як і цілیم вихованню треба звертати увагу на рідні, національні мотиви. Проби нашого домашнього промислу, рілничі і ремісничі знаряди, домашня й кухонна посуда, одіж, будинки, місце родинне, дерево, каміне, поля, ниви, сіножати, гори, долини, стави й ріки – отее все предмети рисунків. Не чекати нам, аж дядько-Німець достарчить ласкаво взорів, коли своїх рідних багато, ще й яких гарних і милих» (Коць М., 1912, с. 34).

Під впливом «модерного рисунку» у навчальних закладах Галичини створювали спеціальні кабінети для занять рисунками, обладнані для малювання з натури. Так, у Звіті Коломийської гімназії за 1911/1912 н. р. у розділі «Прибори до науки» перераховувалося наступне: «...до науки рисунків має заклад 363 взірці, 7 приладів до науки перспективи, 12 моделів з дерева, 67 моделів з гіпсу, моделі (посудини) з майоліки, скла, дерева і збірку різних пер птахів (на картоні)» (Звіт...1911/1912 н. р., 1912, с. 75). Сутність нового напрямку в рисунках полягала в оновленні змісту цієї дисципліни, врахуванні вікових та індивідуальних властивостей учнів.

Особлива увага приділялась національним мотивам. Метою навчальної дисципліни стало формування естетичного смаку, відчуття гармонії, краси і форми, уміння виразити національний характер засобами мистецтва. Так, у Звіті дирекції гімназії в Коломійі за 1913/1914 н. р. можемо познайомитися з планом науки рисунків після « нової методи» (Звіт...1913/1914 н. р., 1914, с. 78-79). Вивчення дисципліни розраховували на два відділи по 2 години на тиждень. У першому – виконували вільноручні рисунки, як правило, з таблиць. Малювали кола, одинарно та подвійно зігнуті в трикутники, квадрати, лінії. Далі переходили до проведення хвилястих ліній, листя. Згодом рисували чотири-восьмикутні розети, пальмети, акротерії. Після закінчення першого відділу малювали орнаменти, другого – вивчали техніки рисунку. Так, стилізоване листя, пальмети, стрічкові орнаменти виконували олівцем, тушшю, вугликом, пастелями та фарбами. Вершиною «рисункової грамоти» в Коломийській гімназії стало вивчення основ перспективного скорочення, формування навичок зображення просторових тіл, малювання тварин, погруддя людини тощо (Звіт...1913/1914 н. р., 1914, с. 79).

Викладачами були знані митці та художники-педагоги, які закінчили Краківську Академію мистецтв, успішно здали фаховий екзамен на право викладання рисунків у школах, гімназіях, учительських семінаріях. Враховуючи дедалі більше значення рисунків у естетичному вихованні молоді рішенням М. В. О. у 1909 р. рисунки стали обов'язковим предметом у нижчій гімназії (Курляк І. Є., 1997, с. 110).

У згаданий період розпочинається розробка навчальних програм, удосконалення методики проведення занять з рисунків. Вважалося, що «зачинати науку рисунків від складання, наліплювання і відрисовування паперових образців», аналізу форми зображуваних предметів (Коць М., 1912, с. 18-19). Д. Голембйовський наполягав на обов'язковому унаочненні уроків, наголошував, що під час пояснення теми «діти можуть рівночасно з учителем копіювати або опісля самі відрисовують вказаним способом живий предмет» (Коць М., 1912, с. 19). Після пояснення теми уроку, діти вимірювали пропорції зображуваних предметів, виконували начерки. Д. Голембйовський наголошував на необхідності виконання правильного рисунка, зазначав «можна трояко викінчувати рисунок: малювати, а тут треба вважати, щоб ученики гаразд орієнтували ся з оцінюванню красок; сильветувати, щоб то накладати рисунок рівномірно однотайно краскою; тінювати... найтрудніша робота в науці рисунків, можлива... на висшій степені науки» (Коць М., 1912, с. 20).

Д. Голембйовський забороняв педагогам втручатися в учнівський малюнок. Учитель, на його думку, «повинен тільки влучними питаннями звернути увагу ученика на спостережені похибки і неточності в обсервації» (Коць М., 1912, с. 20). Він вважав за доцільне читати лекції з рисунків, застосовувати копіювання зі зразків, малювання з пам'яті, уяви, вивчення лінійної та повітряної перспективи, зображення красвидів та фігури людини. Наголошував на важливості проведення навчальних екскурсій на природу, де «ученика інтересує кожний краєвид, деревце, горбок, ріка, хатина, листочок, камінчик...» (Коць М., 1912, с. 23).

Отже, методика проведення занять з рисунків Д. Голембйовського відзначалася прогресивними напрацюваннями.

Зразковою для галицьких художників-педагогів була праця директора державної художньо-промислової школи м. Львова професора рисунків і декоративного малярства Валеріана Крицінського «Нові методи навчання вільноручного рисунку і декоративного малярства» (Krycinski W., 1926). Його книга – це авторські напрацювання з методики викладання мистецьких

дисциплін та художнього навчання галицької молоді. «Нові методи навчання вільноручного рисунку і декоративного малярства» – це семирічна система навчання рисунку в середніх школах, чотирирічного – в промислових, на спеціальних курсах для вчителів шкіл різного типу. Книга містила ілюстрації: 102 рисунка у тексті та 76 кольорових і чорно-білих репродукцій учнівських робіт. Підручник складався з багатьох розділів, розкривав техніки рисунків, методи викладання, правила кольорознавства, відомості з історії мистецтва та художніх промислів тощо.

На першому-другому році навчання пропонувалося опановувати рисунки цілим класом, далі – окремими групами та індивідуально. Для вчителів передбачалося теоретичний та практичний виклад теми, застосування таблиць та зображень. Вивчення рисунків відбувалося за принципом від простого – до складного з використанням різних технік та матеріалів (олівці, пастелі, вуглик, фарби, пензлі). Педагог акцентував на малюнках з пам'яті, уяви, які сприяли розвитку фантазії; тональному та перспективному зображенням; рисунках навколишніх краєвидів, портретів та фігури людини; правилах кольорознавства та декоративного малярства. Рисунки (за його твердженнями) мають опиратися на природу, бо «хто не зрозуміє краси в природі, нічого не побачить у мистецтві» (Krycinski W., 1926, s. 11).

В. Крицінський надавав неабиякого значення бесідам з історії мистецтва та художніх промислів, розвитку в молоді естетичних почуттів. Мистецькі бесіди радив проводити систематично, за чітким планом, унаочнюючи їх моделями, орнаментами, репродукціями, ілюстраціями, таблицями, поєднуючи з практичними заняттями, до яких учні самостійно опрацювали літературу.

Неабияке значення В. Крицінський відводив вивченню молоддю народного мистецтва, що сприяло б розвитку естетичних смаків та художніх промислів. Педагог знайомив з композицією, стилізацією орнаментальних мотивів, формами, змістом, колірною гамою, наголошував на важливості збереження на заняттях творчої атмосфери, розвитку індивідуальних здібностей. Художник-педагог наголошував, що за курс навчання учні не можуть досконало опанувати стилізацію орнаментальних мотивів, оскільки це завдання вирішують фахові школи. Для унаочнення занять радив добирати оригінальні твори різних видів народного мистецтва (ткацтво, кераміка, скло, вироби з дерева тощо). В. Крицінський наголошував: «...не для того ми навчаємо молодь рисувати, щоб гарні образки виконувала, а для того, щоб розвивати її здібності» (Krycinski W., 1926, s. 8). В. Крицінський вважав, що художник-педагог – фахівець, який правильними методами розвиває мистецьке бачення, світогляд учнів, виховує грамотних художників та громадян, які розуміють справжнє мистецтво, відвідують музеї та картинні галереї.

Отже, педагогічна система Валеріана Крицінського була прогресивною програмою художньо-проектної освіти молоді Галичини початку ХХ ст.

Звертаємо увагу на те, що надважливий вплив на художньо-проектну освіту учнівської молоді Галичини мав Перший Український Педагогічний Конгрес, який відбувся у Львові 1935 р. Основним питанням його розгляду було визнано українське національне мистецтво. Було зазначено на необхідності вивчати народне мистецтво з дитинства, згодом – у народних школах, гімназіях, фахових навчальних закладах тощо, використовуючи аналітичний і конструктивний методи навчання, поєднання теорії з практикою. Це передбачало застосування міжпредметних зв'язків між навчанням рисунка, ручною працею, історією мистецтва, національною художньо-проектною культурою. Конгрес визначив за важливе – видання та забезпечення навчальних закладів підручниками та посібниками з рисунків, ручної праці, історії українського і світового мистецтва, дитячої енциклопедії з народних художніх промислів, української термінології в усіх ділянках ужиткового мистецтва (Перший Український Педагогічний Конгрес, 1938, с.168-169).

Висновки / Conclusions. Отже, художньо-проектна освіта учнівської молоді Галичини кінця ХІХ – початку ХХ століть характеризувалася прогресивними ідеями, теоретичними, методичними та практичними напрацюваннями, національним змістом, що знайшло відображення у публікаціях, виданнях підручників, посібників тощо, резолюціях Першого Українського Педагогічного Конгресу у Львові. Важливо використати цей досвід у сучасній підготовці фахівців художньо-проектної культури України.

Список використаних джерел і літератури:

- Антонович, Є. А. (2001). Змістовний підхід до вивчення традицій народного образотворчого мистецтва. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 33, 3–10. [in Ukrainian].
- Звіт дирекції гімназії з українським викладавним язиком в Коломиї за 1911/1912 шкільний рік. (1912). Коломия: Накл. Наукового фонду. [in Ukrainian].
- Звіт дирекції гімназії з українським викладавним язиком в Коломиї за 1913/1914 шкільний рік. (1914). Коломия: Накл. Наукового фонду. [in Ukrainian].
- Коць, М. (1912). *Новий напрям в науці рисунків*. Львів: Накл. Т-ва Педагогічного. [in Ukrainian].
- Курляк, І. Є. (1997). *Українська гімназійна освіта у Галичині (1864–1918 рр.)*. Монографія. Львів. [in

Ukrainian].

Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. (1938). Львів: Накл. товариства «Рідна школа». [in Ukrainian].

Шмагало, Р. (2001). Методика викладання рисунку в навчальних закладах Галичини другої половини XIX – початку XX століття: історико-мистецтвознавчий аспект. *Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта*, 6, 182–195. [in Ukrainian].

Krycinski, W. (1926). *Rysunki odreczne, zdobnicze i malarstwo dekoracyjne*. Lwow-Warszawa-Krakow. [in Polish].

References:

Antonovych, Ye. A. (2001). Zmistovnyi pidkhid do vyvchennia tradytsii narodnoho obrazotvorchoho mystetstva [A Contextual Approach to the Study of the Tradition of Folk Figurative Art]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Pedagogical Sciences*, 33, 3–10. Kirovohrad: RVTs KDPU im. V. Vynnychenka. [in Ukrainian].

Zvit dyrektzii himnazii z ukrainskym vykladovym yazykom v Kolomyi za 1911/1912 shkilnyi rik. [Report of the Directorate of the Gymnasium with Ukrainian Language of Instruction in Kolomyia for the 1911/1912 School Year]. (1912). Kolomyia: Nakl. Naukovoho fondu. [in Ukrainian].

Zvit dyrektzii himnazii z ukrainskym vykladovym yazykom v Kolomyi za 1913/1914 shkilnyi rik. [Report of the Directorate of the Gymnasium with Ukrainian Language of Instruction in Kolomyia for the 1913/1914 School Year]. (1914). Kolomyia: Nakl. Naukovoho fondu. [in Ukrainian].

Kots, M. (1912). *Novyi napriam v nautsi rysunkiv [New Trends in Nautical Drawing]*. Lviv: Nakl. T-va Pedahohichnoho. [in Ukrainian].

Kurliak, I. Ye. (1997). *Ukrainska himnaziina osvita u Halychyni (1864–1918 rr.). [Ukrainian Gymnasium Education in Galicia (1864–1918)]*. Monograph. Lviv. [in Ukrainian].

Pershyi Ukrainyskyi Pedahohichnyi Konhres. 1935 [The First Ukrainian Pedagogical Congress. 1935]. (1938). Lviv: Nakl. tovarystva «Ridna shkola». [in Ukrainian].

Shmahalo, R. (2001). Metodyka vykladannia rysunku v navchalnykh zakladakh Halychyny druhoi polovyny XIX – pochatku XX stolittia: istoryko-mystetstvoznavchyi aspekt [Methodology of Teaching Drawing in Primary Schools of Galicia in the Second Half of the 19th – Early 20th Centuries: Historical and Art-Scientific Aspect]. *Dialoh kultur: Ukraina u svitovomu konteksti: Mystetstvo i osvita – Dialogue of Cultures: Ukraine in the Global Context: Art and Education*, 6, 182–195. [in Ukrainian].

Krycinski, W. (1926). *Rysunki odreczne, zdobnicze i malarstwo dekoracyjne*. Lwow-Warszawa-Krakow. [in Polish].

Дата надходження статті: «28» грудня 2024 р.

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

Волинська Олена – доцент кафедри дизайну і теорії мистецтва Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук, доцент

Volynska Olena – Assistant Professor of the Department of Design and Art Theory of Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Волинська, О. (2025). Художньо-проектна освіта учнівської молоді Галичини кінця XIX – початку XX століть. *Педагогічний дискурс*, 37, 7–11. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.01.

Cite this article as:

Volynska, O. (2025). Art and Design Education of Students of Galicia in the Late 19th and Early 20th Centuries. *Pedagogical Discourse*, 37, 7–11. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.01.

УДК 378.147.091.12.011.3:745/749:004.5

UDC 378.147.091.12.011.3:745/749:004.5

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.02)

ГАЛИНА БУЧКІВСЬКА,

*доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія, вул. Проскурівського підпілля, 139)*

GALYNA BUCHKIVSKA,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivskoho Pidpillia St., 139)*

ORCID: [0000-0002-4836-8280](https://orcid.org/0000-0002-4836-8280)

ВАЛЕНТИНА БАРАНОВСЬКА,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія, вул. Проскурівського підпілля, 139)*

VALENTYNA BARANOVSKA,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivskoho Pidpillia St., 139)*

ORCID: [0000-0001-7352-5682](https://orcid.org/0000-0001-7352-5682)

ВАЛЕНТИНА ГРЕСЬКОВА,

*кандидат педагогічних наук, професор
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія, вул. Проскурівського Підпілля, 139)*

VALENTYNA GRESKOVA,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivskoho Pidpillia St., 139)*

ORCID: [0000-0002-0132-8361](https://orcid.org/0000-0002-0132-8361)

Professional Training of Future Fine Art Teachers: Modern Tendencies and Methodological Approaches to Computer Design Education

Професійна підготовка майбутніх вчителів образотворчого мистецтва: сучасні тенденції та методичні підходи до вивчення комп'ютерного дизайну

У статті проаналізовано, що нині одним із динамічніших напрямів підготовки майбутніх фахівців є комп'ютерний дизайн, що вимагає не лише естетичного бачення, а й ґрунтовного розуміння користувацького досвіду, інтерфейсних рішень, адаптивності та інтерактивності.

Було розглянуто, що професійні компетентності майбутнього дизайнера формується як цілісна система знань, умінь, навичок, цінностей та особистісних якостей, що забезпечують здатність до ефективної діяльності в умовах реальних проектних ситуацій.

Нами була виокремлена проектно-художня компетентність, яка є невід'ємним компонентом професіоналізму фахівців дизайнерського профілю в галузі образотворчого мистецтва. Вона забезпечує здатність творчого мислення, вміння реалізовувати ідеї за допомогою цифрових інструментів та успішно діяти в умовах реальних дизайнерських завдань.

Ми з'ясували, що при підготовці майбутніх вчителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення дисципліни «Комп'ютерний дизайн» використовуються графічні редактори: Canva, Krita, Adobe Photoshop, Adobe Illustrator та Figma, які мають свої функціональні особливості, дидактичний потенціал і сферу застосування в освітньому середовищі, що потребує поетапного оволодіння відповідними інструментами та підходами. Саме тому доцільним є впровадження модульної структури курсу.

Визначено, що модульний підхід є ефективною стратегією у вищій освіті, особливо у вивченні дисциплін, що пов'язані з комп'ютерним дизайном, оскільки це дає змогу чітко структурувати зміст навчальної програми на основі окремих модулів, кожен з яких присвячений вивченню конкретних інструментів та підходів до створення цифрової графіки.

Отже, вивчення дисципліни «Комп'ютерний дизайн» у закладі вищої освіти спеціальності

A4 Середня освіта (Образотворче мистецтво) має базуватися на застосуванні цифрових технологій, які відповідають сучасним тенденціям креативної індустрії.

Ключові слова: професійна підготовка, професійні компетентності, здобувачі освіти, образотворче мистецтво, майбутні вчителі образотворчого мистецтва, комп'ютерний дизайн, цифрова графіка, модульний підхід.

The article reveals that computer design is one of the most dynamic areas of training of future professionals, which requires not only an aesthetic vision but also a thorough understanding of user experience, interface solutions, adaptability and interactivity.

It was considered that the professional competencies of a future designer are formed as an integral system of knowledge, skills, abilities, values and personal qualities that provide the ability to work effectively in real project situations.

We have identified the design and artistic competence, which is an integral component of the professionalism of design specialists in the field of fine arts. It provides the ability to think creatively, implement ideas of using digital tools, and act successfully in real design tasks.

We found out that training of future fine art teachers in the process of studying the discipline «Computer Design» involves the use of the following graphic editors: Canva, Krita, Adobe Photoshop, Adobe Illustrator and Figma, that have their own functional features, didactic potential and range of application in the educational environment, which require gradual mastery of the relevant tools and approaches. That is why it is advisable to introduce a modular course structure.

It has been determined that the modular approach is an effective strategy in higher education, especially in the study of disciplines related to computer design, as it allows to structure the content of the curriculum clearly on the basis of separate modules, each of which is devoted to the study of specific tools and approaches to creating digital graphics. Modular approach to learning makes it possible to ensure the flexibility of the educational process and forms a competitive portfolio of students.

Therefore, the study of the discipline «Computer Design» of the speciality A4 Secondary Education (Arts. Fine Arts) in a higher education institution should be based on the use of digital technologies that correspond to the current trends in the creative industry.

It has been determined that the integration of current trends in computer design, UX/UI approaches and artificial intelligence helps to develop the professional competencies which are necessary for the future specialists to be successful in the digital space.

Keywords: professional training, professional competences, students, fine arts, future fine art teachers, computer design, digital graphics, modular approach.

Introduction / Вступ. In the modern society, characterised by the rapid development of digital technologies, design acquires new meaning and significance as an element of the creative industry and a powerful tool of visual communication. Training of design specialists in the higher education system is of particular importance, as the quality of professional education determines the ability of future designers to meet the challenges of time, technological changes and the requirements of the global labour market.

One of the most dynamic areas of training future specialists is web design, which requires not only an aesthetic vision but also a comprehensive understanding of user experience, interface solutions, adaptability and interactivity. At the same time, computer design education in a higher education institution should be based on modern methods, interdisciplinary approach, practical application, and continuous content updating.

Aim and Tasks / Мета та завдання. The aim and tasks of the article are to analyse effective methods of teaching computer design in a higher education institution, as well as to outline key trends in the field of digital design that should be integrated into the educational process of professional training of students majoring in A4 Secondary Education (Arts. Fine Arts).

Methods / Методи. In the context of the study, the following methods were used: analysis of psychological-pedagogical and specialized art literature, generalization of the experience of professional training of future visual arts teachers, synthesis, generalization, and systematization — aimed at identifying current trends and methodological approaches to the study of computer design.

Results / Результати. The competence approach is becoming increasingly relevant in design education, according to it the main goal is to develop not only students' knowledge but also the ability to apply it effectively in real project situations. In view of this, curricula are more and more focused on developing creativity, critical thinking, teamwork skills, visual analysis, and technical proficiency with tools.

The problem of competence formation in education was studied by such Ukrainian scholars as O. Havrysh, I. Dychkivska, I. Ziazun, V. Kremen, I. Sushchenko, A. Shevchenko, S. Shevchuk, and others,

who emphasize the importance of combining theoretical knowledge and practical skills in the training of future teachers in accordance with the requirements of modern educational and professional environment.

According to A. Shevchenko, professional competences of a future specialist, a designer in particular, are formed as a holistic system of knowledge, skills, values and personal qualities that ensure the ability to work effectively in real project situations (Shevchenko A., 2016).

Therefore, it is also worth highlighting project-based learning, which involves students performing individual or group tasks as similar as possible to professional practice. This approach promotes developing responsibility, initiative and flexible thinking. When implementing training projects, students not only acquire new knowledge, but also learn to use design techniques, take into account the target audience, technical limitations, aesthetic requirements, and functionality.

Design and artistic competence is an integral component of the professionalism of specialists in the field of design, fine arts and art pedagogy. It provides the ability to think creatively, implement ideas using digital tools, and work successfully with real design tasks.

Among the academic disciplines, the key role is played by «Computer Design», which ensures the integration of artistic and design activities with modern information and communication technologies. This course is focused not only on technical mastery of graphic editors, but also on the development of creative thinking, the ability to visualise ideas and implement complete design projects in the digital environment.

Considering the importance of digital tools in training future fine art teachers, special attention should be paid to the analysis of software that is widely used in the process of studying the discipline «Computer Design».

Each of the graphic editors has its own functional features, didactic potential, and area of application in the educational environment. Let us consider in more detail the characteristics, application possibilities and pedagogical relevance of using such programmes as Canva, Krita, Adobe Photoshop, Adobe Illustrator and Figma in the professional training process of students majoring in A4 Secondary Education (Arts. Fine Arts).

The graphic editor Canva is a convenient cloud-based service for creating visual content, which is actively used in teaching the discipline “Computer Design”. The programme combines an intuitive interface with a large number of templates, fonts, illustrations and other graphic elements, allowing students to implement quickly creative ideas without additional technical training. From the pedagogical point of view, Canva contributes to the development of key competencies such as:

- visual thinking;
- ability to structure information in a compositional manner;
- basic skills in typesetting and design of presentations, social media posts, infographics and printed materials.

In addition, its online format makes it possible for students to work together on projects in real time, that corresponds to the modern requirements for team design activities in the digital environment (*Canva Design School*).

Krita is a free and open-source graphic editor focused primarily on digital painting, illustration, and concept art. Within the discipline “Computer Design”, Krita performs an important function in the development of digital artistic practice, allowing students to work with a variety of brushes, textures, layers and effects that mimic traditional art materials.

Due to the high level of accuracy and flexible interface settings, the editor is an effective tool for developing digital artistic competence, which is relevant for specialists in the A4 Secondary Education (Arts. Fine Arts) speciality.

Adobe Photoshop is a professional graphics editor used for raster image processing, photo editing, and design.

In the educational process, Photoshop plays a key role in mastering retouching, collage, masking, colour correction and digital drawing techniques.

Due to its functional flexibility, the programme promotes the development of technical literacy of future fine art teachers and introduces the principles of professional training of visual content for print and digital media (Kovalenko O. M., 2019).

Adobe Illustrator is an industry standard for creating vector graphics. Its application in education allows students to learn:

- to create logos, icons, infographics;
- to develop packaging design and brand identities;
- to work with colour, Bézier curves, and typography.

This editor develops students' geometric thinking, accuracy, and an analytical approach to composition, which is especially important in the professional training of future professionals (*Adobe*

Inc. Adobe Illustrator).

Figma is a modern cloud-based platform for developing interfaces and prototypes. In the process of studying computer design, it is used to get acquainted with the basics of UI/UX design, web layout and digital prototyping.

With its real-time collaborative editing capabilities, Figma enables project collaboration, teaches the basics of design communication, and meets the modern standards of the digital environment of designer work.

Figma allows students to model full-fledged digital products, analyse user experience, and practice design thinking (*Figma. Learn Design & Prototyping*).

Discussion / Обговорення. Considering the variety of functionalities of the programmes (Canva, Krita, Adobe Photoshop, Adobe Illustrator and Figma), there is a need for a systematic, logical and structured approach to their integration into the educational process. After all, each of these programmes has its own specific functions, interface, and scope of application in creative work, which requires gradual mastery of the relevant tools and approaches. That is why it is advisable to introduce a modular course structure.

According to A.Yu. Martyniuk, ‘modular learning is a way of arranging the educational process on the basis of the block-modular presentation of educational information’ (Martyniuk A.Yu., 2018, p. 55).

Modular approach is an effective strategy in higher education, especially in the study of design-related disciplines. It ensures a logical sequence of the educational process, which allows students to develop gradually professional competencies in accordance with the level of complexity of the educational material. This approach is especially important when studying the course “Computer Design” within the speciality A4 Secondary Education (Arts. Fine Arts), as it allows us to structure the content of the curriculum clearly into separate modules, each of which is dedicated to the study of specific tools and approaches to creating digital graphics.

The course is suggested to be implemented in the following modules:

Module 1. Fundamentals of Computer Design (Introduction to the concept of digital design, types of graphics (raster, vector), file formats, elements of composition. Learning the interface of graphic creation environments. Formation of basic ideas about visual language.

Module 2. Raster Graphics and Digital Painting (Photoshop, Krita) (mastering the techniques of working with layers, brushes, strokes and effects. Creation of digital illustrations, photo processing. Development of artistic vision skills in the digital environment).

Module 3. Vector Graphics and Graphic Design (Adobe Illustrator and Figma) (development of the skills of creating logos, fonts, infographics and visual identity elements. Introduction to the basics of UI/UX design, interface layout and prototyping).

Module 4. Project Visualisation in Design Environments (Canva, Figma) (working with templates, creation of presentations, posters, posts for social media. Mastering the principles of information design. Collaborative work on team projects).

Module 5. Final Creative Project (development of the original design (poster, series of illustrations, interface or branding) with the presentation of the results in digital format. Emphasis on the integration of artistic and technological components).

Each module includes:

- lecture classes;
- practical works (from simple to more complex tasks);
- independent assignments (development of an individual project);
- group reviews (analysis of groupmates' works, consideration of solution options).

Teaching the course “Computer Design” for students majoring in A4 Secondary Education (Arts. Fine Arts), we can use the following methodological techniques:

1. Project-based learning

Students work on real or close-to-practice projects, such as designing a web page for an art gallery, an artist's personal portfolio, or an online exhibition. This facilitates the combination of creativity and technology.

2. Integration of classical artistic concepts

Tasks on the application of compositional principles, colour schemes, typography in the digital environment using Adobe Illustrator, Photoshop or Krita.

3. Module-based learning of graphic tools

As we have already noted, the course is divided into modules, in which students learn Canva (for rapid prototyping), Figma (for UI/UX and teamwork), Krita (digital painting), Photoshop (raster processing), and Illustrator (vector graphics).

4. Analysis of current trends

Discussion and practical implementation of the trends of minimalism, neomorphism, and

glassmorphism. Creation of responsive layouts based on UX principles.

5. Teamwork and reviewing

Arranging of group workshops where students present their work, receive feedback, and discuss artistic and technical solutions.

6. Using artificial intelligence in design

Introduction to generative tools (e.g. Adobe Firefly) for creating visual effects and concepts, which expand creative possibilities.

The course content is primarily focused on practical training. It is implemented through the integration of real and close to professional activity tasks that make students think independently, make creative decisions and use digital tools effectively.

The main emphasis of the discipline “Computer Design” is on the formation of a project approach: planning the stages of the task, selecting the appropriate tools, and presenting the results of the work.

For example, the project “Development of a responsive design for an artist's personal portfolio” involves:

- to develop a layout in Figma software on the basis of classical principles of composition and colour;
- to use Adobe Illustrator to create unique vector elements (logo, icons);
- to carry out processing of work images in Photoshop for the presentation;
- to develop a page concept in Canva as a presentation for a client;
- to present the work in a group and justify design decisions.

Conclusions / Висновки. Thus, the study of the discipline “Computer Design” of the speciality A4 Secondary Education (Arts. Fine Arts) in a higher education institution should be based on the use of digital technologies that correspond to modern trends in the creative industry. Programmes Canva, Krita, Photoshop, Adobe Illustrator and Figma are effective tools for the comprehensive mastery of both theoretical fundamentals and practical skills in computer design. Modular approach to learning, based on a step-by-step study of these programmes, makes it possible to ensure the flexibility of the educational process and forms a competitive portfolio of students. Integration of current trends in computer design, UX/UI approaches and artificial intelligence helps to develop the professional competencies which are necessary for the future specialists to be successful in the digital space.

Список використаних джерел і літератури:

Коваленко, О. М. (2019). Комп'ютерна графіка як складова художньої освіти майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 182, 215–218. [in Ukrainian]

Мартинюк, А. Ю. (2018). Модульний підхід у системі вищої освіти. *Молодий вчений*, 1 (53), 54–57. [in Ukrainian]

Шевченко, А. (2016). Компетентісний підхід у навчанні художньому проектуванню майбутніх фахівців з дизайну. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 9 (3), 77–80. [in Ukrainian]

Adobe Inc. *Adobe Illustrator User Guide*. Взято з <https://helpx.adobe.com/illustrator/user-guide.html> [in English]

Figma. *Learn Design & Prototyping*. Взято з <https://www.figma.com/resources/learn-design/> [in English]

Canva Design School. Взято з <https://www.canva.com/learn/design-school/> [in English]

References:

Kovalenko, O. M. (2019). Kompiuterna hrafika yak skladova khudozhnoi osvity maibutnikh fakhivtsiv z obrazotvorchoho mystetstva [Computer Graphics as a Component of Art Education of Future Specialists in Fine Arts]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific Notes of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 182, 215–218. [in Ukrainian]

Martyniuk, A. Yu. (2018). Modulnyi pidkhid u systemi vyshchoi osvity [Modular Approach in the Higher Education System]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 1 (53), 54–57. [in Ukrainian]

Shevchenko, A. (2016). Kompetentisnyi pidkhid u navchanni khudozhnomu proektuvanniu maibutnikh fakhivtsiv z dizainu [Competence-Based Approach to Teaching Artistic Design to Future Design Specialists]. *Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity – Scientific Notes of Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University. Series: Problems of Methodology of Physics, Mathematics and Technology Education*, 9 (3), 77–80. [in Ukrainian]

Adobe Inc. *Adobe Illustrator User Guide*. Retrieved from <https://helpx.adobe.com/illustrator/user-guide.html> [in English]

Figma. *Learn Design & Prototyping*. Retrieved from <https://www.figma.com/resources/learn-design/> [in English]

Canva Design School. Retrieved from <https://www.canva.com/learn/design-school/> [in English]

Дата надходження статті: «22» січня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «07» лютого 2025 р.

Бучківська Галина – декан гуманітарного факультету Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Buchkivska Galyna – Dean of the Faculty of Humanities of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Барановська Валентина – доцент кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та технологій Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент

Baranovska Valentyna – Assistant Professor of the Department of Fine, Decorative and Applied Arts and Technologies of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Греськова Валентина – завідувач кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та технологій Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, професор

Greskova Valentyna – Head of the Department of Fine, Decorative and Applied Arts and Technologies of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

Цитуйте цю статтю як:

Бучківська, Г., Барановська, В., & Греськова, В. (2025). Професійна підготовка майбутніх вчителів образотворчого мистецтва: сучасні тенденції та методичні підходи до вивчення комп'ютерного дизайну. *Педагогічний дискурс*, 37, 12–17. doi: [10.31475/ped.dys.2025.1237.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.1237.02).

Cite this article as:

Buchkivska, G., Baranovska, V., & Greskova, V. (2025). Professional Training of Future Fine Art Teachers: Modern Tendencies and Methodological Approaches to Computer Design Education. *Pedagogical Discourse*, 37, 12–17. doi: [10.31475/ped.dys.2025.37.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.02).

УДК 378.013:[005-051:37.07]

UDC 378.013:[005-051:37.07]

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.03](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.03)

ДЕНИС БЕСЕДІН,

здобувач наукового ступеня доктора філософії

(Україна, Харків,

Харківський національний педагогічний

університет імені Г. С. Сковороди,

вул. Алчевських, 29)

DENYS BESEDIN,

Candidate for the Doctor of Philosophy Degree

(Ukraine, Kharkiv,

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

Alchevskyyh St., 29)

ORCID: [0009-0006-6078-6190](https://orcid.org/0009-0006-6078-6190)

**Теоретичне підґрунтя підготовки майбутніх менеджерів освіти
до формування професійного іміджу**

**Theoretical Basis for Training Future Education Managers
to Form a Professional Image**

Метою статті визначено розкриття теоретичних основ підготовки майбутніх менеджерів освіти до формування професійного іміджу як складника їхньої професійної ідентичності та управлінської культури. Проаналізовано науково-теоретичні джерела щодо формування іміджу керівника в освітньому контексті, уточнено сутність поняття «професійний імідж менеджера освіти», систематизовано його характеристики та функції, обґрунтовано принципи й зміст підготовки здобувачів освіти до іміджевої діяльності. Доведено, що професійний імідж менеджера освіти може трактуватися як інтегральний, системотвірний феномен, що поєднує особистісні якості, комунікативні уміння, управлінські компетентності та соціально-психологічні установки. Систематизовано функціональні характеристики іміджу – гнучкість, цілісність, залежність від суспільних очікувань тощо. Виділено сучасні принципи підготовки майбутніх менеджерів до іміджотворення, а саме принципи гуманістичної спрямованості, професійної релевантності, рефлексивності, врахування контексту функціонування закладу освіти, єдності особистісного розвитку та професійної підготовки.

Ключові слова: професійний імідж, менеджер освіти, іміджеві стратегії, управлінська культура, професійна ідентичність, підготовка майбутніх керівників, іміджева компетентність.

The article highlights the theoretical foundations of training future education managers in the aspect of image formation. Given that the professional image of the head of an educational institution is not only his or her personal characteristic, but also an essential factor in the strategic development of the institution, there is a growing need for the purposeful formation of image culture as a component of professional training.

The purpose of the article is to reveal the theoretical foundations of training future education managers to form a professional image as a component of their professional identity and managerial culture. To achieve this goal, the article analyzes scientific and theoretical sources on the formation of the image of a leader in the educational context, clarifies the essence of the concept of «professional image of an education manager», systematizes its characteristics and functions, and substantiates the principles and content of training students for image activities. In the course of the study, the methods of theoretical analysis, specification, system analysis and generalization were applied, which allowed to organize existing scientific approaches and to highlight the conceptual provisions for organizing pedagogical support of the image creation process. The author's own definition of the concept of «professional image of an education manager is proposed and it is proved that the professional image of an education manager can be interpreted as an integral, systemic phenomenon that combines personal qualities, communication skills, managerial competencies and socio-psychological attitudes, ensuring the effectiveness of managerial interaction. It is proved that the image is not a purely spontaneous formation, but is subject to purposeful formation through pedagogical technologies that take into account both external expectations and the internal professional identity of the future leader. The functional characteristics of the image – flexibility, integrity, dependence on public expectations, etc. – are systematized and their role

in achieving professional performance is revealed. It is substantiated that the training of future managers for image activity should be based on the principles of humanistic orientation, professional relevance, reflexivity, taking into account the context of the functioning of the educational institution, the unity of personal development and professional training. The results of the study confirm the expediency of forming image competence as a key element of the professional skills of a future manager in education.

Keywords: *professional image, educational manager, image strategies, managerial culture, professional identity, training of future managers, image competence.*

Вступ / Introduction. У сучасних умовах реформування освіти, інтеграції України у європейський освітній простір та зростаючих вимог до управлінської діяльності особливого значення набуває проблема професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, зокрема їхньої здатності до ефективного формування власного професійного іміджу. Адже не викликає сумнівів, що публічний характер професійної діяльності сучасного керівника закладу освіти призводить до того, що його професійна ефективність значною мірою залежить не лише від управлінських компетентностей, а й від уміння презентувати себе як лідера, комунікатора, організатора освітнього процесу, здатного впливати на учасників освітнього процесу та формувати довіру в освітньому середовищі. У зв'язку з цим особливої ваги набуває теоретичне осмислення підготовки майбутніх фахівців до формування професійного іміджу як складника їхньої професійної ідентичності та управлінської культури.

Актуальність дослідження зумовлена низкою факторів. З одного боку, спостерігається трансформація управлінської діяльності в освіті, що вимагає нових підходів до професійного самоствердження керівників, серед яких важливе місце займає іміджотворення. З іншого боку, зростає потреба у спеціалістах, які не лише мають фахову компетентність, а й спроможні конструювати позитивне уявлення про себе в очах колег, батьків, учнів, представників місцевої громади та освітніх партнерів. У зв'язку з цим важливо підкреслити, що імідж сучасного керівника освіти набуває стратегічного значення у забезпеченні якості управління освітнім закладом, реалізації інноваційних проєктів і формуванні конкурентоспроможного освітнього середовища. У цих умовах виникає потреба у ґрунтовному теоретичному переосмисленні процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до формування професійного іміджу, визначенні її мети, завдань, змісту, принципів і методичних підходів.

Разом із тим, незважаючи на наявність певного науково-теоретичного доробку, проблема підготовки майбутніх менеджерів освіти до формування професійного іміджу залишається недостатньо дослідженою у сучасній педагогічній науці. Зокрема, не до кінця з'ясовано зміст і структуру готовності здобувачів вищої освіти управлінського профілю до іміджотворчої діяльності, не окреслено специфіку теоретичних засад цієї підготовки з урахуванням міждисциплінарного характеру проблеми. Відсутнє цілісне педагогічне бачення теоретичного підґрунтя, що враховувало б взаємозв'язок психологічних, соціальних, комунікативних і етичних аспектів формування професійного іміджу менеджера освіти. Недостатньо також розроблені методологічні основи проєктування освітнього процесу у закладах вищої освіти з метою забезпечення системної підготовки здобувачів до іміджотворчої діяльності у майбутній професійній сфері. Означене коло невирішених питань потребує поглибленого теоретичного осмислення та наукового аналізу, що й зумовлює вибір теми даної наукової розвідки.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета дослідження – розкрити теоретичні основи підготовки майбутніх менеджерів освіти до формування професійного іміджу як складника їхньої професійної ідентичності та управлінської культури.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми формування професійного іміджу керівника у сфері освіти.
2. Уточнити сутність поняття «професійний імідж менеджера освіти», його основні характеристики та функції.
3. Розкрити зміст та принципи підготовки майбутніх менеджерів освіти до іміджотворчої діяльності.

Методи / Methods. Для вирішення поставлених завдань нами були використані загальнонаукові та спеціальні методи дослідження: 1) метод теоретичного аналізу наукових і навчально-методичних джерел – для розкриття сутності, структури та основних характеристик професійного іміджу менеджера освіти; 2) метод конкретизації – для виокремлення теоретико-методологічних засад організації процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до формування власного професійного іміджу; 3) метод системного аналізу – для обґрунтування теоретичних основ підготовки майбутніх менеджерів освіти до іміджотворчої діяльності; 4) метод узагальнення – для формулювання підсумків дослідження наукових публікацій щодо питань формування іміджу

фахівця у сфері освіти.

Результати / Results. У рамках досягнення поставленої мети та вирішення окреслених завдань було здійснено аналіз джерельної бази, в рамках якої розглядаються різноманітні аспекти професійного іміджу менеджера освіти. Можна відзначити, що в останні роки ціла низка концептуальних поглядів щодо розуміння сутності, функцій і шляхів формування професійного іміджу менеджера освіти, а також його зв'язку з якістю професійної підготовки.

У працях дослідників акцентується увага на змісті та структурі поняття «професійний імідж» як комплексного системотвірного феномена, що охоплює особистісні, соціально-психологічні, комунікативні та управлінські характеристики суб'єкта освітнього середовища. Зокрема, Ю. Дуднева та О. Кір'ян розглядають імідж керівника як управлінську і соціально-психологічну категорію, підкреслюючи її вплив на стиль керівництва, атмосферу в колективі та результативність управлінської діяльності (Дуднева Ю. & Кір'ян О., 2012). До схожих висновків доходять і О. Лаврентьева з А. Арбузовою, які, використавши метод ретроспективного аналізу змісту поняття іміджу розкривають його динамічний характер, зумовлений трансформаціями суспільного та освітнього контекстів (Лаврентьева О. & Арбузова А., 2020).

Окрему увагу науковці приділяють вивченню ролі професійного іміджу в управлінській діяльності та його впливу на розвиток закладу освіти. Так, В. Ковальчук обґрунтовує тісний зв'язок між позитивним іміджем керівника і стратегічним розвитком освітньої установи, виділяючи такі характеристики іміджу як професіоналізм, лідерський потенціал, відкритість до новацій (Ковальчук В., 2023). Аналогічну думку висловлює О. Мармаза, яка у низці публікацій досліджує імідж керівника як чинник, що впливає на репутацію освітньої установи в умовах сучасних викликів, підкреслюючи важливість особистісного чинника у створенні переконливого управлінського образу (Мармаза О., 2013; Мармаза О., 2024).

Разом із тим науковці розглядають професійний імідж не лише як результат управлінської діяльності, а й як мету професійної підготовки. Зокрема, в дослідженні І. Червінської, Я. Атаманюка, А. Червінського та Н. Пінчук імідж менеджера освіти позиціонується як психолого-педагогічний феномен, що формується у процесі фахової підготовки та вимагає спеціального педагогічного супроводу (Червінська І. та ін., 2024). О. Мармаза у публікації, присвяченій іміджу майбутнього керівника, підкреслює необхідність формування іміджевої культури в структурі професійної освіти, що ґрунтується на розумінні сутності іміджу як засобу професійної ідентифікації та соціальної адаптації (Мармаза О., 2019).

Значущим у досліджуваному контексті є також внесок М. Швардак, яка комплексно досліджує систему підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти, звертаючи особливу увагу на іміджотворчі компоненти в межах освоєння технологій педагогічного менеджменту. Дослідниця обґрунтовує необхідність цілеспрямованого розвитку управлінської компетентності, що включає формування іміджевої стратегії як елемента професійної майстерності (Швардак М., 2022). Подібні аспекти розкрито і в публікаціях, присвячених іміджу викладача вищої школи, зокрема у працях Т. Поясок, О. Беспарточної, Т. Демчук, Е. Драчука (Демчук Т., 2013; Драчук Е., 2013; Поясок Т. & Беспарточна О., 2020). Незважаючи на відмінності в предметі дослідження, в цих роботах підкреслено значущість іміджу як складника професійного зростання та фактора довіри в системі освіти, що є релевантним і для менеджерів освітньої галузі.

У сучасному науковому дискурсі простежується тенденція до еклектичного поєднання психологічних, педагогічних і управлінських підходів до розуміння феномена професійного іміджу керівника освіти. Проведені дослідження створюють теоретичне підґрунтя для обґрунтування змісту й принципів підготовки майбутніх менеджерів освіти до іміджотворчої діяльності. Водночас зберігається потреба в подальшій конкретизації педагогічних умов, технологій, форм і методів такої підготовки, що актуалізує подальше наукове осмислення проблеми.

Продовжуючи аналіз важливо зазначити, що залежно від провідного мотиву, який лежить в основі формування професійного іміджу сучасного менеджера освіти, виокремлюють два його типи: імідж, орієнтований на власні відчуття, та імідж, спрямований на зовнішнє сприйняття. Ми цілком погоджуємось І. Червінською, Я. Атаманюк та ін., що поняття «професійний імідж менеджера освіти» охоплює не лише природні риси особистості, а й цілеспрямовано сформовані й розвинені професійні якості. Важливим аспектом діяльності освітнього управлінця виступає також і його функціональність, адже завдяки позитивному іміджу він може досягти поставлених цілей, покращити ефективність роботи закладу освіти (Червінська І. та ін., 2024).

Ю. Дуднева та О. Кір'ян виокремили основні характеристики іміджу керівника: гнучкість, цілісність, залежність від сподівань та уявлень оточуючих. Імідж керівника має бути адаптивним, демонструючи певний рівень ситуативності, тобто здатності змінюватися залежно від конкретних обставин, суспільних запитів і часових викликів. Під гнучкістю в даному контексті розуміється можливість керівника змінювати акценти у структурі свого образу відповідно до зовнішніх

очікувань, зберігаючи при цьому власну індивідуальність та вміння адекватно реагувати на зміни в середовищі. Цілісність іміджу визначається внутрішньою гармонією його соціально-психологічних складових, зокрема емоційної налаштованості, поведінкових особливостей, характерних рис і професійних компетентностей. Вона виявляється у злагодженості уявлень про цілі управлінської діяльності, методи прийняття рішень, а також у вербальних і невербальних аспектах комунікації. Залежність іміджу керівника від суспільних очікувань полягає в необхідності діяти відповідно до ролі, яку йому відводить колектив. Водночас ці очікування можуть мати неформальний характер і не завжди усвідомлюються самим керівником, однак вони суттєво впливають на його сприйняття оточенням (Дуднева Ю. & Кір'ян О., 2012: 85).

Важливо вслід за О. Мармазою відзначити, що у самому понятті «імідж» закладене явище стереотипного сприйняття. Люди схильні узагальнювати та спрощувати інформацію, тому підлеглі часто наділяють керівників певними характерними ролями. Так, «керівник-натхненник» є носієм ідей і цінностей, чітко усвідомлює стратегічні завдання та має внутрішню мотивацію вести за собою колектив. «Керівник-захисник» виступає представником інтересів закладу освіти та його працівників, наполегливо відстоюючи їхні права й позиції на всіх рівнях. «Керівник-дипломат» уміло та переконливо презентує власні ідеї, залучає однодумців і формує сприятливу думку про свої ініціативи. «Керівник-кризовий менеджер» орієнтується на оперативне розв'язання найскладніших і найбільш нагальних проблем. «Керівник-двигун» бере на себе основний тягар управлінської роботи, намагаючись утримати баланс між виконавцями та керівною ланкою. «Керівник-диктатор» демонструє зневажливе ставлення до підлеглих, не довіряє їхнім рішенням, водночас маючи надмірну впевненість у власній винятковості. «Керівник-лідер» вирізняється високим рівнем професійної компетентності та довіри, ефективно веде команду до спільного успіху (Мармаза О., 2013).

Імідж керівника закладу освіти охоплює такі ключові аспекти як авторитет, комунікативні здібності, лідерські навички, відданість освітній діяльності, дотримання етичних норм тощо. Як відзначає В. Ковальчук, концепція іміджу директора школи включає комплекс уявлень, вражень і асоціацій, які формуються у суспільстві щодо його особистості та професійно значущих якостей (Ковальчук В., 2023). Науковець наголошує на тому, що важливу роль у цьому відіграє компетентнісна складова, до якої належать:

- емоційно-етичні навички – вміння вибудовувати довірливі та відкриті взаємини з учасниками освітнього процесу;
- забезпечення якості освітнього процесу – організація внутрішньої та зовнішньої системи контролю якості освіти;
- інклюзивна компетентність – забезпечення рівного доступу до освіти всіх категорій учнів;
- інноваційна компетентність – використання сучасних освітніх технологій у процесі управління;
- інформаційно-цифрова грамотність – впровадження цифрових інструментів у навчальний процес та управління освітнім закладом;
- організаційна компетентність – навички управління педагогічним колективом, мотивація та створення сприятливого робочого середовища;
- компетентність у сфері здоров'язбереження – створення безпечного та комфортного освітнього середовища;
- лідерські компетенції – здатність надихати, спрямовувати та об'єднувати освітню спільноту;
- нормативно-правова компетентність – здатність орієнтуватися у законодавчій базі освітнього процесу;
- партнерська взаємодія – розвиток мережевої співпраці із зацікавленими сторонами;
- проектна діяльність – організація освітніх ініціатив та їхня ефективна реалізація;
- стратегічне управління закладом освіти – уміння ефективно планувати та впроваджувати довгострокові освітні ініціативи (Ковальчук В., 2023).

На думку О. Мармази, ефективний керівник закладу освіти має володіти високим рівнем іміджевої компетентності, що передбачає глибоке розуміння процесів формування іміджу, знання основних методик, технологій та прийомів його розбудови, а також здатність підтримувати гармонійний баланс між внутрішнім станом і зовнішньою презентацією (Мармаза О., 2024).

Зазначимо, що виділяють ціннісні та технологічні функції іміджу. До ціннісних функцій належать: особистісне зростання (позитивний імідж підкреслює духовність, гідність, унікальність особистості); психотерапевтична функція (приваблива особистість отримує визнання, увагу, повагу, що сприяє оптимістичному настрою, позитивному світосприйняттю, впевненості у власних силах). Технологічні функції іміджу включають: соціальну адаптацію (завдяки позитивному іміджу процес входження в певне середовище відбувається швидше та легше); акцентування переваг (виділення найкращих особистісних і професійних якостей); мінімізацію уваги до недоліків (відвернення уваги

від зовнішніх особливостей, манер та інших вад); концентрацію уваги (фокусування уваги на своїх словах і діях сприяє зацікавленню особистістю); розширення вікових комунікаційних меж (демонстрація відповідності сучасним нормам поведінки й комунікації сприяє встановленню контактів у різних вікових групах) (Мармаза О., 2019).

Дещо по-іншому до функцій професійно-особистісного іміджу керівника закладу освіти підходять І. Червінська, Я. Атаманюк та ін. Вони виділяють такі функції іміджу освітнього менеджера: особистісно-значуща; міжособистісна; соціально значуща; психотерапевтична; захисна (Червінська І. та ін., 2024: 33]. Як бачимо, перераховані цими дослідниками функції в основному стосуються комунікативної сфери менеджера освіти та підкреслюють розкриття іміджу саме у процесі взаємодії з підлеглими.

Т. Демчук досліджує напрями вивчення іміджу викладача вищої школи, акцентуючи увагу на тому, що імідж формується як на рівні особистісної рефлексії, так і під впливом зовнішніх чинників, зокрема освітнього середовища та міжособистісної взаємодії (Демчук Т., 2013). У контексті педагогічної діяльності Е. Драчук відзначає, що імідж вчителя виконує функцію інструменту розв'язання професійних завдань, сприяючи ефективній комунікації та мотивації студентів (Драчук Е., 2013).

На підставі здійсненого аналізу нами було сформульовано авторське визначення поняття «професійний імідж менеджера освіти»: професійний імідж менеджера освіти – це інтегративний, функціонально орієнтований, стереотипізований та соціально значущий образ керівника закладу освіти, який формується у свідомості учасників освітнього процесу та широкої громадськості на основі поєднання його особистісних якостей, професійної компетентності, управлінської поведінки, комунікативного стилю та зовнішніх характеристик, відображає суспільні очікування та цінності і виконує роль стратегічного ресурсу, що забезпечує ефективну взаємодію, авторитет та конкурентоспроможність закладу освіти.

Таке визначення обґрунтоване міждисциплінарною природою самого поняття «імідж», яке водночас охоплює соціально-психологічний, управлінський, педагогічний та комунікативний виміри. Професійний імідж не є виключно відображенням індивідуальних рис менеджера, а радше є результатом цілеспрямованої побудови гармонійного образу, що узгоджується з потребами, цінностями та очікуваннями освітньої спільноти. У цьому контексті імідж виступає не самоціллю, а засобом реалізації завдань управлінської діяльності: мобілізації ресурсів, підвищення авторитету закладу, згуртування колективу, просування інновацій, формування сприятливого інформаційного простору. Водночас, адаптивність і гнучкість іміджу забезпечують його актуальність у нестабільному соціальному контексті, дозволяючи менеджеру освіти зберігати ефективність навіть у кризових умовах або за змінених запитів з боку стейкхолдерів. Урахування стереотипних уявлень про роль керівника (лідер, натхненник, дипломат, захисник тощо) надає іміджу додаткової глибини та соціального змісту, що також зумовлює його значущість у сфері управління освітою. Запропоноване визначення покликане на те, щоб комплексно відображати сутність феномена професійного іміджу менеджера освіти як стратегічного ресурсу розвитку закладу та чинника ефективної взаємодії з освітнім середовищем.

Переходячи до розкриття змісту та принципів підготовки майбутніх менеджерів освіти до іміджотворчої діяльності необхідно зауважити, що цей напрям роботи з професійної підготовки цих фахівців є важливим чинником професійного становлення управлінця нового покоління, здатного ефективно функціонувати в умовах трансформацій сучасного освітнього простору. Формування професійного іміджу потребує спеціального педагогічного супроводу в процесі здобуття управлінської освіти, що зумовлює необхідність концептуалізації його змістового наповнення та визначення провідних принципів підготовки. Іміджотворча діяльність розглядається як цілеспрямований процес формування й підтримання привабливого, професійно релевантного образу управлінця, що відповідає очікуванням ключових соціальних груп – педагогів, здобувачів освіти, батьків, представників громадськості, органів влади тощо. Вона передбачає розвиток комплексу професійно значущих якостей, зокрема комунікативної компетентності, емоційного інтелекту, етичної зрілості, рефлексивності, креативності та здатності до соціальної презентації (Поясок Т. & Беспарточна О, 2020).

Зміст підготовки майбутніх менеджерів освіти до іміджотворчої діяльності має інтегрувати знання з управлінської психології, соціології, іміджології, риторики, професійної етики, педагогіки лідерства, що дозволить забезпечити міждисциплінарний підхід до формування цілісного уявлення про сутність професійного іміджу, механізми його створення, підтримки, корекції (Мармаза О., 2019). Доцільним є також залучення майбутніх управлінців до симуляційних тренінгів, кейс-аналізу, ділових ігор, створення власних іміджевих проєктів, що сприяє практичному засвоєнню технологій іміджотворення та формуванню готовності до їх застосування в професійній діяльності. Окрему увагу варто приділити розвиткові критичного мислення, здатності

до самопрезентації, моделювання образу керівника залежно від цілей управлінської діяльності, та запитів учасників освітнього процесу (Швардак М., 2022).

З опорою на здійснений аналіз характеристик та функцій професійного іміджу ми визначили принципи підготовки до іміджотворчої діяльності, що відображають цінності сучасної освіти та управління:

- принцип гуманістичної спрямованості – передбачає визнання унікальності особистості майбутнього менеджера освіти, підтримку його індивідуального стилю, розвиток автентичності та особистісної зрілості як основи для формування переконливого іміджу;

- принцип професійної релевантності – орієнтує зміст підготовки на ті характеристики іміджу, які справді сприяють підвищенню ефективності управлінської діяльності, згуртуванню колективу, формуванню довіри до керівника;

- принцип рефлексивності – визначає необхідність активного осмислення майбутнім менеджером власного образу, усвідомлення механізмів його формування, здатність до самокорекції та адаптації;

- принцип врахування контексту функціонування закладу освіти – вимагає врахування специфіки функціонування освітнього закладу, соціокультурного середовища, запитів педагогічного колективу при формуванні іміджу керівника закладу освіти;

- принцип єдності особистісного розвитку та професійної підготовки – поєднання особистісного розвитку з професійною підготовкою, враховуючи те, що імідж є результатом синтезу цих характеристик.

Обговорення / Discussion. Можна відзначити цілий ряд дослідників, погляди яких на сутність поняття іміджу керівника закладу освіти цілком узгоджуються із запропонованим нами визначенням. Зокрема, як відзначають Ю. Дуднева та І. Кір'ян (Дуднева Ю. & Кір'ян І., 2012), імідж керівника виступає невід'ємною складовою іміджу освітньої установи та є одним із ключових чинників успішного суперництва на конкурентному ринку. Його комунікативні навички, управлінська ефективність, професійна етика та здатність впроваджувати інновації визначають загальний рівень довіри до освітньої установи та її репутацію. Особливості іміджу менеджера освіти значною мірою залежать від специфіки професійних вимог, які висуваються до його діяльності. У цьому контексті можна стверджувати, що імідж керівника закладу освіти є не лише відображенням його особистісних характеристик, а й стратегічним ресурсом, що визначає рівень конкурентоспроможності закладу освіти.

Нам імпонує думка, що наразі імідж керівника доцільно розглядати як управлінську та соціально-психологічну категорію. Так, О. Мармазою було встановлено, що імідж керівника являє собою стійкий, емоційно забарвлений образ, який спрямований на формування, підтримку та зміцнення позитивного суспільного сприйняття престижу та репутації особи. Одним із ключових аспектів іміджу є його функціональна спрямованість. Іншими словами, імідж не є самостійною кінцевою метою, а виступає інструментом, що використовується, коригується та розвивається для досягнення певних завдань. Цілеспрямовано створений імідж сприяє реалізації визначених цілей та підвищенню ефективності діяльності (Мармаза О., 2024).

Ми прихильні до тези Ю. Дудневої та О. Кір'ян, що поняття іміджу керівника можна визначити як сформоване у свідомості представників зацікавлених соціальних груп уявлення про керівника, що відіграє певну роль у межах його професійної діяльності. З точки зору соціально-психологічного підходу імідж керівника поєднує не лише його соціальний статус і взаємозв'язки, а й психологічні риси та особистісні характеристики (Дуднева Ю. & Кір'ян О., 2012).

Визначення таких ключових характеристик іміджу як гнучкість, цілісність і залежність від сподівань та уявлень оточення дозволяє інтерпретувати професійний імідж менеджера освіти не як сталий, а як динамічний конструкт, здатний до трансформації залежно від ситуації. Цей підхід перегукується з позицією О. Мармази, яка відзначає виражену функціональну спрямованість іміджу керівника, що не є самоціллю, а інструментом досягнення професійних завдань (Мармаза, 2019).

Підтвердженням наукової обґрунтованості запропонованого визначення професійного іміджу менеджера освіти є положення, висловлені Ю. Дудневою та І. Кір'яном (Дуднева Ю. & Кір'ян І., 2012), які розглядають імідж керівника як невід'ємну складову іміджу закладу освіти й чинник його конкурентоспроможності. У цьому контексті сформульоване нами визначення професійного іміджу менеджера освіти як інтегративного, соціально значущого образу, що формується у свідомості учасників освітнього процесу та виконує роль стратегічного ресурсу закладу освіти, повністю узгоджується з їх поглядами.

У результаті теоретичного осмислення феномену професійного іміджу було виділено одну з його найважливіших характеристик, а саме адаптивність, що являє собою ситуативну варіативність, яка дозволяє керівнику відповідати на суспільні виклики й очікування. Це

положення розширює уявлення, висловлені І. Червінською, Я. Атаманюком, А. Червінським, Н. Пінчук, які трактують імідж як інтегративний професійно-педагогічний елемент управлінської діяльності освітнього менеджера та констатують, що педагогічний імідж керівника освітньої сфери є гармонійним поєднанням внутрішніх рис і зовнішніх характеристик, комплексною якістю, яка забезпечує ефективну взаємодію з колегами, здобувачами освіти, партнерами, конкурентами та споживачами освітніх послуг, що в сукупності впливає на подальший професійний розвиток (Червінська І. та ін., 2024: 34).

На відміну від поглядів В. Ковальчука (Ковальчук В., 2023), який розуміє імідж керівника як результат сприйняття його особистості учасниками освітнього процесу – педагогами, учнями, батьками та, відповідно, фокусує увагу переважно на зовнішньому сприйнятті образу керівника з боку різних груп, у контексті якого керівник мало впливає на результат цього процесу, нами було встановлено, що імідж може свідомо конструюватися керівникам як результат його внутрішньої свідомої роботи над своїм образом. Зокрема, можна особливо підкреслити важливість внутрішньої роботи керівника над своїм образом, що передбачає рефлексивність, здатність до самокорекції, формування стилю управління відповідно до контексту функціонування закладу освіти. Таке розуміння цілком узгоджується з визначенням О. Мармази, яка, з одного боку, відзначає, що імідж керівника закладу освіти – це гармонійний і послідовний образ, який формується в уявленні оточуючих і відповідає загальноприйнятим цілям, нормам і цінностям певної спільноти (персонал, учні, батьки, керівництво вищого рівня, громадськість тощо). Але одночасно з цим відзначає, що особистісно-професійний імідж очільника закладу освіти – це створений у процесі професійної діяльності образ, який сприяє самореалізації особистості (Мармаза О., 2019).

Істотною відмінністю є також те, що у результаті нашого дослідження було виділено ціннісні та технологічні функції іміджу, які виконують як особистісну, так і інструментальну роль. Такий підхід доповнює уявлення Ю. Дудневої та О. Кір'яна (Дуднева Ю. & Кір'ян О., 2012), які розглядають імідж крізь призму соціально-психологічних очікувань, однак не виокремлюють детально саме функціональне навантаження іміджу в освітньому менеджменті.

Запропоновані принципи підготовки майбутніх менеджерів освіти до іміджотворчої діяльності розширюють теоретико-методологічну базу досліджень. У роботах О. Лаврентьєвої та А. Арбузової стверджується, що сприйняття іміджу керівника може різнитися залежно від цільової групи, що цілком відповідає виділеному нами принципу врахування контексту функціонування закладу освіти. Можна також відзначити, що принцип єдності особистісного розвитку та професійної підготовки прямо чи опосередковано знаходить своє відображення у роботах таких дослідників як І. Ковальчук (Ковальчук І., 2023), О. Мармази (Мармаза О., 2013; Мармаза О., 2019), Т. Поясок та О. Беспарточна (Поясок Т. & Беспарточна О., 2020), М. Швардак (Швардак М., 2022).

Висновки / Conclusions. Отже, наукові дослідження, проаналізовані в межах статті, свідчать про зростання інтересу до іміджотворення як одного з провідних напрямів професійної підготовки менеджерів освіти, зокрема в умовах постійної трансформації соціокультурного та освітнього середовища. Професійний імідж розглядається дослідниками як системоутворювальний фактор, що включає особистісні характеристики керівника, його управлінські компетентності, стиль комунікації, лідерський потенціал, етичні орієнтири та здатність до стратегічного бачення розвитку освітньої установи.

Теоретичне осмислення природи іміджу керівника освітнього закладу дозволяє виділити його як об'єкт спеціальної педагогічної підготовки, що вимагає цілеспрямованого формування відповідних умінь і навичок у здобувачів вищої освіти управлінського профілю. Особливого значення в цьому контексті набуває розуміння іміджу не лише як відображення внутрішніх рис особистості керівника, а як результату свідомої іміджевої стратегії, спрямованої на відповідність очікуванням професійного середовища та запитам освітньої спільноти. У наукових джерелах окреслюються провідні риси ефективного іміджу освітнього управлінця: гнучкість, цілісність, адаптивність, відповідність суспільним очікуванням і наявність стійких позитивних асоціацій. Крім того, імідж часто виступає у ролі соціального механізму, що сприяє професійній ідентифікації, зміцненню авторитету керівника та побудові довіри в системі міжособистісних і організаційних взаємодій.

Важливою тенденцією сучасного дискурсу є інтеграція педагогічних, психологічних і управлінських підходів до формування іміджу, що вказує на необхідність міждисциплінарного підходу до підготовки майбутніх фахівців у сфері освітнього менеджменту. У цьому зв'язку особливої ваги набуває розвиток іміджевої культури керівника освіти, яка включає здатність до саморефлексії, стратегічного проектування власного професійного образу, оволодіння інструментами публічної комунікації та вміння ефективно презентувати як себе, так і очолювану інституцію. Отже, підготовка до іміджотворчої діяльності має бути невід'ємною складовою сучасної моделі професійної освіти менеджера освіти, базуватися на компетентнісному підході та

враховувати вимоги цифрової доби, глобалізації знань і зростаючих очікувань суспільства щодо ефективного й етичного освітнього управління.

Зазначене актуалізує необхідність подальших наукових розвідок, спрямованих на конкретизацію педагогічних умов, методичних засобів і технологій формування професійного іміджу майбутніх керівників у системі вищої педагогічної освіти.

Список використаних джерел і літератури:

- Демчук, Т. П. (2013). Напрями вивчення іміджу викладача вищої школи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 3, 29–41. [in Ukrainian]
- Драчук, Е. (2013). Педагогічний імідж вчителя як інструмент розв'язання професійних завдань. *Студентський вісник Педагогічного університету імені П. Тичини*, 25–28. [in Ukrainian]
- Дуднева, Ю. Е., & Кір'ян, О. І. (2012). Імідж керівника як управлінська та соціально-психологічна категорія. *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*. Тематичний випуск: *Технічний прогрес і ефективність виробництва*, 15, 83–89. [in Ukrainian]
- Ковальчук, В. І. (2023). Вплив професійного іміджу керівника на розвиток закладу освіти. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2 (26), 198–206. Взято з <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-2-26-20> [in Ukrainian]
- Лаврентьева, О. О., & Арбузова, А. А. (2020). Імідж керівника закладу освіти: ретроспективний аналіз змісту поняття. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*, 2 (20), 321–326. Взято з <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-2-20-37> [in Ukrainian]
- Мармаза, О. І. (2013). Імідж як спосіб професійної соціалізації керівника навчального закладу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 33 (86), 263–269. Взято з http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&2_S21STR=Pfto_2013_33_44 [in Ukrainian]
- Мармаза, О. І. (2019). Імідж майбутнього керівника закладу освіти у контексті професійної підготовки. У *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті: міжнар. кол. монографія* (с. 285–288). Харків: ВННОТ. Взято з <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/6679> [in Ukrainian]
- Мармаза, О. І. (2024). Імідж керівника у контексті сучасних викликів та перспектив розвитку закладів освіти. У *Контексти творчості Євгена Миколайовича Хрикова: актуальні проблеми освітнього та публічного менеджменту: зб. матеріалів I Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті Хрикова Є. М. (м. Полтава, 03 квітня 2024 р.)* (с. 51–54). Полтава: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». [in Ukrainian]
- Поясок, Т. Б., & Беспарточна, О. І. (2020). Формування позитивного іміджу майбутнього викладача вищої школи як складова його професійної підготовки. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*, 2 (20), 251–258. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-2-20-29> [in Ukrainian]
- Червінська, І., Атаманюк, Я., Червінський, А., & Пінчук, Н. (2024). Професійний імідж менеджера освіти як психолого-педагогічний феномен та предмет наукових студій. *Освітні обрії*, 57 (2), 33–37. Взято з: <https://doi.org/10.15330/obrii.57.2.33-37> [in Ukrainian]
- Швардак, М. В. (2022). Система підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту. (Дис. д-ра наук). Мукачево. [in Ukrainian]

References:

- Demchuk, T. P. (2013). Napriamy vyvchennia imidzhu vykladacha vyshchoi shkoly [Directions of Studying the Image of a Higher Education Teacher]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 3, 29–41. [in Ukrainian]
- Drachuk, E. (2013). Pedahohichniy imidzh vchytelia yak instrument rozv'iazannia profesiinykh zavdan [The Pedagogical Image of a Teacher as a Tool for Solving Professional Tasks]. *Studentskyi visnyk Pedahohichnoho universytetu imeni P. Tychny – Student Bulletin of Pavlo Tychnyna Pedagogical University*, 25–28. [in Ukrainian]
- Dudnieva, Yu. Ye., & Kirian, O. I. (2012). Imidzh kerivnyka yak upravlinska ta sotsialno-psykholohichna katehoriia [The Image of a Leader as a Managerial and Socio-Psychological Category]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «Kharkivskiy politekhnichnyi instytut». Tematychnyi vypusk: Tekhnichniy progres i efektyvnist vyrobnytstva – Bulletin of the National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute». Thematic Issue: Technical Progress and Production Efficiency*, 15, 83–89. [in Ukrainian]
- Kovalchuk, V. I. (2023). Vplyv profesiinoho imidzhu kerivnyka na rozvytok zakladu osvity [The Influence of a Leader's Professional Image on the Development of an Educational Institution]. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2 (26), 198–206. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-2-26-20> [in Ukrainian]
- Lavrentieva, O. O., & Arbuzova, A. A. (2020). Imidzh kerivnyka zakladu osvity: retrospektyvnyi analiz zmistu poniattia [The Image of an Educational Institution Leader: A Retrospective Analysis of the Concept]. *Visnyk universytetu imeni Al'freda Nobelia. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky – Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences*, 2 (20), 321–326. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-2-20-37> [in Ukrainian]
- Marmaza, O. I. (2013). Imidzh yak sposib profesiinoyi sotsializatsii kerivnyka navchalnoho zakladu [Image as a Means of Professional Socialization of an Educational Institution Leader]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education Schools*, 33 (86), 263–269. Retrieved from <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi->

bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&2_S21STR=Pfto_2013_33_44 [in Ukrainian]

Marmaza, O. I. (2019). Imidzh maibutnoho kerivnyka zakladu osvity u konteksti profesiinoi pidhotovky [The Image of a Future Educational Leader in the Context of Professional Training]. In *Dukhovno-intelektualne vykhovannia i navchannia molodi v XXI stolitti: mizhnarodna kolektyvna monohrafiia – Spiritual and Intellectual Upbringing and Education of Youth in the 21st Century: International Collective Monograph* (pp. 285–288). Kharkiv: VNNOT. Retrieved from <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/6679> [in Ukrainian]

Marmaza, O. I. (2024). Imidzh kerivnyka u konteksti suchasnykh vyklykiv ta perspektyv rozvytku zakladiv osvity [The Image of an Educational Leader in the Context of Modern Challenges and Development Prospects]. In *Konteksty tvorchosti Yevhena Mykolaiovycha Khrykova: aktualni problemy osvitnoho ta publicznego menedzhmentu: zbirnyk materialiv I Vseukrainskykh pedahohichnykh chytan pam'iaty Khrykova Ye. M. – Contexts of Creativity of Yevhen Mykolaiovych Khrykov: Current Problems of Educational and Public Management: Proceedings of the I All-Ukrainian Pedagogical Readings in Memory of Khrykov Ye. M.* (pp. 51–54). Poltava: DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka». [in Ukrainian]

Poiasok, T. B., & Bespartochna, O. I. (2020). Formuvannia pozytyvnoho imidzhu maibutnoho vykladacha vyshchoi shkoly yak skladova yoho profesiinoi pidhotovky [Formation of a Positive Image of a Future University Teacher as a Component of Their Professional Training]. *Visnyk Universytetu imeni Al'freda Nobelia. Seriya: Pedahohika i psykhologhiia. Pedahohichni nauky – Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences*, 2 (20), 251–258. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-2-20-29> [in Ukrainian]

Chervinska, I., Atamaniuk, Ya., Chervinskyi, A., & Pinchuk, N. (2024). Profesiyni imidzh menedzhera osvity yak psykhologo-pedahohichni fenomen ta predmet naukovykh studii [The Professional Image of an Education Manager as a Psychological and Pedagogical Phenomenon and a Subject of Scientific Study]. *Osvitni obrii – Educational Horizons*, 57 (2), 33–37. <https://doi.org/10.15330/obrii.57.2.33-37> [in Ukrainian]

Shvardak, M. V. (2022). *Systema pidhotovky maibutnikh kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity do zastosuvannia tekhnolohii pedahohichnoho menedzhmentu [The System of Training Future Leaders of General Secondary Education Institutions to Apply Educational Management Technologies]*. (Doctor's thesis). Mukachivskyi derzhavnyi universytet. Mukachevo. 401 p. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «23» січня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «19» лютого 2025 р.

Беседін Денис – здобувач наукового ступеня доктора філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Besedin Denys – Candidate for the Doctor of Philosophy Degree of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Беседін, Д. (2025). Теоретичне підґрунтя підготовки майбутніх менеджерів освіти до формування професійного іміджу. *Педагогічний дискурс*, 37, 18–26. doi: 10.31475/ped.dvs.2025.37.03.

Besedin, D. (2025). Theoretical Basis for Training Future Education Managers to Form a Professional Image. *Pedagogical Discourse*, 37, 18–26. doi: 10.31475/ped.dvs.2025.37.03.

УДК 371.14+316.485

UDC 371.14+316.485

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.04](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.04)

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)

Теоретико-прикладні аспекти сучасного управління закладом освіти

Theoretical and Applied Aspects of Modern Management of Educational Institutions

У статті обґрунтовано, що вивчення особливостей сучасного управління закладом освіти є необхідною умовою для підвищення ефективності функціонування та розвитку освітніх організацій, що, у свою чергу, сприяє формуванню якісного освітнього середовища й розвитку людського капіталу країни в цілому.

Відповідно до поставленої мети розкрито теоретичні та прикладні аспекти стану управління закладом освіти на сучасному етапі; доведено актуальність проблеми дослідження традиційних та інноваційних підходів до управління, зумовлених викликами часу та турбулентністю середовища, з'ясовано особливості вимог до управління та керівника закладу освіти з точки зору сьогодення та перспектив розвитку. За допомогою комплексного використання теоретичних методів, що передбачали аналіз джерельної бази та практичного досвіду з означеної проблеми, систематизацію та синтез підходів до її вирішення, узагальнення та формулювання висновків, серед ключових аспектів сучасного стану управління закладом освіти виділено такі: гуманістичний, системний, інноваційний, партисипативний, цифровий підходи.

Ключові слова: *заклад освіти, керівник освітньої організації, управління, управлінська діяльність, підходи до управління.*

The article notes that the study of management models aimed at the efficient functioning and sustainable development of educational institutions in the postwar period is of particular relevance. It is proved that this will contribute to the formation of a quality educational environment and the development of human capital in the country as a whole. In accordance with this goal, theoretical and applied aspects of the state of management of an educational institution at the present stage are revealed; the relevance of the problem of studying traditional and innovative approaches to management due to the challenges of time and turbulence of the environment is substantiated; the peculiarities of the requirements for management and the head of an educational institution from the point of view of the present and development prospects are clarified.

The main challenges of managing an educational institution at the present stage in Ukraine are identified: the consequences of hostilities (destruction of infrastructure, the need to organize training in conditions of danger, psychological trauma of participants in the educational process, significant educational losses); instability of financing and economic difficulties; personnel problems (outflow of teachers, the need to improve their skills in the context of reforms and technologization); ensuring quality distance and blended learning; overcoming educational losses caused by war and previous crises. Through the integrated use of theoretical methods, which included the analysis of the source base and practical experience on the problem, systematization and synthesis of approaches to its solution, generalization and formulation of conclusions, we have identified the following among the key aspects of the current state of management of an educational institution: humanistic, systemic, innovative, participatory, digital approaches.

Keywords: *educational institution, head of an educational organization, management, management activities, management approaches.*

Вступ / Introduction. *Актуальність дослідження особливостей сучасного управління закладом освіти зумовлена низкою ключових факторів, які відображають зміни в суспільстві, технологіях, економіці та освіті зокрема.*

Так, сучасна система освіти зазнає значних трансформацій під впливом глобалізаційних

процесів, цифровізації, зростаючих вимог до якості освітніх послуг, а також змін у соціально-економічному та правовому середовищі. У цих умовах управління закладом освіти потребує нових підходів, які враховують як інноваційні методи менеджменту, так і гнучкість у прийнятті управлінських рішень. Особливої актуальності набуває дослідження сучасних моделей управління, орієнтованих на розвиток автономії закладів освіти, підвищення їх конкурентоспроможності, ефективності ресурсного забезпечення, використання інформаційно-комунікаційних технологій, формування корпоративної культури та забезпечення сталого розвитку у повоєнні часи. Окрім того, актуальним є аналіз ролі керівника як лідера змін, здатного формувати стратегічне бачення, управляти командою, забезпечувати якість освітнього процесу та ефективно взаємодіяти із зацікавленими сторонами – учасниками освітнього процесу, батьками, громадськістю, органами управління освітою.

Отже, вивчення особливостей сучасного управління закладом освіти є необхідною умовою для підвищення ефективності функціонування та розвитку освітніх організацій, що, у свою чергу, сприяє формуванню якісного освітнього середовища й розвитку людського капіталу країни.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета: розкрити теоретичні та прикладні аспекти стану управління закладом освіти на сучасному етапі. Завдання: обґрунтувати актуальність проблеми дослідження традиційних та інноваційних підходів до управління, зумовлених викликами часу та турбулентністю середовища; з'ясувати особливості вимог до управління та керівника закладу освіти з точки зору сьогодення та перспектив розвитку.

Методи / Methods. Мета та завдання були досягнуті за допомогою комплексного використання теоретичних методів, що передбачали аналіз джерельної бази та практичного досвіду з означеної проблеми, систематизацію та синтез підходів до її вирішення, узагальнення та формулювання висновків.

Результати / Results. Аксиоматично, що управлінська діяльність є вирішальним фактором функціонування та розвитку організації, її прибутковості. В умовах ринкової економіки вона стала потужною силою для розвитку суспільства та країни в цілому. Вихід вітчизняних компаній на світові ринки підвищили увагу до наукових засад управлінської діяльності, оскільки західні керівники традиційно організують управління на використанні здобутків менеджменту та новітніх досягнень у своїй галузі.

Для з'ясування особливостей управлінської діяльності сучасного керівника розглянемо поняття «управління», «менеджмент» та «керівництво». Зауважимо, що розмаїття визначень пов'язане із авторським розумінням природи, особливостей об'єкту управління, цілей та змісту діяльності менеджера. Проте простежується, що поняття «управління», «менеджмент» та «керівництво» близькі за значенням. Управління має більш загальне значення. З менеджментом пов'язують професійне управління. Керівництво частіше вживається, коли йдеться про роботу з людьми, колективами. У широкому розумінні управління – це професійна діяльність керівника, наука про цю діяльність та мистецтво ефективного менеджменту.

Задачі, які стоять перед керівником досить різновекторні, зокрема: організувати сумісну діяльність працівників задля досягнення спільних цілей; подолати опір персоналу, небажання виконувати певну роботу, впроваджувати інновації; розробити систему контролю за виконанням поставлених завдань та діяльністю персоналу; формувати кадрову політику в організації та управляти персоналом. Діяльність керівника пов'язана із організацією, як групою людей, що спільно досягають поставлених цілей. А отже, керівник потрібен організації, щоб її цілі були досягнуті. Для цього керівник координує діяльність працівників, розподіляє ресурси. Саме в цьому криється сутність управлінської діяльності.

Управлінська діяльність реалізується засобом основних видів діяльності, або операційних функцій: аналізування, планування, організовування, контролювання та регулювання, які утворюють управлінський цикл. Відтак спрощено можна говорити, що управління – це досягнення поставлених цілей засобами аналізування, планування, організовування, контролювання та регулювання (Мармаза О., 2015).

Доцільно також розглянути ознаки управлінської діяльності. Так, слова «керівник», «управлінець», «начальник», «завідувач», «директор», «менеджер» та ін. стосуються назв посад людей, які здійснюють професійне управління. До *ознак* управлінської діяльності науковці (Осовська О., 2014; Маслов В., 2007; Масловська Л., 2014; Федоренко В., 2015) відносять такі: керівник має повноваження, які дозволяють приймати управлінські рішення, які стосуються у цілому організації, її систем, працівників, ресурсів; визначає загальну мету організації та декомпозує її; організує виробничі процеси та діяльність працівників; має персональну відповідальність за прийняті рішення (навіть колегіальні); добирає методи, засоби, техніки діяльності; бере участь у виробництві продукції, наданні послуг опосередковано; результати діяльності керівника не можна виміряти (їх можна встановити опосередковано за результатами

діяльності організації в цілому та інших працівників); до керівника висуваються підвищені вимоги, він має велику відповідальність за результати діяльності організації в цілому та працівників зокрема; діяльність керівника має розумовий характер, оскільки предметом праці є інформація, а результатом – управлінське рішення; у керівника не нормований час; різнопланова діяльність вимагає різноаспектних знань та умінь; керівник визначає та несе відповідальність за розподіл обов'язків; розробляє критерії та показники для оцінювання працівників, результатів роботи; сприяє підвищенню професіоналізму працівників, створює відповідні умови; мобільність роботи керівника (у робочому кабінеті, відрядження, наради у менеджерів вищого рівня тощо).

Більш конкретно зосередимось на особливостях управління закладами освіти. Розкриття особливостей управління закладом освіти на сучасному етапі є важливим завданням, особливо в умовах України, яка переживає складні часи, включаючи війну та реформи в системі освіти. Зазначимо, що сучасний етап характеризується низкою викликів та особливостей, які необхідно враховувати керівникам закладів освіти: наслідки воєнних дій: руйнування інфраструктури, необхідність організації навчання в умовах небезпеки, психологічні травми учасників освітнього процесу, значні освітні втрати; нестабільність фінансування та економічні труднощі; кадрові проблеми: відтік педагогів, необхідність підвищення їх кваліфікації в умовах реформ та технологізації; забезпечення якісного дистанційного та змішаного навчання; подолання освітніх втрат, спричинених війною та попередніми кризами; впровадження інклюзивної освіти в умовах обмежених ресурсів; необхідність швидкої адаптації до змін та інновацій в освіті.

Відповідно стисло схарактеризуємо основні *особливості* управління закладом освіти на сучасному етапі:

1. Автономія та децентралізація.

В Україні триває процес децентралізації управління освітою, що передбачає розширення повноважень закладів освіти у фінансовій, організаційній та кадровій сферах. Заклади отримують більшу самостійність у прийнятті рішень щодо освітнього процесу, використання ресурсів та розвитку закладу. Це вимагає від керівників нових управлінських компетенцій, здатності до стратегічного планування та ефективного використання автономії.

2. Інклюзивність та різноманітність.

Зростає увага до забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій учнів, включаючи дітей з особливими освітніми потребами. Управління закладом освіти має враховувати різноманітність учнівського контингенту, їхні індивідуальні потреби та освітні траєкторії. Необхідним є створення інклюзивного освітнього середовища, забезпечення підтримки для учнів з особливими потребами та залучення педагогів до відповідного навчання.

3. Технологізація та цифровізація.

Активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес та управління закладом. Використання онлайн-платформ, електронних журналів, систем управління навчанням та інших цифрових інструментів. Розвиток дистанційного та змішаного навчання, особливо актуального в умовах воєнних дій та інших кризових ситуацій. Керівники мають забезпечити технічну підтримку, навчання педагогів та ефективне використання цифрових ресурсів.

4. Якість освіти та компетентнісний підхід.

Орієнтація на забезпечення високої якості освіти, що відповідає сучасним стандартам та потребам суспільства. Впровадження компетентнісного підходу до навчання, спрямованого на розвиток ключових компетентностей учнів. Необхідність постійного моніторингу та оцінювання якості освітнього процесу, впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

5. Безпечне освітнє середовище.

В умовах війни особливої ваги набуває створення безпечного та психологічно комфортного освітнього середовища. Забезпечення наявності укриттів, проведення тренінгів з безпеки, надання психологічної підтримки учням та педагогам. Управління закладом освіти має координувати зусилля з органами влади, батьками та громадськістю для забезпечення безпеки.

6. Управління персоналом та лідерство.

Ефективне управління педагогічним колективом, залучення кваліфікованих кадрів, їх професійний розвиток та мотивація. Необхідність сучасного лідерства, здатності до прийняття стратегічних рішень, формування командної роботи та залучення педагогів до управління закладом. Важливість психологічної підтримки педагогів, особливо в умовах стресу та невизначеності.

7. Фінансова автономія та залучення ресурсів.

Розширення фінансової самостійності закладів освіти вимагає ефективного управління бюджетними коштами та залучення додаткових джерел фінансування. Необхідність прозорого та відповідального використання фінансових ресурсів.

8. Взаємодія з громадою та батьками.

Активна співпраця з батьками, місцевою громадою, органами місцевого самоврядування та іншими зацікавленими сторонами. Залучення батьків до освітнього процесу та управління закладом. Важливість комунікації та налагодження партнерських відносин.

Повноваження керівника організації визначені чинною законодавчо-нормативною базою. Як правило, керівник має вищу освіту, яка пов'язана із змістом професійної діяльності. Останнім часом велика увага приділяється підготовці управлінця за спеціальністю 073 Менеджмент галузі знань 07 Управління та адміністрування. Це зумовлено реалізацією політики держави щодо професійного менеджменту на усіх рівнях.

До *здібностей сучасного керівника* висуваються певні вимоги, як-то: аналітичні: дібрати та використати адекватні діагностики, здійснити аналіз стану об'єкту вивчення, сформулювати проблеми, виявити фактори-впливи, зробити прогноз; концептуальні: цілісне сприйняття об'єкту, встановити причинно-наслідкові зв'язки; виявити закономірності, тенденції; визначити оптимальність ресурсів та кадрів; комунікативні: створити позитивні стосунки в колективі, переконувати, мотивувати, попереджувати та розв'язувати конфлікти, вдало добирати методи атракції (Кучеренко Д., 2020; Мармаза О, 2017).

Щодо *якостей сучасного керівника*, то визначають професійні, особистісні, психологічні, інтелектуальні, соціальні, ділові та ін. (Василенко Н., 2017; Воронова С., 2017; Мармаза О, 2017).

Так, до професійних якостей керівника належать такі, як: здатність вирішувати проблеми, знаходити альтернативні варіанти рішень, використовувати здобутки науки та практики, опрацьовувати інформацію та визначати управлінську, делегувати повноваження, мотивувати персонал до діяльності, підтримувати інноваторів, формувати позитивний імідж тощо.

Інтелектуальні якості сучасного керівника повинні бути достатньо розвиненими, щоб мати нову філософію мислення, панорамне бачення дійсності, схильність до творчості та проведення досліджень, експериментів; здатність до самоаналізу та саморозвитку, підвищення професіоналізму та кар'єрного зростання, здатність навчати та передавати досвід тощо.

Психологічні якості сучасного керівника – це запорука успішної роботи з персоналом, клієнтами, споживачами товару і послуг, інвесторами: гуманізм, вольові якості, прагнення до успішності, оптимізм, почуття гумору, чесність, справедливість, лідерські властивості, стресостійкість, адаптабельність, готовність до ризику та відповідальності, здатність попередити конфлікт, самовладання тощо.

До соціальних якостей сучасного керівника належать такі, як: життєві ідеали, дотримання норм соціальної справедливості, толерантність, демократичність, політична культура, відповідальність, ділова та особистісна репутація; здатність підтримувати стосунки з людьми різного віку, статі, професійного та соціального прошарку; заохочувати працівників тощо.

З огляду на вимоги до сучасного управління, вагомі якості менеджера формуються основні *особливості підготовки керівника* закладу освіти до управління:

1. Багатовимірність необхідних компетентностей.

Сучасний керівник закладу освіти повинен володіти широким спектром компетентностей, що включають: управлінські: стратегічне планування, організація діяльності, прийняття рішень, контроль та оцінювання, управління ресурсами (фінансовими, матеріально-технічними, кадровими), проєктний менеджмент; лідерські: натхнення та мотивація команди, формування бачення та цінностей закладу, делегування повноважень, розв'язання конфліктів, сприяння професійному розвитку педагогів, створення сприятливого психологічного клімату; педагогічні: розуміння сучасних освітніх концепцій, методик та технологій, знання основ педагогіки, психології, дидактики, вміння аналізувати освітній процес та приймати обґрунтовані педагогічні рішення; комунікативні: ефективне спілкування з усіма учасниками освітнього процесу (педагогами, учнями, батьками, представниками громади та органів управління освітою), налагодження партнерських відносин, ведення переговорів, публічні виступи; інформаційно-цифрові: використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській діяльності, орієнтування в цифровому освітньому середовищі, забезпечення кібербезпеки; нормативно-правові: глибоке знання законодавства у сфері освіти, нормативних документів, державних стандартів, розуміння прав та обов'язків учасників освітнього процесу; соціально-емоційні: емпатія, саморегуляція, стресостійкість, вміння працювати в умовах невизначеності та криз.

2. Безперервність та системність навчання.

Підготовка керівника не обмежується одноразовим курсом чи тренінгом. Це має бути безперервний та системний процес, що включає: початкову підготовку: навчання на відповідних освітніх програмах (магістратура, курси перепідготовки), що надають базові знання та вміння в галузі управління освітою; підвищення кваліфікації: регулярне навчання на курсах, семінарах, тренінгах, майстер-класах, спрямованих на поглиблення знань та розвиток конкретних

управлінських компетентностей, ознайомлення з новими тенденціями та технологіями в освіті; самоосвіту: самостійне вивчення наукової та методичної літератури, участь у вебінарах, онлайн-курсах, обмін досвідом з колегами; стажування та менторство: отримання практичного досвіду під керівництвом досвідчених керівників, участь у реальних управлінських процесах, отримання зворотного зв'язку та підтримки від ментора.

3. Практична орієнтованість навчання.

Підготовка має бути максимально наближеною до реальних умов діяльності керівника закладу освіти. Важливо використовувати: кейс-стаді: аналіз конкретних управлінських ситуацій та пошук оптимальних рішень; симуляційні ігри та тренінги: відпрацювання управлінських навичок у змодельованих ситуаціях; проєкту діяльність: розроблення та реалізація конкретних проєктів, спрямованих на вирішення проблем закладу освіти; практичні завдання та стажування: безпосередня участь у управлінській діяльності під керівництвом досвідчених колег.

4. Індивідуалізація та диференціація навчання.

Потреби та рівень підготовки майбутніх керівників можуть суттєво відрізнятися. Тому важливо забезпечити індивідуальний підхід до навчання, враховуючи: попередній досвід та освіту: адаптація навчальних програм до рівня підготовки слухачів; особистісні якості та стиль управління: допомога у розвитку сильних сторін та подоланні слабких; потреби конкретного закладу освіти: фокусування на актуальних проблемах та завданнях.

5. Розвиток лідерських якостей.

Сучасний керівник – це перш за все лідер, здатний вести за собою колектив, надихати на досягнення спільних цілей, створювати атмосферу довіри та співробітництва. Підготовка має бути спрямована на розвиток таких якостей, як: візіонерство: здатність бачити майбутнє закладу та визначати стратегічні напрями розвитку; ініціативність та відповідальність: готовність брати на себе відповідальність за прийняті рішення та впроваджувати зміни; критичне мислення та креативність: здатність аналізувати проблеми, знаходити нестандартні рішення та генерувати нові ідеї; емоційний інтелект: розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, вміння керувати ними.

6. Урахування сучасних викликів та особливостей освітньої галузі. Підготовка керівників має враховувати актуальні тенденції та виклики, такі як: інклюзивна освіта: навчання методам організації інклюзивного освітнього процесу; цифровізація освіти: освоєння цифрових інструментів та технологій управління та навчання; автономія закладів освіти: розвиток навичок стратегічного планування та фінансового управління в умовах автономії; забезпечення безпечного освітнього середовища: навчання методам створення безпечних умов для навчання та праці, реагування на кризові ситуації (особливо актуально в умовах війни); робота з батьками та громадою: налагодження ефективної комунікації та партнерства; управління якістю освіти: впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

7. Розвиток здатності до саморефлексії та самооцінювання. Важливим елементом підготовки є формування у керівника здатності до самоаналізу власної діяльності, виявлення сильних та слабких сторін, визначення потреб у подальшому професійному розвитку (Воронова С., 2017; Мармаза О, 2017; Юрик Н., 2015).

Підготовка керівника закладу освіти до управління є багатогранним і безперервним процесом, особливо важливим на сучасному етапі розвитку освіти, який характеризується динамічними змінами, викликами та зростаючими вимогами до якості освітнього процесу. В умовах України, що переживає реформи та військову агресію, ця професійна підготовка набуває особливої актуальності.

Обговорення / Discussions. Сучасний стан управління розкрили такі науковці, як: С. Бірюченко, Т. Дудар, Т. Лепейко, А. Мазаракі, Ю. Палеха та ін. Вимоги до професіоналізму керівника схарактеризовано в роботах І. Іванової, Т. Сорочан, В. Олійника та ін. Управлінська компетентність стала проблемою вивчення Н. Василенко, Л. Васильченко, Р. Вдовиченко, С. Воронової та ін. Формування управлінської компетентності засобами самоменеджменту В. Колпаков, Н. Лукашевич, О. Ратушняк, В. Селютін та ін. Матеріали нашої статті дещо розширили та конкретизували результати наукових опусів авторів з урахуванням реалій сьогодення.

Висновки / Conclusions. Актуальні теоретичні аспекти сучасного управління закладом освіти включають в себе різноманітні підходи та концепції, спрямовані на підвищення ефективності та якості освітнього процесу. Серед ключових аспектів можна виділити: гуманістичний підхід (орієнтація на особистість учня, його потреби та інтереси; створення сприятливого психологічного клімату в закладі освіти; забезпечення можливостей для самореалізації та розвитку творчого потенціалу всіх учасників освітнього процесу); системний підхід (розгляд закладу освіти як цілісної системи, що складається з взаємопов'язаних елементів;

аналіз внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на функціонування закладу; забезпечення узгодженості дій усіх структурних підрозділів та учасників освітнього процесу); інноваційний підхід (постійний пошук та впровадження нових технологій, методів та форм управлінської діяльності; створення умов для дослідно-експериментальної роботи та педагогічних інновацій; заохочення творчості та ініціативи педагогічних працівників); партисипативний підхід (залучення всіх учасників освітнього процесу (педагогів, учнів, батьків, громадськості) до управління закладом освіти); розвиток органів самоврядування та громадської участі; забезпечення прозорості та відкритості в діяльності закладу освіти); цифровий підхід (активне використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні та освітньому процесі; впровадження електронного документообігу, онлайн-платформ та цифрових освітніх ресурсів; розвиток цифрової компетентності) тощо.

Ці теоретичні аспекти є взаємопов'язаними та доповнюють один одного, відображаючи сучасні тенденції в управлінні освітою, спрямовані на забезпечення якісної, доступної та ефективної освіти для кожного учня.

В умовах реформування освіти в Україні особливого значення набуває впровадження та дослідження нових управлінських підходів, що сприяють автономії закладів освіти, розвитку їхньої самостійності та відповідальності. Залишаються не вивченими багато теоретико-прикладних аспектів означеної проблеми, зокрема: модернізовані функції та методи управління, компоненти управлінської компетентності сучасного керівника закладу освіти.

Список використаних джерел і літератури:

- Василенко, Н. В. (2017). *Компетентнісний підхід в освіті: реалізація теорії та практики*. Харків: Вид. група «Основа». [in Ukrainian]
- Воронова, С. В. (2017). *Самоосвіта керівника загальноосвітнього навчального закладу*. Харків: Вид. група «Основа». [in Ukrainian]
- Кучеренко, Д. (2020). *Менеджмент*. Київ: Центр учбової літератури. [in Ukrainian]
- Мармаза, О. І. (2017). *Менеджмент освітньої організації*. Харків: Щедра садиба. [in Ukrainian]
- Мармаза, О. І. (2015). *Основи теорії менеджменту*. Харків: ТОВ «Планета-принт», 2015. [in Ukrainian]
- Маслов, В. В. (2007). *Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами*. Тернопіль: Астон. [in Ukrainian]
- Осовська, Г. В., Масловська, Л. Ц., & Осовський, О. А. (2014). *Менеджмент організації*. Київ: Кондор-Видавництво. [in Ukrainian]
- Федоренко, В. Г. (2015). *Менеджмент*. (3-тє вид., переробл. і доповн.). Київ: Алерта. [in Ukrainian]
- Юрик, Н. Є. (2015). *Самоменеджмент*. Тернопіль: ТНТУ імені Івана Пулюя. [in Ukrainian]

References:

- Vasylenko, N. V. (2017). *Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: realizatsiia teorii ta praktyky [Competency-Based Approach in Education: Implementation of Theory and Practice]*. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova». [in Ukrainian]
- Voronova, S. V. (2017). *Samoosvita kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Self-Education of the Head of a General Educational Institution]*. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova». [in Ukrainian]
- Kucherenko, D. (2020). *Menedzhment [Management]*. Kyiv: Tsentru uchbovoi literatury. [in Ukrainian]
- Marmaza, O. I. (2017). *Menedzhment osvitnoi orhanizatsii [Management of an Educational Organization]*. Kharkiv: Shchedra sadyba. [in Ukrainian]
- Marmaza, O. I. (2015). *Osnovy teorii menedzhmentu [Fundamentals of Management Theory]*. Kharkiv: TOV «Planeta-prynt». [in Ukrainian]
- Maslov, V. V. (2007). *Naukovi osnovy ta funktsii protsesu upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy [Scientific Foundations and Functions of the Process of Managing General Educational Institutions]*. Ternopil: Aston. [in Ukrainian]
- Osovska, H. V., Maslovska, L. Ts. & Osovskiy, O. A. (2014). *Menedzhment orhanizatsii [Organizational Management]*. Kyiv: Kondor-Vydavnytstvo. [in Ukrainian]
- Fedorenko, V. H. (2015). *Menedzhment [Management]*. (3rd ed., revised and supplemented). Kyiv: Alerta. [in Ukrainian]
- Yuryk, N. Ye. *Samomenedzhment [Self-Management]*. Ternopil: TNTU imeni Ivana Puliuia. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «28» січня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «26» лютого 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

Цитуйте цю статтю як:

Мармаза, О. (2025). Теоретико-прикладні аспекти сучасного управління закладом освіти. *Педагогічний дискурс*, 37, 27–32. doi: [10.31475/ped.dys.2025.37.04](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.04).

Cite this article as:

Marmaza, O. (2025). Theoretical and Applied Aspects of Modern Management of Educational Institutions. *Pedagogical Discourse*, 37, 27–32. doi: [10.31475/ped.dys.2025.37.04](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.04).

УДК 378.147.091.12.011.3/33-027.22:794

UDC 378.147.091.12.011.3/33-027.22:794

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.05](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.05)

ЛЮДМИЛА ЗАКРЕНИЦЬКА,

кандидат філологічних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

вул. Прокурівського підпілля, 139)

LIUDMYLA ZAKRENYTSKA,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,

Proskurivskoho Pidpillia St., 139)

ORCID: [0000-0001-7231-850X](https://orcid.org/0000-0001-7231-850X)

РУСЛАНА МЕЛЬНИК,

кандидат філологічних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

вул. Прокурівського підпілля, 139)

RUSLANA MELNYK,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,

Proskurivskoho Pidpillia St., 139)

ORCID: [0000-0002-1101-6812](https://orcid.org/0000-0002-1101-6812)

ТЕТЯНА СЕВЕРІНА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

вул. Прокурівського підпілля, 139)

TETIANA SEVERINA,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,

Proskurivskoho Pidpillia St., 139)

ORCID: [0000-0003-1379-8456](https://orcid.org/0000-0003-1379-8456)

**Модернізація іншомовної підготовки майбутніх педагогів
шляхом використання гейміфікованого навчання**

**Modernizing Foreign Language Training for Future Teachers
through the Use of Gamified Learning**

У статті досліджується ефективність гейміфікації як інноваційного підходу у викладанні іноземних мов майбутнім педагогам у закладах вищої освіти. Авторами проаналізовано поняття «гейміфікація», що трактується як використання ігрових елементів у неігрових контекстах, та обґрунтовано психологічні й нейробіологічні механізми її впливу на пізнавальний інтерес, мотивацію та когнітивні функції мозку здобувачів. З'ясовано, що гейміфікація має зв'язок із теоріями «поток» Міхая Чіксентміхайі, біхевіоризму та самовизначення, її механіки активують систему винагороди (вивільнення дофаміну) та позитивно впливають на рівень кортизолу, гормону стресу, сприяючи покращенню уваги та пам'яті.

Визначено ключові аспекти гейміфікації, якими є динаміка, механіка, естетика і соціальна взаємодія, та окреслено її основні принципи. Наведено приклади доступних освітніх платформ, сайтів та додатків, технологій віртуальної/доповненої реальності та інструментів штучного інтелекту, що забезпечують гейміфіковане навчання іноземної мови. Підкреслюється, що гейміфікація модернізує процес оволодіння іншомовною компетентністю, сприяє зростанню внутрішньої мотивації, підвищенню залученості, покращенню результатів навчання та забезпечує задоволення від власного прогресу, оптимізуючи взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: гейміфікація, мотивація, залученість, система винагород, освітній процес, іноземна мова.

This article investigates the effectiveness of gamification as an innovative approach within the educational process of higher pedagogical institutions, specifically focusing on its application in teaching foreign languages to future educators. The study provides a comprehensive review of both national and international scholarly works on gamification in higher education.

In the study, we used a number of general scientific methods: analysis, synthesis, comparison, induction, deduction, generalisation, which contributed to a thorough study and analysis of the essence of gamification and the formulation of conclusions. Problem-solving methods made it possible to find out ways to implement game technologies in the process of teaching foreign languages in higher education.

The authors analyze the concept of «gamification», defined as the use of game elements in non-game contexts, and substantiate the psychological and neurobiological mechanisms of its influence on students' cognitive interest, motivation, and brain functions. The role of gamification in activating the reward system and releasing dopamine, as well as its positive impact on cortisol levels, a stress hormone that improves attention and memory, is highlighted. The theoretical foundations of gamification are further explained by combining the 'flow' theory of Mihaly Csikszentmihalyi, behaviorist theories and self-determination theory. The key aspects of gamification, such as dynamics, mechanics, aesthetics and social interaction, were outlined in conjunction with its basic principles.

Examples of available educational platforms, websites and applications, virtual/augmented reality technologies and artificial intelligence tools that facilitate gamified foreign language learning were analyzed. It was emphasized that gamification modernizes the process of acquiring communicative competence in a foreign language, promotes intrinsic motivation, enhances engagement, improves learning outcomes and provides satisfaction from personal progress, thereby optimizing the interaction of all participants in the educational process. It was concluded that the introduction of gamification in foreign language teaching in pedagogical higher education institution is not just an innovation, but a strategic step towards the formation of a new generation of competent, motivated and adaptive educators capable of teaching languages effectively in the 21st century.

Keywords: *gamification, motivation, engagement, reward system, educational process, foreign language.*

Вступ / Introduction. Стрімкий розвиток сучасних технологій трансформує освітній ландшафт, стимулюючи пошук та інтеграцію інноваційних і більш ефективних навчальних інструментів. З метою підвищення пізнавального інтересу здобувачів освіти до навчальної діяльності все більше педагогів звертаються до використання ігрових технологій. Можна припустити, що гейміфікація нині є невід'ємним складником викладання різних навчальних дисциплін для різних вікових груп. Це відображає ідею, закладену в визначення гейміфікації програмістом комп'ютерних ігор Н. Пеллінгом ще в 2002 р., який описав її як процес, в якому ігрові елементи використовуються в ході навчання в будь-якій галузі (Pelling N., 2015).

Проблема навчання іноземних мов з використанням ігрових технологій в закладах вищої освіти набуває нового виміру в контексті цифровізації освіти, оскільки відкриває широкі можливості для створення імерсивних, інтерактивних та персоналізованих навчальних середовищ, що виходять за межі традиційних аудиторних занять. Це дозволяє ефективніше адаптуватися до потреб сучасних студентів та вимог глобалізованого світу.

Проблематика гейміфікації в освітньому процесі є предметом інтенсивних наукових досліджень як в Україні, так і за кордоном. Вітчизняні науковці вивчають різні аспекти, можливості та виклики впровадження гейміфікованого навчання в ЗВО. Серед них слід виокремити Л. Височан, Є. Бохонько (гейміфікація як інструмент навчання для майбутніх педагогів), Л. Зеленська, К. Ковінько (впровадження гейміфікації для підвищення рівня володіння англійською мовою студентів ЗВО), І. Лебідь, О. Дутко, В. Федорчук (цифрові платформи та гейміфікація у вищій освіті), В. Мізюк (стимуляції студентської активності засобами гейміфікації), М. Васильєва, І. Романова (гейміфікація в підготовці соціальних працівників), І. Зварич, С. Романишина (гейміфікація як інструмент стимулювання навчальної активності студентів ЗВО в Україні та США, її вплив на залученість та результативність), Т. Лященко, М. Гришуніна (гейміфікація як напрям навчання, що мотивує студентів до самостійного вивчення матеріалу), І. Махович (гейміфікація як метод сприяння індивідуалізації навчання та покращення якості освіти у галузі комп'ютерних спеціальностей), С. Переяславська, О. Смагіна (гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної вищої освіти, як метод навчання та виховання, засіб організації цілісного освітнього процесу), Г. Скасків (підходи до впровадження цифрових технологій в ЗВО в умовах переходу до змішаної та дистанційної форм навчання, використання елементів гейміфікації на практичних заняттях), О. Смагіна (гейміфікація як чинник підвищення ефективності навчання), А. Юрженко (формування комунікативної компетентності на основі гейміфікованого підходу).

Водночас, різноманітні аспекти застосування гейміфікації в освітній діяльності перебувають у фокусі уваги численних зарубіжних дослідників. Зокрема, Я. Бемфорд вивчав цифрові та гейміфіковані підходи у вищій освіті, а Д. Бессант та Х. Бройер зосереджувалися на використанні ігор для оптимізації навчання. Д. Макгонігал вивчав вплив гейміфікації на мотивацію, К. Капп – ігрові методи та стратегії в навчанні, а Г. Суренделег — вплив гейміфікації на результати навчання. Цей перелік відображає лише частину значного внеску міжнародної наукової спільноти у вивчення цього напрямку.

Мета та завдання / Aim and tasks. Мета статті полягає в дослідженні та обґрунтуванні ефективності гейміфікації як інноваційного підходу в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти, зокрема, при викладанні іноземних мов майбутнім педагогам, з урахуванням її впливу на пізнавальний інтерес, мотивацію та когнітивні функції мозку здобувачів. Завдання – здійснити огляд наукових вітчизняних та зарубіжних праць, присвячених проблематиці гейміфікації в освітньому процесі ЗВО; обґрунтувати психологічні та нейробіологічні механізми впливу гейміфікації на мозок студента, зокрема активацію системи винагороди та регуляцію гормонів стресу; визначити ключові принципи та аспекти гейміфікації (динаміка, механіка, естетика, соціальна взаємодія) для ефективного впровадження в освітній процес; проаналізувати доступні освітні платформи, сайти, додатки, що забезпечують гейміфіковане навчання іноземної мови ЗВО.

Методи / Methods. У дослідженні ми застосували низку загальнонаукових методів: аналіз, синтез, порівняння, індукція, дедукція, узагальнення, які сприяли ґрунтовному вивченню та аналізу сутності гейміфікації як об'єкту дослідження та формулюванню висновків. Проблемно-пошукові методи дали можливість з'ясувати шляхи реалізації ігрових технологій в процесі навчання іноземних мов у ЗВО.

Результати / Results. У наукових працях знаходимо низку визначень поняття «гейміфікація», де науковці висвітлюють різні аспекти цього явища. Наприклад, С. Детердінг, Д.Діксон, Р. Халед та Л. Наке визначають гейміфікацію як «використання елементів ігрового дизайну в неігрових контекстах» (Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L., 2011a). Дослідники Г.Зіхерманн і К. Каннінгем (Zicherman G., Cunningham K., 2011) вважають, що гейміфікація – це «процес ігрового мислення та ігрової механіки для залучення користувачів і вирішення проблем». На думку К. Каппа, «гейміфікація – це використання ігрової механіки, естетики та ігрового мислення для залучення людей, мотивації дій, сприяння навчанню та вирішенню проблем» (Karr K., 2012, с. 10). К. Вербах підкреслює в понятті гейміфікації «використання ігрових елементів та прийомів ігрового дизайну в неігрових контекстах», а також «процес перетворення діяльності на гру» (Werbach K., Hunter D., 2012).

Сучасні дослідження гейміфікації в освіті акцентують увагу на її потенціалі для досягнення конкретних навчальних результатів через інтеграцію ігрових принципів. Зокрема, С. Детердінг, визнаний фахівець у цій галузі, розглядаючи гейміфікацію як стратегічне використання характерних для ігор елементів та механік в освітньому процесі, передбачає створення у навчальному середовищі своєрідного ігрового контексту, який сприяє більш вільній та природній взаємодії студентів з матеріалом, водночас орієнтуючи кожного на чітке досягнення визначених освітніх цілей (Deterding S., 2014; Deterding S., 2015).

Доповнюючи цю перспективу, українська дослідниця О. Коваленко зосереджується на власне організації гейміфікованих освітніх процесів, що включають застосування ігрового мислення, специфічних механік, кейсів та цілеспрямованих мотиваційних інструментів. Кінцевою метою такої організації є отримання високоякісних програмних результатів навчання (Коваленко О., 2023).

Слід також зауважити, що окрім позитивного впливу на продуктивність засвоєння навчального матеріалу, гейміфіковане навчання створює сприятливі умови для розвитку однієї з ключових компетентностей ХХІ століття – безперервного навчання (Водянка Л., Паламарюк А., 2023).

Таким чином, ми поділяємо думку вищезгаданих дослідників і вважаємо, що гейміфікація в освіті не є просто розважальним елементом, а системним підходом, спрямованим на оптимізацію навчальної взаємодії та підвищення ефективності засвоєння знань і навичок.

Ефективність використання гейміфікованого підходу до навчання засвідчують дослідження відомих вчених в галузі психології та нейробіології. Згідно з концепцією «поток», розробленою американським психологом М. Чіксентміхайі, людина, потрапляючи у такий стан, досягає повного занурення, зосередженості й залучення в безпосередньо в конкретну діяльність (Csikszentmihalyi M., 2008). Цей психологічний стан чітко простежується у студентів, коли в процесі навчання використовуються ігрові технології, за умови, що завдання є достатньо складним, але відповідає навичкам студента, і він отримує негайний зворотний зв'язок.

Використання ігрових технологій в навчанні також знаходить позитивне тлумачення з позицій біхевіористської теорії. Зокрема, Е. Торндайк (Thorndike E., 1962) та пізніше Б. Ф. Скіннер (Skinner B. F., 1953) вважають, що поведінка формується під впливом зовнішніх стимулів та підкріплення, роль яких в гейміфікації виконують винагороди (компоненти гейміфікації, які маніфестують досягнення студентів: бали, бейджі, рейтинги лідерів тощо).

Роботу нейронних механізмів в мозку людини під час залучення до ігрових форм навчання пояснює нейробіологія поведінки, наука, яка досліджує, як мозок обробляє інформацію, приймає рішення, формує пам'ять та регулює мотивацію, що є ключовим для розуміння впливу гейміфікації.

Дослідження теорії навчання тварин та теорії економічної корисності допомогли створити основу для кращого розуміння нейронних механізмів, які пояснюють те, як мозок обробляє винагороду під час навчання, цілеспрямованої поведінки та прийняття рішень в умовах невизначеності. У так званих «системах винагороди мозку» відстежується активність нейронних реакцій, які можна корелювати з ключовими теоретичними поняттями, пов'язаними з винагородою та невизначеністю на кшталт безперервності, непередбачуваності, помилка передбачення, величина, ймовірність, очікування тощо (Thorndike E., 1962).

Коли студент навчається і досягає успіху, його мозок реагує, активуючи так звану «систему винагороди». Це відбувається завдяки вивільненню дофаміну – нейромедіатора, який часто називають «гормоном задоволення» і «радості», та до того ж, має велику вагу у навчанні. Це приємне відчуття маркує виконану дію або здобуте знання як щось позитивне, а мозок запам'ятовує і зміцнює нейронні зв'язки, пов'язані з цією поведінкою. Внаслідок отриманого задоволення мотивація студента до повторення дій, що призвели до успіху, і прагнення нових досягнень зростає. В контексті цих процесів мозок також вчиться прогнозувати винагороду і сам стан очікування успіху вже може викликати вивільнення дофаміну, підтримуючи мотивацію студента до подальших дій (Schultz W., 2006).

Водночас, ефективна гейміфікація обережно працює з кортизолом – гормоном стресу, мінімізуючи шкідливий і стимулюючи помірний стрес, який покращує увагу і пам'ять, та забезпечує оптимальну залученість в ігровому навчанні. Спостерігається також активація гіпокампу, ділянки мозку, що відіграє ключову роль у формуванні довготривалої пам'яті та відтворенні інформації. Вивчення цих процесів у мозку має важливе значення для розуміння того, як саме здобувачі освіти реагують на виклики та винагороду в навчальному середовищі.

Мозок ефективно навчається шляхом спроб і помилок. Коли студент помиляється, його мозок реєструє сигнал про те, що щось пішло не так, як очікувалося, що, своєю чергою, запускає реакцію навчання. Гейміфіковане середовище пропонує безпечний простір для важливого процесу спроб і помилок через миттєвий зворотній зв'язок, який допомагає вдосконалити розуміння і розвинути навички. Цей активний ітеративний процес є фундаментальним для ефективного гейміфікованого навчання (EVIVVE, 2025).

Глибше розуміння сутності гейміфікованого підходу до навчання дає нам розроблена сучасними американськими психологами Е. Десі та Р. Райаном Теорія самовизначення / Self-determination theory (Deci E., Ryan R., 2008; Ryan R., Deci E., 2017). Згідно з останньою, кожна людина має три фундаментальні психологічні потреби, задоволення яких сприяє її розвитку: *автономія, компетентність, спорідненість (або соціальна взаємодія)*.

Автономія є важливим компонентом, який дозволяє учням відчувати відповідальність за власне навчання. На думку дослідників Р. Райана та Е. Десі, надання учням можливості обирати спосіб виконання завдання зменшує стрес і підвищує їхню мотивацію, а також дозволяє їм пристосовувати навчальний процес до своїх потреб (Ryan R., Deci E., 2000).

З точки зору *компетентності*, це відчуття підтримується завдяки досягненням, поступовому збільшенню складності завдань і фіксації на успіху. Такі елементи гейміфікації, як рівні та винагороди за прогрес, сприяють зміцненню впевненості учнів і дозволяють їм бачити реальні результати своєї роботи (Hamari J., et al., 2014; Sailer M., et al., 2017).

Командні завдання та спільні дії, що використовуються в гейміфікації, сприяють *соціальній взаємодії* та комунікативному розвитку здобувачів освіти. Дослідники вважають, що навчання у співпраці з іншими сприяє формуванню почуття приналежності, яке є потужним стимулом для продовження навчання (Cheong C. et al., 2014; Deterding S., 2015).

Таким чином, гейміфікація навчального процесу робить його більш змістовним і глибоким, оскільки студенти не зосереджуються лише на зовнішніх стимулах, а мають змогу побачити цінність власного навчання та набуті навичок, які вони зможуть використати в реальному житті. Такий підхід підтримує прагнення здобувачів освіти до самовдосконалення і тому, безсумнівно, є цінним інструментом сучасної освіти.

Гейміфікація створює привабливе навчальне середовище (Chen X., Siau K., Nah F., 2012),

здатне підвищувати мотивацію та залучення здобувачів освіти до діяльності (Dichev C., Dicheva D., 2017). Ігрові елементи інтегровані в навчальний процес підтримують баланс між внутрішньою та зовнішньою мотивацією. Використовуючи зовнішні стимули як нагороди, гейміфікація підтримує зацікавленість студентів у навчанні, що, в свою чергу, сприяє внутрішній мотивації, яка спонукає їх до самостійного вивчення матеріалу. Дослідник С. Детердінг вважає, що підвищення внутрішньої мотивації через використання елементів гейміфікації на заняттях є важливим та ефективним фактором оптимізації навчального процесу. Він також зазначає, що справжнє навчання відбувається лише тоді, коли студенти активно залучені до процесу, розвиваючи навички та компетенції, які мають для них особисте значення (Deterding S., 2015).

Гейміфікація в освіті, на думку О. Ткаченко, реалізується у двох напрямках:

1) застосування ігрових елементів: ігрові прийоми → ігрові моделі, ігровий матеріал, ігрові правила;

2) навчальні ігри, які занурюють учнів у вигаданий ігровий світ, де навчальний матеріал сприймається на основі гри (Ткаченко О., 2015, с. 305).

Дослідниця О. Ткаченко розмежовує поняття гейміфікації та зазначає, що в широкому розумінні вона передбачає використання як ігор, так і ігрових прийомів та практик для навчання, тоді як гейміфікація у вузькому розумінні спрямована на використання ігрових елементів (Ткаченко О., 2015, с. 305).

С. Казарян виділяє чотири принципи гейміфікації.

1. Перш за все, автор зазначає, що студентам більше подобається грати, ніж працювати. Позитивні емоції від гри сприяють ефективній командній роботі, збалансованому залученню всіх учасників до навчально-ігрової діяльності.

2. Другий принцип ґрунтується на позитивних відчуттях особистісного розвитку, досягнення нових результатів своєї діяльності (отримання балів, значків, статусів, рейтингів).

3. Третій принцип базується на відчутті приналежності до спільноти та партнерства в освітньому середовищі. Повною мірою він може бути реалізований лише за умови активної позиції викладача та впровадження сучасних навчальних кейсів.

4. Четвертий принцип ґрунтується на доцільності використання гейміфікації для навчальних ситуацій, вивчення конкретних тем, збалансування ігрового та традиційного підходу до навчання (Казарян С., 2023).

Услід за К. Вербахом (Werbach K., Hunter D., 2012), основними аспектами гейміфікації ми вважаємо такі:

- динаміка;
- механіка;
- естетика;
- соціальна взаємодія.

Динаміка проявляється у використанні сценаріїв, які вимагають уваги користувачів та їх реакції в режимі реального часу. *Ігрова механіка* окреслює принципи роботи та визначає правила, які керують діями гравця. *Естетика* полягає у створенні загального ігрового досвіду з метою емоційного залучення учасників до процесу, що досягається за рахунок використання таких компонентів, як віртуальні нагороди, бали, значки, статуси, таблиці лідерів тощо. *Соціальна взаємодія* простежується у використанні характерних для ігор прийомів, що забезпечують взаємодію між учасниками, а також між останніми та грою.

Ефективна гейміфікація інтегрує різноманітні ігрові елементи, які підсилюють навчальний процес: бали та значки, рівні та прогрес, змагання та лідерборди, історії та сценарії, миттєвий зворотний зв'язок, соціальна взаємодія (в командних завданнях та групових іграх), персоналізація.

Обговорення / Discussion. Навчання іноземних мов здобувачів освіти педагогічних спеціальностей в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії відбувається з урахуванням переваг гейміфікованого навчання, що спонукає викладачів при вивченні різних аспектів мови звертатись до низки онлайн сервісів. Звичними, проте не менш захопливими для студентів є такі:

Kahoot та Quizizz – освітні платформи, що надають можливість створювати вікторини, тести з різними типами запитань в реальному часі, пропонують змагальний елемент (таблиці лідерів для змагань між студентами) та миттєву оцінку знань, забезпечують інтеграцію мультимедійного контенту (зображень, відео) у запитання, та можливість виконання в реальному часі та асинхронно.

Duolingo – інтерактивна платформа, що поєднує ігрові активності з мовними вправами, де студенти накопичують бали, відкривають нові рівні та отримують віртуальні винагороди й відчуття досягнення та прогресу.

Wordwall – платформа, яка надає інструменти для створення вікторин, вправ на зіставлення, інтерактивних завдань та ігор.

LearningApps, онлайн-сервіс, який дозволяє створювати інтерактивні вправи. До впрв можна додавати зображення, відео- та аудіо-файли. Є великий вибір шаблонів для створення гри.

Allias – настільна гра, доступна також в застосунку, за правилами якої учасники індивідуально або в командах повинні пояснити набір слів за темою протягом однієї хвилини (часовий ліміт можна встановити також за бажанням викладача). Використовуючи ефективні комунікативні стратегії, такі як перефразування, наведення прикладів та використання описової мови, студенти вдосконалюють свою здатність передавати зміст, не називаючи слова безпосередньо. Ця гра заохочує плавність мовлення, креативність та швидкість мислення.

Classcraft – платформа, яка перетворює заняття на рольову гру, студенти стають героями, які виконують завдання, накопичують бали та проходять рівні.

Blooket – ігрова навчальна платформа, де можна створювати та проводити інтерактивні ігри з метою опрацювання студентами навчального матеріалу. Blooket пропонує різні ігрові режими, кожен з яких має унікальний ігровий досвід (Gold Quest, Tower of Doom та Battle Royale тощо).

Genially – мультизадачний онлайн-сервіс для створення проєктів різних категорій, зокрема в категорії «гейміфікація» – ігри (game), вікторини (quizzes), ігри втечі (escape games).

Memrise – навчальна платформа, яка поєднує гейміфікацію з інтервальними повтореннями, допомагає студентам у вивченні нових слів та фраз. До послуг низка інтерактивних режимів навчання: вікторини з вибором відповідей, завдання на швидке повторення та мнемонічні прийоми. Студенти заробляють бали, змагаються, розблоковують рівні.

Quizlet – гейміфікований онлайн-тренажер для вивчення лексики, який пропонує багато інтерактивних вправ різного формату. Студенти можуть також змагатися між собою у режимі «Матч».

Wizer.me – інструмент для створення інтерактивних робочих аркушів з додаванням запитань, малюнків, аудіо, відео та інших мультимедійних та інтерактивних елементів, автоматична перевірка відповідей, миттєвий зворотний зв'язок.

Новим здобутком в інструментарії гейміфікованого навчання є світ віртуальної та доповненої реальності. Технології віртуальної реальності (VR) та доповненої реальності (AR) також зробили свій внесок у гейміфікацію вивчення мов. Ці технології пропонують імерсивні та інтерактивні досвіди, дозволяючи студентам діяти в змодельованих середовищах та практикувати реальні мовні сценарії.

Важливим інструментом вивчення іноземних мов сьогодні є штучний інтелект (ШІ). Платформи Babbel, LanguaTalk, Pimsleur для вивчення мов на базі ШІ пропонують персоналізований зворотний зв'язок, адаптивні вправи, що робить вивчення мов ефективнішим та індивідуально підлаштованим під прогрес студента.

Досвід застосування гейміфікованого підходу до вивчення іноземних мов дає можливість студентам і викладачам підтвердити численні переваги:

- зростання внутрішньої мотивації до вивчення ІМ;
- підвищення залученості в навчальному процесі;
- покращення результатів навчання;
- зниження конфліктності та поліпшення якості комунікації в команді;
- задоволення від власного прогресу.

Висновки Conclusions. Гейміфікація – це один із провідних інноваційних чинників, який суттєво впливає на розвиток сучасної педагогічної освіти та передбачає ефективне використання ігрових елементів у процесі викладання. Застосування гейміфікованих технологій у навчанні іноземної мови майбутніх педагогів у ЗВО сприяє ефективному вирішенню основних програмних завдань, поглибленому вивченню змісту дисципліни, оптимізації самоосвіти здобувачів освіти. Залучення гейміфікованих ресурсів, таких як освітні платформи, додатки, технології віртуальної/доповненої реальності та інструменти штучного інтелекту, оптимізує процес навчання іноземних мов та модернізує специфіку комунікативного процесу між його учасниками. Тому, можна дійти висновку, що впровадження гейміфікації у викладання іноземних мов у педагогічних ЗВО є не просто інновацією, а стратегічним кроком до формування нового покоління компетентних, мотивованих та адаптивних педагогів, які зможуть ефективно навчати мовам у 21 столітті.

Список використаних джерел і літератури:

- Водянка, Л. Д., Паламарюк, А. С. (2023). Практика застосування гейміфікації в HR. *Ефективна економіка*, 3. [in Ukrainian]
- Казарян, С. (2023). Як гейміфікація проникла в усі сфери нашого життя. Взято з <https://telegraf.design/yak-gejmifikatsiya-pronykla-v-usi-sfery-nashogo-zhyttya/> [in Ukrainian]
- Коваленко, О. О., Паламарчук, Є. А. (2023). *Моделі гейміфікації в системах управління навчанням.*

(Монографія). Вінниця. [in Ukrainian]

Ткаченко, О. (2015). Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 11, 303–309. [in Ukrainian]

Chen, X., Siau, K., Nah, F. (2012). Empirical Comparison of 3-D Virtual World and Face-to-face Classroom for Higher Education. *Journal of Database Management*, 23 (3), 30–49. [in English]

Cheong, C., Filippou, J., & Cheong, F. (2014). Towards the gamification of learning: Investigating student perceptions of game elements. *Journal of Information Systems Education*, 25 (3), 233–244. [in English]

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: the psychology of optimal experience (1st ed.)*. New York: HarperCollins Publisher. [in English]

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49, 182–185. Retrieved from <https://www.ita.com.ua/knowledge-base/yak-zastosovuvaty-heyimifikatsiiu-u-navchalnomu-protsesi/> [in English]

Deterding, S. (2014). Eudaimonic design, or : Six invitations to rethink gamification. *Rethinking Gamification*, 305–323. [in English]

Deterding, S. (2015). The lens of intrinsic skill atoms: A method for gameful design. *Human-Computer Interaction*, 30 (3–4), 294–335. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/07370024.2014.993471> [in English]

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, L. (2011a). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 4, 9–15. [in English]

Dichev, C. Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed, and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14 (1), 1–36. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5> [in English]

EVIVVE (2025). *Beyond Points and Badges: The Neuroscience of Effective Gamified Learning*. Retrieved from <https://evivve.com/beyond-points-and-badges-the-neuroscience-of-effective-gamified-learning/> [in English]

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. Retrieved from <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>. [in English]

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer/Wiley. [in English]

Pelling, N. (2015). *Gamification past and present*. GWC14. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=XZ4AbQvUGho> [in English]

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. [in English]

Ryan, R. M., Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness*. New York, CA: Pfeiffer/Wiley. [in English]

Sailer, M., Henseb, J. U., Mayr, S. K., Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69 (2), 371 – 380. [in English]

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan. [in English]

Schultz, W. (2006). Behavioral theories and the neurophysiology of reward. *Annual Review Psychology*, 57, 87–115. [in English]

Thorndike, Ed. L. (1962). *Psychology and the science of education: selected writings*. New York: Bureau of Publications, Columbia University. [in English]

Werbach, K., Hunter, D. (2012). *For the Win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press. [in English]

Zicherman, G., Cunningham, K. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol, California: O'Reilly Media. [in English]

References:

Vodianka, L. D., Palamariuk, A. S. (2023). Praktyka zastosowania heimifikatsii v HR [Practice of Gamification Application in HR]. *Efektivna ekonomika – Effective Economy*, 3. [in Ukrainian]

Kazarian, S. (2023). Yak heimifikatsiia pronykla v usi sfery nashoho zhyttia [How Gamification Penetrated All Spheres of Our Life]. Retrieved from: <https://telegraf.design/yak-geimifikatsiya-pronykla-v-usi-sfery-nashogo-zhyttia/> [in Ukrainian]

Kovalenko, O. O., Palamarchuk, Ye. A. (2023). *Modeli heimifikatsii v systemakh upravlinnia navchanniam [Models of Gamification in Learning Management Systems]*. (Monograph). Vinnytsia. [in Ukrainian]

Tkachenko, O. (2015). Heimifikatsiia osvity: formalnyi i neformalny prostir [Gamification of Education: Formal and Informal Space]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Topical Issues of Humanities*, 11, 303–309. [in Ukrainian]

Chen, X., Siau, K., Nah, F. (2012). Empirical Comparison of 3-D Virtual World and Face-to-face Classroom for Higher Education. *Journal of Database Management*, 23 (3), 30–49. [in English]

Cheong, C., Filippou, J., & Cheong, F. (2014). Towards the gamification of learning: Investigating student perceptions of game elements. *Journal of Information Systems Education*, 25 (3), 233–244. [in English]

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: the psychology of optimal experience (1st ed.)*. New York: HarperCollins Publisher. [in English]

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49, 182–185. Retrieved from

<https://www.jta.com.ua/knowledge-base/yak-zastosovuvaty-heydfifikatsiiu-u-navchalnomu-protsesi/> [in English]

Deterding, S. (2014). Eudaimonic design, or : Six invitations to rethink gamification. *Rethinking Gamification*, 305–323. [in English]

Deterding, S. (2015). The lens of intrinsic skill atoms: A method for gameful design. *Human-Computer Interaction*, 30 (3–4), 294–335. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/07370024.2014.993471> [in English]

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, L. (2011a). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 4, 9–15. [in English]

Dichev, C. Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed, and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14 (1), 1–36. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5> [in English]

EVIVVE (2025). *Beyond Points and Badges: The Neuroscience of Effective Gamified Learning*. Retrieved from <https://evivve.com/beyond-points-and-badges-the-neuroscience-of-effective-gamified-learning/> [in English]

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. Retrieved from <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>. [in English]

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer/Wiley. [in English]

Pelling, N. (2015). *Gamification past and present*. GWC14. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=XZ4AbQvUGho> [in English]

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. [in English]

Ryan, R. M., Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness*. New York, CA: Pfeiffer/Wiley. [in English]

Sailer, M., Henseb, J. U., Mayr, S. K., Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69 (2), 371 – 380. [in English]

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan. [in English]

Schultz, W. (2006). Behavioral theories and the neurophysiology of reward. *Annual Review Psychology*, 57, 87–115. [in English]

Thorndike, Ed. L. (1962). *Psychology and the science of education: selected writings*. New York: Bureau of Publications, Columbia University. [in English]

Werbach, K., Hunter, D. (2012). *For the Win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press. [in English]

Zicherman, G., Cunningham, K. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mibile Apps*. Sebastopol, California: O'Reilly Media. [in English]

Дата надходження статті: «12» лютого 2025 р.

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

Закреницька Людмила – доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат філологічних наук, доцент

Zakrenytska Liudmyla – Assistant Professor of the Department of Foreign Languages of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Мельник Руслана – доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат філологічних наук, доцент

Melnyk Ruslana – Assistant Professor of the Department of Foreign Languages of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Северіна Тетяна – завідувач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент

Severina Tetiana – Head of the Department of Foreign Languages of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Закреницька, Л., Мельник, Р., & Северіна, Т. (2025). Модернізація іншомовної підготовки майбутніх педагогів шляхом використання гейміфікованого навчання. *Педагогічний дискурс*, 37, 33–40. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.05.

Zakrenytska, L., Melnyk, R., & Severina, T. (2025). Modernizing Foreign Language Training for Future Teachers through the Use of Gamified Learning. *Pedagogical Discourse*, 37, 33–40. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.05.

УДК 159.922.8:331.1:001.8

UDC 159.922.8:331.1:001.8

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.06](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.06)

ОЛЕКСАНДР ГАЛУС,

доктор педагогічних наук, професор

*(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139)*

OLEKSANDR HALUS,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian- Pedagogical Academy,
Proskurivskoho Pidpillia St., 139)*

ORCID: [0000-0002-1894-3141](https://orcid.org/0000-0002-1894-3141)

**Методологічні засади психології управління:
закон невизначеності відгуку (або закон Пігмаліона)**

**Methodological Principles of Management Psychology:
the Law of Uncertainty of Response (or Pygmalion's Law)**

У статті проаналізовано закон невизначеності відгуку (або закон Пігмаліона), який серед інших законів складає методологічні засади психології управління. Зазначено, що проблема методології наукового дослідження є актуальною для будь-якої науки, оскільки її досягнення значною мірою визначаються розвитком власного методологічного апарату. На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел з управління з'ясовано, що закон невизначеності відгуку, також відомий як закон Пігмаліона, стверджує, що очікування людей можуть впливати на їхню поведінку та досягнення. Цей закон можна розглядати як своєрідне психологічне явище, при якому очікування однієї людини щодо іншої можуть впливати на поведінку цієї іншої людини, у результаті чого ці очікування справджуються. Урахування закону невизначеності відгуку (або закон Пігмаліона) в освітній діяльності навчальних закладів в контексті психологічних підходів дає змогу надати можливість вселити віру здобувачам освіти у їх прагненні до досконалості, особистісного і професійного зростання та самоактуалізації. У Я-концепції психолог Карл Роджерс розвинув теорію самореалізації та психотерапії. Він висунув концепцію Я-ідентичності, яка включає в себе самооцінку, самосвідомість та самоприйняття. Самооцінка – це оцінка, яку людина робить про свої власні характеристики, навички, здібності та досягнення. Важливим є ефект самоочікування, коли наше очікування про результати впливає на нашу поведінку, яка в свою чергу впливає на результати. Якщо ми очікуємо, що людина буде успішною в певній сфері, то можемо по-іншому поводитися з нею, давати більше можливостей для розвитку, підтримувати та похвалити її за успіхи. Це може стимулювати її розвиток та збільшення впевненості у власних здібностях, що у свою чергу може призвести до покращення її результатів.

Ключові слова: методологічні засади, закон, закон Пігмаліона, управління, психологія управління.

The article analyzes the law of uncertainty of response (or Pygmalion's Law), which, among other laws, constitutes the methodological foundations of management psychology. It is noted that the problem of the methodology of scientific research is relevant for any science, since its achievements are largely determined by the development of its own methodological apparatus. Based on the analysis of psychological and pedagogical sources on management, it was found that the law of uncertainty of response, also known as Pygmalion's Law, states that people's expectations can influence their behavior and achievements. This law can be considered as a kind of psychological phenomenon in which the expectations of one person regarding another can influence the behavior of this other person, as a result of which these expectations come true. Taking into account the law of uncertainty of response (or Pygmalion's law) in the educational activities of educational institutions in the context of psychological approaches makes it possible to instill faith in students in their pursuit of excellence, personal and professional growth, and self-actualization. In the self-concept, psychologist Carl Rogers developed a theory of self-actualization and psychotherapy. He proposed the concept of self-identity, which includes self-esteem, self-awareness, and self-acceptance. Self-esteem is the assessment that a person makes of their own characteristics, skills, abilities, and achievements. The self-expectancy effect is important, where our expectations of outcomes affect our behavior, which in turn affects outcomes. If we expect a person to be successful in a certain area, we can treat them differently, provide more opportunities for development, and support and praise them for their successes. This can stimulate their development and increase their confidence in their own abilities, which in turn can lead to improved outcomes.

Keywords: methodological principles, law, Pygmalion's Law, management, management psychology.

Вступ / Introduction. Проблема методології дослідження є актуальною для будь-якої науки, в тому числі й для психології управління, оскільки її досягнення значною мірою визначаються розвитком власного методологічного апарату. В той же час, незалежно від того, в якій галузі наукового знання проводяться дослідження, до методології пред'являються певні вимоги. Насамперед явище, що вивчається, повинно бути досліджено у розвитку, у взаємозв'язку із зовнішнім середовищем та іншими системами. Методологічні засади включають закономірності, закони, принципи, підходи до досліджуваного процесу, явища, об'єкта.

Інтерес вчених до дослідження проблем психології управління, зокрема її методологічних засад, зростає на початку XX ст. Іде переосмислення управлінської парадигми: яким повинен бути керівник, чи здатний він бути лідером в організації, якими психологічними характеристиками він наділений тощо.

Ці проблеми стали у полі зору українських вчених: В. І. Барко, Б. А. Гаєвський, Д. І. Дзвінчук, Є. М. Калюжна, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, І. О. Кулініч, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. В. Рибалка, Є. І. Ходаківський та ін.

З точки зору психології управління доцільно застосовувати закони. Поняття «закон» трактується як «необхідний, сутнісний, постійно повторювальний взаємозв'язок явищ реального світу, що визначає етапи і форми процесу становлення, розвитку явищ природи, суспільства і духовної культури...» (Головатий М.Ф., & Панасюк М.Б., 2005, с. 163).

Закони психології управління проявляються у взаємодії людей, в міжособистісних відносинах і в груповій поведінці. Вони діють незалежно від того, знаємо ми їх чи не знаємо, усвідомлюємо чи ні. На жаль, деякі керівники враховують наявність цих законів лише на інтуїтивному рівні. Важко говорити в цьому випадку про успішне управління. Коли співробітник, пройшовши складний кар'єрний шлях, становиться керівником організації і стикається з необхідністю управляти, то перш за все він повинен бути ознайомлений з рядом психологічних законів управління.

Загальноприйнятими основними законами психології управління (управлінської діяльності) є: закон невизначеності відгуку (або закон Пігмаліона); закон неадекватності взаємного сприйняття (або взаємного сприйняття); закон неадекватності самооцінки; закон розщеплення сенсу (змісту) управлінської інформації (або спотворення інформації); закон психологічного самозбереження; закон компенсації.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є розкриття сутності методологічних засад з психології управління на прикладі закону невизначеності відгуку (або закону Пігмаліона).

Методи / Methods. Для досягнення мети дослідження та вирішення поставлених завдань було використано низку методів наукового пошуку, зокрема: теоретичні – аналіз літератури з психології управління, вивчення наукових публікацій відповідно до тематики дослідження; систематизація та узагальнення інформації.

Результати / Results. Дослідження соціальних психологів показали, що поведінка людини визначається сподіваннями інших людей, а не тільки її внутрішніми потребами. Цей вплив на людину може бути різноманітним, але ніхто, і людина у тому числі, не в змозі поставити свою психіку над оточенням. Моральна підтримка інших людей для людини тим ефективніша, чим більше вона їх поважає і любить. Злагода – великий стимул руху вперед, а незгода – гальмо. Людина може відокремити себе від оточуючих, якщо вони її не задовольняють, однак повна втрата емоційних контактів та зв'язків з соціальним оточенням призводить до хвороби, оскільки людина – соціальна істота і без суспільства не може нормально існувати (Москаленко, В.В., 2013, с. 44).

Закон невизначеності відгуку, також відомий як закон (ефект) Пігмаліона або ефект самореалізації (або ефект самовиконання пророцтва, або ефект Розенталя), стверджує, що очікування людей можуть впливати на їх поведінку та досягнення. Цей закон – це своєрідне психологічне явище, при якому очікування однієї людини щодо іншої можуть впливати на поведінку цієї іншої людини, у результаті чого ці очікування справджуються.

Інша назва закону невизначеності відгуку – це ще один спосіб описати цей феномен і явище, акцентуючи на тому, що результат залежить від того, як до людини ставляться. Неможливо точно визначити результат заздалегідь, бо він залежить від взаємодії й очікувань.

Цей закон учені розглядають як психологічну теорію, як психологічну концепцію чи психологічне явище і взагалі, як своєрідний концепт, феномен, який виник у соціальній психології та описує вплив очікувань на поведінку, досягнення та результати інших людей. Іншими словами, коли люди очікують від когось певної поведінки або досягнень, це може стати стимулом для цієї людини вчинити так само або навіть краще; ця людина може почати поводитися саме так, як ми очікуємо. Коли людина має високі очікування щодо поведінки, навчання або результатів іншої людини, це може сприяти покращенню результатів. Якщо очікування низькі, це може привести до гірших результатів. Якщо ми очікуємо від людини певної поведінки, то ці очікування можуть збудити в людині потрібну нам поведінку. Наприклад, якщо викладач очікує від студентів високих

результатів, то це може позитивно вплинути на їхній освітній процес і досягнення.

Свою назву цей психологічний феномен отримав із грецької міфології. «Пігмаліон у грецькій міфології – скульптор, цар Кіпру. Він начебто цурався кохання і жіночого товариства. Зробив із слонової кістки статую прекрасної жінки й закохався в неї. На його благання Афродіта оживила статую, яка дістала ім'я Галатея і стала дружиною митця» (Словник античної міфології, 1985). Ще відомо із п'єси Джорджа Бернарда Шоу «Пігмаліон», коли головні герої (професор фонетики, мовознавець Генрі Гігінс і полковник Пікерінг) вирішили перетворити дівчину, квітку Лайзу Дулітл з низького соціального стану в вишукану леді, задіявши для цього свої навички мови та поведінки. Через цей досвід, він зрозумів, що люди можуть досягати великих результатів, якщо їм дати можливість розвиватися та сприяти їхнім можливостям (Бернард Шоу, 2023). Цей закон виник у зв'язку з дослідженням, проведеним у 1968 р. американським соціологом і психологом, професором Гарвардського університету (США) Робертом Розентальом (Robert Rosenthal) та його співавтором педагогом і психологом Ленор Якобсон (Lenore Jacobson). Ленор Якобсон у 1963 р. була директором початкової школи на півдні Сан-Франциско і вже декілька років переписувалася з психологом Р. Розентальом. В одній із розмов вони порушили тему шкільної освіти і разом розробили гіпотезу, згідно з якою високі очікування учителів можуть впливати на успішність учнів.

У ході дослідження вони дали вчителям інформацію про те, що деякі учні в класі мають високий інтелектуальний рівень, хоча насправді це не було правдою. Через деякий час вони помітили, що саме ці учні почали досягати вищих результатів в навчанні, ніж інші учні. Це стало свідченням того, що очікування вчителів щодо поведінки інших людей можуть впливати на саму цю поведінку.

Однак, якщо ми зможемо змінити свої очікування та переконання про себе, то ми можемо досягти більшого успіху. Це демонструє важливість нашої внутрішньої мови та позитивного спрямування нашого мислення. Сутність ефекту Пігмаліона полягає у тому, що коли ми очікуємо від людини певної поведінки (наприклад, що вона буде розумною, успішною, доброю), ми несвідомо поведимося так, що стимулюємо цю поведінку. Це, у свою чергу, впливає на людину і може змінити її дії так, щоб вони відповідали нашим очікуванням. Ефект Пігмаліона є так званим самоздійсненням пророцтва, коли стається саме те, у що ми вірили.

Тут важливим є ефект самоочікування, коли наше очікування про результати впливає на нашу поведінку, яка в свою чергу впливає на результати. Якщо ми очікуємо, що людина буде успішною в певній сфері, то ми можемо по-іншому поводитися з нею, давати більше можливостей для розвитку, підтримувати та похвалити її за успіхи. Це може стимулювати її розвиток та збільшення впевненості у власних здібностях, що у свою чергу може призвести до покращення її результатів.

Закон невизначеності відгуку може бути застосований в багатьох сферах, наприклад, в педагогіці, освіті, навчанні і вихованні, в бізнесі і менеджменті, спорті, в особистому житті та в соціальних відносинах. Наприклад, якщо викладачі мають високі очікування щодо успіху студентів, вони можуть приділяти їм більше уваги та ресурсів, що може привести до покращення результатів. Навпаки, якщо викладач має низькі очікування щодо успіху студента, він може не надавати йому належної уваги та ресурсів, що може привести до погіршення результатів.

Прикладами у закладах освіти можуть бути: учитель вважає, що певний учень дуже здібний; учитель більше приділяє йому уваги, частіше хвалить, дає складніші завдання; учень, відчуваючи довіру та інтерес, починає справді краще навчатися. Очікування вчителя підтверджуються. Це явище можна застосовувати і в інших контекстах. Наприклад, якщо батьки очікують, що їхня дитина буде успішною в навчанні або спорті, то вони можуть давати їй більше підтримки, що може допомогти досягнути більшого успіху. З іншого боку, якщо батьки не очікують від дитини успіху, то вони можуть не надавати достатньої підтримки, що може призвести до менш успішного результату. Також закон невизначеності відгуку може бути застосований у керівництві бізнесом. Якщо керівник має високі очікування щодо успіху своїх співробітників, вони можуть надавати їм більше можливостей та ресурсів для досягнення цілей, що може підвищити продуктивність та ефективність роботи. Навпаки, якщо керівник має низькі очікування щодо успіху своїх співробітників, вони можуть обмежувати їх можливості та ресурси, що може призвести до погіршення результатів.

Застосування цього закону може бути корисним і в особистому житті. Очікування самої людини можуть впливати на те, які результати вона отримуватиме для себе. Наприклад, якщо ми очікуємо, що ми не зможемо виконати завдання, то це може негативно позначитися на нашій успішності.

Тут важливо зазначити про Я-концепцію відомого американського психолога Карла Роджерса, який розвинув теорію самореалізації та психотерапії. Він висунув концепцію Я-ідентичності, яка включає в себе самооцінку, самосвідомість та самоприйняття. Самооцінка – це оцінка, яку людина робить про свої власні характеристики, навички, здібності та досягнення (Столяренко, О.Б., 2012, с. 52–54).

Зокрема доречним є його трактування щодо самооцінки особистості, яка може бути адекватною, завищеною або заниженою. Адекватна самооцінка – це коли людина має реалістичне уявлення про

свої здібності, можливості та досягнення, і оцінює себе належним чином. Така самооцінка зазвичай забезпечує психологічний комфорт та самопідтримку. Яреальне = Яідеальне. Завищена самооцінка – це коли людина переоцінює свої здібності та досягнення, і вважає себе кращою, ніж вона насправді є. Це може привести до неправильних висновків, відмови від розвитку та неправильного ризику в різних життєвих ситуаціях. Яреальне > Яідеальне. Занижена самооцінка – це коли людина недооцінює свої здібності та можливості, і вважає себе гіршою, ніж насправді є. Це може призвести до відчуття безнадії, відмови від нових завдань та проявів надмірної критичності до себе. Яреальне < Яідеальне. Карл Роджерс вважав, що адекватна самооцінка, яка базується на внутрішніх переживаннях і підтримана позитивними взаємодіями з іншими людьми, є оптимальною для розвитку особистості та досягнення успіху в житті. Якщо людина має занижену або завищену самооцінку, то вона може потребувати допомоги фахівця, який допоможе збалансувати її уявлення про себе. Згідно з концепцією Карла Роджерса, адекватна (позитивна) самооцінка виникає, коли людина отримує підтримку та позитивне ставлення від інших людей у своєму житті. Таким чином, важливо, щоб батьки, друзі та інші люди в житті людини висловлювали їй підтримку, похвалу та визнання за її досягнення. Крім того, важливо, щоб людина сама вміла приймати себе такою, якою вона є, і не переживати через свої помилки та недоліки.

Карл Роджерс наголошував на тому, що самооцінка повинна ґрунтуватися на внутрішніх переживаннях і переконаннях, а не на зовнішніх оцінках і порівняннях з іншими людьми. Він вважав, що людина повинна довіряти своїм внутрішнім переживанням та інтуїції, щоб стати самостійною та зрілою особистістю. Вчений також стверджував, що для збереження позитивної самооцінки необхідно, щоб у взаєминах з іншими людьми було проявлено повагу до власної особистості, підтримка та позитивне спілкування. Це допоможе людині побудувати позитивний внутрішній досвід та відчуття цінності (Бочкарьова Н.С., б.д.).

Узагалі, самооцінка є важливою складовою нашого психологічного стану, і вона може бути підвищена шляхом самопізнання, розвитку особистості, позитивного спілкування та навчання прийомів саморегуляції. Однак, важливо пам'ятати, що закон невизначеності відгуку може мати і негативні наслідки, якщо ми маємо низькі очікування від людини. Це може призвести до падіння її впевненості, зменшення мотивації та невдачі, що в свою чергу може посилити низькі очікування та закріпити негативні результати.

Висновки / Conclusions. Таким чином, урахування суб'єктами управління закону невизначеності відгуку (або закон Пігмаліона) в освітній діяльності навчальних закладів в контексті психологічних підходів дає змогу надати можливість вселити віру здобувачам освіти у їх прагненні до досконалості, особистісного і професійного зростання та самоактуалізації.

Список використаних джерел і літератури:

Бернард Шоу. (2023). *Пігмаліон*. Вид-во: Фоліо. [in Ukrainian]

Бочкарьова, Н. С. (б.д.). Гуманістичний характер цінностей у педагогічній системі К. Роджерса. Взято з <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11bnsskr.pdf> [in Ukrainian]

Головатий, М. Ф., & Панасюк, М. Б. (2005). *Соціальна політика і соціальна робота: Термінологічно-понятійний словник*. Київ: МАУП. [in Ukrainian]

Москаленко, В. В. (2013). *Соціологія особистості*. Монографія. Київ: Фенікс. [in Ukrainian]

Словник античної міфології. (1985). Київ. [in Ukrainian]

Столяренко, О. Б. (2012). *Психологія особистості*. Київ: Центр учбової літератури. [in Ukrainian]

References:

Bernard Shou. (2023). *Pihmalion [Pygmalion]*. Vyd-vo: Folio. [in Ukrainian]

Bochkarova, N. S. (b.d.). *Humanistychnyi kharakter tsinnosti u pedahohichnyi systemi K. Rodzhersa [The Humanistic Nature of Values in the Pedagogical System of K. Rogers]*. Retrieved from <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11bnsskr.pdf> [in Ukrainian]

Holovaty, M. F., & Panasiuk, M. B. (2005). *Sotsialna polityka i sotsialna robota: Terminologichno-poniatynnyi slovnyk [Social Policy and Social Work: Terminological and Conceptual Dictionary]*. Kyiv: MAUP. [in Ukrainian]

Moskalenko, V. V. (2013). *Sotsiologhiia osobystosti [Sociology of Personality]*. Monograph. Kyiv: Feniks. [in Ukrainian]

Slovyk antychnoi mifologii [Dictionary of Ancient Mythology]. (1985). Kyiv. [in Ukrainian]

Stoliarenko, O. B. (2012). *Psykhologhiia osobystosti [Psychology of Personality]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «10» березня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «04» квітня 2025 р.

Галус Олександр – проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Halus Oleksandr – Pro-Rector for Scientific Work of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Галус, О. (2025). Методологічні засади психології управління: закон невизначеності відгуку (або закон Пігмаліона). *Педагогічний дискурс*, 37, 41–44. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.06.

Halus, O. (2025). Methodological Principles of Management Psychology: the Law of Uncertainty of Response (or Pygmalion's Law). *Pedagogical Discourse*, 37, 41–44. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.06.

УДК 378:615.851

UDC 378:615.851

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.07](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.07)

ВАЛЕНТИНА ТЮРИНА,

*доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Харків, Харківський національний університет
внутрішніх справ, проспект Льва Ландау, 27)*

VALENTYNA TYURINA,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Ukraine, Kharkiv, Kharkiv National
University of Internal Affairs, Lev Landau Avenue, 27)*

ORCID: 0000-0003-2308-1977

ЛЮДМИЛА РОМАНИШИНА,

*доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139)*

LIUDMYLA ROMANYSHYNA,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
139, Proskurivskoho Pidpillia St.)*

ORCID: 0000-0002-6026-2614

**Комунікативна і лідерська компетентності офіцера патрульної поліції
як фактори формування його готовності до професійної діяльності
Communicative and Leadership Competences of a Patrol Police Officer as Factors of
Forming His Readiness for Professional Activity**

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування і розвитку комунікативної і лідерської компетентностей майбутніх офіцерів патрульної поліції. Наведено визначення понять «компетентність», «комунікативна компетентність», «лідерська компетентність». Підсумовано, що процес формування лідерської та комунікативної компетентностей безпосередньо пов'язаний з оволодінням вміннями й навичками, які забезпечують компетентне виконання лідерської та комунікативної функцій. Формування комунікативної і лідерської компетентностей як професійно значущих якостей особистості майбутнього офіцера патрульної поліції передбачає сформованість не тільки певних знань, умінь і навичок, а й певних якостей особистості як складників означених компетентностей. Формуванню умінь, навичок, ціннісних орієнтацій сприяє виконання курсантами спеціальних завдань і вправ, які за своїм змістом і умовами наближені до реальних ситуацій. Одним із ефективних та перспективних методів формування умінь, навичок і якостей особистості є тренінги і заняття з елементами тренінгу. Узагальнено, що підготовку майбутніх офіцерів патрульної поліції у ЗВО МВС України задля формування у них лідерської та комунікативної компетентності як складників готовності до професійної діяльності, необхідно спрямовувати на формування здатності, вмінь та навичок: активного слухання; долати потенційні мовні бар'єри; ставити відкриті запитання; розуміти мову тіла та невербальні сигнали; не сприймати образи чи словесні нападки на особистий рахунок; розуміння меж вербальної деескалації; ефективної та послідовної комунікації; здійснювати кризові комунікації; навичок проактивності; спрямованості на самоосвіту та самовдосконалення в сфері лідерства та комунікацій. Представлено результати експериментального дослідження формування комунікативної та лідерської компетентностей у майбутніх офіцерів патрульної поліції у процесі їх професійної підготовки. Виявлено статистично вірогідну наявність позитивної динаміки за більшістю показників в групах після вивчення спецкурсу, написання курсових і творчих робіт, участі у тренінгу.

Ключові слова: готовність, професійна компетентність, комунікативна компетентність, лідерська компетентність, майбутні офіцери поліції, офіцери патрульної поліції, фахова підготовка.

The article substantiates the relevance of the problem of forming and developing communicative and leadership competencies of future patrol police officers. The definitions of the concepts of «competence», «communicative competence» and «leadership competence» are given. It is concluded that the process of forming leadership and communicative competencies is directly related to the acquisition of skills and abilities that ensure the competent performance of leadership and communicative functions. The formation of communicative and leadership competencies as professionally significant qualities of a future patrol police officer requires not only the acquisition of certain knowledge, skills and abilities, but also certain personal qualities as components of these competencies. The formation of skills, abilities and value orientations is facilitated by cadets performing special tasks and exercises that are similar in content and conditions to real-life situations. One of the effective and promising methods for developing skills, abilities and personal qualities is training and classes with training elements. In general, the training of future patrol police officers at the Higher Education Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, in order to develop their leadership and communication competencies as components of their readiness for professional activity, should be aimed at developing the following abilities, skills and habits: active listening; overcoming potential language barriers; asking open questions; understanding body language and non-verbal signals; not taking insults or verbal attacks personally; understanding the limits of verbal de-escalation; effective and consistent communication; crisis communication; proactivity skills; focus on self-education and self-improvement in the field of leadership and communication. The results of an experimental study on the formation of

communication and leadership competencies in future patrol police officers during their professional training are presented. A statistically significant positive trend was found in most indicators in the groups after studying a special course, writing term papers and creative works, and participating in training.

Keywords: *readiness, professional competence, communicative competence, leadership competence, future police officers, patrol police officers, professional training.*

Вступ / Introduction. Ефективна професійна діяльність співробітників органів внутрішніх справ є однією з умов безпеки громадян України. А це дуже важливо у ситуації повномасштабної російсько-української війни. Тому одним із важливих завдань, які висуваються до сучасних ЗВО МВС України, є підвищення рівня готовності кожного фахівця до ефективного виконання службових обов'язків, підвищення рівня його професійної компетентності. Виконання поставлених завдань вимагає підвищення ефективності функціонування системи підготовки майбутніх працівників сектору безпеки й оборони України, зокрема офіцерів патрульної поліції. Професійна діяльність офіцерів патрульної поліції, вимагає сформованості комплексу професійно значущих якостей особистості, які, утворюючи професійну структуру особистості, є основою лідерства офіцера у робочому колективі. Саме тому щорічно в Україні командири патрульної поліції проходять інтенсивний навчально-тренувальний курс «Основи лідерства». Проводити такий курс допомагають канадські партнери (Tyurina V., Romanyshyna L., Malaniuk N., 2022). Як зазначає Начальник Департаменту патрульної поліції України, канадські партнери у співпраці з українськими поліцейськими допомагають у роботі щодо розвитку лідерських якостей командирів підрозділів патрульної поліції. Тренери курсу – це старші радники з поліцейських питань, яких запрошують з Канади. У підрозділах поліції Канади аналогічні курси існують понад 40 років.

Підготовка патрульних поліцейських в Україні відбувалась за такими напрямками: роль командира і керівника, лідерство, командна робота, медіа, базові навички командування в критичних ситуаціях, прийняття рішень у ситуаціях невизначеності, оцінка ризиків, стрес, робота з конфліктами, взаємодія з населенням, роль жінок в поліції, корупція. Тобто можемо стверджувати, що формуванню і розвитку комунікативних та лідерських якостей офіцерів патрульної поліції в Україні надається велике значення. Тому проблема формування у майбутніх офіцерів патрульної поліції лідерської і комунікативної компетентностей є актуальною.

Різноманітні проблемні аспекти, що стосуються формування та розвитку компетентності розкрито в дослідженнях С. Бойко, Д. Дзвінчук, І. Данченко Т. Лебединець, Л. Петровської, С. Сисоевої, Я. Цехмістер та ін.). Проблема формування і розвитку професійної компетентності працівників сектору безпеки й оборони України, зокрема працівників поліції, висвітлено у наукових пошуках О. Бандурка, І. Ващенко, С. Гренко, І. Данченко, В. Тюріної, П. Червоного, Л. Шевченко, В. Ягупов та ін. Умови і методи ефективного формування комунікативної компетентності працівників поліції досліджували І. Данченко, Л. Пляка, Л. Романишина, В. Тюріна, П. Червоний. Теоретичні і прикладні аспекти дослідження поняття «лідерська компетентність» розкрито в наукових пошуках вітчизняних і зарубіжних науковців (С. Іванова, О. Капінус, Є. Ксенофонтowa, І. Петрова, В. Петюх, Л. Романишина, Л. Скібіцька, Л. Спенсер, С. Спенсер, В. Тюріна, С. Уїддетта, С. Холліфорд, Л. Щетініна. Деякі аспекти проблеми формування готовності до професійної діяльності розглядали психологи і педагоги: В. Лозова, К. Піорковський, Л. Пляка, І. Полубоярина, О. Столяренко, В. Тюріна, П. Червоний та ін. Однак питання щодо сутності, особливостей та шляхів формування комунікативної та лідерської компетентностей у майбутніх офіцерів патрульної поліції України як чинник формування і розвитку їхньої готовності до професійної діяльності залишилися недостатньо вивченими і потребують додаткових досліджень.

Мета та завдання / Aim and tasks. Метою дослідження є розгляд комунікативної та лідерської компетентності майбутніх офіцерів патрульної поліції як складових елементів готовності до ефективного виконання професійної діяльності.

Метод / Methods. У межах дослідження використано низку теоретичних методів – аналізу і синтезу; наукова інтерпретація конкретних педагогічних фактів; абстрагування, систематизація, порівняння та зіставлення; теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми формування комунікативної і лідерської компетентності майбутніх офіцерів патрульної поліції. Теоретичною базою дослідження є фундаментальні дослідження в сфері військової освіти, наукові роботи з проблеми комунікацій та ефективного лідерства в правоохоронних органах і реалізації сучасних освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх офіцерів патрульної поліції.

Результати / Results. Освіта та підготовка поліцейських є основою ефективної системи внутрішньої безпеки та захисту. Злочинність стала складнішою, а загрози зростають. Поліцейські, відповідальні за дотримання законів, повинні бути відкритими до нових підходів (Доскевич Г., 2018). Поліцейська діяльність також залучає громаду, і роль поліції в демократичних суспільствах стає дедалі важливішою. Тісна співпраця та встановлення стосунків з громадянами різного походження та приналежності вимагає соціально компетентного та культурно обізнаного офіцера. Добре освічені та навчені офіцери значно вправніші та здатні вирішувати проблеми, творчо мислити та виявляти

неупередженість.

Визначення комунікацій та ефективного лідерства є серйозною проблемою, з якою стикаються правоохоронні органи загалом та патрульна поліція зокрема, оскільки офіцери стикаються з численними ситуаціями, що загрожують життю, протягом звичайного робочого дня (Jenkins M. J., 2016). Ефективна комунікація та сильне лідерство в цих організаціях сприятиме організаційній та культурній єдності, яка захищає офіцерів та дає змогу виконувати роботу результативніше.

Поліцейська діяльність вимагає лідерства від тих, хто в ній працює, з першого дня і до дня звільнення. Поліцейські та персонал усіх рівнів щодня керують, підтримують, кидають виклик та є взірцем для наслідування, часто в ситуаціях, коли ставки найвищі. Інвестиції в поліцейське керівництво занадто довго нехтували та недооцінювалися. Однак, швидкозмінне середовище поліцейської діяльності, спричинене постійно зростаючими змінами в суспільстві та злочинності ще більше актуалізує проблему лідерства в поліцейській діяльності.

Специфікою професійної діяльності офіцера патрульної поліції є її здійснення, зазвичай, в умовах конфліктної ситуації, різного роду конфліктів (соціального, когнітивного, виробничого, конфлікту інтересів тощо). Тому майбутні офіцери патрульної поліції повинні вміти спілкуватися таким чином, щоб усі учасники конфлікту (колеги, громадяни на вулиці, правопорушники та ін.) не лише їх почули, а й захотіли зрозуміти і прийняти їхню позицію, погодитися з нею і діяти в запропонованому напрямі (Тюріна В., 2020). З огляду на це, критично важливими для майбутніх офіцерів патрульної поліції є: сильні міжособистісні навички, які дають змогу позитивно взаємодіяти зі співробітниками та громадою; важливість наслідування власним прикладом; визнання важливості зв'язків з громадськістю та ЗМІ та їхнього впливу на поліцейську діяльність (Khatsaiuk O., et al, 2021).

Тому припускаємо, що, можливо, сьогодні комунікація важливіша, ніж будь-коли. Для поліцейських та правоохоронних працівників володіння міжособистісними навичками, необхідними для ефективного спілкування з колегами-офіцерами, підлеглими, начальством, членами громади, жертвами та їхніми сім'ями, іншими відділами та юрисдикціями, а також судовими системами, є критично важливим для місії «захищати та служити» (Dekanoidze K., & Khelashvili M., 2018). Навички комунікації для офіцерів патрульної поліції, необхідні для розслідування злочинів; деескалації ситуацій; побудови довіри з громадами; написання службових записок, звітів та грантів, є надзвичайно важливими для всіх, хто працює в правоохоронних органах, і особливо для тих, хто має лідерські прагнення. Тому важливо, щоб майбутні офіцери поліції під час навчання у ЗВО навчилися використовувати комунікацію для побудови довіри, створення прозорості та сприяння атмосфері взаємної поваги та емпатії, будь де – в офісі, на вулицях чи в залі суду.

Отже, формування у майбутніх офіцерів патрульної поліції, окрім комунікативної компетентності, ще й лідерської компетентності як професійних якостей особистості, які є складниками професійної компетентності правоохоронця, а також і показниками сформованості готовності до професійної діяльності, є важливим у їхній фаховій підготовці.

Таким чином, підготовку майбутніх офіцерів патрульної поліції у ЗВО МВС України задля формування у них лідерської та комунікативної компетентності як складників готовності до професійної діяльності, необхідно спрямовувати на формування: 1) навичок активного слухання, адже у правоохоронних органах здатність спілкуватися є одним із найважливіших інструментів, а розмова та вміння слухати є важливими для ефективної роботи правоохоронця; 2) вмінь долати потенційні мовні бар'єри; 3) вмінь ставити відкриті запитання, що може допомогти в отриманні більше деталей або більш розгорнутої відповіді; 4) вмінь розуміти мову тіла та невербальні сигнали (положення тіла, тон голосу, вираз обличчя, зоровий контакт, жести рук та фізична дистанція); 5) здатності не сприймати образи чи словесні нападки на особистий рахунок. Правоохоронці часто стикаються зі стресовими ситуаціями, однак для них важливо зберігати спокій і витримку, що не означає, що вони не можуть виявляти жодних ознак емоцій; 6) розуміння меж вербальної деескалації. Хоча вербальне спілкування є першим кроком, майбутнім офіцерам патрульної поліції важливо розуміти, коли необхідне фізичне втручання (наприклад, коли потрібні негайні дії для запобігання смерті чи травмам); 7) вмінь ефективної та послідовної комунікації. Майбутнім офіцерам патрульної поліції вкрай важливо мати протоколи, незалежно від ситуації. Це охоплює все: від визначення процесу оповіщення громадськості та внутрішньої комунікації до вирішення питання про те, коли і чи дозволено посадовцям спілкуватися зі ЗМІ. Агентства та департаменти також повинні враховувати, через які канали – і як часто – передається інформація; 8) вмінь здійснювати кризові комунікації, що передбачає завчасне призначення кризової команди та речника. Це особливо важливо, коли йдеться про швидкоплинні ситуації, в яких потрібно швидко зв'язатися або попередити різноманітних зацікавлених сторін та осіб; 9) навичок проактивності. Офіцери правоохоронних органів повинні постійно переглядати політики та процедури та оновлювати за потреби. Також важливо повідомляти про будь-які оновлення відповідні сторони (внутрішній персонал, громадськість тощо). Такий тип прозорості та ініціативи також допоможе зміцнити довіру з громадою; 10) спрямованості на самоосвіту

та самовдосконалення в сфері лідерства та комунікацій (наприклад, участь у спеціалізованих комунікаційних програмах – навчання з питань комунікації ризиків у кризових та надзвичайних ситуаціях).

Припускаємо, що формуванню лідерської та комунікативної компетентності майбутніх офіцерів патрульної поліції як складників їхньої готовності до професійної діяльності, сприятиме впровадження спецкурсу «Комунікативні та лідерські навички для поліцейських». Пропонований спецкурс допоможе учасникам розвинути взаємодію з колегами, лінійними керівниками, зацікавленими сторонами та користувачами послуг для покращення особистої та організаційної ефективності; розглянути власний стиль спілкування та те, як найкраще адаптувати його до будь-якої ситуації, щоб переконатися, що сказане буде почуте та зрозуміле.

Спецкурс «Комунікативні та лідерські навички для поліцейських» передбачає використання групової та індивідуальної роботи, відео- та аудіокліпів, а також командних вправ з можливістю для учасників практикувати навички та знання в безпечному навчальному середовищі. Також для курсантів передбачено проведення самостійних презентацій з одного з аспектів курсу, щоб надати їм можливість застосувати навички презентації та комунікації на практиці. Спецкурс розкриває: перешкоди для ефективної комунікації та як їх подолати; особистий стиль спілкування; навички впливу та ведення переговорів; навички презентації – інструменти та поради щодо проведення брифінгів, презентацій для керівників вищої ланки, команд та зацікавлених сторін; *навчання в дії* – планування успіху; залучення громади та зміцнення довіри – дослідження стратегій, що використовуються успішними керівниками поліції для взаємодії з громадами та зміцнення довіри; встановлення міцних стосунків з лідерами громад та впровадження проактивних програм інформаційно-просвітницької роботи; програму розвитку лідерських якостей: навчання лідерським навичкам, етиці, вирішенню конфліктів та комунікації; різноманітність та інклюзія в керівництві: переваги сприяння різноманітності та інклюзії в поліції; співпраця та партнерство: переваги спільних підходів у вирішенні складних соціальних проблем та покращенні результатів громадської безпеки; інновації та технології: роль інновацій та технологій у підтримці успішного керівництва поліцією; важливість оновлення знань про новітні технології, прийняття рішень на основі даних, використання штучного інтелекту та використання досягнень для підвищення операційної ефективності та результативності. Результати проведеного дослідження свідчать про ефективність навчально-пізнавальної і практичної діяльності, спрямованої на формування і розвиток у курсантів Харківського національного університету внутрішніх справ комунікативної та лідерської компетентностей як професійно значущих якостей особистості.

Одержані результати навчально-експериментальної роботи, метою якої було формування у майбутніх офіцерів патрульної поліції комунікативної та лідерської компетентностей, представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Результати розподілу курсантів (майбутніх офіцерів патрульної поліції) за рівнями сформованості комунікативної і лідерської компетентностей

Рівні сформованості комунікативної компетентності	Кількість курсантів (172 чол)			
	Початок дослідження (2 курс)		Наприкінці дослідження (4 курс)	
високий	14 чол	8,14%	38 чол	22,09%
середній	54 чол	31,39%	84 чол	48,84%
низький	104 чол	60,47%	50 чол	29,07%
Рівні сформованості лідерської компетентності	Початок дослідження (2 курс)		Наприкінці дослідження (4 курс)	
високий	18 чол	10,47%	46 чол	26,74%
середній	52 чол	30,23%	78 чол	45,35%
низький	102 чол	59,30%	48 чол	27,91%

Представлені результати свідчать, що збільшилась кількість курсантів, у яких сформувались комунікативна і лідерська компетентності. Це позитивно впливає на сформованість готовності до виконання професійної діяльності.

Водночас, варто окреслити і низку обмежень у впровадженні спецкурсу «Комунікативні та лідерські навички для поліцейських»:

- необхідність високого професіоналізму викладачів (наукових співробітників у галузі психології та практикуючих поліцейських), які здійснюють підготовку майбутніх офіцерів патрульної поліції;
- наявність матеріально-технічної бази, що дає змогу курсантам освоювати можливості цифрових технологій для збагачення майбутньої професійної діяльності;
- готовність майбутніх офіцерів поліції активно брати участь у груповій роботі, ділитися власними

знаннями чи складними проблемними питаннями.

Ці обмеження легко нівелюються на основі правильно вибудованого методичного та організаційно-технічного середовища ЗВО МВС України в не розглядаються авторами як непереконливі.

Висновки / Conclusions. Професійна діяльність майбутніх офіцерів патрульної поліції у сучасному світі відрізняється дедалі більшою ускладненістю та відповідальністю. Тому їхню професійну підготовку необхідно спрямовуватися на формування комунікативних та лідерських якостей, які дають змогу своєчасно та ефективно знижувати нові соціальні ризики. Такі якості передбачають поєднання інтелектуальних, вольових, моральних, комунікативних психологічних характеристик. Комунікативна і лідерська компетентності майбутніх офіцерів патрульної поліції є важливими складовими їхньої професійної компетентності і значною мірою визначають рівень готовності майбутнього офіцера патрульної поліції до ефективного здійснення професійної діяльності. Офіцери поліції, які успішно виконують свої обов'язки, демонструють далекоглядне лідерство, ефективну комунікацію, прагнення до професійного розвитку та міцну етичну основу. Втілюючи ці якості та впроваджуючи обґрунтовані стратегії, майбутні офіцери патрульної поліції матимуть змогу створювати позитивні зміни у правоохоронних органах та встановлювати змістовні зв'язки з громадами, яким вони служать.

Перспективним напрямом вбачаємо апробацію запропонованих педагогічних впливів формування комунікативної та лідерської компетентностей майбутніх офіцерів патрульної поліції в системі підвищення кваліфікації працівників внутрішніх справ України.

Список використаних джерел і літератури:

Доскевич, Г. О. (2018). *Методичні рекомендації з проведення практичних занять у формі поліцейського квесту в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку кадрів для Міністерства внутрішніх справ України та Національної поліції*. Київ. [in Ukrainian]

Тюріна, В., Романишина, Л., & Маланюк, Н. (2022). Формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів поліції в процесі професійної підготовки. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 3–4, 52–57. [in Ukrainian]

Тюріна, В. О. (2020). Лідерська компетентність і визначення рівня її сформованості у курсантів як майбутніх офіцерів поліції. *Інноваційна педагогіка*, 20, 90–92. [in Ukrainian]

Jenkins, M. J. (2016). Police Support for Community Problem-solving and Broken Windows Policing. *American Journal of Criminal Justice*, 41 (2), 220–235. [in English]

Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, B., Kurok, O., Dziuba, P., Tyurina, V., Chervonyi, P., Yevdokimova, O., Levko, M., Demchenko, I., Maliar, N., Maliar, E., & Maksymchuk, I. (2021). Preparing future officers for performing assigned tasks through special physical training. *Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala*, 13 (2), 457–475. [in English]

Dekanoidze, K., & Khelashvili, M. (2018). *Police education and training systems in the OSCE region*. Kyiv. [in English]

References:

Doskevych, H. O. (2018). *Metodychni rekomendatsii z provedennia praktychnykh zaniat u formi politseiskoho kvestu v zakladykh vyshchoi osvity, yakii zdiisniuiut pidhotovku kadrov dlia Ministerstva vnutrishnikh sprav Ukrainy ta Natsionalnoi politsii [Methodological Recommendations for Conducting Practical Classes in the Form of a Police Quest in Higher Education Institutions that Train Personnel for the Ministry of Internal Affairs of Ukraine and the National Police]*. Kyiv. [in Ukrainian]

Tyurina, V., Romanyshyna, L., & Malaniuk, N. (2022). Formuvannya upravlinskoii kompetentnosti maibutnikh ofitseriv politsii v protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of Managerial Competence of Future Police Officers in the Process of Professional Training]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 3–4, 52–57. [in Ukrainian]

Tyurina, V. O. (2020). Liderska kompetentnist i vyznachennia rivnia yii sformovanosti u kursantiv yak maibutnikh ofitseriv politsii [Leadership Competence and Determining the Level of Its Formation in Cadets as Future Police Officers]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 20, 90–92. [in Ukrainian]

Jenkins, M. J. (2016). Police Support for Community Problem-solving and Broken Windows Policing. *American Journal of Criminal Justice*, 41 (2), 220–235. [in English]

Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, B., Kurok, O., Dziuba, P., Tyurina, V., Chervonyi, P., Yevdokimova, O., Levko, M., Demchenko, I., Maliar, N., Maliar, E., & Maksymchuk, I. (2021). Preparing future officers for performing assigned tasks through special physical training. *Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala*, 13 (2), 457–475. [in English]

Dekanoidze, K., & Khelashvili, M. (2018). *Police education and training systems in the OSCE region*. Kyiv. [in English]

Дата надходження статті: «20» березня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «16» квітня 2025 р.

Тюріна Валентина – професор кафедри соціології та психології Харківського національного університету внутрішніх справ, доктор педагогічних наук, професор

Tyurina Valentyna – Professor of the Department of Sociology and Psychology of the Kharkiv National University of Internal Affairs, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Романишина Людмила – завідувач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Romanyshyna Liudmyla – Head of the Department of Pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Тюріна, В., & Романишина, Л. (2025). Комунікативна і лідерська компетентності офіцера патрульної поліції як фактори формування його готовності до професійної діяльності. *Педагогічний дискурс*, 37, 45–49. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.07.

Tyurina, V., & Romanyshyna, L. (2025). Communicative and Leadership Competences of a Patrol Police Officer as Factors of Forming His Readiness for Professional Activity. *Pedagogical Discourse*, 37, 45–49. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.07.

УДК 378.147.091.12.011.3/.22:373.3

UDC 378.147.091.12.011.3/.22:373.3

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.09](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.09)

ОКСАНА ШКВИР,

доктор педагогічних наук, професор

*(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139)*

OKSANA SHKVYR,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivskoho Pidpillia St., 139)*

ORCID: [0000-0003-0683-6557](https://orcid.org/0000-0003-0683-6557)

ГАЛИНА ДУДЧАК,

кандидат педагогічних наук, доцент

*(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139)*

HALYNA DUDCHAK,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivskoho Pidpillia St., 139)*

ORCID: [0000-0003-4361-1226](https://orcid.org/0000-0003-4361-1226)

ОЛЬГА ПОЛЯНОВСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

*(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139)*

OLHA POLIANOVSKA,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivskoho Pidpillia St., 139)*

ORCID: [0000-0002-6512-3867](https://orcid.org/0000-0002-6512-3867)

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти

Competency-Based Approach to Training Future Teachers-Bachelors of Primary Education

У статті акцентовано увагу на необхідності підготовки майбутніх учителів-бакалаврів зі спеціальності А 3 Початкова освіта на засадах компетентнісного підходу. Визначено, що компетентнісний підхід детермінує необхідність переосмислення мети підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти, результатів їх навчання, освітніх компонентів (ОК) та педагогічних інструментів професійної діяльності викладачів ЗВО. Метою статті є висвітлення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу та досвіду викладачів кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (ХГПА) щодо їх реалізації у процесі викладання освітніх компонентів. Уточнено сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «компетентнісний підхід». Запропоновано авторське визначення поняття «компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти». На основі вивчення наукових праць, опитування вчителів початкових класів та методу експертних оцінок визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу: формування ціннісно-особистісного ставлення майбутніх учителів-бакалаврів до оволодіння професійними компетентностями; впровадження в освітній процес практико-орієнтованих технологій навчання та використання компетентнісно-орієнтованих завдань для самостійної роботи здобувачів освіти. Висвітлено досвід викладачів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії щодо реалізації визначених педагогічних умов у процесі викладання таких освітніх компонентів: «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Методика роботи класного керівника», «Основи наукових досліджень», «Інклюзивна освіта». Зроблено висновок, що визначені педагогічні умови сприяють формуванню професійних компетентностей майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти. Зазначено, що подальший науковий пошук варто спрямувати на вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки

майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу.

Ключові слова: *учитель-бакалавр; спеціальність А 3 Початкова освіта; компетентність; професійні компетентності; компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти; педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу; освітні компоненти.*

The article focuses on the need to train future bachelor teachers in the specialty A 3 Primary Education on the Basis of a Competency-Based approach. It is determined that the competency-based approach determines the need to rethink the purpose of training future bachelor teachers in primary education, the results of their learning, educational components (EC) and pedagogical tools of professional activity of teachers of higher educational institutions. The purpose of the article is to highlight the pedagogical conditions for training future bachelor teachers in primary education on the basis of a competency-based approach and the experience of teachers of the Department of Pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (KhHPA) regarding their implementation in the process of teaching educational components. The essence of the concepts of «competence», «professional competence», «competence approach» has been clarified. The author's definition of the concept of «competence approach to the training of future teachers-bachelors of primary education» has been proposed. Based on the study of scientific works, surveys of primary school teachers and the method of expert assessments, the pedagogical conditions for the training of future teachers-bachelors of primary education on the basis of the competency approach have been determined: formation of a value-based and personal attitude of future teachers-bachelors to the acquisition of professional competencies; introduction of practice-oriented teaching technologies into the educational process and the use of competency-oriented tasks for independent work of education seekers. The experience of teachers of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy in implementing certain pedagogical conditions in the process of teaching the following educational components has been highlighted: «Didactics», «Theory and Methods of Education», «Methodology of the Work of the Class Teacher», «Fundamentals of Scientific Research», «Inclusive Education». It is concluded that certain pedagogical conditions contribute to the formation of professional competencies of future teachers-bachelors of primary education. It is noted that further scientific research should be directed to studying foreign experience of professional training of future teachers-bachelors of primary education on the basis of the competency-based approach.

Keywords: *teacher-bachelor; specialty A 3 Primary Education; competence; professional competencies; competency-based approach to the training of future teachers-bachelors of primary education; pedagogical conditions of training of future teachers-bachelors of primary education on the basis of the competency-based approach; educational components.*

Вступ / Introduction. *Необхідність гармонізації вітчизняної системи вищої освіти з міжнародним освітнім середовищем, у якому домінує компетентнісна модель підготовки конкурентоздатного вчителя та запит суспільства на підвищення рівня професійної компетентності учителів початкових класів вітчизняних закладів загальної середньої освіти, зумовлюють необхідність удосконалення якості підготовки майбутніх учителів-бакалаврів зі спеціальності А 3 Початкова освіта.*

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що бакалавр – це освітній ступінь, що передбачає здобуття особою професійних знань, умінь та навичок, достатніх для успішного виконання обов'язків за обраною спеціальністю (Закон України «Про...», 2014).

Відповідно до Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» професійна кваліфікація вчителя, який завершив навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти, має назву «вчитель-бакалавр». Такий учитель має володіти 12 професійними компетентностями для виконання визначених в документі трудових функцій: навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів), партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища, провадження освітнього процесу, безперервний професійний розвиток (Професійний стандарт «Вчитель...», 2024).

Аналіз Стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти засвідчив необхідність оволодіння здобувачами освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 8 загальними та 12 спеціальними (фаховими) професійними компетентностями (Стандарт вищої освіти, 2021).

Відтак пріоритетним методологічним підходом до підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти є компетентнісний, що детермінує необхідність переосмислення мети підготовки, результатів навчання, освітніх компонентів (ОК) та педагогічних інструментів професійної діяльності викладачів ЗВО.

Водночас аналіз практики вітчизняних ЗВО свідчить про низку труднощів та проблем, що виникають у процесі розробки освітньо-професійних програм (ОПП) та організації освітнього процесу відповідно до компетентнісного підходу. Зокрема, труднощі існують у визначенні програмних компетентностей та їх узгодженості з професійними компетентностями, що окреслені у вищезазначених документах; кореляції змісту ОК з програмними компетентностями; створенні належних педагогічних умов, які б сприяли успішній реалізації компетентнісного підходу до підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета статті полягає у висвітленні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу та досвіду викладачів кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (ХГПА) щодо їх реалізації у процесі викладання освітніх компонентів.

Мета статті передбачає розв'язання таких завдань:

1. Уточнити зміст понять «компетентність», «професійна компетентність», «компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти».

2. Визначити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу.

3. Описати досвід викладачів кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії щодо підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу.

Методи / Methods. Для досягнення мети та виконання завдань використано комплекс науково-педагогічних методів дослідження: теоретичних (вивчення науково-педагогічної літератури, вивчення нормативних документів, аналіз, синтез, узагальнення) для уточнення ключових понять дослідження, визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу; емпіричних (інтерв'ю, метод експертних оцінок) для визначення проблем, що існують в практиці вищої педагогічної школи, обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти та математичних (ранжування) для визначення більш вагомих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти.

Результати / Results. У нашому дослідженні поняття «компетентність» тлумачимо як поінформованість, обізнаність, авторитетність (Морозов С., 2000, с. 282).

З'ясовано, що «професійна компетентність» – це багатогранне явище, що передбачає гармонійну інтеграцію системи знань, умінь і навичок, індивідуальних якостей, норм поведінки, емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності та здатності до рефлексії (Антонова О., 2011, с. 101; Головань М., 2008, с. 29; Марущак О., 2016). Поділяємо також думки Н. Авшенюк, Т. Десятова, Л. Дяченко, Н. Мойсеюк, Н. Постригач, Л. Пуховської та О. Сулими, які розкривають зміст поняття «професійна компетентність» як результат набуття компетенцій, які сприяють швидкому освоєнню нової інформації та оперативному реагуванні на зміни в професійному середовищі (Авшенюк Н., 2014; Мойсеюк Н., 2007, с. 17).

Під професійною компетентністю вчителя початкових класів ми розуміємо системний прояв знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду, особистісних та професійних якостей, що сприяє успішному виконанню трудових функцій вчителя. Взято до уваги і думки Т. Собченко та І. Радченя, що професійна компетентність учителя початкових класів – це «результат творчої професійної діяльності та інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога» (Собченко Т., 2025, с. 15).

Концептуальна ідея компетентнісного підходу до підготовки майбутніх учителів початкових класів, на нашу думку, полягає у створенні таких умов, що сприяють формуванню необхідних професійних компетентностей, готовності ефективно виконувати трудові функції на посаді вчителя початкових класів.

Погоджуємося з думкою з К. Рудницької, що компетентнісний підхід зміщує акценти освітнього процесу з накопичення формальних знань, умінь і навичок на розвиток здатності майбутніх фахівців ефективно діяти на практиці та творчо застосовувати набуті знання і досвід у реальних умовах (Рудницька К., 2025, с. 241).

Вважаємо, що компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти – це цілісна стратегія професійної підготовки, що ґрунтується на практичній спрямованості навчання, інтеграції теоретичних знань із педагогічною практикою, розвитку здатності до рефлексії, творчості, самоосвіти, результатом якої є оволодіння здобувачами професійними компетентностями вчителя.

Успішність підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти в ЗВО визначається співвідношенням поставленої мети з отриманим результатом, який чітко віддзеркалює рівень ефективності здійснених дій (Шквир О., 2025, с. 33).

Метою підготовки майбутніх-бакалаврів початкової освіти в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії (ХГПА) є формування визначених в Стандарті вищої освіти та Професійному стандарті вчителя професійних компетентностей, які забезпечуватимуть здатність майбутніх учителів початкової школи самостійно обирати та впроваджувати в освітній процес початкової школи передові педагогічні ідеї, інноваційні технології й методики особистісно зорієнтованого, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання і розвитку учнів; вирішувати проблеми, що виникають у процесі педагогічної діяльності; здійснювати трудові функції в умовах інклюзивного навчання.

Викладання освітніх компонентів (ОК) в ХГПА здійснюється на засадах компетентнісного підходу. Перелік ОК визначається на основі врахування компетентностей, що визначені в Стандарті вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наведемо деякі приклади з ОПП ХГПА (табл.1).

Таблиця 1

Відповідність компетентностей майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти освітнім компонентам (на прикладах ОПП ХГПА)

Освітні компоненти	Перелік компетентностей за Стандартом вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти	Перелік компетентностей за Професійним стандартом вчителя
Дидактика (1-2 курс) Технології освітнього процесу (3 курс)	– здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу; – формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організовувати їхню пізнавальну діяльність; – здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій; – здатність до моделювання змісту відповідно до очікуваних результатів навчання, добору оптимальних форм, методів, технологій та засобів формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у процесі вивчення освітніх галузей	- компетентність педагогічного партнерства; - мовно-комунікативна; - предметно-методична; - психологічна; - прогностична; - організаційна; - оцінювально-аналітична
Теорія та методика виховання (2 курс) Методика роботи класного керівника (3 курс)	– здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організовувати їхню пізнавальну діяльність; – здатність до проектування осередків навчання, виховання й розвитку здобувачів початкової освіти; – здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя; – здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми; – здатність до здійснення профілактичних заходів щодо збереження життя та здоров'я учнів початкової школи, до надання їм домедичної допомоги, до протидії та попередження булінгу, різних проявів насильства	- компетентність педагогічного партнерства; - емоційно-етична; - прогностична; - організаційна; - здоров'язбережувальна
Інклюзивна освіта (3 курс) Теорія і практика діяльності асистента вчителя у початковій школі (4 курс)	– здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій; – здатність до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами; – здатність до здійснення профілактичних заходів щодо збереження життя та здоров'я учнів початкової школи, до надання їм домедичної допомоги, до протидії та попередження булінгу, різних проявів насильства	- психологічна; - інклюзивна; - організаційна; - здоров'язбережувальна
Основи наукових	– здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми; – здатність ухвалювати рішення та діяти, дотримуючись принципу	- прогностична; - організаційна;

досліджень (1курс)	неприпустимості корупції та будь-яких інших проявів недоброчесності; – здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, оперувати ними в професійній діяльності; – здатність до збору, інтерпретації та застосування даних у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності до формування суджень, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти	- здатність до навчання впродовж життя
--------------------	---	--

На основі вивчення наукової літератури (Н. Авшенюк, О. Антонова, Н. Постригач, Т. Собченко, І. Радченя та ін.) та опитування викладачів ХГПА були визначені педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу до підготовки майбутніх учителів-бакалаврів зі спеціальності А 3 Початкова освіта:

- формування ціннісно-особистісного ставлення майбутніх учителів-бакалаврів до оволодіння професійними компетентностями;
- врахування сучасних вимог суспільства, запитів стейкхолдерів до результатів навчання майбутніх учителів-бакалаврів;
- впровадження в освітній процес практико-орієнтованих технологій навчання;
- забезпечення обізнаності викладачів щодо організації освітнього процесу на основі компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців, систематичне підвищення їх рівня професійної кваліфікації;
- реалізація міжпредметних зв'язків;
- використання компетентнісно-орієнтованих завдань для самостійної роботи здобувачів освіти.

За допомогою методу експертної оцінки нами було виокремлено найбільш вагомі педагогічні умови, зокрема формування ціннісно-особистісного ставлення майбутніх учителів-бакалаврів до оволодіння професійними компетентностями (89 %); впровадження в освітній процес практико-орієнтованих технологій навчання (86 %) та використання компетентнісно-орієнтованих завдань для самостійної роботи здобувачів освіти (83 %).

Розкрито особливості реалізації кожної педагогічної умови на прикладах вивчення окремих ОК у ХГПА.

Перша педагогічна умова – формування ціннісно-особистісного ставлення майбутніх учителів-бакалаврів до оволодіння професійними компетентностями – забезпечується шляхом підбору змісту, методів та форм навчання, які сприяють формуванню внутрішнього прийняття майбутніми фахівцями важливості професійної діяльності вчителя початкових класів, розумінню сутності професійних компетентностей сучасного вчителя, готовності здійснювати особистісне і професійне самовдосконалення та нести відповідальність за результати власної педагогічної діяльності.

У процесі вивчення навчальних дисциплін викладачі ХГПА значну увагу приділяють усвідомленню здобувачами освіти професійних цінностей (дитина, учитель, якість освіти, партнерство), професійних компетентностей, що визначені в ОПП; розвитку рефлексивних умінь; підвищенню відповідальності за результати власного навчання; формуванню внутрішньої мотивації до особистісного та професійного самовдосконалення. Для цього доцільним є використання активних методів та форм навчання. До прикладу, під час вивчення ОК «Інклюзивна освіта» здобувачам освіти пропонується довести важливість теми, яка вивчається; знайти серед запропонованих варіантів, правильне визначення понять; створити модель інклюзивного класу та ін. Також досить ефективними є проблемні лекції із запланованими педагогічними ситуаціями: коли на початку лекції викладач озвучує ситуацію, яка може трапитися в інклюзивному класі, і пропонує здобувачам самостійно прийняти рішення щодо виходу з неї. Майбутні вчителі відчують труднощі щодо правильних дій, тому з цікавістю слухають лекцію, в кінці якої повертаються до ситуації і знаходять правильне обґрунтоване рішення. Такий підхід до викладання навчального матеріалу сприяє розвитку у студентів пізнавальних інтересів та відповідальності.

Друга педагогічна умова – впровадження в освітній процес практико-орієнтованих технологій навчання – передбачає використання в освітньому процесі педагогічних технологій, які сприяють оволодінню здобувачами не лише знаннями, але й уміннями, навичками та досвідом практичної діяльності відповідно до компетентностей, що визначені в ОПП. Поділяємо думку Н. Грицай, що «основа практико-орієнтованої освіти – це розумне поєднання фундаментальної освіти та професійно-прикладної підготовки» (Грицай Н., 2015, с. 35).

До практико-орієнтованих технологій відносимо технологію проектного навчання, ігрові технології (ділові та рольові ігри), кейс-технологію та ін. До прикладу, у контексті вивчення ОК «Дидактика» студенти працюють над такими проектами, як «Підручник майбутнього», «Збірник

дидактичних кейсів: принципи навчання в дії», «Зміст початкової освіти в Україні та за кордоном», «Створення портфоліо інструментів формувального оцінювання», що сприяє формуванню здатності до моделювання змісту відповідно до очікуваних результатів навчання, добору оптимальних форм, методів, технологій та засобів формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у процесі вивчення освітніх галузей. При вивченні ОК «Теорія та методика виховання» здобувачі освіти долучаються до розробки проєктів на тему: «Розробка квесту «Мое здоров'я – найвища цінність», «Розробка програми профілактики булінгу в початковій школі», що сприяє формуванню здатності до здійснення профілактичних заходів щодо збереження життя та здоров'я учнів початкової школи, до надання їм домедичної допомоги, до протидії та попередження булінгу, різних проявів насильства.

Полюбляють здобувачі освіти використання викладачами ігрових технологій навчання. До прикладу, при вивченні дидактики й теорії та методики виховання проводяться ділові ігри на такі теми: «Експертна оцінка дидактичних матеріалів», «Шкільний консиліум», «Аудит освітніх програм», «Від вчителя до інфлюенсера» та ін. Ці ігри ставлять студентів у ситуації, які вимагають не лише знання теорії, а й системного мислення та умінь приймати рішення.

У ході вивчення педагогічних дисциплін викладачами ХГПА активно використовуються кейс-технології. Наведемо приклад кейсу, що має місце на заняттях з дидактики і сприяє формуванню такої компетентності, як здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів.

Вчителька початкових класів Оксана Михайлівна зустрічається з такою проблемою: значна частина учнів 3-го класу не засвоїла матеріал з теми «Дроби», незважаючи на те, що вона використовувала традиційні пояснення та завдання з підручника.

1. Проаналізуйте можливі дидактичні причини низького рівня засвоєння навчального матеріалу.

2. Запропонуйте конкретні дидактичні прийоми та методи, які Оксана Михайлівна могла б застосувати для покращення ситуації.

3. Розробіть фрагмент уроку з теми «Дроби», використовуючи запропоновані методи і прийоми.

Третя педагогічна умова – використання компетентнісно-орієнтованих завдань для самостійної роботи здобувачів освіти – ґрунтується на формулюванні таких завдань для самостійної роботи здобувачів освіти, які б відповідали програмним компетентностям та особистісним цінностям майбутніх фахівців, їхнім інтересам та здібностям.

Відповідно до Положення про організацію освітнього процесу в ХГПА самостійна робота здобувача регламентується навчальним планом та становить не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу навчального часу, відведеного для вивчення конкретного ОК. Зміст самостійної роботи наявний у робочих програмах ОК та відповідних методичних рекомендаціях. Метою самостійної роботи є формування у здобувачів освіти необхідних програмних компетентностей та самостійності як риси характеру. Наведемо приклади відповідності завдань програмним компетентностям з ОК «Основи наукових досліджень», що представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Відповідність самостійної роботи компетентностям майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти

Тема	Завдання	Програмні компетентності	Рекомендації
Емпіричні методи педагогічного дослідження.	За допомогою педагогічної преси (журнал «Початкова школа») вивчити та описати педагогічний досвід вчителя початкових класів.	Здатність до збору, інтерпретації та застосування даних у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності до формування суджень, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти.	1.Опрацювати журнали «Початкова школа» за останні 5 років та визначити одну статтю, в якій описується цікавий для вас досвід вчителя початкових класів. 2. Детально ознайомитися зі змістом статті. 3. Описати досвід вчителя за таким планом: П.І.Б. вчителя, де він працює, тема його досвіду; довести актуальність досвіду (1-3 речення); визначити суттєве в досвіді: які

			форми, методи, засоби або технології застосовує вчитель.
Вимоги до написання та захисту курсових робіт	Опрацювати Положення про дотримання академічної доброчесності науково-педагогічними працівниками та здобувачами освіти ХГПА	Здатність ухвалювати рішення та діяти, дотримуючись принципу неприпустимості корупції та будь-яких інших проявів недоброчесності.	В Положенні знайти і опрацювати такі розділи: різновиди академічного плагіату та академічної недоброчесності; профілактика академічної недоброчесності в освітньому процесі; рекомендації щодо запобігання академічному плагіату в наукових роботах; порядок встановлення та розгляду факту академічної недоброчесності; наслідки у випадку встановлення академічної недоброчесності.

Ефективне управління розвитком самостійності здобувачів освіти вимагає поєднання репродуктивних, творчих та пошукових видів самостійної роботи з орієнтацією на пізнавальні інтереси здобувачів. Тому серед обов'язкових видів самостійної роботи пропонуються необов'язкові (за бажанням студента). Наведемо приклади таких завдань з ОК «Методика роботи класного керівника»:

- ознайомитись з планом виховної роботи класного керівника початкової школи області і визначити його структуру, зробити висновки, наскільки повно план охоплює різні сфери життя учнів, наскільки він конкретний;
- вивчити досвід вчителя-класного керівника щодо проектування навчальних осередків у класі з урахуванням вікових особливостей учнів;
- вивчити зарубіжний досвід діяльності дитячих громадських формувань.

Такий підхід значно підвищує мотивацію здобувачів освіти до виконання самостійної роботи та сприяє покращенню результатів навчання в цілому.

Обговорення / Discussion. Проведене дослідження підтвердило та розширило наукові погляди Н. Авшенюк, О. Антонової, Н. Постригач, І. Радченя, К. Рудніцької, Т. Собченко та ін. щодо концептуальних засад реалізації компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців (Авшенюк Н., 2014; Антонова О., 2011; Рудніцька К., 2025; Собченко Т., 2025).

Передумовою реалізації компетентнісного підходу до підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти є чітке визначення в ОПП та робочих програмах ОК програмних компетентностей, суголосних професійним компетентностям, що висвітлені в Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» та Стандарті вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Професійний стандарт Вчитель..., 2024; Стандарт вищої освіти..., 2021).

Успішність підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу залежить від створення належних педагогічних умов (Антонова О., 2011).

Особливостями нашого дослідження є визначення та обґрунтування найбільш вагомих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу: формування ціннісно-особистісного ставлення майбутніх учителів-бакалаврів до оволодіння професійними компетентностями (Собченя Т., 2025), впровадження в освітній процес практико-орієнтованих технологій навчання (Грицай Н., 2015; Шквир О., 2025), використання компетентнісно-орієнтованих завдань для самостійної роботи здобувачів освіти (Авшенюк Н., 2014).

Висновки / Conclusions. Отже, у професійній підготовці майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти компетентнісний підхід є пріоритетним підходом, який реалізується через чітке визначення професійних компетентностей в ОПП, кореляцію змісту робочих програм ОК з програмними компетентностями, створення педагогічних умов, які б сприяли оволодінню майбутніми вчителями визначеними компетентностями. Висвітлені педагогічні умови сприяють

формуванню професійних компетентностей майбутніх учителів, що доведено практикою педагогічної діяльності викладачів ХГПА.

Подальший науковий пошук варто спрямувати на вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу.

Список використаних джерел і літератури:

Авшенюк, Н.М., Десятов, Т.М., Дяченко, Л.М., Постригач, Н.О., Пуховська, Л.П., & Сулима, О.В. (2014). *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*. Монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 280 с. [in Ukrainian]

Антонова, О.Є., & Маслак, Л.П. (2011). Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*. Монографія. (с. 81–109). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. [in Ukrainian]

Головань, М.С. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, 3, 23–30. [in Ukrainian]

Грицай, Н.Б. (б.д.). *Практико-орієнтовані технології методичної підготовки майбутніх учителів біології*. Взято з

http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/8672/1/%D0%93%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B0%D0%B9%20%D0%9D.%D0%91._Praktyko-orientovani%20tekhnolohii.pdf [in Ukrainian]

Закон України «Про вищу освіту». (2014). Прийнятий 01.07.2014 р. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian]

Марущак, О.М. (2016). Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*, 11, 97–108. [in Ukrainian]

Мойсеюк, Н.С. (2007). *Педагогіка*. (4-е вид.). Київ. [in Ukrainian]

Морозов, С.М., & Шкарапута, Л.М. (2000). *Словник іноземних слів*. Київ: Наукова думка. [in Ukrainian]

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024. № 1225. (2024). Взято з <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia> [in Ukrainian]

Рудніцька, К.В. (2026). Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1 (38), 241–244. [in Ukrainian]

Собченко, Т., & Радченя, І. (2025). Деякі питання формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах воєнних викликів. *Молодь і ринок*, 1 (233), 14–19. [in Ukrainian]

Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021. № 357. (2021). Взято з <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> [in Ukrainian]

Шквир, О., Кришук, Б., Поляновська, О., Сівак, Н. & Суховірський, О. (2025). Праксеологічний підхід до підготовки майбутніх учителів-магістрів зі спеціальності початкова освіта. *Молодь і ринок*, 1 (233), 31–37. [in Ukrainian]

References:

Avsheniuk, N. M., Desiatov, T. M., Diachenko, L. M., Postryhach, N. O., Pukhovska, L. P., & Sulyma, O. V. (2014). *Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krainakh: teoriia ta praktyka: monohrafiia* [Competency-Based Approach to Teacher Training in Foreign Countries: Theory and Practice]. Monograph. Kirovohrad: Imeks-LTD, [in Ukrainian].

Antonova, O. Ye., & Maslak, L. P. (2011). Yevropeyskyi vymir kompetentnisnoho pidkhodu ta yoho kontseptualni zasady [The European Dimension of the Competency Approach and Its Conceptual Foundations]. *Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid – Professional Pedagogical Education: Competent Approach*. Monograph. (pp. 81–109). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I.Franka. [in Ukrainian].

Holovan, M. S. (2008). Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu [Competence and Competency: Experience of Theory, Theory of Experience]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher Education of Ukraine*, 3, 23–30. [in Ukrainian].

Hrytsai, N. B. (n.d.). *Praktyko-orientovani tekhnolohii metodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv biolohii* [Practice-Oriented Technologies for Methodological Training of Future Biology Teachers]. Retrieved from http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/8672/1/%D0%93%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B0%D0%B9%20%D0%9D.%D0%91._Praktyko-orientovani%20tekhnolohii.pdf [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro vishchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. (2014). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

Marushchak, O. M. (2016). Poniattia kompetentnosti u pedahohichnii diialnosti [The Concept of Competence in Pedagogical Activity]. *Kreatyvna pedahohika – Creative Pedagogy*, 11, 97–108. [in Ukrainian].

Moiseiuk, N. Ye. (2007). *Pedahohika* [Pedagogy]. (4th ed.). Kyiv. [in Ukrainian].

Morozov, S. M., & Shkaraputa, L. M. (2000). *Slovnnyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of Foreign Words]. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].

Profesiynnyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»: zatverdzhnyi nakazom Ministerstva osvity i

nauky Ukrainy vid 29.08.2024. № 1225. [Professional standard «Teacher of a general secondary education institution»: approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 29, 2024]. (2024). Retrieved from <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia> [in Ukrainian].

Rudnitska, K. V. (2025). Sutnist poniat «kompetentnisnyi pidkhid», «kompetentnist», «kompetentsiia», «profesiina kompetentnist» u svitli suchasnoi osvithoi paradyhmy [The Essence of the Concepts of «Competence-Based Approach», «Competence», «Competency», «Professional Competence» in the Light of the Modern Educational Paradigm]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedagogika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work», 1 (38), 241 – 244. [in Ukrainian].*

Sobchenko, T., & Radchenia, I. (2025). Deiaki pytannia formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikhuchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh voiennykh vyklykiv [Some Issues of Forming Professional Competence of Future Primary School Teachers in Conditions of Military Challenges]. *Molod i rynek – Youth and Market, 1 (233), 14–19. [in Ukrainian].*

Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 013 Pochatkova osvita dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity: zatverdzhnyi nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 23.03.2021. [Higher Education Standard in Specialty 013 Primary Education for the First (Bachelor's) Level of Higher Education: approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated March 23, 2021]. № 357. (2021). Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> [in Ukrainian].

Shkvyr, O., Kryshchuk, B., Polianovska, O., Sivak, N., & Sukhovirskyi, O. (2025). Prakseolohichni pidkhid do pidgotovky maibutnikh uchyteliv-mahistriv zi spetsialnosti pochatkova osvita [Praxeological Approach to Training Future Masters-Teachers in the Specialty of Primary Education]. *Molod i rynek – Youth and Market, 1 (233), 31–37. [in Ukrainian].*

Дата надходження статті: «31» березня 2025 р.

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

Шквир Оксана – професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Shkvyr Oksana – Professor of the Department of Pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Дудчак Галина – доцент кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент

Dudchak Halyna – Assistant Professor of the Department of Pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Поляновська Ольга – доцент кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент

Polianovska Olha – Assistant Professor of the Department of Pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Шквир, О., Дудчак, Г., & Поляновська, О. (2025). Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів-бакалаврів початкової освіти. *Педагогічний дискурс, 37, 56–64. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.09.*

Shkvyr, O., Dudchak, H., & Polianovska, O. (2025). Competency-Based Approach to Training Future Teachers-Bachelors of Primary Education. *Pedagogical Discourse, 37, 56–64. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.09.*

УДК 811.111: 37.091.3: 791.43

UDC 811.111: 37.091.3: 791.43

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.10](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.10)

YULIIA HLAVATSKA,

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Kherson-Kropyvnytskyi, Kherson State Agrarian
and Economic University, University Avenue, 5/2)*

ЮЛІЯ ГЛАВАЦЬКА,

*кандидат філологічних наук, доцент
(Україна, Херсон-Кропивницький, Херсонський державний
аграрно-економічний університет, просп. Університетський, 5/2)*

ORCID: [0000-0002-1162-0251](https://orcid.org/0000-0002-1162-0251)

**Teaching English through Movies:
Practical Aspect (with the Reference to «The Crown»). Part 1**

**Навчання англійської мови за допомогою кінофільмів:
практичний аспект (на матеріалі серіалу «Корона»). Частина 1**

Стаття присвячена дослідженню практичного аспекту використання автентичних кінофільмів як ефективного інструменту для вивчення англійської мови. Особливу увагу приділено аналізу можливостей, які надає серіал «Корона» для розвитку мовних навичок здобувачів немовних спеціальностей. Актуальність роботи полягає в тому, що вивчення англійської мови за допомогою кінофільмів сприяє розвитку комунікативної компетенції, тобто здатності ефективно спілкуватися в реальних ситуаціях. Поглиблено аналіз двох методичних напрямків, що стосуються роботи з серіалом «Корона»: комунікативного, який сприяє розвитку навичок спілкування, та лексичного, який допомагає підготувати здобувачів до вивчення нових слів. У статті також представлено приклади конкретних завдань, які можна використовувати на заняттях з іноземної мови.

Результати дослідження можуть стати у нагоді педагогам закладів загальної середньої та вищої освіти, які прагнуть освоїти сучасні та ефективні підходи до навчання й опанування іноземних мов.

Ключові слова: «Корона», вивчення на основі фільмів, королівський акцент, Діана і Чарльз, комунікативний та лексичний аспекти.

This paper highlights some practical aspects of teaching English through movies. Its relevance is that learning English through films contributes to developing communicative competence, that is, the ability to communicate effectively in real situations. Moreover, it enhances non-linguistic students' motivation and engagement in the educational process. This paper continues to focus on two aspects of methodological work using scenes from the series «The Crown»: communicative and lexical. We aim to present the methodological principles for integrating cinematic discourse into the teaching process while emphasising the importance of conversation. The case study examines a scene from «The Crown» by Peter Morgan, featuring the first meeting between Lady Diana Spencer and Prince Charles.

Various scientific methods have been utilised to meet this paper's objectives and address the assigned tasks. They include analysis and synthesis, as well as concretisation and generalisation. Additionally, didactic methods such as preparation for understanding, explanation of new material, reinforcement, and questioning have been incorporated. This paper is organised as follows: 1) exploring why «The Crown» is a valuable resource for students learning English; 2) describing the Queen's accent; 3) providing brief information about two globally recognised personalities and two main characters in «The Crown» – Princess Diana and Prince Charles – from a communicative perspective; 4) understanding new vocabulary through brainstorming lexical units within the lexical aspect. As summarized, the dialogue in the show features a rich blend of formal and informal language, allowing students to broaden their vocabulary effectively; the series deepens students' understanding of the context behind idiomatic expressions, making the language more relatable and practical; it enhances listening skills and helps students grasp different English pronunciations, fostering better communication; watching the show with English subtitles improves comprehension of the spoken dialogue; the engaging storytelling keeps viewers interested, maintaining motivation and making the learning process enjoyable and rewarding.

Keywords: «The Crown», movie-based learning, the Queen's accent, Diana and Charles, communicative and lexical aspects.

Introduction / Вступ. English films are attracting widespread interest within the domain of teaching English as a foreign language. «All the best movies in the world are made in English» (Poonam, P., & Yadav, R. B., 2022, p. 13460). English films are vibrant and can assist students in enhancing their listening and speaking skills. They also strengthen language sensitivity, increase literary appreciation, provide insights into Western cultures, and foster a love for learning. Every year, a wide variety of new movies are released across different genres and themes. A large number of domestic and foreign educators believe that we (English language teachers) encounter students with diverse interests, varying levels of English proficiency, and a range of ages and genders. Additionally, English Language Teaching (ELT) professionals work in various teaching contexts. There is a general agreement that movies can be an effective tool for teaching English, provided that teachers utilize them effectively. Therefore, it is the responsibility of teachers to create the most suitable movie-based learning and teaching models tailored to their students' needs (Park C.-W., 2016, p. 90; Zhaojie Lv., 2023, p. 1111; Hlavatska Yu., 2024, p. 28).

These questions are relevant to both theoretical and practical issues of education and pedagogy in higher education institutions of Ukraine, particularly concerning non-linguistic students. Educators implement a range of effective strategies for teaching the English language, prioritising the enhancement of speaking

skills to ensure students gain confidence and fluency in communication. Scientists in education prove each year that teaching English through authentic films is an effective teaching material. The analysis of scientific developments for some last years demonstrates that a lot of studies emphasise the ability of films to enhance global competence, cultural awareness, and communication skills (Kim, H.S. & Kim B., 2018; Mrissa, B., Anasse, K., 2024; Poonam, P., & Yadav, R. B., 2022; Ryu D.-H., 2024, p. 18).

Such experiments have received a positive evaluation, demonstrating that movies are «a practical tool for language education» (Ryu D.-H., 2024, p. 18). Other papers for example showcase a compelling case study demonstrating how the use of movie trailers in the classroom can effectively introduce audiovisual media to teach English academic writing skills. This approach highlights the significant benefits of innovative strategies in enhancing students' retention of writing skills. Not only does it improve their writing proficiency, but it also actively increases their motivation to learn and cultivates their critical thinking abilities (Luckel-Semoto, A. & Sugiura, K., 2024, p. 2; Poonam, P., & Yadav, R. B., 2022, p. 13459).

Aim and Tasks / Мета та завдання. This paper continues to focus our attention on the two aspects of methodological work with scenes from the series «The Crown» that we have already described, namely: communicative and preparing students for the perception of new vocabulary (lexical aspect) (Hlavatska Yu., 2024, p. 73). We intend to present the methodological principles for integrating cinematic discourse into the teaching process while emphasizing the importance of conversation. We believe that this approach can enhance the educational experience. The case study is one scene of «The Crown» movie by Peter Morgan (Lady Diana Spencer and Prince Charles' first meeting).

Methods / Методи. To achieve the objectives of the paper and solve the tasks set, a range of scientific methods were employed, including analysis and synthesis, concretisation and generalisation. Didactic methods (preparation for perception, explanation of new material, consolidation, questioning) have also been incorporated.

This paper is organised as follows: 1) determining why «The Crown» can be a good resource for students to learn English; 2) explaining what the Queen's accent is; 3) presenting brief information about two famous personalities on a worldwide scale and two main characters in «The Crown» – Princess Diana and Prince Charles – within the communicative aspect; 4) comprehending the new vocabulary involving some brainstorming of lexical units within the lexical aspect.

Results / Результати. We should mention that in our previous papers, we attempted to approach the issue of authentic English-language cinematic discourse from two perspectives – theoretical and practical. We tried to identify and explore the most effective pedagogical strategies employed by teachers in English classes to inspire students and enhance their language skills (Hlavatska Yu., 2024, p. 25). The other paper discusses the linguistic, pragmatic, and didactic aspects of contemporary English cinematic discourse. We employ a powerful lexical approach that not only expands students' vocabulary but also enriches their linguistic and cultural perspectives. By broadening their language skills, we open up new opportunities for personal growth and intercultural communication (Hlavatska Yu., 2024, p. 74).

1. *Why «The Crown» can be a good resource for students to learn English?* «The Crown» is a captivating historical drama series that chronicles the remarkable reign of Queen Elizabeth II. It is an ideal choice for English learners to enhance their British English skills, as the show showcases a diverse range of accents from various regions of the United Kingdom. Beyond language learning, «The

Crown» provides a fascinating glimpse into British history, culture, and the Royal Family enriching your understanding of the country's rich traditions (5 Series, 2025).

We have analysed numerous valid resources and conclude that «The Crown» is an excellent resource for English language learners for various compelling reasons:

1. Expansive vocabulary: the show's dialogue is rich in vocabulary, blending both formal and informal language, enabling students to broaden their word choices effectively.

2. Insightful historical context: by delving into British history and culture, the series enriches students' understanding of the context behind idiomatic expressions, making language more relatable and practical.

3. Diverse accents: featuring a range of British accents, «The Crown» sharpens listening skills and helps students grasp different English pronunciations, fostering better communication.

4. Useful subtitles: watching with English subtitles enhances comprehension of spoken dialogue while simultaneously reinforcing reading skills, creating a holistic learning experience.

5. Captivating narrative: the engaging storytelling captivates viewers, maintaining motivation and making the learning process enjoyable and rewarding.

2) *What is the Queen's accent?* «Received Pronunciation (RP) is the official name for the unique accent that characters on The Crown (and the Royal Family in real life) use to speak. You might also hear it called the Queen's English» (Received Pronunciation, 2019). It is a British English accent associated with education, wealth, and privilege. It is not restricted to one particular geographical area, although it has associations with London and the South of England. It is often used as a model for students learning British English. For a long time it was the preferred accent of the BBC. In «The Crown», there are two forms of RP: the Queen's English or Conservative RP, or upper RP, as it is also known, and Contemporary RP is a modern version. A key peculiarity of RP is the importance of pronouncing every sound clearly. It is used with standard English, avoiding slang and dialect (The RP English Accent, 2017). We are sure students learning English should understand RP to interpret the pronunciation in any good dictionary. The examples of RP and General British can be seen here (Received Pronunciation vs General British, 2016).

Thus, all actors and actresses in «The Crown» speak RP. Princess Diana and Prince Charles are no exception. These are two scenes before Lady Spencer became the Princess. They are from Season 4. It became the most popular and the most anticipated season so far. It all thanks to Lady Diana's leaving fame.

3) *Presenting brief information about Princess Diana and Prince Charles within the communicative aspect.* Possible tasks for this aspect related to the scene may include various questions checking students' background knowledge: *What was Princess Diana's full name? When and where was Princess Diana born? How did Princess Diana meet Prince Charles? What were Princess Diana's notable charity works? What was Princess Diana's impact on the British monarchy? How did Princess Diana die? What were Princess Diana's children's names? How is Princess Diana remembered today? What is Prince Charles' full name? When was Prince Charles born? What are his hobbies? Can you give an overview of Prince Charles' education and career before becoming heir to the throne?*

These questions can be offered to students in advance through independent work. This way they will already be prepared to discuss these questions.

We recognise the importance of offering concise information about these exceptional individuals to enhance students' cultural awareness. We propose a thoughtful combination of biographical insights, fascinating and surprising details. Furthermore, including photographs would greatly assist in bringing these figures to life for students. Alternatively, we could create cards that showcase a concise portfolio for each individual involved. These cards would include key details such as their background, expertise, and contributions. This information can be explored and discussed in class during the pre-viewing stage, allowing students to better understand each person's role and significance before engaging with the main content. Here are the examples.

Lady Diana Spencer was born on July 1, 1961. «She became Lady Diana Spencer when her father succeeded to the earldom in 1975» (Diana, Princess of Wales, 2025). She worked part-time as a nursery assistant in London. She received princess status in 1981 after marrying Prince Charles, now King Charles III. «The former royal couple first met in 1977, when Diana was just 16 years old, and Charles was 29» (32 interesting facts about Princess Diana, 2025). They had been married for 15 years. She had two sons – William and Harry. Lady D was known as «The People's Princess» for her charity work (Diana, princess of Wales, 2025). «Princess Diana was one of the most iconic figures of her time. Besides being a member of the British Royal family, she was a global humanitarian and a wonderful mother» (How Princess Diana changed the face of royal parenting, 2025). She was famous for her self-awareness, emotional intelligence and empathy to build strong connections with others. She tragically died at the age of 36.

Prince Charles (now the King of England) is Queen Elizabeth's first son. His full name is Charles Philip Arthur George. He was born at Buckingham Palace on 14 November 1948. He became heir to the throne at the age of three. He got the education out of the palace. He studied history at Cambridge University. He has been fond of painting and drawing. «Charles is now considered one of the UK's most successful living artists» (13 things you didn't know about King Charles III, 2025). Charles is fond of gardening and nature. He is an experienced pilot and diver. Prince Charles married Lady Diana Spencer in July of 1981, but they had only met about a dozen times before. He has loved the only woman of his life – Camilla Parker Bowles, who became his official wife only in 2005. Today she is the Queen Consort of the United Kingdom. Prince Charles became King on 8 September 2022.

4) *Comprehending the new vocabulary involves some brainstorming of lexical units within the lexical aspect.* Here we are going to pay attention to some truly British expressions from Diana and Charles. Their first meeting can be watched here (The Crown. Diana Enchants Charles During Their First Meeting, 2023). They first met in 1977 when he was dating Diana's older sister, Lady Sarah. They were formally introduced at a house party at Althorp, Diana's family home in Northamptonshire, England. General instructions and recommendations on working with separate scenes of the series «The Crown» and new lexical units have been detailed by us (Hlavatska Yu., 2024, p. 74–76). We are going to focus our attention on the lexical units, grammar constructions, idiomatic expressions and some phonetic peculiarities used in the scene.

a) So, the very first meeting of Diana and Prince Charles. In a statement made by Diana, we highlight three distinct phenomena: phonetic, grammatical, and speech-related.

Diana: *Sorry, I am not here. I was given strict instructions to remain out of sight. I just have to get to that room over there and this is the only way.*

1a). Here we should pay attention to the pronunciation of the word *sorry*. In words ending in –y normally people would say a more narrow sound /i/. But she opens her mouth a little bit more and as a result, the sound becomes a little bit open. It is the marker of RP. The best way to learn an RP British accent if you don't live in the UK is Accentify App (Accentify App, 2025). One can practice RP with the help of YouTube Channels or the BBC Pronunciation Tips (Learning English, 2025).

2a). Diana also speaks quite formally here and uses the Passive Voice (*I was given strict instructions*). It means somebody has told her to do it. The teacher can underline, for instance, that the Passive voice is often used in formal speech to emphasize the action or the receiver of the action rather than the one acting. It is considered more polite and detached than in the Active voice. In formal speech, passive voice can also create a sense of objectivity and neutrality, instrumental in professional settings or academic writing.

Diana adheres to the established communication protocols because Prince Charles is present, and the rules stipulate that their dialogue should be conducted formally.

The comprehension of this grammatical concept largely hinges on students' prior exposure to the topic. They will likely grasp it more quickly if they have already studied it. Additionally, the explanation provided, along with a consistent example, could serve as valuable tools during the lesson when the Passive Voice is first introduced, helping to clarify and reinforce their understanding of this critical aspect of grammar.

3a). Diana uses the idiomatic expression *out of sight*. It means that she is *not accessible to view* (Out of sight, 2025), so nobody can see her. She remembers a popular saying *out of sight, out of mind*. It indicates when something or someone is not visible or present, they are easily forgotten or not thought about. It suggests that people tend to forget things that are not in their direct line of sight or attention (Out of sight, out of mind, 2025). There are a lot of ways the teacher may direct students to learn English idioms (Ju S., 2024). We agree with S. Ju that one of the best is «context, not just meaning – when you see an idiom or a phrase, don't just try to remember the meaning, but rather pay attention to the context too. This helps understand the idiom better and remember it more easily» (Ju S., 2024). Moreover, when learning idioms, one should try to visualise their meanings and create mental images that connect to these meanings. In our opinion, this technique can significantly enhance students' ability to learn them quickly. Additionally, exploring the history of an expression can be both enjoyable and informative. This process involves a bit of light detective work, and discovering the origin of an expression can help students remember it more effectively. Thus, in this context, we can clearly observe and hear this idiom in action. The quest to uncover its origins and meaning is still very much alive.

b) Diana: *Your Royal Highness.*

Charles: *Well, I haven't seen a thing.*

Diana: *Thank you, Sir.*

Charles: *It's quite a costume.*

1b). Here we should pay attention to how Diana follows the protocols addressing Charles as the *Royal Highness* and *Sir*. Charles speaks less formally and starts his conversation with *well* and

generally sticks to a more relaxed tone. The teacher may inform students with the traditional forms of greeting a member of the Royal Family. Actually, for male members of the Royal Family, the title *Your Royal Highness* is used in the first instance, followed by *Sir* in subsequent instances. For female members of the Royal Family, conventionally the first address is *Your Royal Highness*, and thereafter *Ma'am* is the appropriate form of address (Greeting a Member of The Royal Family, 2025).

2b). The first meeting of Diana and Charles, as we have already mentioned, took place at Diana's family home. At that moment she was preparing for a school production of «A Midsummer Night Dream» by W. Shakespeare. Diana played the part of a mad tree, therefore, she was wearing quite an unusual costume. While watching we can see and hear Charles is making a comment: *It's quite a costume*. We believe this is a great expression: if you want to express the fact that you noticed something or you find something extraordinary or impressive in a good or sarcastic way you can use such a construction: *quite+noun or a noun phrase*, for example: *He made quite an appearance; Let me show you some examples of quite impressive artworks by local artists; I'm looking for examples of quite unique travel destinations around the world.*

Students can practice the construction by incorporating it into their writing and spoken communication. They can start by identifying nouns that they find interesting or relevant to their studies. Then, they can use the word *quite* before these nouns to add emphasis or nuance to their descriptions. For instance: *The lecture was quite enlightening; She has quite a talent for music; The experiment was quite challenging; He is quite the expert in economics*. By practising this construction in different contexts, students can enhance their language skills and add depth to their communication.

c) Diana: *I'm Sarah's younger sister by the way. Please, don't tell you saw me. I'll get into terrible trouble.*

1c). *By the way* is a good way of introducing a new subject in a conversation. Diana uses it to switch the subject of the conversation from the play to her personal introduction. We think there are many ways of practising this construction: conversation practice, writing exercises, role-playing activities, and listening exercises. By regularly practising using the phrase *by the way*, students can improve their fluency and confidence in using it in various contexts.

2c). *To get into trouble* is also a great expression. It means to risk some punishment for doing something naughty or against the rules. Some illustrations are: *I don't want to get into trouble with my parents, so I always try to follow the rules; The new student got into trouble on his first day for talking back to the teacher; She always seems to find a way to get into trouble at school.*

Such activities may be offered to students to perform: write a short story or paragraph using the phrase *to get into trouble* to describe a situation where a character finds themselves facing consequences for their actions; role-play different scenarios where one student pretends to be in trouble and the others practice using the phrase in response, offering advice or solutions; create a dialogue or conversation between two characters discussing how one of them continuously gets into trouble and the other offering guidance or support; use the phrase in a context where someone has to warn another person about potential consequences if they continue their current behaviour. Practising with different scenarios and examples will help students understand the meaning and usage of the phrase better in real-life situations.

d) Diana: *She wanted everything to be just perfect. She wouldn't want me to scare you off.*

Charles: *I won't say a thing.*

Diana: *Thank you, sir.*

1d). *To scare somebody off* is another set expression/phrasal verb. It is the same as *to scare someone away*. It means to make someone go away or change their mind out of fear, whether it's the direct meaning of fear or some emotional doubts. But if we are talking about the literal meaning we can say *The complexity of the task can scare potential candidates off* (Scare off, 2025). The teacher may offer students to look for various examples of this expression in several dictionaries. Moreover, writing sentences or short paragraphs using the expression in various contexts will help students become more comfortable with incorporating it into their everyday language.

2d). *I won't say a thing: a thing* means *a word* or *I won't say anything*. Charles in this way promises Diana not to say anything about their meeting. Students can deal with words and phrases with similar meaning such as *I won't utter a word, I'll keep quiet, I'll stay silent, I won't disclose anything, I won't make a sound*, etc. (Synonyms for I won't say anything, 2025). To become familiar with saying *I won't say a word*, one can repeatedly verbalise it in various contexts and situations, experiment with using it in discussions with loved ones to gauge its impact. Furthermore, practising the phrase in simulated dialogues or circumstances will make its use feel natural.

Conclusions / Висновки. The main conclusion that can be drawn is that «The Crown» serves as an excellent resource for students aiming to enhance their English skills. Its rich historical context and engaging storytelling make it entertaining and educational. The series offers exposure to authentic

dialogue and diverse accents, which can significantly improve listening comprehension. Additionally, the show tackles complex themes and vocabulary, providing students with opportunities to expand their language proficiency in a captivating way. Students can also gain cultural insights by analysing the characters and their relationships, enriching their understanding of the language in a broader context. Overall, «The Crown» is a compelling choice for anyone looking to boost their English learning experience.

To further our research, we will analyze other scenes from «The Crown» to illustrate how cinematic language can enhance the educational experience. Our forthcoming articles will focus on the conversational strategies utilized by characters in the series.

References:

- 13 things you didn't know about King Charles III. (2025). *Business Insider*. Retrieved from <https://www.businessinsider.com/king-charles-facts-surprising-things-2022-9> [in English].
- 32 interesting facts about Princess Diana – what you may not know about the late Princess of Wales. (2025). *Woman and Home*. Retrieved from <https://www.womanandhome.com/life/royal-news/princess-diana-interesting-facts/> [in English].
- 5 Series That Will Help You Learn English. (2025). Retrieved from <https://sagittertraining.com/en/2023/07/01/5-series-that-will-help-you-learn-english/> [in English].
- Accentify App. (2025). Retrieved from <https://www.accentify.co.uk/> [in English].
- Diana, Princess of Wales. (2025). *History and Society*. Britannica. Retrieved from <https://www.britannica.com/biography/Diana-princess-of-Wales> [in English].
- Greeting a Member of The Royal Family. (2025). Retrieved from <https://www.royal.uk/greeting-member-royal-family/> [in English].
- Hlavatska, Yu. (2024). Formation of communicative competence of higher education students: pedagogical conditions (the case study of cinematic discourse). *Pedagogical almanac*, 57, 72–79. doi: <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.592> [in English].
- Hlavatska, Yu. (2024). Teaching English Through Movies: Theoretical and Pedagogical Aspects. *Pedagogical Discourse*, 35, 24–29. doi: <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.35.04>. [in English].
- How Princess Diana changed the face of royal parenting. (2025). Retrieved from <https://timesofindia.indiatimes.com/life-style/parenting/> [in English].
- Ju, S. (2024). *Idioms & Phrases: How Can I Learn & Use Them?* Retrieved from <https://www.englishcollege.com/post/how-learn-english-idioms-phrases-memorize-easily> [in English].
- Kim, H. -S. & Kim, B. (2018). Teaching English Tense and Aspect Using the TV Series, *Suits and The Newsroom*. *Journal of English Teaching through Movies and Media*, 19 (3), 1–22. doi: <https://doi.org/10.16875/stem.2018.19.3.1>. [in English].
- Learning English. (2025). BBC. Retrieved from <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation> [in English].
- Luckel-Semoto, A. & Sugiura, K. (2024). Enhancing English Academic Writing: The Effects of Movie Trailers on Structure Comprehension, Motivation, and Critical Thinking. *Journal of English Teaching through Movies and Media*, 25 (3), 1–16. doi: <https://doi.org/10.16875/stem.2024.25.3.1>. [in English].
- Mrissa, B., & Anasse, K. (2024). Teaching English with Movies. *Social Science and Humanities Journal*, 08 (02), 34503–34515. doi: <https://doi.org/10.18535/sshj.v8i02.939>. [in English].
- Out of sight, out of mind. (2025). *Merriam-Webster Dictionary*. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/out> [in English].
- Out of sight. (2025). *Vocabulary.com Dictionary*. Retrieved from <https://www.vocabulary.com/dictionary/out%20of%20sight> [in English].
- Park, Chang-Won. (2016). A movie-based English learning and teaching model focusing on the four skills of English: With reference to The holiday. *STEM Journal*, 17 (4), 77–92. [in English].
- Poonam, P., & Yadav, R. B. (2022). An experimental study on effectiveness of teaching English through English movies. *International Journal of Health Sciences*, 6 (S1), 13459–13467. doi: <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS1.8404>. [in English].
- Received Pronunciation vs General British. (2016). Retrieved from <https://pronunciationstudio.com/received-pronunciation-general-british/> [in English].
- Received Pronunciation: Why They Speak Like That on The Crown. (2019). Retrieved from <https://www.studyelta.com/received-pronunciation/#:~:text=Received%20Pronunciation%20is%20the%20official,it%20called%20the%20Queen's%20Eng%20lish> [in English].
- Ryu, Do-Hyung. (2024). A Study on Enhancing Global Competence Through Screen English. *Journal of English Teaching through Movies and Media*, 25 (4), 18–31. doi: <https://doi.org/10.16875/stem.2024.25.4.18>. [in English].
- Scare off. (2025). *LanGeek Dictionare*. Retrieved from <https://dictionary.langeek.co/en-UK/word/161551?entry=scare%20off> [in English].
- Synonyms for I won't say anything. (2025). *Power Thesaurus*. Retrieved from https://www.powerthesaurus.org/i_won%27t_say_anything/synonyms [in English].
- The Crown. Diana Enchants Charles During Their First Meeting. (2023). *YouTube*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=VAyYVIAKysY> [in English].

The	RP	English	Accent.	(2017).	YouTube.	Retrieved	from
-----	----	---------	---------	---------	----------	-----------	------

https://www.google.com/search?q=examples+of+received+pronunciation&rlz=1C1CHBD_ruUA992UA992&oq=examples+of+received&gs [in English].

Zhaojie, Lv. (2023). The Significance of English movies on learning English in EFL classrooms. *The Educational Review*, 7 (8), 1111–1115. doi: 10.26855/er.2023.08.013. [in English].

Дата надходження статті: «31» березня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «29» квітня 2025 р.

Главацька Юлія – доцент кафедри публічного управління, права та гуманітарних наук Херсонського державного аграрно-економічного університету, кандидат філологічних наук, доцент

Hlavatska Yuliia – Associate Professor of the Department of Public Administration, Law and Humanities of Kherson State Agrarian and Economic University, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Главацька, Ю. (2025). Навчання англійської мови за допомогою кінофільмів: практичний аспект (на матеріалі серіалу «Корона»). Частина 1. *Педагогічний дискурс*, 37, 65–71. doi: [10.31475/ped.dys.2025.37.10](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.10).

Cite this article as:

Hlavatska, Yu. (2025). Teaching English through Movies: Practical Aspect (with the Reference to «The Crown»). Part 1. *Pedagogical Discourse*, 37, 65–71. doi: [10.31475/ped.dys.2025.37.10](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.10).

УДК 377.36/378.6:7-029:93/94(477)

UDC 377.36/378.6:7-029:93/94(477)

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.11](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.11)

АННА БОКШАН,

проректор з навчальної роботи

(Україна, Ужгород, Закарпатська академія мистецтв,

вул. А. Волошина, 37)

ANNA BOKSHAN,

Pro-Rector for Pedagogical Work

(Ukraine, Uzhorod, Transcarpathian Academy of Arts,

A. Voloshyn St., 37)

ORCID: [0000-0002-5263-2515](https://orcid.org/0000-0002-5263-2515)

Історичний аспект формування системи мистецьких закладів освіти України

Historical Aspect of the Formation of the System of Art Educational Institutions in Ukraine

Аргументовано, що формування системи закладів художньої освіти заклали основу для розвитку професійної мистецької освіти в Україні.

Друга половина XIX ст. пов'язані з відкриттям: шкіл живопису (Київська публічна живописна школа М. Буяловського, Одеська Рисувальна школа, Харківська Школа рисунку М. Раєвської-Іванової, Миргородська художньо-промислова школа імені Миколи Гоголя, Кам'янець-Подільська художньо-промислова школа та ін.); художньо-промислових шкіл та училищ (Львівські промислові школи, Косівський промисловий заклад та ін.). Простежено утворення сучасних навчальних комплексів «коледж – інститут – академія» та їхню позитивну динаміку (Львівська національна академія мистецтв, Закарпатська академія мистецтв); становлення спеціальності «Дизайн» (Академія образотворчого мистецтва і архітектури, Національний лісотехнічний університет України, Харківська державна академія дизайну та мистецтва, та ін.). Визначено, що проведений аналіз діяльності закладів вищої мистецької та художньо-промислової освіти дає підстави стверджувати, що вони забезпечували та продовжують забезпечувати високий рівень професійної підготовки випускників у галузі мистецтва.

Ключові слова: *заклад освіти, художня освіта, художньо-промислова освіта, дизайн-освіта.*

It is proved that the formation of the system of art educational institutions laid the foundation for the development of professional art education in Ukraine. The development of culture, customs and aesthetic ideas of people, as well as the need to train qualified art professionals, became the basis for the creation of specialised educational institutions in different regions of Ukraine.

The second half of the nineteenth century was marked by the opening of: painting schools (Kyiv Public School of Painting of M. Buialovskyi, Odesa Drawing School, Kharkiv School of Drawing of M. Raievska-Ivanova, Myrhorod Art and Industrial School named after Mykola Hohol, Kamianets-Podilskyi Art and Industrial School, etc.); art and industrial schools and colleges (Lviv Industrial Schools, Kosiv Industrial School, etc.). It is determined that under the influence of ideological views of social transformation, artistic and industrial education gained priority in artistic educational institutions of Ukraine.

The author analyses the formation of modern educational complexes «college - institute – academy» and their positive dynamics (Lviv National Academy of Arts, Transcarpathian Academy of Arts). It is considered that it was in the 20s of the XX century that design education began to emerge in Ukraine, which became a natural continuation and development of artistic and industrial education. This period was an important stage in the formation of new directions in art education, which took into account the processes of industrialisation and modernisation of the society and the introduction of the speciality «Design» (Academy of Fine Arts and Architecture, National Forestry University of Ukraine, Kharkiv State Academy of Design and Art, etc.). It is determined that the analysis of the activities of higher art and artistic and industrial educational institutions gives grounds to assert that they have provided and continue to provide a high level of professional training of graduates in the field of art.

Keywords: *educational institution, art education, artistic and industrial education, design education.*

Вступ / Introduction. *Становлення та розвиток художньої освіти в Україні як феномену національного мистецтва здійснювався з урахуванням соціальних, політичних, культурно-освітніх*

чинників, що зумовило необхідність комплексного аналізу широкого кола проблемних питань.

Розвиток культури, звичаїв та естетичних уявлень людей, а також необхідність підготовки кваліфікованих фахівців у сфері мистецтва стали підґрунтям для створення спеціалізованих закладів освіти у різних регіонах України.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою поданої публікації є дослідження історичного аспекту формування системи мистецьких закладів освіти України.

Методи / Methods. Становлення та розвиток системи мистецьких закладів освіти України ми розглядаємо через призму формування художньо-педагогічної, художньо-промислової та дизайнерської освіти.

Результати / Results. З другої половини XIX ст. в Україні починає формуватися система закладів художньої освіти, що заклала основу для розвитку професійної мистецької освіти. 1865 рік (м. Київ) відкривається Публічна живописна школа М. Буяловського, яка стала одним із перших закладів для систематичної підготовки художників. У тому ж році в Одесі було засновано Рисувальну школу, що також відіграла вагомий роль у становленні мистецької освіти на півдні України. У 1869 році у Харкові почала діяти Школа рисунку М. Раєвської-Іванової – перший заклад освіти художнього спрямування на Слобожанщині. Серед закладів освіти, які ще від часу свого заснування у центральних і східних українських землях здобули визнання як земські художньо-ремесничі школи, варто виокремити: Межигірська школа (1826), яка стала однією з перших у своєму роді; Миргородська художньо-промислова школа імені Миколи Гоголя (1896), що спеціалізувалася на підготовці майстрів декоративно-прикладного мистецтва; Полтавське ремісниче училище та Решетилівська навчально-рукодільна майстерня (1900), які відомі розвитком народних художніх промислів; Кам'янець-Подільська художньо-промислова школа, яка заснована М. Розвадовським у 1905 році і зробила вагомий внесок у розвиток регіональної мистецької освіти (Прусак В., 2017, с.73).

Організацією художньо-промислових шкіл із різноманітними організаційними моделями, мистецькими напрямками, завданнями та цілями у Західній Україні здійснювала Постійна Кураторія – спеціальна комісія з нагляду за рукодільними осередками крайового промислу (Władyslawski S., 1897, s.127).

На початку XX століття у Західній Україні вже було відкрито 53 фахові промислові школи різних освітніх рівнів та рангів: у Західній Галичині – 34 (включно з однією Вищою промисловою школою); у Східній Галичині – 19 (одна Вища промислова школа) (Бучківська Г.В., 2019, с.105).

У Західній Україні засновано першу фахову школу рисунку, що мало на меті сприяти забезпеченню розвитку рукоділля на Галичині (W szkole rysunków..., 1876, s. 3). У цьому ж закладі освіти у 1886–1887 навчальному році були відкриті відділи: різьбярства, гаптування та мережива (для вчителів народних шкіл), а також курси рисунку (Pierwsze sprawozdanie C.K. ..., 1888).

Згодом заклад освіти кілька разів змінював свою назву: у 1882 році – на Школу артистичного промислу, у 1891 – на Державну промислову школу, у 1923 – на Школу художніх промислів і декоративного мистецтва, 1929 – на Державну технічну школу, а в 1941 році – на Школу промислових мистецтв.

Крім того, у Львові ще функціонували: Вільна Академія Мистецтв, Інститут пластичного мистецтва, а також низка приватних художніх шкіл і студій (Прусак В., 2017, с.74). Упродовж усієї своєї діяльності ця провідна на теренах України художньо-промислова школа сприяла розвитку мережі фахових шкіл мистецького ремісничого напрямку та при цьому фінансувала їх, забезпечувала педагогічними кадрами і навчальними матеріалами.

Нині цей заклад освіти відомий як Львівський державний коледж декоративного і ужиткового мистецтва імені Івана Труша, який пройшов численні етапи змін, адаптацій і отримував різні статуси та назви протягом століть. Проте незмінними залишилися його основні завдання – професійна підготовка висококваліфікованих фахівців у таких галузях, як художній розпис, скульптура, художня кераміка, обробка дерева та металу, художнє ткацтво, а також інших мистецьких галузях: 1882 рік – Художньо-промислова школа; 1890 – Державна промислова школа; 1939 – Інститут пластичного мистецтва; 1940 – Державне художньо-промислове училище; 1949 – Львівське училище прикладного мистецтва; 1993 – Львівський коледж декоративного і ужиткового мистецтва імені І. Труша (Бучківська Г.В., 2019).

У 1882 році у місті Косові на Прикарпатті Ткацьким товариством було засновано художньо-промисловий заклад освіти під назвою «Краєвий науковий ткацький верстат». Цей заклад став важливим центром для розвитку традиційних ремесел, зокрема ткацтва. В перші роки існування школи було відкрито відділи художнього різьблення, обробки деревини та столярства, декоративного ткацтва, виготовлення плитки, килимарства, крою та моделювання. Заснована художньо-промислова школа відіграла значну роль у збереженні та розвитку народних ремесел Карпатського регіону (Цісарук В.Ю., 2013).

Нині Косівський інститут прикладного та декоративного мистецтва Львівської національної академії мистецтв займає значне місце у системі освіти, культури й мистецтва та здійснює підготовку висококваліфікованих фахівців у галузі декоративно-прикладного мистецтва, зокрема за такими спеціалізаціями: художнє ткацтво; художні вироби з дерева, вироби зі шкіри; художня кераміка, обробка металу, вишивка та художнє моделювання одягу; художній розпис (Бучківська Г.В., 2019, с.106).

У передгірському містечку Вижниця 15 жовтня 1905 року відбулася знаменна подія в історії української освіти та мистецького ремесла: за рішенням Буковинського крайового сейму та з офіційного дозволу Австро-Угорської імперії, розпочав свою роботу перший україномовний професійний мистецький заклад освіти – «Крайова школа різьбярства, токарства та металевого орнаменту». У 1918-1940 роках заклад освіти зазнав низки змін, що були зумовлені періодом румунської окупації Буковини: 1918-1931 – «Нижча школа ремесел», а з 1931 року був реорганізований в «Індустріальну чоловічу гімназію». Зі встановленням радянського політичного режиму у 1940 році на відкрито Вижницьке державне художньо-промислове училище, що стало новим етапом у розвитку професійної художньої освіти в регіоні (Козубовський Д., 2000).

Нині заклад відомий як Вижницький фаховий коледж прикладного мистецтва імені В. Ю. Шкребляка – один із провідних мистецьких освітніх осередків Західної України. Тут студенти здобувають освіту за трьома спеціальностями: декоративно-прикладне мистецтво, образотворче мистецтво та дизайн. Коледж пропонує широку палітру спеціалізацій, серед яких: художня обробка дерева та металу, ткацтво, вишивка, моделювання та конструювання одягу та ін.

У 1909 році в місті Кролевець (нині – Сумська область) було відкрито Кролевецьку нижчу ремісничу школу з фаховими спеціальностями ткацтва, гончарства та ковальської справи. Заклад освіти став важливим осередком розвитку традиційних народних ремесел регіону, а з 1959 року на його базі функціонує Кролевецьке вище професійно-технічне училище художнього ткацтва. У 2002 році заклад освіти увійшов до складу навчально-виробничого та наукового комплексу Київського національного університету технологій і дизайну, що ознаменувало новий етап його інтеграції в загальнонаціональну систему художньо-професійної освіти (Бучківська Г.В., 2019).

Знаковою подією в історії розвитку системи мистецької освіти в Україні на початку ХХ століття стало відкриття у Києві Української академії мистецтв. Заснована в грудні 1917 року, Академія функціонувала до 1922 року, що заклало підвалини національної вищої художньої школи. У 1920-х роках заклад освіти зазнав низки трансформацій: спершу отримав статус Київського інституту пластичних мистецтв, а після об'єднання з Київським архітектурним інститутом у 1924 році став відомим як Київський художній інститут. Освітній процес у цей період набув прикладного спрямування, що був зосереджений на перепідготовці фахівців художньо-технічного профілю, що відповідало згідно до вимог часу й потреб процесу індустріалізації держави (Чебикін А., 2000, с.32). В цей період станкові форми образотворчого мистецтва відходила на другий план та поступались місцем прикладним і функціональним напрямом де домінувала теорія «виробничого мистецтва», яка зорієнтовувала художню підготовку на практичне застосування в сфері промисловості, архітектури, дизайну та оформлення середовища (Даниленко В., 1999, с. 175).

У 1927 році на Закарпатті розпочала діяльність Ужгородська публічна школи рисунку, яка функціонувала до 1945 року. Її очолив один із засновників Закарпатської школи живопису Альберт Ерделі, завдяки якому школа стала важливим осередком розвитку художньої освіти та професійної підготовки митців регіону. У 1946 році цей заклад освіти перейменований в Ужгородське художньо-промислове училище, а вже з 1949 року – Ужгородське училище прикладного мистецтва. У 1991 році училищу було присвоєно ім'я його фундатора Альберта Ерделі. З 1995 року на його базі було організовано Ужгородський коледж прикладного мистецтв імені А. Ерделі, де продовжувалася професійна підготовка фахівців у галузі прикладного мистецтва (Бучківська Г.В., 2019). У 2003 році на підставі розпорядження Кабінету Міністрів України було створено Закарпатський художній інститут, до складу якого увійшов коледж. У 2016 році інститут перейменований на Закарпатську академію мистецтв.

Отже, під впливом ідеологічних поглядів перебудови суспільного устрою художньо-промислова освіта здобула пріоритет у мистецьких закладах освіти України.

Обговорення / Discussion. На думку науковців В. Прусака та В. Даниленка, саме у 20-х рр. ХХ ст. в Україні почала зароджуватися дизайнерська освіта, яка стала природним продовженням і розвитком художньо-промислової освіти. Цей період став важливим етапом у становленні нових напрямів у мистецькій освіті, які враховували процеси індустріалізації та модернізації суспільства (Прусак В., 2017, с.75).

Дизайн є невід'ємною та органічною складовою мистецтва, що поєднує його естетичні принципи з функціональністю. Термін «дизайн» був уперше започаткований у Західній Європі, а в Україні отримав офіційне визнання лише наприкінці ХХ століття. До впровадження цього поняття

в спеціальній літературі використовувалася термінологія «художнє конструювання», «художнє проектування», «технічна естетика», «промислове мистецтво» та ін. В основі цих словосполучень задіяний термін мистецтво, що визначає та трактує дизайнерську освіту співзвучною мистецькій освіті (Прусак В., 2017).

Підготовка дипломованих дизайнерів розпочалася в Україні після Другої світової війни. У 1960 році було здійснено перший набір здобувачів освіти до Львівського політехнічного інституту за спеціальністю «Архітектура, меблі, інтер'єр» (стаціонарно-вечірня форма навчання) з шестирічним терміном навчання, а 1962 р. вже ведеться підготовка архітекторів широкого профілю (Мигаль С.П., 2000, с. 389). Післявоєнні роки потребували значну кількість спеціалістів у багатьох сферах промисловості. З жовтня 1967 року на базі Львівського лісотехнічного інституту розпочато підготовку технологів за спеціалізацією «Конструювання меблів», а в 1971 році вона була перейменована на «Проектування і конструювання меблів» (ПКМ). Підставою стало збільшення дисциплін образотворчого спрямування, які стають базовими в підготовці фахівців ПКМ – майбутніх дизайнерів меблів (Прусак В., 2017, с.75).

Розвиток дизайн-освіти України одержав значний прогрес і на сході країни, для якого характерною особливістю є значний розвиток промисловості. На думку багатьох науковців і дослідників дизайну є твердження, що саме «у Харкові проростали перші паростки дизайнерської освіти» (Даниленко В., 1999, с. 175).

Естетичний підхід до розробки та оформлення технічного устаткування висували інженерно-технічні еліти, які формували напрям розвитку промислового дизайну в регіоні. Дослідник В. Даниленко наголошує, що особливостями формування дизайнерської професії в Україні «визначалися здебільшого тим, що зародки становлення нової професії відчувалися у середовищі всебічно освіченої інженерно-технічної еліти. Найбільше проявлявся дизайнерський дух серед інженерів і конструкторів, які мали художню підготовку. Вони могли у своїй проектній роботі осмислити естетичні проблеми техніки» (Даниленко В.Я., 1996, с. 228-230).

Народний художник України, скульптор Дмитро Кривавич засвідчив про новий напрям в мистецтві: «Промисловість Харкова, зумовила потреби у спеціалізації митців, які не стільки можуть щось прекрасне відображати, скільки творити прекрасне внаслідок художньо-абстрактного мислення. Тобто митці настільки спроможні вжитися у форми й функції техніки, щоб творити нові, звучні по своїй функціональності, захоплюючі за пластикою й колоритом високоякісні дизайнерські речі» (Кривавич Д., 1999, с. 167).

З початку ХХІ століття Харківська державна академія дизайну та мистецтва стала загальновизнаним центром дизайнерської освіти в Україні. У цьому статусі заклад вищої освіти функціонує з 9 серпня 2001 р. на базі Харківського художньо-промислового інституту, який був реорганізований у 1963 році з Харківського державного художнього інституту. Підставою для цього стало відкриття на його базі факультету промислового мистецтва, що визначило спрямування освітнього процесу на практику дизайну та підготовку фахівців для промисловості. Особливістю цього закладу вищої освіти було те, що освітній процес був побудований на поєднанні традицій школи художньо-промислового спрямування і методики підготовки інженерів, що передбачав елементи дизайнерської освіти (Даниленко В., 1999; Даниленко В.Я., 1996). Нині заклад вищої освіти здійснює підготовку дизайнерів за всіма спеціалізаціями дизайну. Освітній процес Харківської державної академії дизайну та мистецтва побудований на типовій структурі багатьох європейських дизайнерських шкіл.

Висновки / Conclusions. Проведене нами дослідження показало, що формування системи мистецьких закладів освіти України здійснювалася з урахуванням естетичних потреб, соціальних та культурних вимог суспільства на різних історичних етапах. Сучасні інновації у сфері світового освітнього простору визначаються рівнем сформованості професійних компетентностей художників-митців у закладах вищої освіти, що ґрунтуються на інтеграції художньої і педагогічної національної спадщини. Отже, серед ключових умов розвитку вищої художньої освіти є не лише вивчення світової культури, а й шанобливе ставлення до національних культурних традицій кожного народу.

Список використаних джерел і літератури:

- Бучківська, Г. В. (2019). *Система професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва*. Дис. ... д-ра наук. Тернопіль. [in Ukrainian].
- Даниленко, В. Я. (1996). Особливості становлення дизайну в Україні. *Діалог культур: Україна у світовому контексті*. (2, с. 228–230). 20–22 листопада, 1996. Львів: Каменяр. [in Ukrainian].
- Даниленко, В. (1999). Дизайнерська освіта України у Європейському контексті. *Вісник Львівської національної академії мистецтв* (Спецвип.), 173–177. [in Ukrainian].
- Козубовський, Д. (2000). Вижницький коледж прикладного мистецтва імені В. Шкребляка: історія і сучасність. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта*, (5, с. 194–205), 24–26 листопада, 2000. Львів: Світ. [in Ukrainian].

Кривавич, Д. (1999). Мистецька освіта в Україні на сучасному етапі. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти*. (4, с. 166–171), 26–27 листопада, 1999. Львів: Світ. [in Ukrainian].

Мигаль, С. П. (2000). Львівська дизайнерська школа: становлення, проблеми, перспективи. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта*. (5, с. 387–399), 24–26 листопада, 2000. Львів: Світ. [in Ukrainian].

Прусак, В. (2017). Становлення та розвиток дизайн-освіти в Україні (кінець XX – початок XXI ст.). *Проблеми теорії мистецтва. Вісник Львівської національної академії мистецтв*, 31, 71–82. [in Ukrainian].

Цісарук, В.Ю. (2013). *Методика навчання художньої обробки деревини майбутніх учителів технологій*. Автореф. дис. ... канд. наук. Київ. [in Ukrainian].

Чебикін, А. (2000). Художня освіта в Україні XXI століття (культуротворчий аспект). *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта*. (5, с. 30–39), 24–26 листопада, 2000. Львів: Світ. [in Ukrainian].

Pierwsze sprawozdanie C.K. państwowej Szkoły przemysłowej we Lwowie za rok szk. 1886/87. (1888). Lwów. [in Polish].

W szkole rysunków i modelowania. (1876). *Gazeta Lwowska*, 3. [in Polish].

Władysławski, S. (1897). Nasze szkoły zawodowe myśli i uwagi. *Czasopismo Techniczne*, 11, 127–129. [in Polish].

References:

Buchkivska, H. V. (2019). *Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv na zasadakh narodnoho dekoratyvno-uzhytkovoho mystetstva* [System of Professional Training of Future Primary School Teachers Based on Folk Decorative and Functional Arts]. (Doctor's thesis). Ternopil. [in Ukrainian]

Danylenko, V. Ya. (1996). Osoblyvosti stanovlennia dyzainu v Ukraini [Specific Features of Design Development in Ukraine]. *Dialoh kultur: Ukraina u svitovomu konteksti – Dialogue of Cultures. Ukraine in the Global Context*. (2, pp. 228–230). 20-22 November, 1996. Lviv: Kameniar. [in Ukrainian]

Danylenko, V. (1999). Dyizainerska osvita Ukrainy u Yevropeiskomu konteksti [Design Education in Ukraine in the European Context]. *Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv (Spetsvyp.) – Bulletin of Lviv National Academy of Arts (Special Edition)*, 173–177. [in Ukrainian]

Kozubovskiy, D. V. (2000). Vyzhnytskyi koledzh prykladnoho mystetstva imeni V. Shkribliaka: istoriia i suchasnist [Shkribliak Vyzhnytsia College of Applied Arts: history and modern times]. *Dialoh kultur: Ukraina u Svitovomu Konteksti. Khudozhnia osvita – Dialogue of Cultures. Ukraine in the Global Context. Art Education*. (5, pp. 194–205), 24–26 November, 2000. Lviv: Svit. [in Ukrainian]

Krvavych, D. (1999). Mystetska osvita v Ukraini na suchasnomu etapi [Art Education in Ukraine in the Modern Era]. *Dialoh kultur: Ukraina u svitovomu konteksti. Filosofiia osvity – Dialogue of Cultures. Ukraine in the Global Context. Philosophy of Education*. (4, pp. 166–171), 26–27 November 1999. Lviv: Svit. [in Ukrainian]

Myhal, S. P. (2000). Lvivska dyzainerska shkola: stanovlennia, problemy, perspektvy [Lviv School of Design: Formation, Problems, Prospects]. *Dialoh kultur: Ukraina u svitovomu konteksti. Khudozhnia osvita – Dialogue of Cultures. Ukraine in the Global Context. Art Education*. (5, pp. 387–399), 24-26 November, 2000. Lviv: Svit. [in Ukrainian]

Prusak, V. (2017). Stanovlennia ta rozvytok dyzain-osvity v Ukraini (kinets XX – pochatok XXI st.) [Formation and Development of Design Education in Ukraine (Late Twentieth – Early Twenty-First Century)]. *Problems of Art Theory. Problemy teorii mystetstva. Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv – Bulletin of Lviv National Academy of Arts*, 31, 71–82. [in Ukrainian]

Tsisaruk, V.Yu. (2013). *Metodyka navchannia khudozhnoi obrobky derevyny maibutnikh uchyteliv tekhnolohii* [Methodology of Teaching Artistic Wood Processing to Future Technology Teachers]. Candidate's Thesis Abstract. Kyiv. [in Ukrainian]

Chebykin, A. (2000). Khudozhnia osvita v Ukraini XXI stolittia (kulturotvorchyi aspekt) [Art Education in Ukraine in the 21st Century (Cultural Aspect)]. *Dialoh kultur: Ukraina u svitovomu konteksti. Khudozhnia osvita – Dialogue of Cultures. Ukraine in the Global Context. Art Education*. (5, pp. 30–39), 24–26 November 2000. Lviv: Svit. [in Ukrainian]

Pierwsze sprawozdanie C.K. państwowej Szkoły przemysłowej we Lwowie za rok szk. 1886/87. (1888). Lwów. [in Polish].

W szkole rysunków i modelowania. (1876). *Gazeta Lwowska*, 3. [in Polish].

Władysławski, S. (1897). Nasze szkoły zawodowe myśli i uwagi. *Czasopismo Techniczne*, 11, 127–129. [in Polish].

Дата надходження статті: «02» квітня 2025 р.

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

Бокшан Анна – проректор з навчальної роботи Закарпатської академії мистецтв

Bokshan Anna – Pro-Rector for Pedagogical Work of Transcarpathian Academy of Arts

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Бокшан, А. (2025). Історичний аспект формування системи мистецьких закладів освіти України. *Педагогічний дискурс*, 37, 72–76. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.11.

Bokshan A. (2025). Historical Aspect of the Formation of the System of Art Educational Institutions in Ukraine. *Pedagogical Discourse*, 37, 72–76. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.11.

УДК [613.7:796.011.3/1-3]-047.44»364»

UDC [613.7:796.011.3/1-3]-047.44»364»

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.12](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.12)

ОЛЕКСАНДР МОЗОЛЕВ,

доктор педагогічних наук, професор

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

вул. Проскурівського підпілля, 139)

OLEKSANDR MOZOLEV,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,

Proskuriskoho Pidpillia St., 139)

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

МАРИНА ХМАРА,

викладач,

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

вул. Проскурівського підпілля, 139)

MARYNA KHMARA,

Lecturer

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,

Proskuriskoho Pidpillia St., 139)

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

АЛІНА БОДНАР,

кандидат педагогічних наук, доцент

Україна, Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний

університет імені Івана Огієнка,

вул. Огієнка, 61)

ALINA BODNAR,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

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

Ohiienko St., 61)

ORCID: [0000-0002-8921-3656](https://orcid.org/0000-0002-8921-3656)

**Аналіз ефективності фітнес програми «Здоров'я та розвиток під час війни»
на фізичне та психічне здоров'я студентів**

**Analysis of the Effectiveness of Fitness Programs «Health and Development during War»
on the Physical and Mental Health of Students**

Збереження фізичного та психічного здоров'я студентів у воєнний час – складний і неоднозначний педагогічний процес, на ефективність якого додатково впливає багато факторів. Метою статті є аналіз ефективності фітнес програми «Здоров'я та розвиток під час війни» на фізичне та психічне здоров'я студентів. Учасники експерименту: 226 студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії віком 17-19 років (147 жінок та 79 чоловіків). Методи: аналіз науково-методичних джерел; анкета; опитування; педагогічне спостереження; методика дослідження функціонального, фізичного та психологічного стану студентів; порівняльний аналіз; методи математичної статистики. Результати дослідження показали, що у студентів відбулися позитивні зміни у фізичному здоров'ї: покращилися функціональні показники розвитку дихальної системи, фізичної працездатності серцево-судинної системи, а також показники процесів відновлювання після фізичних навантажень. У розвитку фізичних здібностей студентів суттєві зміни відбулися в показниках розвитку, швидкісно-силових якостей та загальної координації рухів. Інші показники фізичного розвитку залишилися на попередньому рівні. Аналіз психічного здоров'я студентів показує, що процеси психологічної адаптації до війни у чоловіків і жінок протікають по-різному. Жінки відчувають значні коливання свого психологічного стану, тоді як психологічний стан чоловіків більш стабільний. Встановлено, що у чоловіків та жінок комунікація під час занять фізичними вправами сприяє зниженню депресії, емоційному відновленню, покращенню настрою та загальному психічному стану. Висновки. Програма «Здоров'я та розвиток під час війни» адаптована до навчання студентів в умовах воєнного стану в Україні. Позитивно впливає на розвиток функціональних і

фізичних здібностей студентів, сприяє стабілізації їх психічного стану.

Ключові слова: *фізичне здоров'я, психологічне здоров'я, навчання в умовах війни, студенти, фітнес програма.*

Maintaining students' physical and psychological health during wartime is a complex and ambiguous pedagogical process, the effectiveness of which is additionally influenced by many factors. The aim of the article is to analyze the effectiveness of the physical education and health program «Health and Development during War» on the physical and mental health of students. The participants of the experiment: 226 students aged 17–19 (147 women and 79 men) of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy. Methods: analysis of scientific and methodological sources; questionnaire; survey; pedagogical observation; methodology for studying the functional, physical and psychological state of students; comparative analysis; methods of mathematical statistics. The results of the study showed that students experienced positive changes in their physical health: functional indicators of the development of the respiratory system, physical performance of the cardiovascular system, as well as indicators of recovery processes after physical exertion improved. In the development of students' physical abilities, significantly significant changes occurred in the indicators of development, speed-strength qualities and general coordination of movement. Other indicators of physical development remained at the previous level. Analysis of students' psychological health shows that the processes of psychological adaptation to war are different for men and women. Women experience significant fluctuations in their psychological state, while men's psychological state is more stable. It has been established that physical exercise and communication help reduce depression, boost emotional uplift, improve mood and overall psychological well-being. Conclusions. The «Health and Development during War» program is adapted to the education of students in the conditions of martial law in Ukraine. It has a positive effect on the development of students' functional and physical abilities, and helps stabilize their psychological state.

Keywords: *physical health, mental health, training in war conditions, students, fitness program.*

Introduction / Вступ. Preserving the health of student youth is one of the priority tasks of higher education. With the outbreak of the war in Ukraine, in order to preserve the lives and health of students, higher education institutions were forced to switch to distance and blended learning. The search for ways to preserve the physical health of young people led to the need to use the experience of conducting classes during the period of quarantine restrictions related to COVID-19 (V. Zhamardiy, et al. 2020; O. Mozolev, et al. 2021; G. Grihan, et al. 2021). One of the popular technologies for preserving the health of students in Ukraine during the period of quarantine restrictions was the «Path to a healthy life» program (M. Khmara et al. 2021). The characteristic feature of this program was that it was based on the use of physical exercises of modern fitness technologies that can be used in limited space, using improvised means instead of special sports equipment. Therefore, the «Path to a Healthy Life» program was used only during air raids, when students were forced to study in bomb shelters.

Education during martial law is more mobile than during the period of quarantine restrictions. Students have the opportunity to play sports on sports grounds, in gyms and fitness clubs, while observing safety measures. This gives teachers more opportunities to influence the physical and psychological state of students. Therefore, there is a need to develop a new program to preserve the physical and mental health of Ukrainian students, taking into account the realities of wartime.

The conducted scientific researches prove that the level of motivation to engage in physical exercises among students of higher education institutions of Ukraine has significantly decreased since the beginning of the war. One of the main reasons is the daily war danger, fear for one's own life and the lives of the loved ones, desponded depressive state, reluctance to study, which is caused by the events taking place in Ukraine (V. Babadzhanian, 2023; V. Yefremenko, 2024). Therefore, it is necessary to change approaches in the organization of training of students in physical education, taking into account the realities of life in modern Ukraine (Y. Lavrysh, 2022).

The changes we proposed to the program of education of students during the war years were aimed at solving such problems as: leading a sedentary lifestyle; overcoming depression, fear, and anxiety; the ability to maintain physical and mental health in extreme conditions; providing psychological assistance to victims; developing physical, functional, and moral-volitional qualities of students; the ability to act independently and interact in a team to achieve a positive result.

Our research focused on establishing the impact of physical rights on students' mental and physical health during the war. We developed a new program for physical improvement of students, which was named «Health and Development during War» and includes two content modules:

1. Content module «Step by step psychological help». We developed recommendations for providing psychological first aid to students in crisis situations during the war, which consist of four stages. Stage 1. Monitoring the psychological state of students for further determination of the structure and scope of

the necessary assistance. The questionnaire contains twenty questions. 25-30 people are examined simultaneously in 20 minutes. During the examination, the behaviour of each student is observed and, if necessary, notes are made. The obtained survey data reflect the individual and psychological characteristics of students, which significantly affect the process of their educational adaptation. Stage 2. Immunization aimed at stabilizing the psychological state of students. Students attend special adaptation courses integrated into the curriculum, where they learn alternative ways of thinking in order to alleviate negative emotional states (depression, anxiety, fear of death, etc.) and provide first aid. Stage 3. Reboot. The main means are physical exercises and active recreation. Through active physical action, psychological tension and stress are relieved. The optimal level of students' working capacity is being restored with the use of socially useful work and fitness. Stage 4. Construction of personal future. Self-regulation skills are formed: anger control, active visualization of positive images, self-training, meditation, yoga, and progressive muscle relaxation.

2. Content module «Step by step to physical perfection». It involves the establishment of communication links between students and teachers, their involvement in systematic physical exercises with a gradual increase in load, the formation of individual direction of physical development and the skills of independent physical improvement. Step 1. Monitoring the physical and functional condition of students. Step 2. Formation of mini-groups (5-7) of students according to interests and level of physical development. Step 3. Organization of classes. Students of each mini-group: study according to a separate program, which is adjusted as necessary in the process of learning; communicate with each other and provide mutual assistance to each other. During an air alert, training is carried out remotely, in the online format. The duration of the class is 80 minutes, the teacher communicates with students for at least 20 minutes in each mini-group, where he or she provides them with practical and methodological help, pays attention to the psychological state of each student, conducts individual interviews, if necessary, and makes corrections for further work. Step 4. After 3-4 months of classes, students together with the teacher develop a program of further individual physical development. Step 5. Conducting classes according to the developed program of individual physical development in online and offline form. Step 6. There is a transition to independent physical training. Step 7. Monitoring of physical and functional development of students. Step 8. Carrying out a comparative analysis with the results of monitoring at the beginning of the experiment. Step 9. Development of an individual plan for further physical self-improvement of the student.

Aim and Tasks / Мета та завдання. The aim of the article is to analyze the effectiveness of the fitness program «Health and Development during War».

The participants of the experiment: 226 students aged 17-19 (147 women and 79 men) of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Procedure. The conducted research included the following stages:

1. Before the start of the research. Informing the students about the content of the new program «Health and Development during War» and the features of conducting physical education classes during martial law. A survey of students about their state of health and opportunities to participate in the experimental research. Written consent was obtained from each student about the desire to participate in the experimental research.

2. Phase 1. Setting indicators of functional and physical development of students at the beginning of the research. Questionnaire of students to determine their psychological state and readiness for classes under the «Health and Development during War» program.

3. Stage 2. Examination of students to determine changes in their functional, physical and psychological state after four months of classes. The main goal is to make adjustments to the individual development program.

4. Phase 3. Establishing indicators of functional and physical development of students after completing classes under the program «Health and Development during War». Questionnaire of students to determine their psychological state.

5. Statistical analysis of changes in indicators of functional and physical development of students in the control and experimental groups. Identification of changes in the psychological state of students. Analysis of the impact of the «Health and Development during War» program on the physical and psychological health of students during the war.

Methods / Методи. To obtain the necessary information, we used the following research methods: analysis of scientific and methodological sources; questionnaire; survey; pedagogical observation; methods of studying the functional state of students; comparative analysis. Mathematical and statistical methods were used to process the experimental data obtained. The results were presented as $M \pm m$, where M is the arithmetic mean, and m is the error of the arithmetic mean.

The study of functional indicators of students' physical health included establishing changes in the performance of the following tests:

- test (a) – Stange’s test (St) – assessment of the respiratory system with breath holding during inhalation;
- test (b) – Genchi’s test (Gt) – assessment of the respiratory system with breath holding during exhalation;
- test (c) – body mass index (BMI) – characterizes the assessment of the correspondence of body weight to human height;
- test (d) – resting heart rate (HR) – characterizes the level of training of the cardiovascular system;
- test (e) – Ruffier-Dixon index (RDI) – characterizes the physical performance of the heart;
- test (f) – Harvard Step Test (HST) – quantitative evaluation of body recovery processes after physical exercises.

Testing the level of physical fitness of students involved the study of indicators of the development of various physical qualities in the performance of the following tests:

- 1) push-ups while lying down for women and pull-ups on the crossbar for men (the number of repetitions is measured) – characterizes the level of strength development;
- 2) long jump from a standing position (measured in centimeters) – characterizes the level of development of explosive power;
- 3) 100-meter run (measured in seconds) – determines the level of speed development;
- 4) the Burpee test (the number of repetitions is measured) – determines the development of the ability to general coordination of body movements in combination with the differentiation of speed and strength parameters;
- 5) shuttle run 4x9 meters (measured in seconds) – characterizes the level of dexterity development;
- 6) lifting the trunk to a sitting position from a lying position on the back with hands behind the head in 60 seconds (the number of repetitions is measured) – characterizes the level of development of students’ speed and strength abilities;
- 7) Cooper’s test 12-minute run for men and 6-minute run for women (the distance covered is measured in meters) – determines the level of endurance development.

The questionnaire of students to determine their psychological state during the war included answers to the following questions:

1. Assess your anxiety level.
2. How do you rate your level of depression?
3. Assess your level of emotional experience.
4. How do you assess the level of your own fear caused by the war?
5. Do air raids affect your sleep?
6. Do military actions affect your emotional state?
7. How do you rate your level of psychological exhaustion?
8. Assess your level of apathy during the war.

Students determined the indicator of their own psychological state at the following levels: no indicator; low; below normal; normal; above normal; high; extremely high.

The assessment of the psychological state was carried out according to the scale presented in Table 1.

Table 1

Assessment of indicators of psychological state of students

indicator	no	low	Below normal	normal	above normal	high	extremely high
assessment (standard unit)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

The questionnaire of students to determine the importance of physical education during the war included answers to the following questions:

1. Does exercise help combat depression caused by war?
2. Does physical exertion affect your psychological state?
3. Does communication during training improve your mood?
4. Does physical exertion affect emotional recovery?
5. Does your mood improve after exercising?
6. Does physical training contribute to overcoming anxiety during wartime?
7. Does physical training allow you to overcome the fear of wartime?
8. Does physical training contribute to overcoming apathy during the war?

The value of physical education during the war was determined according to the following levels: no value; not significant; has a partial value; is of significant importance; is a vital necessity.

The assessment of the importance of physical education during the war was carried out according to the scale presented in Table 2.

Table 2

Assessment of the value of physical education during the war					
indicator	no value	not significant	has a partial value	is of significant importance	is a vital necessity
assessment (standard unit)	0	1	2	3	4

The overall assessment of the indicator of the psychological state of students and the importance of physical education during the war was determined by the formula:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{n};$$

Where: $\bar{X}$ – average arithmetic value;

X – values of quantities for which the average value must be calculated;

n – the total number of X values.

Results / Результати. The results of the study of changes in the functional indicators of students' physical health are presented in Table 3.

Table 3

Indicators of the functional state of physical health of students at different stages of the study (n=226)								
test	Control group of girls (n=74)				Experimental group of girls (n=73)			
	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Changes %	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Changes %
	M±m	M±m	M±m		M±m	M±m	M±m	
test (a)	38.5±8.5	36.5±9.0	38.2±8.7	-0.8±0.2	37.2±8.2	37.7±8.4	40.3±7.3	+8.3±1.1
test (b)	20.5 ±5.7	19.6 ±6.5	20.8±6.2	+1.46±0.5	19.8 ±4.6	20.1±5.2	22.2±5.8	+12.1±1.3
test (c)	22.96±2.82	23.21±2.94	23.18±2.96	+0.96±0.14	22.92±2.87	22.9±2.9	23.02±2.71	+0.44±0.16
test (d)	79.8±7.5	80.6±7.0	80.2±7.0	+0.5±0.5	80.3±6.0	80.5±6.5	79.6±6.5	-0.87±0.5
test (e)	9.05±1.44	9.11±1.39	9.01±1.33	-1.44±0.11	9.11±1.25	9.05±1.42	8.84±1.37	-2.98±0.23
test (f)	74.2±6.6	72.8±6.4	74.7±6.8	+0.67±0.2	73.6±6.2	74.4±6.5	77.8±7.0	+5.71±0.8
test	Control group of boys (n=39)				Experimental group of boys (n=40)			
	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Changes %	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Changes %
	M±m	M±m	M±m		M±m	M±m	M±m	
test (a)	41.8±8.0	41.2±8.5	42.2±8.2	+0.95±0.2	40.8±9.0	41.6±9.2	44.0±8.2	+7.84±0.8
test (b)	22.8±5.5	21.5±6.5	23.6±6.0	+3.51±0.5	23.8±7.0	24.3±7.5	26.2±6.0	+10.1±1.0
test (c)	21.62±2.67	21.78±2.74	21.72±2.58	+0.54±0.09	21.74±2.93	21.79±2.97	21.61±2.82	-0.6±0.11
test (d)	75.5±5.7	76.5±7.0	76.5±6.4	+1.32±0.7	74.5±7.0	74.5±7.5	74.0±6.5	-0.68±0.5
test (e)	8.56±1.32	8.62±1.45	8.44±1.42	-1.41±0.1	8.51±1.33	8.47±1.44	8.27±1.48	-2.82±0.25
test (f)	75.2±7.0	75.0 ±7.5	76.3±7.4	+1.46±0.4	74.0±6.6	74.8±6.8	77.2±7.2	+4.32±0.6

Where: Phase 1 – testing results at the beginning of the study;

Phase 2 – testing results four months after the start of the study;

Phase 3 – test results at the end of the study.

Analysis of the dynamics of changes in respiratory system indicators before the start of the study and after its completion shows positive changes in the parameters (St) and (Gt) that occurred in the bodies of students in the experimental group. Improvement of the indicator (St) in women was

8.3%±1.1% ($p < 0.01$), in men it was 7.84%±0.8% ($p < 0.01$). During the period of the research, there were positive changes in the performance of the test (Gt) were observed in the control and experimental groups. The improvement in breath holding index in women was +1.46%±0.5% ($p > 0.05$) in the control group and +12.1%±1.3% ($p < 0.01$) in the experimental group; in men, respectively, +3.51%±0.5% ($p < 0.05$) in the control group and +10.1%±1.0% ($p < 0.01$) in the experimental group. Thus, performing physical exercises of the «Health and Development during War» fitness program contributed to the development of the respiratory system of students.

The analysis of the body mass index (BMI) of the participants of the research shows that it has not undergone statistically significant changes ($p > 0.05$) and is within the age-related development of men and women. The conducted research showed that the process of increasing body weight occurred only in individual students. A similar trend is observed when analyzing the resting heart rate (HR). In all groups of men and women under research, the indicator (HR) improved, but these changes were within the limits of statistical error ($p > 0.05$) and did not undergo statistically significant changes. So, it can be stated that the developed program contributes to the maintenance of (BMI) and (HR) indicators at the previous level.

Analysis of the Ruffier-Dixon index (RDI) shows that the physical performance of the heart in 87.7% of the studied women and 90.2% of men was at a good level, only 12.3% of women and 9.8% of men had a satisfactory level. The dynamics of the index (RDI) change during the study shows its gradual improvement in women in the control group by 1.44% ± 0.11% ($p > 0.05$), in women in the experimental group by 2.98% ± 0.23% ($p < 0.05$); in men, the improvement in the index (RDI) was 1.41% ± 0.1% ($p > 0.05$) in the control group and 2.82% ± 0.25% ($p < 0.05$) in the experimental group. This fact testifies to the positive impact of the «Health and Development during War» program on improving the performance of the cardiovascular system.

The analysis of the indicators of the Harvard Step Test showed that women in the experimental group had positive dynamics of recovery after physical exertion. The improvement in the (HST) index in women in the experimental group was +5.71%±0.8% ($p < 0.05$), in women in the control group only +0.67%±0.2% ($p > 0.05$). In men, the changes in the index (HST) were +1.46%±0.4% ($p > 0.05$) in the control group and +4.32%±0.6% ($p < 0.05$) in the experimental group. So, it can be said that the «Health and Development during War» program contributes to the body's recovery processes after physical exertion.

The indicators of physical development of students at different stages of the study are presented in Table 4.

Table 4

Indicators of physical development of students at different stages of the research (n = 226)

test	Control group of girls (n=74)				Experimental group of girls (n=73)			
	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Changes	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Changes
	M±m	M±m	M±m	%	M±m	M±m	M±m	%
test 1	10.2±4.1	9.7±4.5	10.3±4.8	+0.98±0.7	9.7±3.5	9.9±4.2	10.4±4.4	+7.22±0.9
test 2	163.4±16.4	160.8±18.2	164.5±15.7	+0.67±0.7	160.5±16.5	158.4±17.3	162.0±17.1	+0.93±0.6
test 3	16.9±2.8	17.4±3.1	16.8±2.5	-0.59±0.3	17.2±2.4	17.6±2.8	17.0±2.8	-1.16±0.4
test 4	15.5±4.7	15.0±5.0	16.1±5.5	+2.54±0.8	15.2±4.2	15.5±4.5	16.5±5.5	+8.55±1.3
test 5	11.42±0.53	11.53±0.67	11.36±0.37	- 0.53±0.16	11.32±0.55	11.33±0.47	11.23±0.43	-0.81±0.12
test 6	31.5±7.7	30.3±8.5	32.4±7.0	+2.86±0.7	31.3±8.6	74.4±6.5	33.2±7.5	+6.07±1.1
test 7	1.12±0.11	1.05±0.09	1.09±0.15	-1.69±0.2	1.11±0.13	1.06±0.12	1.13±0.11	+1.8±0.62
test	Control group of boys (n=39)				Experimental group of boys (n=40)			
	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Changes	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Changes
	M±m	M±m	M±m	%	M±m	M±m	M±m	%
test 1	10.1±3.8	9.5±4.4	10.4±4.5	+2.97±0.7	9.5±4.5	9.6±5.2	10.3±5.8	+8.42±1.3
test 2	210.8±20.6	206.6±22.4	212.5±21.0	+0.81±0.4	208.6±22.6	205.5±21.0	210.6±22.0	+0.96±0.6
test 3	14.1±1.9	14.4±2.2	14.0±2.1	-0.71±0.2	14.2±2.0	14.6±2.4	14.3±1.8	+0.7±0.2
test 4	14.9±4.4	14.5±5.5	15.3±4.9	+2.68±0.5	14.4±3.6	14.6±4.2	15.4±4.4	+6.94±0.8
test 5	10.18±0.45	10.27±0.55	10.1±0.58	- 0.79±0.13	10.24±0.55	10.41±0.65	10.15±0.67	-0.88±0.12
test 6	37.3±7.2	35.8±8.2	38.2±7.8	+2.41±0.4	35.8±6.7	35.4±7.5	37.8±7.8	+6.48±1.1
test 7	2.76±0.22	2.64±0.31	2.72±0.27	- 1.45±0.33	2.73±0.27	2.67±0.33	2.78±0.31	+1.83±0.56

Where: Phase 1 – testing results at the beginning of the study;
Phase 2 – testing results four months after the start of the study;
Phase 3 – test results at the end of the study.

The dynamics of changes in the results of the bench press exercise for women (test 1) showed positive changes in strength development. The increase in indicators in women of the experimental group was $+7.22\% \pm 0.9\%$ ($p < 0.01$), and in the control group $+0.98\% \pm 0.7\%$ ($p > 0.05$). The dynamics of changes in the results of the pull-up exercise in men (test 1) showed that in the experimental group the improvement in results was $+8.42\% \pm 1.3\%$ ($p < 0.01$), while in the control group the improvement in results was $+2.97\% \pm 0.7\%$ ($p < 0.05$). Thus, it can be argued that the «Health and Development during War» program contributes to the development of strength of women and men.

The results of the students in performing exercise long jump from a standing position (test 2) showed that during the study period, there were no significantly significant changes in men and women of the control and experimental groups. Similar results were shown in speed exercises (test 3). Therefore, we believe that the «Health and Development during War» program allows only to maintain the level of development of explosive power and speed of women and men at the previous level.

Analysis of the dynamics of changes in performance of the Burpee test (test 4) indicates positive changes in the ability of students to improve the overall coordination of body movements in combination with the development of speed and strength parameters. The increase in the Burpee test results in the experimental group of women was $+8.55\% \pm 1.3\%$ ($p < 0.01$), in the control group $+2.54\% \pm 0.8\%$ ($p < 0.05$). In men, the increase in the Burpee test results in the experimental group was $+6.94\% \pm 0.8\%$ ($p < 0.01$), in the control group $+2.68\% \pm 0.5\%$ ($p < 0.05$). This fact testifies to the effectiveness of the «Health and Development during War» program for improving the coordination of movements combined with the development of speed and strength abilities.

The dynamics of changes in the performance indicators of the 4x9 m shuttle run exercise (test 5) showed that there were no significantly significant changes in women and men of the experimental group ($p < 0.05$). Therefore, we believe that the «Health and Development during War» program developed by us allows only to maintain the level of development of dexterity of students at the previous level.

Analysis of the dynamics of changes in the performance of the exercise lifting the trunk to a sitting position from a lying position on the back with hands behind the head in 60 seconds (test 6) showed the improvement in the performance of this exercise in all studied groups. The increase in the indicators of the development of speed-strength abilities in women in the experimental group was $+6.07\% \pm 1.1\%$ ($p < 0.01$), $+2.86\% \pm 0.7\%$ ($p < 0.05$) in the control group. In men, the increase in indicators was $+6.48\% \pm 1.1\%$ ($p < 0.01$) in the experimental group, $+2.41\% \pm 0.4\%$ ($p < 0.05$) in the control group. So, it can be said that the «Health and Development during War» program contributes to the improvement of speed and strength abilities of students.

Analysis of the results of students' endurance development (test 7) showed that no significantly significant changes were found in men and women of the control and experimental groups ($p > 0.05$). Therefore, we believe that the developed «Health and Development during War» program only allows to maintain the level of endurance development at the previous level.

The dynamics of changes in indicators of the psychological state of students at different stages of the study are presented in Fig. 1, 2.

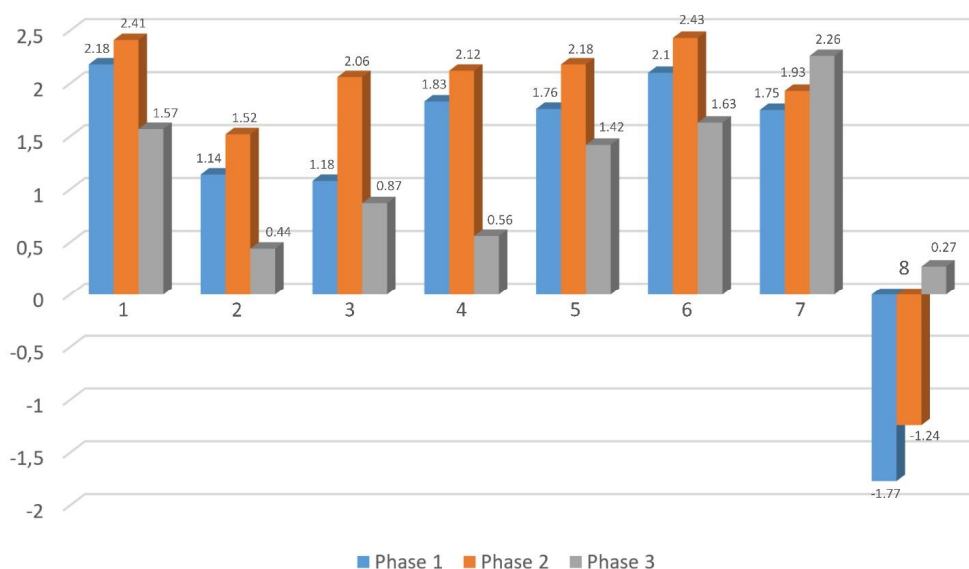


Figure 1. Dynamics of changes in indicators of the psychological state of women at different stages of the study

The analysis of changes in indicators of the psychological state of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy students during the research period shows that men and women have different processes of psychological perception of war. Women have more significant fluctuations in psychological state. The peak of negative sentiment is in December 2023 - January 2024. We believe that this is caused by a complex of reasons: the depressed state of women in the winter period; frequent power outages; long air alarms; destruction of premises that are not far from the own home; lack of positive changes in the war; uncertainty in the future; increasing worries for their relatives, etc. Significant changes in the psychological state of women took place in May - June 2024. The survey showed that the level of depression, anxiety and fear caused by the war decreased by 2-3 times compared to December 2023 (Fig. 1, indicator 1-6). During the study period, women only experienced an increase in the level of psychological exhaustion (Fig. 1, indicator 7). This fact testifies to the gradual awareness and adaptation of women to the difficult realities of life under martial law and their psychological adaptation. At the same time, the large volume of negative information, the significant duration of the war and the lack of understanding of the future have a cumulative effect and lead to psychological exhaustion. An increase in the level of apathy in women (Fig. 1, indicator 8) indicates a lack of confidence in their own ability to influence external events, which ultimately also affects the level of psychological exhaustion.

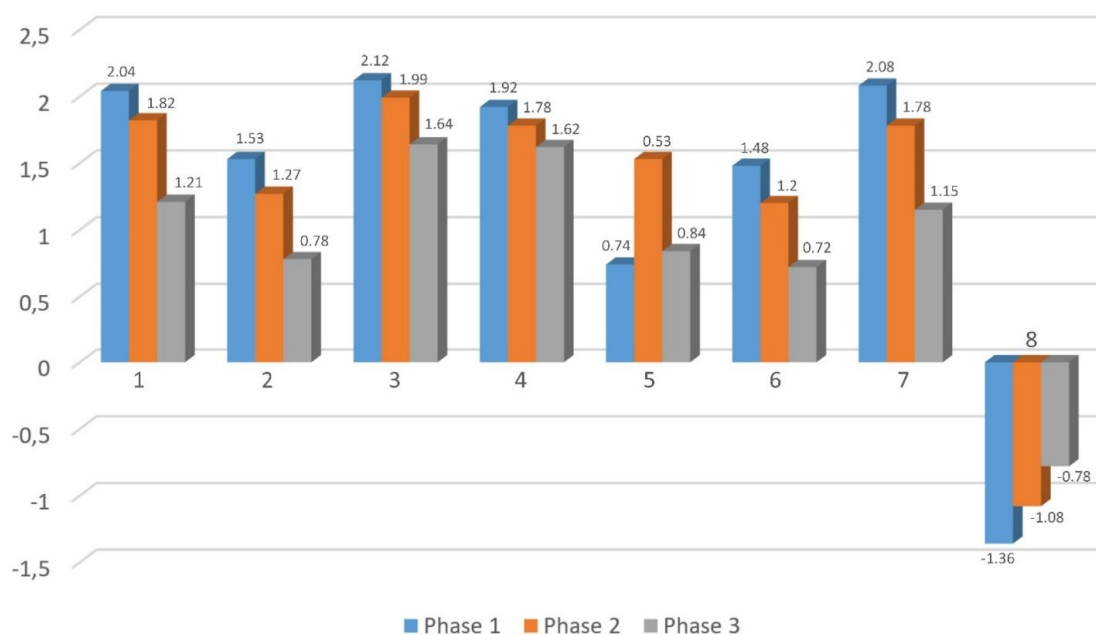


Figure 2. Dynamics of changes in indicators of the psychological state of men at different stages of the study

During the study period, men showed gradual psychological adaptation to living conditions, education, and organization of everyday life during wartime (Fig. 2, indicators 1-4, 6-8). Changes in the indicators of the psychological state of men were not as great as in women, indicating a more stable psychological state of men during the study. At the same time, a greater number of the psychological indicators studied significantly exceed the norm for peacetime. Men clearly show a general tendency toward a gradual decrease in the level of anxiety, fear, depression, experiences, and manifestations of negative emotions. The conducted study showed that the reaction of men to air alarms and anxiety during sleep did not undergo significant changes (Fig. 2, indicator 5). The studied indicators of psychological state indicate faster adaptation of men to living conditions during martial law in the country.

For our research, it was important to establish the significance of physical exercises on the psychological state of students during the period of martial law. The dynamics of changes in the attitude of students in the experimental group to the importance of physical education during the war at different stages of the study are presented in Fig. 3, 4.

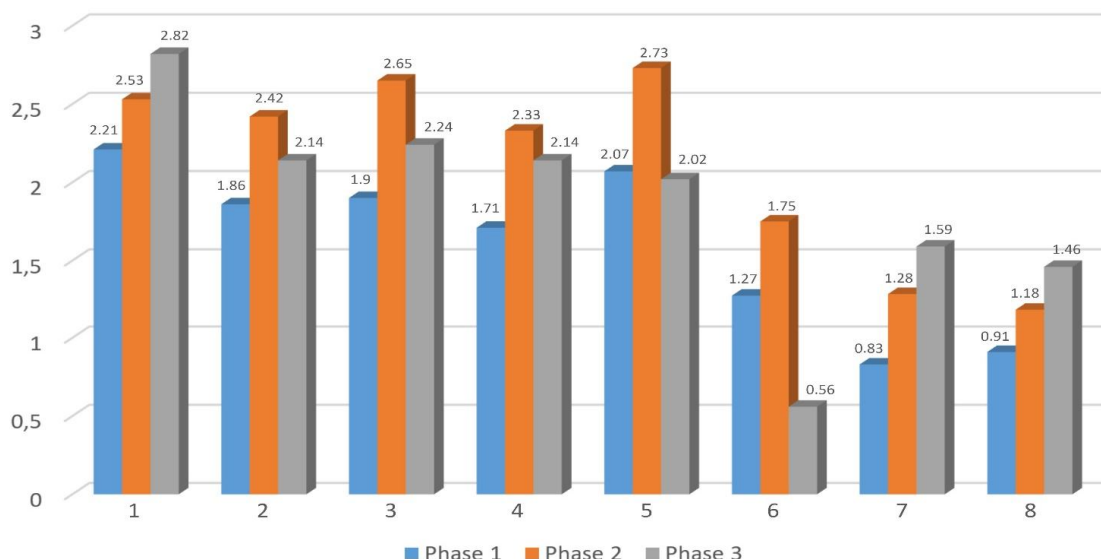


Figure 3. Dynamics of changes in the attitude of women in the experimental group towards physical education classes at different stages of the study

Analysis of the dynamics of changes in the attitude female students to physical education classes during the war shows that mood swings and changes in attitude to physical education classes are characteristic of women in different periods of the research. The survey showed that physical exercises have a greater impact on the psychological state of women during the war than on men, which is evidenced by higher indicators (Fig. 3). A characteristic feature of the dynamics of changes in the attitude of Ukrainian female students to physical education classes during the war was its maximum growth in the winter period of the experiment (Phase 2). The study showed that, according to women, it is in the winter period that communication during physical exercises contributes more to overcoming anxiety, emotional recovery, improvement of mood and general psychological state.

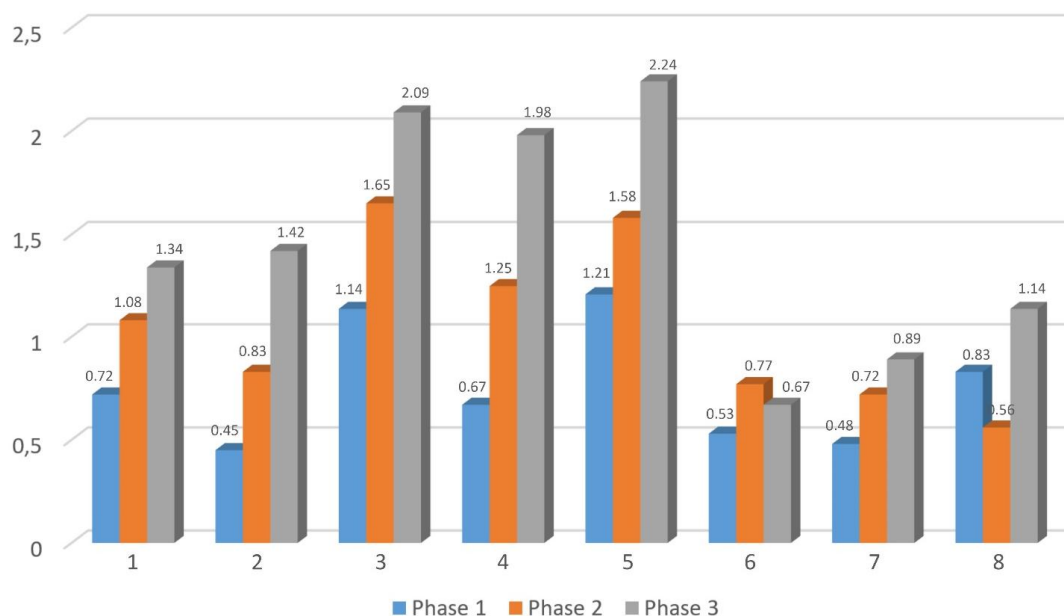


Figure 4. Dynamics of changes in the attitude of men in the experimental group towards physical education classes at different stages of the study

Analysis of changes in the attitude male students to the importance of physical education during the war shows that men are experiencing a process of gradual growth in the need for systematic physical exercises. A survey of men showed that communication during exercise helps reduce depression, emotional recovery, improve mood and general psychological state. On the other hand, systematic physical training did not significantly affect the indicators of the level of anxiety, fear and apathy during the war (Fig. 4). This shows that the shock and uncertainty of the initial stage of the war

is gradually changing to the awareness of the need to return to normal life and personal physical self-improvement. At the same time, the possibility of going to war, being injured, or being killed fills students with a high level of anxiety and fear.

Discussion / Обговорення. The analysis of scientific publications shows that the state of physical health of student youth has worsened in the last decade. Scientists see the main reasons for the existing state in the problem of leading a sedentary lifestyle of young people, which was caused by the quarantine restrictions of Covid-19, and later by the transition to distance learning in connection with the introduction of martial law in Ukraine (V. Babadzhania, 2023; O. Cherepovska, 2021). A comprehensive comparative analysis of average statistical indicators of youth health for 2014-2023 showed anthropometric, functional, and morphofunctional changes in the state of health of Ukrainian students, which indicate the appearance of excess body weight, deterioration of indicators of the cardiovascular and respiratory systems, and as a result – a decrease in the energy potential of students' work capacity. In their research, O. Andrieieva, et al. 2023, O. Mozolev, et al. 2024, O. Marchenko, 2022 et al. emphasize the fact that in recent years the problem of preserving the health of young people has acquired the status of a priority area.

With the outbreak of the war in Ukraine, the problems of preserving the physical health of young students were joined by the problems of preserving their psychological health (V. Yefremenko, et al. 2024). A. Kurapov et al. 2024 note that according to the results of the research conducted during the first eight months of the war, students experienced a significant increase in general fear of war, an increase in the level of anxiety, frequent mood swings, psychological instability, and emotional burnout. M. Kozhokar et al. 2024, V. Potop et al. 2024 indicate that psychological reactions to stressful and tragic military events can be fear, stupor, excessive anxiety, crying, aggression, guilt, apathy, etc. We cannot ignore the fact that mood swings, anger, or fear in martial law are a normal process inherent in the human psyche. V. Stadnik et al. 2022, and others draw attention to the importance of a stable psychological state of young people, which is a factor in mobilizing the body's resources and helps to overcome the difficulties of wartime. They note that during war, the human psyche is in constant tension. The problems of distance learning were added to the problems of the general unsatisfactory psychological state of students during the war (G. Leshchenko, 2022; K. Berezyak, 2022). During this period, communication between students and teachers was significantly limited, which affected the development of a feeling of loneliness and confusion in students when they did not have the opportunity to receive a qualified and reasoned answer to their questions (K. Shapar, 2024; M. Khmara, 2022). All this directly affects the motivation of young people to engage in sports and personal self-development.

The war in Ukraine caused serious short-term disruptions to the education system. The opportunities for free leisure, entertainment, sports, and attendance at educational institutions were significantly limited. V. Afanasenko 2023, Zh. Malakhova 2022, S. Latenko 2023, Y. Zabiako 2023 note that the physical education of students during martial law is not perfect due to a number of objective reasons, such as: the lack of a clear system in conducting classes (frequent transitions from on-line to off- online training); low level of motivation for independent physical exercises; insufficient level of special knowledge, practical abilities and skills in performing physical exercises; disregarding the values, needs, and interests of students during the period of martial law; low efficiency of physical education process management.

Scientists see overcoming the negative consequences of the war for the physical and psychological state of students in expanding opportunities for young people to engage in their favorite types of physical activity: dancing, fitness, sports games and other sports (M. Matvienko 2016; K. Berezyak 2022; V. Melnikov 2024). In addition, active communication, providing consultations and mutual assistance, participation in collective social events in their free time from school should become important elements of such activities. Unfortunately, today there is no universal program for conducting physical education classes that would meet all the requirements for the development of functional, physical and psychological qualities of students in wartime (O. Tserkovna 2023).

Scientists consider the problems of the effectiveness of classes on physical education of students during the period of martial law in Ukraine in terms of solving the following problems:

- development of students' responsible attitude to their own health as the highest individual and social value (S. Latenko, 2023; O. Mozolev, 2023; M. Khmara, 2025);
- conducting systematic monitoring of the physical and psychological health of students in order to respond
- development of promptly to negative phenomena and make adjustments to the education system (N. Byshevets, 2024; O. Mozolev, 2021; N. Sorokolit, 2019); students' awareness and independence in choosing forms and methods of physical and psychological self-improvement (M. Matvienko, 2016; I. Yevtifieva, et al., 2022; T. Gulko, 2023);
- motivation of young people regarding the need to preserve their own health in the difficult

conditions of martial law and the need to engage in physical exercises and sports (Zh. Malakhova, 2022; O. Marchenko, 2022; O. Mozolev, 2025);

- the need to make changes to the curriculum of the "physical education" course and introduce new topics and forms of organizing classes into the educational process that are relevant during the war (M. Khmara, 2022; O. Tserkovna, 2023; K. Shapar, 2024);

- popularization of independent classes in various types of fitness, which are the most variable and effective during distance learning of students (V. Zhamardiy, 2020; G. Griban, 2021; M. Khmara, 2021);

- adaptation of students to psychophysical and emotional stress during martial law based on ensuring a combination of changes in the cognitive, emotional and physical spheres (A. Khizhnyak 2023, A. Kurapov 2024);

- teaching students methods of independent psychological self-regulation and providing psychological assistance to other people (K. Berezyak 2022, V. Stadnyk 2022);

- making changes in the system of training specialists in the field of physical culture and sports, recreation and physical rehabilitation (T. Gulko & L. Rybalko, 2023).

The analysis of the obtained results of our research confirms the research of V. Stadnyk, 2022, M. Kozhokar, 2024 about the priority importance of physical education for preserving the physical and mental health of young people during the period of martial law. According to the results of our research, the data of O. Tserkovna 2023, Zh. Malakhova 2022, O. Marchenko 2022, V. Afanasenko 2023 regarding the improvement of existing distance learning programs for students, the development of their motivation and self-awareness in choosing forms and methods of independent physical improvement were broadened.

The conducted research confirmed and expanded the scientific views of I. Yevtifieva & S. Glyadya, 2022, M. Khmara et al. 2021, N. Byshevets, & N. Golovanova, 2024 regarding the need to systematically assess the level of physical health and functional status of students at each stage of education, which will allow making timely changes and making adjustments to educational programs in accordance with the realities of development of military actions in Ukraine and the possibility of conducting classes in offline and online format.

Conclusions / Висновки. Physical education of students in the conditions of war is a complex and ambiguous pedagogical process, the effectiveness of which is additionally influenced by many factors of organizational, managerial, psychological and material-technical support. The development of new programs for the physical development of students in the conditions of war is an important task for the successful functioning of the education system in Ukraine.

The «Health and Development during War» program is focused on conducting physical education classes in difficult wartime conditions, during air raids, and frequent changes in the online and offline form of classes. A characteristic feature of the program «Health and Development during War» is the implementation of two substantive educational modules «Step by step psychological help» and «Step by step to physical perfection». They allow solving problems of functional and physical development of students, partially stabilizing their psychological state, motivating educational activities for personal self-development. The content of the program «Path to Freedom» includes both standard and innovative physical exercises that can be performed both indoors and outdoors, individually or in a group, taking into account the educational needs of students.

The results of the research of the effectiveness of the «Health and Development during War» program showed that the students experienced positive changes in the functional indicators of the development of the respiratory system, the physical performance of the cardiovascular system, and in the improvement of indicators of recovery processes after physical exertion. In the development of students' physical abilities, reliably significant positive changes occurred in indicators of strength development, speed-power abilities, and general coordination of movements. Other indicators of physical development remained at the previous level.

Indicators of the psychological state of students indicate a different process of psychological perception of war in men and women. Women experience significant fluctuations in their psychological state, which depends on many external factors. Men have a more stable psychological state. They have traced the processes of gradual psychological adaptation to wartime conditions. It has been established that playing sports and communicating while performing physical exercises in men and women contributes to reducing depression, improving mood, emotional recovery and positive stabilization of the psychological state.

Therefore, the «Health and Development during War» program is adapted to the learning of students in the conditions of martial law in Ukraine. It has a positive impact on the development of students' functional and physical abilities, contributes to the stabilization of their psychological state and the development of motivation for their own self-improvement.

Список використаних джерел і літератури:

- Афанасенко, В., & Апухтіна, В.** (2023). Формування мотиваційного компоненту ставлення до здоров'я студентської молоді. *Psychology Travelogs*, 4, 61–69. <https://doi.org/10.31891/PT-2023-4-7> [in Ukrainian].
- Андреева, О., Бишевец, Н., Кашуба, В., Гакман, А., & Григус, І.** (2023). Зміни показників фізичної активності українських студентів в умовах дистанційної освіти. *Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології*, 8 (12), 75–81. [https://doi.org/10.15391/prrht.2023-8\(2\).01](https://doi.org/10.15391/prrht.2023-8(2).01) [in Ukrainian].
- Бабаджанія, В., Семал, Н., Беседа, Н., Фаріонов, В., & Курій, О.** (2023). Сучасний стан фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів під час війни в Україні. *Наука і технології сьогодні*, 2 (16), 167–176. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-2\(16\)-167-176](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-2(16)-167-176) [in Ukrainian].
- Березяк, К. М.** (2022). Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*, 15 (10), 401–411. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-401-411](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-401-411) [in Ukrainian].
- Бишевец, Н. Г., & Голованова, Н. Л.** (2024). Динаміка психофізіологічних показників випускників вищих навчальних закладів України в умовах воєнного стану. *Педагогічна академія: наукові записки*, 6, 1–14. <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.05.29.01> [in Ukrainian].
- Гулько, Т., & Рибалко, Л.** (2023). Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту в умовах воєнного стану в Україні. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2 (10), 20–27. [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(10\).2023.290564](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(10).2023.290564) [in Ukrainian].
- Сфременко, В., & Сироватко, З.** (2024). Вплив війни між Росією та Україною 2014-2024 років на психічний та емоційний стан студентів. *Науковий журнал Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 3 (175), 15–18. [in Ukrainian].
- Євтиф'єва, І. І., Глядя, С. О., Євтиф'єв, А. С., & Донець, Ю. Г.** (2022). Вплив самостійних занять фізичними вправами на фізичну підготовленість студентів НТУ «ХПІ» в умовах дистанційного навчання. *Вісник НТУ «ХПІ». Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*, 2, 82–85. [in Ukrainian].
- Забіяко, Ю.** (2023). Дистанційне навчання фізичного виховання в умовах військового штату. *Науковий журнал Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 2 (160), 114–118. doi: 10.31392/NPU-nc.series15.2023.02(160).24 [in Ukrainian].
- Кожокар, М., & Петричук, П.** (2024). Подолання негативних наслідків стресу студентів в умовах воєнного стану засобами фізичної культури. *Фізична культура і спорт: наукові перспективи*, 1 (1), 188–193. <https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.29> [in Ukrainian].
- Латенко, С. Б., & Хіміч, І. Й.** (2023). Медико-біологічні аспекти збереження психічного здоров'я сучасної молоді в умовах військової агресії. *Науковий журнал Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 3К (162), 34–37. [in Ukrainian].
- Лещенко, Г. А., & Захарова, О. В.** (2022). Фізичне виховання студентів вищих навчальних закладів в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 207, 189–194. doi: 10.36550/2415-7988-2022-1-207-189-194 [in Ukrainian].
- Малахова, Ж.** (2022). Рухова активність і мотиваційні пріоритети студента. *Науковий журнал Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 2 (146), 83–88. doi: 10.31392/NPU-nc.series15.2022.2(146).18 [in Ukrainian].
- Марченко, О., Бричук, М., & Дедух, М.** (2022). Особливості мотивації студентів до самостійної рухової діяльності в умовах воєнного стану. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 3, 44–50. <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2022.3.44-50> [in Ukrainian].
- Матвієнко, М. І.** (2016). Формування вмінь і навичок учнів до самостійних занять фізичними вправами як умова формування самостійності. *Наукова спадщина*, 2 (17), 48–52. [in Ukrainian].
- Мельников, В., Хмара, М., & Мозолєв, О.** (2024). Фітнес технології фізичного самовдосконалення студентів. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 2 (1), 86–94. <http://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.54>. [in Ukrainian].
- Мозолєв, О. М.** (2022). *Організація фізичного виховання студентів педагогічних спеціальностей*. Хмельницький: Видавець ФОП Цюпак А. А. [in Ukrainian].
- Мозолєв, О.** (2023). Моніторинг стану фізичного здоров'я студентської молоді: порівняльний аналіз (2016-2023 рр.). *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 4, 50–64. <https://doi.org/10.31891/pcs.2023.4.7>. [in Ukrainian].
- Мозолєв, О.М.** (2025). *Основи педагогічної майстерності вчителя фізичної культури*. Хмельницький: Видавництво ХГПА. [in Ukrainian].
- Потоп, В., Випасняк, І., Іванишин, І., Луцький, В., Кривенцова, І., Шестерова, Л., & Прусік, К.** (2024). Оцінка стресу та стану здоров'я студентів в умовах війни в Україні. *Фізична культура, відпочинок та реабілітація*, 3 (2), 58–69. [in Ukrainian].
- Сороколіт, Н. С., & Кухар, М. М.** (2019). Моніторинг здоров'я студентів І-ІІ курсів. *Науковий журнал НПУ ім. М.П. Драгоманова*, 3К (110), 533–538. [in Ukrainian].
- Стадник, В.** (2022). Педагогічні основи психологічного забезпечення процесу фізичного виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Інновації в освіті*, 16, 132–140. doi: 10.35619/iiu.v1i16.488 [in Ukrainian].
- Хижняк, А. А., Мирошніченко, В. О., & Костенко, М. П.** (2023). Вплив стресогенних факторів на психологічний стан та результативність навчальної діяльності студентів спеціальності фізичне виховання і спорт в умовах війни. *Науковий журнал Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 3 (161), 149–154. doi: 10.31392/NPU-nc.series15.2023.03(161).35 [in Ukrainian].
- Хмара, М.** (2022). Удосконалення змісту навчальних програм з фізичного виховання в Україні в період

2002-2022 років. Publishing house «UKRLOGOS Group», 120–130. doi: 10.36074/rodmmrfsn.ed-2.08 [in Ukrainian].

Хмара, М., & Мозолев, О. (2025). Використання інтерактивних технологій навчання в системі фізичного виховання студентів. *Молодь і ринок*, 3 (235), 49–54. doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322511>

Церковна О. В., Філенко Л. В., Пасько В. В., Помещикова І. П., & Пашенко Н. О. (2023). Пошук шляхів оптимізації навчального процесу з фізичного виховання в технічному закладі вищої освіти в умовах воєнного часу. *Науковий журнал Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 5 (164), 156–162. doi: 10.31392/NPU-nc.series15.2023.5(164).35 [in Ukrainian].

Череповська, О. (2021). Фізичне виховання в умовах дистанційного навчання. *Науковий журнал Національного педагогічного університету імені Драгоманова*, 4 (134), 116–120. doi: 10.31392/НПУ-нк.серія 15.2021.4(134).29 [in Ukrainian].

Шапар, К. О., Коломейцева, О. М., & Довгопол, Є. П. (2024). Адаптація навчальної програми з фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів в умовах дистанційного навчання. *Науковий журнал Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 6 (179), 239–244. [in Ukrainian].

Griban, G., Nosko, M., Nosko, Yu., Zhlobo, T., Sirenko, R., Semeniv, B., Dikhtiarenko, Z., Zamrozovuch-Shadrina, S., Khatko, A., & Rybchych, I. (2021). Female Students' Motor Skills Development by Means of Kangoo Jumps. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9 (6), 1324–1343. doi:10.13189/saj.2021.090629 [in English].

Khmara, M., Mozolev, O., Yashchuk, I., Aliksieiev, 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. doi:10.13189/saj.2021.090501 [in English].

Kurapov, A., Pavlenko, V., Drozdov, A., Korchakova, N., & Pavlova, I. (2024). Impact of War on Ukrainian University Students and Personnel: Repeated Cross-Sectional Study. *Journal of Loss and Trauma*, 1–17. doi: 10.1080/15325024.2024.2433990 [in English].

Meshko, H. M., Meshko, O. I., & Habrusieva, N. V. (2023). The Impact of the War in Ukraine on the Emotional well-being of Students in the Learning Process». *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, 11 (1), 55–65. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.01.7> [in English].

Mozolev, O. (2021). Monitoring of the physical health state among 16-17-year-old female students. *Balt J Health Phys Activ*, 13 (3), 47–54. doi:10.29359/bjhp.13.3.06 [in English].

Mozolev, O., Chudyk, A., Miroshnichenko, V., Tushko, K., Kupchyshyna, V., Datskov, A., & Gorbenko, A. (2021). Formation of Physical Readiness of Cadets for Professional Activity under the Conditions of Quarantine. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9 (5), 973–980. doi:10.13189/saj.2021.090519 [in English].

Mozolev, O., Romanysyna, O., Aliksieiev, O., Tomkiv, I., Binkovskiy, O., Miroshnichenko, V., Kravchuk, L., & Pidmurnyak, O. (2024). Analysis of Changes in Indicators of Physical Health of Ukrainian Students after the End of Quarantine Restrictions COVID-19. *Universal Journal of Public Health*, 12 (2), 341–353. doi:10.13189/ujph.2024.120219 [in English].

Zhamardiy, V., Shkola, O., Okhrimenko, I., Strelchenko, O., Alosyna, A., Opanasiuk, F., Griban, G., Yahodzinskiy, 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. doi:10.36740/wlek202002125 [in English].

References:

Afanasenko, V., & Apukhtina, V. (2023). Formuvannya motyvatsiinoho komponentu stavlennia do zdorovia studentskoi molodi [Formation of the Motivational Component of Attitude Towards the Health of Student Youth]. *Psychology Travelogs*, 4, 61–69. <https://doi.org/10.31891/PT-2023-4-7> [in Ukrainian].

Andrieieva, O., Byshevets, N., Kashuba, V., Hakman, A., & Hryhus, I. (2023). Zminy pokaznykiv fizychnoi aktyvnosti ukrainskykh studentiv v umovakh dystantsiinoi osvity [Changes in Physical Activity Indicators of Ukrainian Students in the Conditions of Distance Education]. *Fizychna rehabilitatsiia ta rekreatsino-ozdorovchi tekhnologii – Physical Rehabilitation and Recreational Technologies*, 8 (12), 75–81. [https://doi.org/10.15391/prrht.2023-8\(2\).01](https://doi.org/10.15391/prrht.2023-8(2).01) [in Ukrainian].

Babadzhaniia, V., Semal, N., Beseda, N., Farionov, V., & Kurii, O. (2023). Suchasnyi stan fizychnoho vykhovannia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv pid chas viiny v Ukraini [The Current State of Physical Education of Students in Higher Education Institutions during the War in Ukraine]. *Nauka i tekhnologii sohodni – Science and Technology Today*, 2 (16), 167–176. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-2\(16\)-167-176](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-2(16)-167-176) [in Ukrainian].

Bereziak, K. M. (2022). Psykholohichni osoblyvosti adaptatsii studentiv do navchannia v umovakh viiny [Psychological Features of Students' Adaptation to Study in War Conditions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Serii «Pedagogika», Serii «Psychologiya», Serii «Medytsyna») – Perspectives and innovations of science (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»)*, 15 (10), 401–411. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-401-411](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-401-411) [in Ukrainian].

Byshevets, N. H., & Holovanova, N. L. (2024). Dynamika psykhofiziologichnykh pokaznykiv vypusknikiv vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy v umovakh voiennoho stanu [Dynamics of Psychophysiological Indicators of Ukrainian Higher Education Graduates under Martial Law]. *Pedahohichna akademiia: naukovyi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 6, 1–14. <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.05.29.01> [in Ukrainian].

Hulko, T., & Rybalko, L. (2023). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia i sportu v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [Professional Training of Future Specialists in Physical Education and Sports under Martial Law in Ukraine]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of modern school*, 2 (10), 20–27. [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(10\).2023.290564](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(10).2023.290564) [in Ukrainian].

Yefremenko, V., & Syrovatko, Z. (2024). Vplyv viiny mizh Rosiieiu ta Ukrainoiu 2014-2024 rokiv na psykhični ta emotsiyni stan studentiv [Impact of the War in the between Russia and Ukraine 2014-2024 Period on the Mental and Emotional State of Students]. *Naukovyi zhurnal Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov*, 3 (175), 15–18. [in Ukrainian].

Yevtyfieva, I. I., Hliadia, S. O., Yevtyfiev, A. S., Donets, Yu. H. (2022). Vplyv samostiinykh zaniat fizychnymy vpravamy na fizychnu pidhotovlenist studentiv NTU «KhPI» v umovakh dystantsiinoho navchannia [The Influence of Independent Exercise Classes on the Physical Fitness of Students of NTU «KhPI» in the Conditions of Distance Learning]. *Visnyk NTU «KhPI». Serii: Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho suspilstva – Bulletin of NTU «KhPI». Series: Actual problems of development of Ukrainian society*, 2, 82–85. [in Ukrainian].

Zabiiako, Yu. (2023). Dystantsiine navchannia fizychnoho vykhovannia v umovakh viiskovoho shtatu [Distance Education of Physical Education under the Conditions of Military State]. *Naukovyi zhurnal Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova – Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*, 2 (160), 114–118. doi: 10.31392/NPU-nc.series15.2023.02(160).24 [in Ukrainian].

Kozhokar, M., & Petrychuk, P. (2024). Podolannia nehatyvnykh naslidkiv stresu studentiv v umovakh voiennoho stanu zasobamy fizychnoi kultury [Overcoming the Negative Consequences of Stress of Students in the Conditions of Martial Law by Means of Physical Culture]. *Fizychna kultura i sport: naukovy perspektyvy – Physical Culture and Sports: Scientific Perspectives*, 1 (1), 188–193. <https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.29> [in Ukrainian].

Latenko, S. B., & Khimich I. Y. (2023). Medyko-biologichni aspekty zberezhenia psykhičnogo zdorovia suchasnoi molodi v umovakh viiskovoi ahresii [Medical and Biological Aspects of Mental Health Preservation of Modern Youth in Conditions of Military Aggression]. *Naukovyi zhurnal Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova – Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*, 3K (162), 34–37. [in Ukrainian]

Leshchenko, H. A., & Zakharova, O. V. (2022). Fizyčne vykhovannia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Physical Education of Students of Higher Education Institutions in Distance Learning Conditions]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, 207, 189–194. doi: 10.36550/2415-7988-2022-1-207-189-194 [in Ukrainian].

Malakhova, Zh. (2022). Rukhova aktyvnist i motyvatsiini priorytety studenta [Physical Activity and Motivational Priorities of Student]. *Naukovyi zhurnal Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova – Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*, 2 (146), 83–88. doi: 10.31392/NPU-nc.series15.2022.2(146).18 [in Ukrainian].

Marchenko, O., Brychuk, M., & Dedukh, M. (2022). Osoblyvosti motyvatsii studentiv do samostiinoi rukhovoi diialnosti v umovakh voiennoho stanu [Peculiarities of Students' Motivation for Independent Motor Activity Activities in the Conditions of Martial Law]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu – Theory and methods of physical education and sports*, 3, 44–50. <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2022.3.44-50> [in Ukrainian].

Matviienko M. I. (2016). Formuvannia vmiv i navychok uchniv do samostiinykh zaniat fizychnymy vpravamy yak umova formuvannia samostiinosti [Formation of Abilities and Skills of Students for Independent Physical Exercises as a Condition for the Formation of Independence]. *Naukova spadshchyna – Scientific Heritage*, 2 (17), 48–52. [in Ukrainian].

Melnikov, V., Khmara, M., & Mozolev, O. (2024). Fitnes tekhnologii fizychnoho samovdoskonalennia studentiv [Fitness Technologies for Physical Self-Improvement of Students]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 2 (1), 86–94. <http://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.54>. [in Ukrainian].

Mozolev, O.M. (2022). *Orhanizatsiia fizychnoho vykhovannia studentiv pedahohichnykh spetsialnostei [Organization of Physical Education for Students of Pedagogical Specialties]*. Khmelnytskyi, Vydavets FOP Tsiupak A. A. [in Ukrainian].

Mozolev, O. (2023). Monitorynh stanu fizychnoho zdorovia studentskoi molodi: porivnialnyi analiz (2016-2023 rr.) [Monitoring the Physical Health of Young Students: Comparative Analysis (2016-2023)]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 4, 50–64. <https://doi.org/10.31891/pcs.2023.4.7>. [in Ukrainian].

Mozolev, O.M. (2025). *Osnovy pedahohichnoi maisternosti vchytelia fizychnoi kultury [Fundamentals of Pedagogical Skills of a Physical Culture Teacher]*. Khmelnytskyi: Vydavnytstvo KhHPA. [in Ukrainian].

Potop, V., Vypasniak, I., Ivanyshyn, I., Lutsyky, V., Kryventsova, I., Shesterova, L., & Prusik, K. (2024). Otsinka stresu ta stanu zdorovia studentiv v umovakh viiny v Ukraini [Assessment of Stress and Health Conditions among Students in the Context of the War in Ukraine]. *Fizychna kultura, vidpochynok ta reabilitatsiia – Physical Culture, Recreation and Rehabilitation*, 3 (2), 58–69. [in Ukrainian].

Sorokolit, N. S., & Kukhar, M. M. (2019). Monitorynh zdorovia studentiv I-II kursiv [Health Monitoring of Students of the 1st-2nd Years]. *Naukovyi zhurnal NPU im. M.P. Drahomanova – Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*, 3K (110), 533–538. [in Ukrainian].

Stadnyk, V. (2022). Pedahohichni osnovy psykholohichnoho zabezpechennia protsesu fizychnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Pedagogical Foundations of Psychological Support of the Process of Physical Education of Students of Higher Education in the Conditions of Martial Law]. *Innovatsii v osviti – Innovations in Education*, 16, 132–140. doi: 10.35619/iiv.v1i16.488 [in Ukrainian].

Khyzhniak, A. A., Myroshnychenko, V. O., & Kostenko, M. P. (2023). Vplyv stresohennykh faktoriv na psykholohichnyi stan ta rezultatyvnist navchalnoi diialnosti studentiv spetsialnosti fizychno vykhovannia i sport v umovakh viiny [The Influence of Stressogenic Factors on the Psychological State and Productivity of Educational Activities of Students Majoring in Physical Education and Sports in War Conditions]. *Naukovyi zhurnal Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Dragomanova – Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*, 3 (161), 149–154. doi: 10.31392/NPU-nc.series15.2023.03(161).35 [in Ukrainian].

Khmara, M. (2022). Udoskonalennia zmistu navchalnykh prohran z fizychnoho vykhovannia v Ukraini v period 2002-2022 rokiv [Improving the Content of Physical Education Curricula in Ukraine in the Period 2002-2022]. *Publishing house «UKRLOGOS Group»*, 120–130. doi: 10.36074/rodmrfsn.ed-2.08 [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. doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322511> [in Ukrainian].

Tserkovna O. V., Filenko L. V., Pasko V. V., Pomeshchychova I. P., & Pashchenko N. O. (2023). Poshuk shliakhiv optymizatsii navchalnoho protsesu z fizychnoho vykhovannia v tekhnichnomu zakladi vyshchoi osvity v umovakh voiennoho chasu [Finding Ways to Optimize the Educational Process in Physical Education in a Technical Institution of Higher Education in Wartime Conditions]. *Naukovyi zhurnal Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Dragomanova – Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*, 5 (164), 156–162. doi: 10.31392/NPU-nc.series15.2023.5(164).35 [in Ukrainian].

Cherepovska, O. (2021). Fizychno vykhovannia v umovakh dystantsiinoho navchannia [Physical Education in the Context of Distance Learning]. *Naukovyi zhurnal Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Dragomanova – Scientific Notes of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*, 4 (134), 116–120. doi: 10.31392/NPU-nk.seriia 15.2021.4(134).29 [in Ukrainian].

Shapar, K. O., Kolomieitseva, O. M., Dovhopol, Ye. P. (2024). Adaptatsiia navchalnoi prohramy z fizychnoho vykhovannia studentiv vyschyykh navchalnykh zakladiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Adaptation of the Curriculum for Physical Education of Students of Higher Education Institutions in the Conditions of Distance Learning]. *Naukovyi zhurnal Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Dragomanova – Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*, 6 (179), 239–244. [in Ukrainian].

Griban, G., Nosko, M., Nosko, Yu., Zhlobo, T., Sirenko, R., Semeniv, B., Dikhtiarenko, Z., Zamrozovuch-Shadrina, S., Khatko, A., & Rybchych, I. (2021). Female Students' Motor Skills Development by Means of Kangoo Jumps. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9 (6), 1324–1343. doi:10.13189/saj.2021.090629 [in English].

Khmara, M., Mozolev, O., Yashchuk, I., Aliksieiev, 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. doi:10.13189/saj.2021.090501 [in English].

Kurapov, A., Pavlenko, V., Drozdov, A., Korchakova, N., & Pavlova, I. (2024). Impact of War on Ukrainian University Students and Personnel: Repeated Cross-Sectional Study. *Journal of Loss and Trauma*, 1–17. doi: 10.1080/15325024.2024.2433990 [in English].

Meshko, H. M., Meshko, O. I., & Habrusieva, N. V. (2023). The Impact of the War in Ukraine on the Emotional well-being of Students in the Learning Process». *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, 11 (1), 55–65. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.01.7> [in English].

Mozolev, O. (2021). Monitoring of the physical health state among 16-17-year-old female students. *Balt J Health Phys Activ*, 13 (3), 47–54. doi:10.29359/bjhp.13.3.06 [in English].

Mozolev, O., Chudyk, A., Miroshnichenko, V., Tushko, K., Kupchyshyna, V., Datskov, A., & Gorbenko, A. (2021). Formation of Physical Readiness of Cadets for Professional Activity under the Conditions of Quarantine. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9 (5), 973–980. doi:10.13189/saj.2021.090519 [in English].

Mozolev, O., Romanishyna, O., Aliksieiev, O., Tomkiv, I., Binkovskiy, O., Miroshnichenko, V., Kravchuk, L., & Pidmurnyak, O. (2024). Analysis of Changes in Indicators of Physical Health of Ukrainian Students after the End of Quarantine Restrictions COVID-19. *Universal Journal of Public Health*, 12 (2), 341–353. doi:10.13189/ujph.2024.120219 [in English].

Zhamardiy, V., Shkola, O., Okhrimenko, I., Strelchenko, O., Alosyna, A., Opanasiuk, F., Griban, G., Yahodzinskiy, 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. doi:10.36740/wlek202002125 [in English].

Дата надходження статті: «14» квітня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «09» травня 2025 р.

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

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

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

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

Боднар Аліна – доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент

Bodnar Alina – Assistant Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Мозолев, О., Хмара, М., & Боднар, А. (2025). Аналіз ефективності фітнес програми «Здоров'я та розвиток під час війни» на фізичне та психічне здоров'я студентів. *Педагогічний дискурс*, 37, 77–92. doi: [10.31475/ped.dys.2025.37.12](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.12).

Cite this article as:

Mozolev, O., Khmara, M., & Bodnar, A. (2025). Analysis of the Effectiveness of Fitness Programs «Health and Development during War» on the Physical and Mental Health of Students. *Pedagogical Discourse*, 37, 77–92. doi: [10.31475/ped.dys.2025.37.12](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.12).

УДК 378.147:37.011.3-051

UDC 378.147:37.011.3-051

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.13](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.13)

ТЕТЯНА ФРАНЧУК,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,
вул. Івана Огієнка, 61)*

TETIANA FRANCHUK,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Kamianets-Podilskyi, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko
National University, Ivan Ohiienko St., 61)*

ORCID: [0000-0003-2404-0771](https://orcid.org/0000-0003-2404-0771)

ІГОР БОЙКО,

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

IGOR BOIKO,

*Postgraduate Student
(Ukraine, Kamianets-Podilskyi, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko
National University, Ivan Ohiienko St., 61)*

ORCID: [0009-0003-6164-4395](https://orcid.org/0009-0003-6164-4395)

**Розвиток дослідницької компетентності майбутнього педагога
в структурі освітнього процесу**

**Development of Research Competence of the Future Teacher
in the Structure of Educational Process**

У статті досліджується проблема теорії і практики формування дослідницької компетентності майбутнього педагога у процесі його професійного становлення. Обґрунтовано позицію, що однією з причин недостатнього рівня сформованості дослідницької компетентності майбутнього педагога є домінування інформаційно-репродуктивної моделі організації навчального процесу, який мало актуалізує дослідницькі функції. Запропоновано авторський підхід до трактування досліджуваного феномену, що центрується на його функціоналі. Представлені результати діагностики рівня сформованості дослідницької компетентності студентів молодших та старших курсів засвідчили незначний приріст показників якості за цим критерієм. Обґрунтовано об'єктивну необхідність переорієнтації викладання навчальних дисциплін у контексті переходу на компетентнісну систему професійної освіти. Сформовано комплекс причин недостатнього рівня забезпечення ефективності розвитку дослідницьких компетентностей студентів.

Ключові слова: дослідницька компетентність, інформаційно-репродуктивний, компетентнісна освіта, інноваційний.

The article concerns the problem of the theory and practice of forming the future teacher's research competence of in the process of his professional development. The goal is to form an approach to interpreting the essence of the research competence of a future specialist. It is based on the generalizing his functional capabilities, as well as identifying problems and potential development opportunities in the structure of the organization of the educational process. The position is substantiated that one of the basic reasons for the insufficient level of formation of the research competences of a future teacher is the dominance of the information-reproductive (knowledge) model of organizing the educational process. It does not actualize research functions enough. Based on generalizing various positions of scientists, an author's approach to interpreting the investigated phenomenon is proposed, centered on its functionality. The results of the diagnostics of the level of formation of the research competence of junior and senior students are presented. They showed a slight increase in quality indicators according to this criterion. This indicates the problem of orientation of traditional education on the development of this group of competencies. Also this indicates the need for more active use of the capabilities of the competency-based education system. It is substantiated the objective need for reorientation of teaching/studying of

academic disciplines (including special ones) of the above-mentioned special and other academic disciplines in the context of transition to a competency-based system of professional education. Based on the analysis of the diagnostic results, a set of reasons has been formed. They are classified as the most significant in the context of ensuring the effectiveness of the development of students' research competencies. The need to work purposefully on improving traditional practices of organizing educational activities, gradually increasing the research component, is integrally determined. At the same time, there is a need for rethinking the concept and methodology of studying various academic disciplines, especially special ones.

Keywords: *research competence, informational and reproductive, competence-based education, innovative.*

Вступ / Introduction. Проблеми ефективності формування та розвитку дослідницької компетентності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя є особливо актуальною в умовах перехідного періоду, що означає витіснення традиційної (інформаційно-репродуктивної) освіти, яка наразі все ще домінує, та розбудову інноваційної, компетентнісної.

Зазначена переорієнтація є об'єктивно детермінованою, оскільки інформаційно-репродуктивна модель освіти була сформована в системі планової економіки, авторитарного стилю управління, в умовах яких найбільш затребуваними були функції відтворення, використання традиційних форматів та алгоритмів професійних дій, організації діяльності за зразком тощо. В існуючій практиці професійної освіти все ще домінує знанневий підхід, відповідно до якого професійна підготовленість педагога визначається більшою мірою наявністю необхідних знань (інформаційною насиченістю), а не рівнем їх дієздатності, тобто спроможністю використати в умовах, які постійно змінюються. Підтвердженням знанневого підходу є традиційні методики екзамнування здобувачів освіти на всіх рівнях та етапах їх підготовки.

Як наслідок – низька продуктивність і, відповідно, низький статус альтернативних видів діяльності, що передбачають пошуково-дослідницький, проєктувальний формат діяльності, який базується на алгоритмах самостійного пошуку відповіді на актуальні питання професійного становлення та діяльності у майбутній професії. Також підтвердженням тому є доволі високий рівень формалізму при підготовці практично всіх видів науково-дослідницької діяльності здобувача: реферати, курсові, кваліфікаційні роботи, наукові конференції, конкурси наукових робіт, що часто не сприймаються як форми представлення результатів самостійних наукових пошуків. Саме цим пояснюється той факт, що у здобувачів освіти недостатній рівень здатності до дослідницької, проєктної діяльності, готовності до участі у сучасних конкурсах молодіжних інноваційних розробок.

Дослідницька робота трактується як альтернативна інформаційно-репродуктивним видам діяльності, оскільки в ній актуалізуються сутнісно інші пізнавальні процеси. Зокрема, якщо при інформаційно-репродуктивній системі активізується пам'ять, то в дослідницькій – більшою мірою творчість, мислення, різні аналітико-рефлексивні процеси. У контексті дослідницької діяльності студент вчиться аналізувати, прогнозувати, моделювати, узагальнювати, апробувати на практиці тощо. Немає необхідності доводити цінність означених вище процесів у контексті компетентнісної системи освіти, що реалізується на особистісно зорієнтованій основі безвідносно до фахового спрямування. До прикладу, як доводить М. Балух, в системі професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури «професійна компетентність майбутніх вчителів фізичної культури формується в навчально-виховному процесі, яка спрямована на компетентнісний підхід, що зміщує акцент з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування та розвиток здатності майбутнього вчителя фізичної культури практично діяти та творчо застосовувати набуті знання і досвід у практичній діяльності» (Балух М., 2024). Означена здатність до творчого застосування набутих знань в ситуаціях, які постійно змінюються, закономірно передбачає дослідницьку складову.

Отож, задекларований в державі перехід на технології компетентнісної освіти, який є основою програмування навчального процесу (силабуси, робочі програми) диктує необхідність поетапного зменшення технологій інформаційно-репродуктивної (знанневої) освіти, відповідно збільшення компетентнісної/особистісно зорієнтованої. У цьому контексті особливу увагу відіграє дослідницька діяльність студента, інтегрована в структуру навчального процесу. Важливо зазначити, що це стосується не лише спеціальних дисциплін («Основи наукових досліджень», «Методика наукових досліджень»), а всіх навчальних дисциплін через збільшення потенціалу дослідницьких процесів у їх структурі, активне використання дослідницьких завдань різних типів.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета статті – узагальнити сутність дослідницької компетентності майбутнього педагога, її функціональних особливостей, визначити проблеми та потенційні особливості її розвитку у контексті організації освітнього процесу, що реалізується у

компетентнісному форматі.

Методи / Methods. Задля вирішення поставлених завдань був використаний комплекс досліджень: теоретичний аналіз літературних джерел, який дав можливість з'ясувати сутність дослідницької компетентності майбутнього педагога, її провідні ознаки та підходи до практичної реалізації в освітньому процесі; методи діагностики, які дозволили визначити рівень дослідницьких здібностей здобувачів освіти через виконання ними комплексу дослідницьких завдань, визначити проблемні зони; праксиметричний метод – для аналізу результатів виконання практичних завдань дослідницького типу; метод компаративного аналізу використовувався для порівняння пізнавальної діяльності студентів у процесі виконання завдань інформаційно-репродуктивного та дослідницького типу.

Результати / Results. На основі порівняння позицій різних науковців (С. Сисоева, 2016), а також власних досліджень з цієї проблематики *дефініціюємо сутність дослідницької компетентності майбутнього вчителя як інтегративну, особистісно зорієнтовану якість, яка визначає здатність майбутнього педагога: до інноваційної професійної діяльності, що реалізується на дослідницькій основі; системного формування дослідницьких компетентностей у школярів у процесі викладання відповідних навчальних дисциплін, конструктивного вирішення актуальних педагогічних проблем в контексті ситуацій, які постійно змінюються, послуговуючись дослідницькими методами та технологіями.*

У визначенні ми акцентуємо увагу на функціоналі цього виду діяльності, який охоплює широкий спектр можливостей не лише осучаснення освітнього процесу, а й реалізації цілей, актуальних для нових освітніх стандартів (формування індивідуальної освітньої траєкторії; забезпечення принципу студоцентризму; підготовки проєктів/стартапів, інших «продуктів» інноваційної діяльності; форм розвитку базових компетентностей та ін.

Також аналіз теорії і практики показав, що у компетентісно зорієнтованій системі професійної підготовки майбутнього педагога мають місце значні можливості для розвитку його здатності до дослідницької діяльності (формування дослідницьких компетентностей), зокрема це стосується: а) спеціальних навчальних дисциплін «Основи наукових досліджень» «Методика наукових досліджень», «Організація проєктної діяльності в освітньому середовищі», та ін.; б) використання дослідницьких методів та технологій у межах вивчення всіх дисциплін, орієнтованих на інноваційний формат організації навчальної діяльності, суб'єкт-суб'єктну систему взаємовідносин учасників навчального процесу.

Важливо відмітити, що переорієнтація викладання/вивчення зазначених вище спеціальних та інших навчальних дисциплін є об'єктивно обумовленою/затребуваною, оскільки: 1. Відповідно до вимог системи компетентісної освіти актуалізується потреба інтеграції навчальної та дослідницької складової в структурі освітньої діяльності всіх рівнів, починаючи з дошкільної (я досліджую світ), завершуючи післядипломною (я досліджую професію і себе у ній). 2. Відповідно до нових освітніх стандартів за всіма спеціальностями визначається інтегральна компетентність, що означає спроможність ефективно працювати в умовах/ситуаціях, які постійно змінюються. Дослідницька компонента реалізується через вивчення конкретної професійної ситуації, виявлення проблем, що визначають її сутність, прогнозування, моделювання та апробацію оптимального варіанту професійних дій. Все це відноситься до дослідницьких методів та технологій навчання. 3. Забезпечення функціональної грамотності майбутнього педагога (на основі формування soft skills) передбачає готовність до аналізу, діагностики, моделювання, рефлексії та ін.), що лежать в основі дослідницької діяльності. Функціональна грамотність класифікуються як основа ефективності професійної діяльності, здатність до професійного розвитку фахівця, а відтак і забезпечення його конкурентоздатності на ринку праці. 4. Здатність до інноваційної діяльності (розроблення проєктів, стартапів), яка реалізується на дослідницькій основі, визначає готовність працювати в режимі конкретної проблемної ситуації з чіткою постановкою цілей та програмуванням очікуваних результатів в межах наявних ресурсів та визначеного часового ресурсу. Це не лише сучасний продуктивний формат професійного навчання, у перспективі – професійної діяльності, а й можливість виконувати проєкти, реалізовувати грантові пропозиції, розробляти стартапи, відповідно брати участь у різного рівня конкурсах інноваційних розробок.

Принципова відмінність вивчення дисциплін на інформаційно-репродуктивній чи дослідницькій основі полягає у зміні її цільової спрямованості, відповідно – концепції та методики опрацювання змісту: від цілі – знати базові позиції про основи організації науково-дослідної діяльності (завдання, принципи, методи та ін.) до цілі – оволодіти основами дослідницької діяльності, самостійної організації та здійснення ситуативних, локальних досліджень.

Визначення комплексу принципів, які сприяють оптимізації дослідницького процесу в структурі освітнього відбувалось на основі компаративного аналізу різних позицій науковців з цієї

проблематики, а також шляхом аналізу результатів проведених пілотних діагностичних замірів (на основі виконання комплексу дослідницьких завдань у межах вивчення курсу «Педагогіка» (I курс факультет фізичної культури) та виявлення, інтерпретації причин, які класифікувались як найбільш значущі.

Орієнтовно результати діагностики засвідчили доволі низький рівень здатності першокурсників до розв'язання педагогічних задач на дослідницькій основі у конкретних ситуаціях. Студенти, як правило, тяжіють до вирішення проблем, формування моделей професійної поведінки у їх контексті на основі стандартних, найбільш типових алгоритмів дій, яким не передуює аналіз проблемної ситуації, визначення причин її виникнення. Зокрема, аналіз ситуації студенти часто підміняють описом, який мало асоціюється з прийняттям ефективних рішень. І хоч окремі рішення були досить коректними, однак вони були більшою мірою результатом звернення до власного досвіду шкільного життя, аніж результатом використання алгоритму дослідницьких дій. Тому у двох академічних групах фіксується низький рівень здатності до досліджень, володіння елементарними дослідницькими методами.

Таблиця 1

Сформованість дослідницької компетентності студентів (I курс, бакалаврат)

Рівні	K1	%	K2	%2
Високий	2	6,45%	1	5,56%
Середній	8	25,81%	3	16,67%
Низький	21	67,74%	14	77,78%
Усього	31	100,00%	18	100,00%

Цінність представляє порівняння рівня сформованості дослідницьких компетентностей студентів перших бакалаврського та магістерського рівнів.

Таблиця 2

Сформованість дослідницьких компетентностей студентів (I курс, магістратура)

Рівні	K1	%	K2	%2
Високий	2	10,53%	3	14,29%
Середній	6	31,58%	8	38,10%
Низький	11	57,89%	10	47,62%
Усього	19	100,00%	21	100,00%

Результати проведеної діагностики засвідчили незначний приріст показників рівня сформованості дослідницької компетентності магістрантів у процесі вирішення дослідницьких завдань у рамках вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи». Вони свідчать про те, що в системі професійної підготовки майбутнього вчителя все ще домінує інформаційно-репродуктивний підхід, у якому дослідницька компонента представлена несистемно, а радше епізодично і дослідницькі роботи (курсіві, дипломні) лише частково реалізують свій дослідницький потенціал.

Опитування, дослідницькі бесіди зі студентами дали можливість узагальнити проблеми, які вони вважають найбільш значущими: а) бракує досвіду, напрацьованих практик організації навчальної діяльності на дослідницькій основі; б) спеціальні навчальні дисципліни орієнтовані на інформування про дослідницьку діяльність майбутнього педагога, вони не формують умов для самостійної, ефективної дослідницької роботи; в) проблеми для досліджень не завжди актуальні і безпосередньо пов'язані з майбутньою професією; г) складні проблеми (або надто елементарні) для дослідницької роботи, часто не співвідносяться з можливостями студента; д) безсистемність/епізодичність розвитку здатності до ведення досліджень; ж) нерозуміння підходів до оцінювання результатів виконання навчальних завдань на дослідницькій основі; з) брак розуміння формування дослідницької компетентності як основи формування здатності до проєктування; е) недостатній рівень самостійності студентів.

Обговорення / Discussion. Проблеми інтеграції науки та освіти, навчання і досліджень (наукової освіти) трактуються як одна з найбільш актуальних у контексті оновлення системи професійної освіти, важливий напрям її інноваційного розвитку загалом. У межах заданої проблематики у науковій літературі є значна кількість досліджень, присвячених методологічним, теоретичним, методичним аспектам розвитку дослідницької діяльності майбутні фахівців (С. Сисоева; О. Дубасенюк; Л. Ткачук, J. Code та ін.) з проблем теорії і практики організації навчального процесу на дослідницькій основі. Авторські підходи до формування здатності майбутнього педагога до дослідницької діяльності свідчить про високий рівень актуальності цієї

проблеми у контексті розвитку професійної освіти компетентнісного рівня як умови досягнення сучасних освітніх стандартів. Дослідники вивчають форми, методи технології інтеграції навчальної та дослідницької діяльності, дотримання умов ефективного розвитку дослідницької компетентності в структурі професійної підготовки майбутнього фахівця. При тому йдеться про необхідність запровадження системного підходу до поетапного збільшення дослідницької компоненти в організації навчального процесу, трактування дослідницької складової як умови саморозвитку майбутнього педагога, формування індивідуальної освітньої траєкторії його професійного становлення. Так, С. Сисоева, 2016 зазначає, що дослідницька компетентність – це інтегрована особистісно-професійна якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності.

Аналіз різних підходів до визначення сутності поняття «дослідницька компетентність» засвідчив, що науковці, пропонуючи свої авторські трактування, дотримуються спільних точок зору щодо базових характеристик, водночас, акцентують увагу на тих особливостях, які тісно корелюють з їхніми дослідницькими інтересами. До спільних позицій відносяться цілі дослідницької роботи, пов'язаної зі здатністю фахівця до науково-дослідницької діяльності, зокрема здатністю використовувати дослідницькі методи та технології для вирішення актуальних освітніх, професійних проблем. Також науковці вказують на особистісну орієнтованість дослідницької роботи в структурі професійного становлення, яка трактується як альтернатива інформаційно-репродуктивному формату освітньої діяльності здобувачів освіти. До прикладу, науковці (О. Дубасенюк, О. Вознюк, 2023) на експериментальному рівні доводять, що продуктивний та високий рівень проведення дослідницької діяльності потребує розвитку у молодих дослідників певних особистісних якостей. До них віднесено: необхідний рівень інтелектуального розвитку, цілеспрямованість, аналітичність, наполегливість, самостійність, рефлексивні здібності, креативність мислення, сприйнятливість до нових ідей, сконцентованість, творча уява, інтуїція, активність, ініціативність, упевненість у своїх дослідницьких здібностях, працелюбність, відповідальність та інші. Це також свідчить про те, що у процесі дослідницької діяльності відбувається інтенсивне формування особистісних якостей майбутнього педагога, які є важливими в організації всіх видів освітньої діяльності, що реалізуються на інноваційній основі. Також обґрунтовується позиція, що «уміння і навички дослідницької діяльності безцінні для майбутнього фахівця і складають одну із ключових складових його професійного успіху» (Л. Ткачук, 2013).

На основі аналізу та узагальнення різних позицій науковців визначаємо сутність дослідницької компетентності через акцентування уваги на функціоналі, який вона реалізує, включаючи багатоаспектність використання дослідницьких здібностей у майбутній професії. Це дало можливість визначити сфери об'єктивації дослідницьких здібностей майбутніх педагогів у контексті вивчення не лише спеціальних дисциплін, метою яких є розвиток дослідницьких здібностей, а практично всіх ОК через реалізацію формули «навчання через дослідження», виконання дослідницьких завдань.

Аналіз результатів експериментального дослідження показав недостатній рівень сформованості дослідницьких умінь у переважній більшості студентів та дозволив визначити та систематизувати найбільш суттєві недоліки, які впливають на ефективність процесу. Усе це в комплексі дає можливість цілеспрямовано працювати над удосконаленням навчальної діяльності на дослідницькій основі, системно використовувати можливості неформального, інформального навчання для розвитку, саморозвитку дослідницьких компетентностей майбутнього педагога.

Висновки / Conclusions. Отож, розвиток дослідницької компетентності майбутнього педагога є умовою переходу на систему компетентнісної освіти. Узагальнення сутності дослідницької компетентності майбутнього педагога дало можливість більш чітко означити його функціонал, обґрунтувати проблеми та потенційні особливості її розвитку у контексті компетентнісної системи освіти. Попри те, що розвиток дослідницьких компетентностей є предметом системних досліджень науковців, актуальною залишається проблема інтеграції теорії і практики організації дослідницької діяльності в структурі підготовки майбутнього педагога. Насамперед, це стосується вивчення можливостей освітнього процесу, у контексті якого має реалізовуватись індивідуальна траєкторія розвитку дослідницької компетентності майбутнього фахівця. В перспективі важливо переосмислити концепцію та методику вивчення різних навчальних дисциплін, їх спрямування на розвиток дослідницької компетентності майбутнього педагога.

Список використаних джерел і літератури:

Балух, М. (2024). Формування професійної компетентності майбутніх вчителів фізичної культури засобами інноваційних технологій здоров'язбереження. *Педагогічний дискурс*, 35, 19–23. doi: 10.31475/ped.dys.2024.35.03 [in Ukrainian].

Дубасенюк, О., & Вознюк, О. (2023). Формування дослідницької компетентності здобувачів вищої

освіти засобами педагогічного проектування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (126), 141–151. doi: 10.24139/2312-5993/2023.02/141-151 [in Ukrainian].

Сисоева, С. (2016). *Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи*. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС». [in Ukrainian].

Ткачук, Л. (2013). Науково-дослідницька робота студентів – умова формування їх професійної компетентності». *Ефективні технології навчання та виховання в контексті Болонського процесу*. Збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції. (с. 184–188). Донецьк. [in Ukrainian].

Code, J. (2020). Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *Frontiers in Education*, 5, No 19. doi:10.3389/educ.2020.00019 [in English].

References:

Balukh, M. (2024). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii zdoroviazberezhennia [Formation of Professional Competence of Future Physical Education Teachers by Means of Innovative Health-Saving Technologies]. *Pedahohichnyi dyskurs – Pedagogical Discourse*, 35, 19–23. doi: 10.31475/ped.dys.2024.35.03. [in Ukrainian].

Dubaseniuk, O., Vozniuk, O. (2023). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti здобувачів вищої освіти засобами pedahohichnoho proektuvannia [Formation of Research Competence of Higher Education Students by Means of Pedagogical Design]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 2 (126), 141–151. doi: 10.24139/2312-5993/2023.02/141-151. [in Ukrainian].

Sysoieva, S. (2016). *Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vykladachiv vyshchoi shkoly [Development of Research Competence of Higher School Teachers]*. Kyiv: TOV «Vydavnyche pidpriemstvo «EDELVEIS», 156. [in Ukrainian].

Tkachuk, L. (2013). Naukovo-doslidnytska robota studentiv – umova formuvannia yikh profesiinoi kompetentnosti [Students' Research Work is a Condition for the Formation of Their Professional Competence]. *Efektivni tekhnolohii navchannia ta vykhovannia v konteksti Bolonskoho protsesu – Effective Technologies of Teaching and Education in the Context of the Bologna Process*. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. (pp. 184–188). Donetsk. [in Ukrainian].

Code, J. (2020). Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *Frontiers in Education*, 5, No 19. doi:10.3389/educ.2020.00019 [in English].

Дата надходження статті: «11» квітня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «15» травня 2025 р.

Франчук Тетяна – завідувач навчально-дослідної служби Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент

Franchuk Tetiana – Head of the educational and research service of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Бойко Ігор – аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Boiko Igor – Postgraduate Student of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Франчук, Т., & Бойко, І. (2025). Розвиток дослідницької компетентності майбутнього педагога в структурі освітнього процесу. *Педагогічний дискурс*, 37, 93–98. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.13.

Franchuk, T., & Boiko, I. (2025). Development of Research Competence of the Future Teacher in the Structure of Educational Process. *Pedagogical Discourse*, 37, 93–98. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.13.

УДК 378.147:81'243(477):316.6

UDC 378.147:81'243(477):316.6

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.14](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.14)

ІРИНА ХАЛИМОН,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Ніжин, Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2)*

IRYNA KHALYMON,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Nizhyn, Nizhyn Mykola Gogol State University, Hrabska St., 2)*

ORCID: [0000-0003-4815-751X](https://orcid.org/0000-0003-4815-751X)

ТЕТЯНА ЛАРИНА

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Ніжин, Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2)*

TETIANA LARINA,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Nizhyn, Nizhyn Mykola Gogol State University, Hrabska St., 2)*

ORCID: [0009-0006-6710-3700](https://orcid.org/0009-0006-6710-3700)

ВІКТОРІЯ СМЕЛЯНСЬКА

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Ніжин, Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2)*

VIKTORIYA SMELIANSKA,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Nizhyn, Nizhyn Mykola Gogol State University, Hrabska St., 2)*

ORCID: [0000-0002-3421-7473](https://orcid.org/0000-0002-3421-7473)

Foreign Language Learning Practices and Attitudes among Ukrainian University Students

Особливості вивчення іноземних мов та ставлення до них серед українських студентів

This research investigates foreign language learning among tertiary students in Ukraine, emphasizing its relevance to improving language education in diverse contexts. The study aimed to identify key factors influencing students' foreign language learning outcomes and practices. A specially designed questionnaire was administered to 643 students at Nizhyn Mykola Gogol State University, focusing on their attitudes, motivation, perceived necessity of foreign languages for future goals, and learning practices. The research employed a quantitative methodology, using descriptive and inferential statistics. Data analysis included correlation and regression analyses to determine predictors of foreign language learning success. The findings indicate that the majority of respondents perceive their foreign language knowledge as satisfactory or poor. Despite this, students generally exhibit a positive attitude toward foreign language learning, with many expressing a desire to improve and recognizing the importance of foreign languages for their future. Results revealed that the students' positive attitudes toward foreign language learning are driven by the instrumental form of extrinsic motivation, which align foreign language learning with career and educational aspirations. However, a notable gap between positive attitudes and actual learning practices emerged, as only a small proportion of participants consistently dedicated time to improving their foreign language skills. The analyses highlighted satisfaction with foreign language knowledge, engagement in foreign language practice, and positive attitudes toward foreign languages as compulsory subjects as significant predictors of success. In contrast, factors such as gender, year of study, and perceived necessity of foreign languages for daily use or further education did not significantly impact outcomes. The study underscores the importance of aligning foreign language instruction with students' real-world aspirations to sustain motivation and improve outcomes. Additionally, findings emphasize the value of personalized and interactive learning experiences, suggesting adjustments to curricula and educational policies to better meet learners' needs.

Keywords: *attitude; foreign languages; language learning practices; motivation; tertiary students.*

Дослідження присвячене виявленню факторів, що впливають на процес і результати вивчення іноземних мов студентами українських вишів. У дослідженні взяли участь 643

студенти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, які відповіли на запитання анкети щодо їхніх ставлень, мотивації, занять іноземною мовою та усвідомлення її важливості для цілей, пов'язаних із майбутнім. Результати обробки отриманих даних методами кореляційного та регресійного аналізу засвідчили загалом позитивне ставлення до іноземної мови. Дослідження показало, що таке ставлення зумовлене інструментальною формою зовнішньої мотивації, що пов'язує вивчення іноземної мови з кар'єрними та освітніми прагненнями. Однак виявлено суттєвий розрив між позитивним ставленням до іноземної мови і фактичними заняттями нею, оскільки лише невелика частина опитаних регулярно приділяє час вдосконаленню своїх мовних навичок. Визначено, що значущими предикторами успішності є задоволеність своїми знаннями, залученість до занять іноземною мовою і позитивне ставлення до іноземної мови як до обов'язкової дисципліни. Дослідження підкреслює потребу індивідуального й інтерактивного підходів до навчання.

Ключові слова: іноземні мови; вивчення мов; ставлення; мотивація; студенти університету.

Introduction / Вступ. Foreign languages (FL) play an undeniable role in today's globalised world. Learning and teaching FL are regarded as issues of primary significance in many countries, including Ukraine. The Ukrainian government is trying to promote the knowledge of FL, especially English, which has become a lingua franca on the global level. English is taught as a compulsory subject beginning with the first grade of primary school in all public schools, i.e., learners are exposed to a minimum of eleven years of formal FL education at the school level. Universities in Ukraine provide FL instruction, predominantly English, for a minimum of two semesters. Entrance exam in FL serves as key to further education opportunities (graduate and post-graduate courses). However, as the practice indicates, the situation with the FL proficiency is far from optimistic. A vast majority of Ukrainians, including tertiary students, do not attain a good mastery of FL. Low performance in English and other FL in Ukraine has been reported on multiple occasions (Bolitho & West, 2017, p. 31; Education First, 2022; Kyiv International Institute of Sociology, 2023). Therefore, almost all the stakeholders are very much concerned about improving students' FL proficiency (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2003, p. 37).

The situation with FL learning in Ukraine is not unique. Low levels of the English language performance have been reported in many countries, so, teachers, researchers and educational administrators have long been conducting studies in the field of foreign and second language learning to discover the factors that lie behind the problem and ways to solve it. Research papers have mentioned a whole range of factors (such as motivation, attitudes, anxiety, learning achievements, aptitudes, intelligence, age, and personalities) that impact on the learning process (Burstall, 1975; Khasinah, 2014; Oxford & Shearin, 1994; Yuefang, 2019). However, there is a general agreement about the crucial role of attitudes and motivation in FL learning (Brown, 2007; Dornyei, 2005; Gardner & Lambert, 1972).

A whole breadth of studies have been carried out to explore the attitudes and motivation of learners to learning FL (as a rule, English) at tertiary level in different parts of the world: in Bosnia and Herzegovina (Arslan & Akbarov, 2012), Burundi (Nduwimana, 2019), Iran (Kashefian-Naeeni et al., 2018), Saudi Arabia (Alkaff, 2013), Turkey (Gömleksiz, 2010; Karahan, 2007), UAE (Al Noursi, 2013) and many other countries.

Some studies have been undertaken to investigate the attitudes and the motivational orientations of tertiary students learning FL in the Ukrainian context as well. Thus, Moskalenko et al. (2019) researched the underlying factors which influence the development of motivation of Ukrainian student pilots to learn aviation English. The research by Hromova (2019) aimed at studying first year students' perceptions and motivation for learning FL. Zadorozhna and Datskiv (2022) explored the motivation of pre-service English teachers to learn English as a FL in challenging situations. Neither of these research papers, however, was aimed to reveal Ukrainian university students' attitudes to and motivation for learning FL in a broader context. Besides, there are hardly any studies focused on learners' practices and preferences in FL learning.

Aim and tasks / Мета й завдання. Therefore, the aim of this paper is to bridge the gap by comprehensively examining the attitudes, motivational orientations, learning practices, and preferences of Ukrainian university students in FL. The study aims to provide valuable data and insights that can inform the development of educational policies and the design of effective teaching practices. Consequently, the primary objective of this study is to discern the potential factors that impact the learning, achievement, and performance of Ukrainian tertiary students in FL. In pursuit of this objective, the study addresses the following research tasks:

1. Find out the students' attitudes to and their motivation orientations for learning FL.

2. Discover the students' practices and preferences in learning FL.

3. Reveal any significant correlations between the variables related to FL learning.

Literature Review / Огляд літератури. Attitude is considered as an important concept to understand human behavior. According to Brown (2007), attitudes «form a part of one's perception of self, of others, and of the culture we are living in» (p. 193). In social psychology attitude is defined as «a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavour» (Eagly & Chaiken, 1993 as cited in Haddock & Maio, 2008, p. 114). Cook (2016) referred to attitudes as the development of mental aspects and feelings of a human being and states that the development of attitude begins early and is affected by many factors, such as attitudes of parents, peers, and interactive activities with others. According to Wenden (1991), attitude has three different components: cognitive (involves beliefs and perceptions about a particular object or a situation), affective (comprises feelings and emotions towards an object or a situation) and behavioural (refers to the tendency to adopt particular learning behaviours based on a situation or an object).

«The Longman Dictionary of Applied Linguistics and Language Teaching» gives the following definition of language attitudes: «the attitudes which speakers of different languages or language varieties have towards each other's languages or to their own language. Expressions of positive or negative feelings towards a language may reflect impressions of linguistic difficulty or simplicity, ease or difficulty of learning, degree of importance, elegance, social status, etc. Attitudes towards a language may also show what people feel about the speakers of that language. Language attitudes may have an effect on second language or foreign language learning. The measurement of language attitudes provides information which is useful in language teaching and language learning.» (Richards & Schmidt, 2002, p. 297)

Baker (1992), emphasizing the importance of conducting attitudinal research in the field of language learning, stated that, «In the life of a language, attitudes to that language appear to be important in language restoration, preservation, decay or death» (p. 9). However, attitudes are not the only factors that influence linguistic attainment.

When discussing the influence of attitudes on language learning, we cannot but address motivation as these two phenomena are closely interconnected. The study of motivation as a determiner for successful language learning began with sociolinguistic study of English-speaking students studying French by Gardner and Lambert in 1959 (as cited in Kashefian-Naeeni, 2018). Since then, a considerable number of research works have been carried out to explore the role of motivation in language learning. There are various definitions of motivation. According to Gardner (1985), motivation is «the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity» (p. 10). Dörnyei (2001) stated that motivation explains why people select a particular activity, how long they are willing to persist in it and what effort they invest in it. Harmer (2011, p. 98) defined motivation as an internal energy that leads someone to pursue a goal.

In terms of language learning researchers make a clear difference between integrative and instrumental motivation. Gardner and Lambert (1972) clarified that integrative motivation is learning a language for personal sakes and cultural enrichment, while instrumental motivation is learning a language to gain more direct and practical goals. Research has shown that both of these types of motivation are related to success in second language learning (Cook, 2016), i.e. FL can be successfully learned with either of them, or indeed with both, though Crookes and Schmidt (1991) claimed that integrative motivation is more important in sustaining long-term success in language learning.

The research into the role of attitudes and motivation in foreign/second language learning has shown that positive attitudes and motivation are related to performance in language learning (Dörnyei, 1998; Gardner, 1985; Katesi, 1993; Oroujlou & Vahedi, 2011). Thus, Dörnyei (1998) argued that motivation provides the primary impetus to initiate learning the second language and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process. Karahan (2007) stated that «a positive language attitude let the learners have a positive orientation towards learning English» (p. 84). Similarly, Gardner (2006) claimed that learners with a high motivation will perform better than learners with a low level of motivation. He added that «if one is motivated she/he has reason (motives) for engaging in the relevant activities, expends effort, persists in the activities, attends to the tasks, shows desire to achieve the goal and enjoy the activities» (p. 246). Oroujlou and Vahedi (2011) argued that negative attitude and lack of motivation can lead to obstacles in learning a language. It is important, however, that students' negative attitudes can be changed and turned into positive ones and facilitate getting a positive result.

Therefore, researchers have been unanimous in their opinion about the crucial role of attitudes and motivation in language learning. De Bot et al. (2005) asserted that language teachers, researchers and students should acknowledge that learners' high motivation and positive attitude facilitate

second/foreign language learning. Gardner and Lambert (1972) pointed out that a better understanding of learners' attitudes, motivations, and preferred practices will provide FL instructors with information needed in designing courses that would cater for students' needs and help foster positive attitudes and high motivation thus leading to learners' better achievement.

Methods / Методи. The study encompassed a diverse group of university students, comprising a random sample of 643 individuals enrolled in various undergraduate and graduate programs at Nizhyn Mykola Gogol State University in Ukraine. All of them were majoring in a field other than foreign languages. Of all the participants, 71.85% (n=464) were female and the rest 28.15% (n=181) – male. The respondents were selected in a manner that ensured a relatively equal representation across all years of study. Specifically, 23.79% (n=153) of the participants were first-year students, 27.84% (n=179) were second-year students, 20.37% (n=131) were third-year students, 18.51% (n=119) were fourth-year students, and 9.49% (n=61) were students enrolled in graduate programs. This distribution allowed for a comprehensive examination of the perspectives and experiences of students at various stages of their academic journey. According to the survey data 87.25% of the respondents (n=561) studied English as a FL, while the rest studied other FL (German, Spanish, Polish, etc.).

The present study utilised a quantitative approach to research and employed a descriptive research design. To address the research questions a questionnaire, as one of the most common methods of data collection on attitudes and opinions from large groups, was employed. The questionnaire was carefully developed by the researchers based on the synthesis of literature investigating learner attitude to FL learning (Al Noursi, 2013; Khalid, 2016; Nduwimana, 2019), following basic guidelines for questionnaire construction (Dörnyei & Taguchi, 2010).

To ensure clarity and eliminate any potential language barriers, the authors initially developed the questionnaire in Ukrainian, the native language of the participating students. This approach aimed to facilitate comprehension and enhance the accuracy of responses, enabling all respondents to effectively engage with the survey instrument. After refinement and revision of the items, the researchers sought input from their colleagues to ensure clarity and comprehensiveness. Their feedback was carefully considered to get to the final version of the questionnaire. Additionally, prior to running the questionnaire with the students, a pilot study was conducted on a small scale to confirm the clarity and validate the ability to elicit appropriate responses.

The questionnaire consisted of 19 multiple-choice questions. Among them, one item, question #18, gave the choice of open-ended answers also. The first three questions referred to the learners' profile (year at the university, gender, the FL learned by them). The rest of the questions were related to the respondents' attitude towards FL, their motivation to study it, experience and practices in FL learning as well as the reasons for not learning FL.

The survey was conducted during the second term of the academic year 2023/2024. A total of 700 copies of the questionnaire were distributed among the students of the university via deans' offices. The respondents were provided with assurance that the objective of the study was to improve language teaching and learning in the university and were encouraged to answer all questions as honestly and accurately as possible. Furthermore, they were informed that all answers would be completely anonymous and confidential. The valid completed copies obtained after administration added up to a total number of 643.

To analyse the obtained data, the researchers first assigned (where it was possible) scores for the responses obtained, e.g. 0 for negative answers (*no, disagree*, etc.), 1 for affirmative answers (*yes, agree*, etc.), 0.5 for neutral answers (*not sure, do not know*). The survey responses were entered into Excel spreadsheets to ensure accurate data organization. Subsequently, the data were analysed using the statistical package SPSS version 25. Correlational analysis was used to determine the relationship between different variables.

Results / Результати. The first research question was aimed at finding out tertiary students' attitudes to and their motivation orientations for learning FL. Several items in the questionnaire supplied us with the necessary data to answer this question.

Thus, the respondents were requested to self-assess their level of proficiency in the FL. Due to the existing tendency among students to overestimate their language proficiency owing to their ignorance of concrete descriptors which they could use for realistic self-assessment (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2003, p.71), we can hardly expect to obtain any objective information in this respect. But as we aimed to find out the learners' perception of their knowledge, the obtained data can be considered quite a reliable source. The findings indicated that 10.11% of the respondents (n=65) thought their knowledge of FL to be good, 59.41 (n=382) found it satisfactory, while 30.48% (n=196) considered it to be poor. The figures are not very optimistic, but they seem to reflect the real situation with the knowledge of FL among Ukrainians (Kyiv International Institute of Sociology, 2023). It was also found out that just 11.04% (n=71) are definitely satisfied, 59.56% (n=383) are not quite satisfied, 29.39%

(n=189) are not satisfied at all with their knowledge of FL.

Based on the findings of the study, it was observed that the respondents did not exhibit a generally positive attitude towards FL learning. However, the vast majority – 75.89% (n=488) – characterise their attitude to FL learning as «positive» and only a few participants (2.80%, n=18) have a negative attitude to FL learning while the rest 21.31% (n=137) characterise their attitude as neutral. The general positive attitude to FL learning mentioned above is supported by the fact that 79.94% (n=514) of the learners indicated that they would like to improve their knowledge, 14.46% (n=93) were not sure whether they would like to do it, and just 5.60% (n=36) did not want to do it.

The students were subsequently questioned regarding the perceived role of FL in their future. The majority of the respondents – 64.07% (n=412) – indicated that they were sure that the knowledge of FL was very necessary to them in the future, 32.04% (n=206) were in two minds about it and just 3.89% (n=25) considered FL unnecessary for their future. While answering the question about the role of FL in getting a job most respondents (62.36%, n=401) demonstrated understanding that the knowledge of FL would be beneficial for finding a job. A third of the participants (33.59%, n=216) were not certain about that, and just 4.04% (n=26) did not think they needed the knowledge of FL for that matter.

In addition, the students were requested to articulate why they personally needed the knowledge of FL in the future. They could choose from four options (for career purposes, for further education, for everyday use, useless) selecting more than one. As the data analysis shows, more than a half of the respondents (51.17%, n=329) believed that they needed FL for career purposes. The option «for further education» chosen by 21.15% (n=136) of the students in the long run is also connected with making a career. These answers are clearly related to instrumental motivation. More than a third of the participants (36.39%, n=234) are likely to have integrative motivation for language learning as they indicated that they needed the knowledge of FL for everyday use. And just 8.86% (n=57) found the knowledge of FL useless thus demonstrating absence of any motivation.

The second research question delved into the practices and preferences of tertiary students regarding FL learning. The obtained data about learners' preferred mode of learning FL demonstrate that about a half of the respondents (48.99%, n=315) considered individual lessons with a private tutor to be the most effective. The option «group lessons» came second with a percentage of 39.97% (n=257) while the option «self-directed learning» elicited 19.60% (n=126) of the responses.

The students also indicated acceptable variants of FL learning: a third of the participants (33.90%, n=218) thought compulsory classes to be sufficient, 19.75% (n=127) chose «optional (extracurricular) classes», 28.77% (n=185) opted for «language courses», 12.60% (n=81) selected different combinations of these three options, 4.98% (n=32) found neither of them acceptable.

Learners' perspectives on the inclusion of FL as a component of university curriculum were also collected. Based on the obtained data, it was found that a significant part of the respondents, 56.45% (n=363), expressed support for the idea of FL being a compulsory subject throughout their entire university education, 17.57% (n=113) answered the question negatively, and the rest 25.97% (n=167) were hesitant. Nevertheless, when asked to specify their answer concerning the length of FL course, only 20.22% (n=130) chose the option «throughout the undergraduate and graduate courses», while more than a third 37.48% (n=241) held the view that FL must be compulsory solely during the graduate course. Just about one fifth of the students (21.46%, n=138) supported the idea of prolonged FL course at the university, i.e. that FL should be taught throughout the whole undergraduate course or even throughout both the undergraduate and graduate courses. On the other hand, twice as many respondents held the view that FL should be taught only during the first or the first two years of studying at the university (16.64%, n=107 and 24.42%, n=157 respectively).

Students' answers to a few items of the questionnaire provided us with the information concerning their vision of FL teaching at the university. Thus, the distribution of opinions about the number of FL classes demonstrated that a third of the respondents (33.28%, n=214) found the number of compulsory FL classes offered by the university curriculum insufficient, a quarter of all the participants (25.51%, n=164) were absolutely satisfied with it, 33.28%, n=257 were in two minds, while 1.24% (n=8) did not think it was necessary to study FL at the university. Also, it was found out that less than a third of the students (29.08%, n=187) expressed enthusiasm towards taking a selective course or pursuing minor in FL while roughly the same number (30.64%, n=197) did not want to do so and the rest 40.28% (n=259) were uncertain.

The results of the questionnaire also provided us with the data concerning student FL learning practices. The findings demonstrated that only a small number of students (8.71%, n=56) practised their FL skills on a regular basis, about a half of the respondents (50.08%, n=322) did it occasionally and alarming 41.21% (n=265) never practised their FL skills. When respondents were asked about additional possibilities for studying FL, a significant majority of 68.12% (n=438) identified «watching films and videos in the foreign language» as an effective approach. This finding is not surprising, as it

reflects the notion that learning can be combined with entertainment, especially when the content is personally interesting to the student. The second most popular choice was «free Internet resources» opted for by 44.48% (n=286). This is not astonishing either, considering the easy access to the Internet and the huge amount of sites and applications dedicated to learning FL. Almost a third of the respondents (30.17%, n=194) reported engagement in self-directed learning using a course book. «Communication in FL on the Internet» was mentioned as an additional possibility for practicing FL by 22.08% (n=142), 15.71% (n=101) indicated attending optional courses at the university; 10.26% (n=66) – having classes with a private tutor, 6.22% (n=40) – attending language courses. A few people (3.89%, n=25) also mentioned their own variants (among those – live communication with foreigners and fellow students; computer games; listening to podcasts, audiobooks, music; reading fiction and technical books, parallel text translation). At the same time 22.55% of the respondents reported that they never used any additional possibilities of FL learning.

As for the reasons that prevented them from learning FL 41.93% (n=226) of the students pointed to the lack of time as the main factor. The second important reason indicated by 37.85% (n=204) was that they «do not know what to begin with». Quite a few (about 17.25%, n=93) were afraid of the challenges they might face while studying FL. The rest 9.83% (n=58) explained that they did not wish to change anything.

The third research question aimed to explore potential correlations among various variables, including students' attitude to learning FL, level of FL knowledge and satisfaction with it, desire to improve FL knowledge, perceived necessity of FL in the future, attitude towards FL as a compulsory subject, engagement in practicing FL, gender and year at the university, etc. To describe the strength of the relationship between the variables, the Pearson correlation coefficient was used. The results of the correlation analysis are presented in Table 1. Traditionally in social sciences correlation coefficients with absolute meanings lower than .300 are believed to demonstrate low level of correlation, so they are not considered in this study. Correlation coefficients with absolute meanings lying in the range between .300 and .499 describe a moderate level of correlation (these are highlighted yellow in the table), while those with absolute meanings higher than .500 refer to a high level of correlation (highlighted green).

Table 1

Correlation between Some of the Variables in the Questionnaire

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Attitude to learning FL	–												
2. Level of FL knowledge	.223	–											
3. Level of satisfaction with FL knowledge	-.016	.399	–										
4. Desire to improve FL knowledge	.540	.137	-.169	–									
5. Necessity of FL in the future	.517	.151	-.058	.572	–								
6. Necessity of FL for employment	.295	.101	-.072	.314	.409	–							
7. Necessity of FL for future education	.043	-.007	-.086	.046	.032	-.163	–						
8. Necessity of FL for everyday usage	.105	.085	.039	.112	.0114	-.348	-.238	–					
9. Absence of necessity of FL in the future	-.485	-.153	.091	-.542	-.420	-.323	-.163	-.231	–				
10. Attitude to FL as a compulsory subject	.475	.193	-.088	.447	.506	.348	.054	-.009	-.348	–			
11. Real FL practice	.227	.348	.091	.193	.303	.232	.065	.008	-.183	.287	–		
12. Gender	-.190	.009	.069	-.184	-.167	-.098	.162	-.008	.162	-.117	.016	–	
13. Year at the university	.042	-.067	-.135	.044	.0775	-.003	-.052	.021	-.052	.064	.017	-.005	–

There are several figures in the table which are worth paying attention to. Thus, positive attitude to learning FL has a high positive correlation with the desire to improve FL knowledge (.540) and necessity of FL in the future (.517), and a moderate positive correlation with the attitude to FL as a compulsory subject (.475) which means that a positive attitude towards learning FL is associated with a greater desire to improve and put some effort in FL learning and a higher perceived necessity of FL in the future. Attitude to learning FL also has moderate negative correlation with absence of necessity of FL in the future (–.485) and high negative correlation with desire to improve FL knowledge (–.542), suggesting that perceived absence of necessity of FL in the future is associated with a less positive attitude towards learning FL.

The data also indicate that higher level of FL knowledge is positively correlated with the level of satisfaction with this knowledge (.399) as well as practicing FL skills (.348). Although the levels of correlation are but moderate, the findings prove that better knowledge of FL is associated with engaging in real FL practice.

Desire to improve FL knowledge has positive correlations with necessity of FL in the future (.572), in particular – with employment (.314) as well as the attitude to FL as a compulsory subject (.447), indicating that a stronger desire to improve FL knowledge is associated with a higher perceived necessity of FL in the future and positive attitude towards FL as a compulsory subject. The high negative correlation between the desire to improve FL knowledge and the absence of necessity of FL in the future (–.542) is only natural as it means that learners who do not perceive FL knowledge as an important part of their future self naturally will not have any desire to improve this knowledge.

Figures also demonstrate that necessity of FL in the future has a high positive correlation with attitude to FL as a compulsory subject (.506) and a moderate positive correlation (.303) with real FL practice which means that learners with instrumental orientation are prepared to put more effort in learning FL. A positive correlation (.409) between necessity of FL in the future and necessity of FL for employment only supports the conclusion that students are mostly instrumentally motivated. Necessity of FL for employment and absence of necessity of FL are mutually exclusive that is why the correlation between them is negative (–.420).

The moderate positive correlation (.348) between necessity of FL for employment and attitude towards FL as a compulsory subject also indicates prevailing instrumental motivational orientations among students. The same conclusion can be made concerning moderate negative correlation (–.348) between necessity of FL for employment and necessity of FL for everyday usage. As the data demonstrate for most respondents these variables are mutually exclusive, they do not find it possible to combine them.

Absence of necessity of FL in the future has moderate negative correlation with attitude to FL as a compulsory subject (–.348), suggesting that perceived absence of necessity of FL in the future is associated with a less positive attitude towards learning FL as a compulsory subject.

No statistically significant correlation was found between the students' gender and the other variables. However, it is worth mentioning that negative correlations of the «gender» variable with attitude to learning FL (–.190) and desire to improve FL knowledge (–.184), indicate that females, represented by a positive value, tend to have a slightly more positive attitude towards learning FL and a stronger desire to improve FL knowledge compared to males. Other variables which do not seem to have any significant correlation with FL learning are year at the university, necessity of FL for further education, necessity of FL for everyday usage.

It should be noted that we do not consider correlations between some variables although their absolute meanings belong to the range related to moderate and high levels of correlations as the variables are mutually exclusive (necessity of FL for employment/education/everyday usage and absence of necessity of FL).

Discussion / Обговорення. Based on the aforementioned results, it can be stated that the majority of respondents at Nizhyn Mykola Gogol State University perceive their knowledge of FL to be satisfactory or poor. Despite this self-perception, the students generally exhibit a positive attitude towards FL learning, with a significant proportion expressing a desire to enhance their knowledge of FL and recognizing the importance of FL for their future. Such findings are similar to the results found by Arslan and Akbarov (2012) in Bosnia and Herzegovina, or by Abolfazli and Sadeghi (2019) and Abdollahi-Guilani and Nazari (2015) in Iran, Abdullah and Shah (2014) in Malaysia, Alkaff (2013) in Saudi Arabia where it was also observed that tertiary students had positive attitudes towards FL learning. The study also highlights that only a small proportion of university respondents have a negative attitude towards learning FL, one of possible reasons for which can be the fact that they do not see any relevance of FL to their future life.

Regarding motivation orientations for learning FL, findings from this quantitative research manifest that future career development, ability to communicate in FL in everyday life, and learning

FL for pursuing further education are significant for Ukrainian students, thus suggesting that they have both integrative and instrumental motivation for learning FL, with the latter dominating. This is in line with the findings of other researchers (Abdullah & Shah, 2014; Viet, 2017). The perceived necessity of FL for future purposes underscores the importance of incorporating real-world contexts and career-oriented aspects in FL instruction, as well as offering majors where FL is a medium of instruction.

As previously highlighted, the research underlines the recognition among students of the significance of FL in their studies and future career development. However, it is important to acknowledge the existence of a discrepancy between students' awareness, attitude and their actions: the results reveal that though most respondents express dissatisfaction with their knowledge of FL and express the desire to improve it, a significant proportion do not engage in regular FL practice, thus demonstrating lack of motivation to learn it. Ukrainian learners are not unique from this point of view as researchers from other countries (Abdullah & Shah, 2014; Karahan, 2007; Viet, 2017) also found out that their tertiary students were aware of the importance of English language for their future but put little effort into the improvement of language learning. This situation is concerning, as regular practice is essential for language proficiency development. Lack of time, uncertainty about where to start, fear of challenges, and resistance to change are identified as the main factors preventing students from learning FL. These barriers highlight the need for effective time management strategies, guidance in starting the language learning journey, and support in overcoming challenges, as well as further research to understand the reasons which prevent learners from putting more effort into FL learning.

In terms of preferences in FL learning, the results indicate that individual lessons with a private tutor are considered the most effective mode of learning by almost half of the students. Group lessons and self-directed learning are also popular choices. This finding suggests that personalised and interactive learning experiences are valued by the learners. Additionally, though the majority of respondents support the idea of FL being a compulsory part of the curriculum, they demonstrate a diversity of opinions concerning the duration of FL course. This prompts educators that providing a variety of flexible and diverse learning opportunities can cater for different learner preferences and needs and might lead to improved FL performance.

The research findings also uncover some intriguing relationships between various factors related to learning FL. Thus, the findings showed that there was no statistically significant correlation between such variables as attitudes towards FL, desire to improve FL knowledge and the factors of gender and year at the university, which actually contradicts the existing research by Shoaib and Dornyei (2005), as well as Gömleksiz (2010), who found different attitudes towards English in terms of gender and grade level variables among their language learners. Moreover, no statistically significant correlation was found to exist between students' attitudes towards FL, desire to improve FL knowledge and such variables as level of FL proficiency, level of satisfaction with FL knowledge, which implies that learners' attitudes and desires to improve their FL knowledge do not necessarily depend on their actual language proficiency or their level of satisfaction with their language skills. Other factors might be influencing students' attitudes and desires that are not directly related to their language abilities or satisfaction with their knowledge.

On the other hand, the correlation analysis supports the link between learners' attitudes, motivation, and practices in FL learning. Positive attitudes towards learning FL are positively correlated with a greater desire to improve FL knowledge and a higher perceived necessity of FL in the future. This finding is consistent with previous studies emphasizing the importance of attitudes and motivation in language learning (Gardner & Lambert, 1972; Mustafa et al., 2015; Viet, 2017). It suggests that students with a positive attitude are more likely to have a stronger drive to enhance their FL skills.

An additional noteworthy finding is the positive correlations between perceived necessity of FL in the future and other various factors, including attitude to learning FL, desire to improve FL knowledge, and attitude to FL as a compulsory subject. These findings are in line with previous research highlighting the influence of instrumental motivation and the perceived utility of FL on learners' attitudes and motivation (Brown, 2007; Gardner & Lambert, 1972; Martinović & Poljaković, 2010). This implies that students who perceive FL as necessary for their future endeavours are more likely to have a positive attitude towards learning FL, a stronger desire to improve their language proficiency.

Conclusions / Висновки. The research results presented in the study offer empirical evidence and insights concerning FL learning of tertiary students. The findings reveal aspects related to the learners' perception of their FL proficiency level, attitudes, motivation orientations, perceived necessity of FL for future purposes, preferred modes and practices of FL learning.

The research results indicate that Ukrainian university students generally have a positive attitude towards learning FL, which is but good as learners' motivations and positive attitude towards learning

FL are the leading predictors of their success in learning the language. It was found out that instrumental motivation is more dominant among Ukrainian students than integrative.

Furthermore, the study revealed a notable disparity between learners' attitudes and their actual practices in FL learning as only a small proportion of participants dedicate time and effort to improving their FL skills on a regular basis and support the opinion that FL should be a compulsory subject throughout entire university study. This implies that there are other factors besides attitudes and motivation which impact on FL achievement.

Learners' preference for individual lessons with a private tutor suggests the value of personalised and interactive learning experiences, as well as a necessity to improve FL teaching practices. FL instructors should take into consideration their students' perceptions about learning FL while designing FL curricula and syllabi. It should be highlighted that language and education policies should be in sync with learners' needs to ensure better FL education in the country.

Finally, the correlation analysis results demonstrate several trends. Thus, positive attitudes towards learning FL correlate with a desire to improve FL knowledge, the perceived necessity of FL in the future, and a positive attitude towards FL as a compulsory subject. Better FL knowledge correlates with engagement in FL practice. The desire to improve FL knowledge is associated with the perceived necessity of FL in the future and a positive attitude towards FL as a compulsory subject. No statistically significant correlations were found between gender, year at the university, necessity of FL for further education, necessity of FL for everyday usage and other variables. In general, the complexity of the relationship between different variables in FL learning suggests the presence of other influential factors that may impact on students' FL achievement.

Despite the contributions discussed above, there are several limitations that should be noted. Firstly, the study was conducted only at one university based in a small town, so the research findings provide only partial pictures about the students' attitudes towards learning FL as a non-major subject. Secondly, the attitudes to and motivation for FL learning were self-rated with the help of just a few items.

In addition to the perceptions and attitudes of FL learners, which are the focus of this research, many other factors associated with FL learning can contribute to pedagogical decision-making in the field of FL learning. Therefore, future research could delve into other factors that influence language learning such as students' identities, their multiple intelligences, learning strategies, FL classroom practices, in particular trauma-informed, social and emotional learning techniques and activities and their perceptions by learners. Besides, the focus of further studies can be shifted from learners to instructors to explore their beliefs and attitudes in terms of their influence on learners' language learning.

References:

- Abdollahi-Guilani, M., & Nazari, A.** (2015). Motivation and attitude towards learning English: A case study of Rasht Islamic Azad University. *Modern Journal of Language teaching Methods (MJLTM)*, 4 (5), 585–595. Retrieved from https://www.academia.edu/32781170/Modern_Journal_of_Language_teaching_Methods_MJLTM_MOTIVATION_AND_ATTITUDE_TOWARDS_LEARNING_ENGLISH_A_CASE_STUDY_OF_RASHT_ISLAMIC_AZAD_UNIVERSITY [in English]
- Abdullah, H. I., & Shah, P. M.** (2014). Motivation and attitudes towards learning English among undergraduates in National University of Malaysia (UKM). *International Journal of English and Education*, 3 (4), 209–227. Retrieved from https://www.academia.edu/29667524/International_Journal_of_English_and_Education_Motivation_and_Attitudes_towards_Learning_English_among_Undergraduates_in [in English]
- Abolfazli, Z., & Sadeghi, K.** (2019). Iranian language learners' attitudes towards teaching/learning English: The role of university major, gender, and age. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 5 (1), 1–26. <http://dx.doi.org/10.30479/jmrels.2019.10399.1297> [in English]
- Al Noursi, O.** (2013). Attitude towards learning English: The case of the UAE Technological High School. *Educational Research*, 4 (1), 2141–5161. Retrieved from https://www.academia.edu/4290818/Attitude_towards_Learning_English_The_Case_of_the_UAE_Technological_High_School [in English]
- Alkaff, A. A.** (2013). Students' attitudes and perceptions towards learning English. *Arab World English Journal*, 4 (2), 106–121. Retrieved from <https://www.google.com.ua/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwj4YTD656AAxUAAAAAHQAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fwww.awej.org%2Fimages%2FAllIssues%2FVolume4%2FVolume4Number2June2013%2F8.pdf&psig=AOvVaw2JkWsMFyJLTWpXq7T3i9Zz&ust=1689995915942232&opi=89978449> [in English]
- Arslan, M. U., & Akbarov, A.** (2012). EFL learners perceptions and attitudes towards English for the specific purposes. *Acta Didactica Napocensia*, 5 (4), 25–30. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1054457> [in English]
- Baker, C.** (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters. [in English]

- Bolitho, R., & West, W.** (2017). *The internationalization of Ukrainian universities: the English language dimension*. British Council Ukraine. Retrieved from https://www.google.com.ua/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjkcPC756AAxUPR_EDHTixCdYQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.britishcouncil.org.ua%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F2017-10-04_ukraine_report_h5_en.pdf&usq=AOvYaw3lTeO1UBQkYk25SmY41N8E&opi=89978449 [in English]
- Brown, H. D.** (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education. [in English]
- Burstall, C.** (1975). Factors affecting foreign-language learning: A consideration of some recent research findings. *Language Teaching*, 8 (1), 5–25. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800002585> [in English]
- Cook, V.** (2016). *Second language learning and language teaching* (5th ed.). Routledge. [in English]
- Crookes, G., & Schmidt, R. W.** (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41 (4), 469–512. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x> [in English]
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M.** (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. Routledge. [in English]
- Dörnyei, Z.** (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X> [in English]
- Dörnyei, Z.** (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667343> [in English]
- Dörnyei, Z.** (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613349> [in English]
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T.** (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739> [in English]
- Education First.** (2022). *English proficiency index: A ranking of 111 countries and regions by English skills*. Retrieved from <https://www.ef.com/epi> [in English]
- Gardner, R.** (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. Edward Arnold. [in English]
- Gardner, R. C.** (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6 (1), 237–260. <http://dx.doi.org/10.1075/eurosla.6.14gar> [in English]
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E.** (1972). Motivational variables in second language acquisition. In R. C. Gardner, & W. E. Lambert (Eds.), *Attitudes and motivation in second language learning* (pp. 119–216). Newbury House [in English]
- Gömleksiz, M. N.** (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 913–918. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.258> [in English]
- Haddock, G., & Maio, G. R.** (2007). Attitudes: Content, structure and functions. In M. Hewstone, W. Stroebe, & K. Jonas (Eds.), *Introduction to social psychology: A European perspective*, 4th ed., 112–133). BPS Blackwell Publishing. [in English]
- Harmer, J.** (2011). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Longman. [in English]
- Hromova, N.** (2019). Students' perceptions and motivation for learning foreign languages. *Advanced Education*, 6 (11), 76–83. <http://dx.doi.org/10.20535/2410-8286.159810> [in English]
- Karahan, F.** (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 73–87. https://www.researchgate.net/publication/285696531_Language_attitudes_of_Turkish_students_towards_the_English_language_and_its_use_in_Turkish_context [in English]
- Kashefian-Naeini, S., Aminlari, F., & Mousavi, H.** (2018). An investigation into attitudes towards learning English and the motivation type (integrative vs. instrumental) in Iranian students at Universiti Kebangsaan Malaysia. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 06 (03), 204–213. Retrieved from https://www.academia.edu/37830385/An_Investigation_into_Attitudes_towards_Learning_English_and_the_Motivation_Type_Integrative_vs_Instrumental_in_Iranian_Students_at_Universiti_Kebangsaan_Malaysia [in English]
- Katesi, Y. Y. K.** (1993). Some factors influencing language learning and their implication for language teaching. *ITL – International Journal of Applied Linguistic*, 2 (3), 101–139. <https://doi.org/10.1075/itl.101-102.08kat> [in English]
- Khalid, A.** (2016). A Study of the attitudes and motivational orientations of Pakistani learners toward the learning of English as a second language. *SAGE Open*, 6 (3). <https://doi.org/10.1177/2158244016665887> [in English]
- Khasinah, S.** (2014). Factors influencing second language acquisition. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 1 (2). <http://dx.doi.org/10.22373/ej.v1i2.187> [in English]
- Kyiv International Institute of Sociology.** (2023, March 16). Level of proficiency in English and other foreign languages in Ukraine: Results of quantitative sociological research conducted in December 2022 – January 2023 [Press release]. Retrieved from <https://www.kiis.com.ua/?lang=eng&cat=reports&id=1210&page=1> [in English]
- Martinović, A., & Poljaković, I.** (2010). Attitudes toward ESP among university students. *Fluminensia*, 22 (2), 145–161. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/325819212_Attitudes_toward_ESP_among_university_students [in English]
- Ministry of Education and Science of Ukraine.** (2003). English for specific purposes (ESP) in Ukraine. A baseline study. Lenvit. [in English]

- Moskalenko, O., Muravska, S., Didenko, O., & Biliavets, S.** (2019). Defining the underlying factors of Ukrainian student pilots' motivation to learn aviation English. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11 (2), 198–221. <http://dx.doi.org/10.18662/rrem/125> [in English]
- Mustafa, H., Rashid, M., Atmowardoyo, H., & Dollah, S.** (2015). Students' attitudinal factors in learning English as a foreign language. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (6), 1187–1194. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0606.05> [in English]
- Nduwimana, A.** (2019). Pure sciences students' attitudes towards learning English: The case of University of Burundi. *International Journal of Research in English Education*, 4 (2), 1–13. <https://doi.org/10.29252/IJREE.4.2.1> [in English]
- Oroujlou, N., & Vahedi, M.** (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 994–1000. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.333> [in English]
- Oxford, R. L., & Shearin, J.** (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78 (1), 12–28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x> [in English]
- Richards, J.C., & Schmidt, R.** (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). Longman. [in English]
- Shoaib, A., & Dornyei, Z.** (2005). Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic Process. In P. Benson, & D. Nunan (Eds.), *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*, 22–41. Cambridge University Press. [in English]
- Viet, V.** (2017). Undergraduate students' attitude towards learning English: A case study at Nong Lam University. *VNU Journal of Science: Education Research*, 33 (4). <http://dx.doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4119> [in English]
- Wenden, A.** (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Prentice Hall. [in English]
- Yuefang, S.** (2019). An analysis on the factors affecting second language acquisition and its implications for teaching and learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 10 (5), 1018–1022. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1005.14> [in English]
- Zadorozhna, I., & Datskiv, O.** (2022). Motivation of pre-service English teachers to learn English as a foreign language in challenging circumstances. *Advanced Education*, 9 (21), 86–99. <http://dx.doi.org/10.20535/2410-8286.261715> [in English]

Дата надходження статті: «18» квітня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «15» травня 2025 р.

Халимон Ірина – доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук, доцент

Khalymon Iryna – Assistant Professor of the Department of Applied Linguistics of Nizhyn Mykola Gogol State University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ларіна Тетяна – завідувач кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук, доцент

Larina Tetiana – Head of the Department of Applied Linguistics of Nizhyn Mykola Gogol State University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Смелянська Вікторія – доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук, доцент

Smelianska Viktoriia – Assistant Professor of the Department of Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages of Nizhyn Mykola Gogol State University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Халимон, І., Ларіна, Т., & Смелянська, В. (2025). Особливості вивчення іноземних мов та ставлення до них серед українських студентів. *Педагогічний дискурс*, 37, 99–109. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.14.

Cite this article as:

Khalymon, I., Larina, T., & Smelianska, V. (2025). Foreign Language Learning Practices and Attitudes among Ukrainian University Students. *Pedagogical Discourse*, 37, 99–109. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.14.

УДК 81'243:378.147

UDC 81'243:378.147

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.15](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.15)

АРИНА ФРУМКІНА

кандидат філологічних наук, доцент
(Україна, Одеса, Міжнародний гуманітарний університет,
вул. Фонтанська дорога, 33)

ARYNA FRUMKINA,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Odesa, International Humanitarian University, Fontanska Road, 33)

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

Роль динамічного стереотипу у формуванні комунікативної компетентності при вивченні іноземної мови

Dynamic Stereotype and Communicative Competence in Foreign Language Learning

У статті розкрито психофізіологічну природу динамічного стереотипу та його значення у процесі формування іношомовної комунікативної компетентності. Проаналізовано механізм автоматизації мовленнєвих дій у контексті вивчення іноземної мови, окреслено умови ефективного закріплення лексико-граматичних одиниць у пам'яті. Особливу увагу приділено функціональному й контекстуальному повторенню як ключовому чиннику формування мовленнєвих автоматизмів. Представлено результати емпіричного дослідження, що підтверджують взаємозв'язок між якістю повторення та рівнем сформованості динамічного стереотипу. Обґрунтовано важливість комунікативно орієнтованої методики для розвитку стійких мовленнєвих зв'язків, необхідних для вільного іношомовного мовлення.

Ключові слова: динамічний стереотип, мовленнєва діяльність, автоматизація, комунікативна компетентність, повторення, іноземна мова.

The article reveals the psychophysiological nature of the dynamic stereotype and its role in the development of foreign language communicative competence. The mechanism of speech automatization in the process of language acquisition is analyzed, with emphasis on the consolidation of lexical and grammatical units in memory. The study highlights the importance of functional and contextual repetition as key factors in the formation of speech automatisms. Special attention is paid to the conditions that ensure effective reinforcement of linguistic material, including the frequency, variety, and communicative relevance of speech practice. The paper presents empirical research results confirming a strong correlation between repetition quality and the level of dynamic stereotype formation among language learners. The findings suggest that a communicatively oriented approach, grounded in psycholinguistic principles, significantly enhances the stability and fluency of foreign language use. The dynamic stereotype is interpreted not only as a product of habitual practice but as a target outcome of purposeful language training that fosters automaticity and confidence in spontaneous communication.

Keywords: dynamic stereotype, speech activity, automatization, communicative competence, repetition, foreign language learning.

Вступ / Introduction. У сучасних умовах глобалізації та інтенсивного міжкультурного обміну зростає роль іношомовної комунікативної компетентності як однієї з ключових складових загальної професійної підготовки особистості. Освітній процес більше не зводиться до механічного засвоєння лексичних одиниць або граматичних правил – він орієнтований на формування здатності вільно та автоматизовано використовувати мовні структури в ситуаціях реального спілкування (Frumkina, 2021).

У цьому контексті особливої значущості набуває дослідження **психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності**, зокрема – іношомовного динамічного стереотипу. Це поняття бере свій початок у межах нейропсихологічних і когнітивних досліджень, пов'язаних із вивченням стійких моделей реакції мозку на повторювані стимули. У подальшому концепт динамічного стереотипу був розвинутий у працях таких дослідників, як О. Р. Лурія, Л.С.Виготський (у контексті вищих психічних функцій), С. Д. Шевченко, Р. Ю. Мартинова, а також у сучасних когнітивно-лінгвістичних і психолінгвістичних підходах до аналізу мовленнєвої діяльності.

Іношомовний динамічний стереотип – це система стійких нейронних зв'язків, які виникають у результаті багаторазового повторення іношомовних мовних одиниць у конкретних

комунікативних ситуаціях. Він забезпечує автоматизацію іншомовного мовлення, знижує когнітивне навантаження, підвищує точність і швидкість мовленнєвої реакції. Як зазначає Р. Ю. Мартинова, чим частіше активізуються осередки, що відповідають за мовні одиниці, тим швидше вони засвоюються і тим стійкішими стають (Мартинова, 2024).

Відсутність сформованого динамічного стереотипу є однією з причин низької продуктивності іншомовного мовлення, труднощів у розумінні, зростання кількості граматичних і лексичних помилок. Тому завдання викладача – створити педагогічні умови, які б сприяли ефективному формуванню стереотипів через контекстне повторення, різноманітну мовленнєву практику та активне залучення когнітивних і емоційних компонентів.

Мета та завдання / Aim and Tasks. *Мета роботи* – дослідити механізм формування динамічного стереотипу в іншомовній мовленнєвій діяльності та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов, що сприяють його розвитку в студентів вищої освіти.

Для досягнення цієї мети були поставлені такі *завдання*:

- охарактеризувати поняття динамічного стереотипу в контексті нейропсихології, когнітивної лінгвістики та психолінгвістики;
- з'ясувати функціональне значення динамічного стереотипу у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності;
- визначити педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню стійких мовленнєвих зв'язків;
- проаналізувати результати експерименту та оцінити вплив повторення в комунікативному контексті на динаміку формування іншомовного динамічного стереотипу.

Методи / Methods. У процесі дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів, які забезпечили як теоретичне, так і практичне вивчення проблеми формування іншомовного динамічного стереотипу.

На *теоретичному рівні* застосовано методи аналізу й узагальнення психолінгвістичних, когнітивних, педагогічних і нейропсихологічних джерел, що дозволило визначити сутність динамічного стереотипу як психофізіологічного механізму, уточнити його роль у процесі засвоєння іноземної мови та окреслити чинники, що впливають на його формування.

Для *вивчення емпіричного матеріалу* було використано **метод педагогічного експерименту** – з метою виявлення впливу різних типів повторення (механічного та контекстуального) на рівень автоматизації іншомовних структур; **метод тестування** – для фіксації показників швидкості мовленнєвої реакції, кількості помилок, обсягу сталих мовних конструкцій, рівня комунікативної спонтанності; **анкетування** – для збору суб'єктивних даних про впевненість у мовленні та самооцінку мовленнєвої підготовки учасників дослідження; **спостереження** – для аналізу мовної поведінки здобувачів вищої освіти у процесі виконання практичних завдань, а також фіксації змін у мовленнєвій активності.

Отримані кількісні й якісні дані були узагальнені, порівняні між контрольною та експериментальною групами, що дозволило зробити обґрунтовані висновки щодо ефективності різних підходів до формування іншомовного динамічного стереотипу.

Обговорення / Discussion. У нейропсихології динамічний стереотип розглядається як *стійка нейронна структура*, що виникає внаслідок *багаторазового повторення зовнішніх стимулів або дій*, які активують певні зони кори головного мозку. Завдяки цьому формується *стабільна реакція на повторювані ситуації*, що дозволяє людині швидко адаптуватися до стандартних умов, діяти автоматизовано, з мінімальними витратами когнітивних ресурсів. У сфері мовленнєвої діяльності це означає, що регулярно використовувані мовні одиниці закріплюються як *мовленнєві автоматизми*, забезпечуючи точність, швидкість і спонтанність іншомовного мовлення (Kolb & Whishaw, 2015; Gazzaniga et al., 2019).

У сучасній інтерпретації динамічний стереотип трактується як *нейрофізіологічна основа навички*: чим частіше виконується певна дія – тим меншою є потреба у свідомому контролі за її виконанням. Зокрема, у сфері навчання це пояснює, чому повторення одного й того самого матеріалу сприяє автоматизації не лише моторних, а й когнітивних і мовленнєвих дій (Kolb & Whishaw, 2015).

О. Лурія досліджував зв'язки між мовною діяльністю та функціонуванням мозку. Він довів, що мовлення має реальні нейрофізіологічні кореляти: мовні одиниці закріплюються у вигляді стійких осередків активації, які реагують на певні мовні сигнали. У результаті багаторазового повторення іншомовні одиниці утворюють стабільні зв'язки, здатні активуватися автоматично (Luria, 1973).

У *психолінгвістичному вимірі* іншомовний динамічний стереотип – це модель стійких мовленнєвих реакцій, яка формується в результаті багаторазового вживання іноземних мовних одиниць у типових комунікативних ситуаціях. Такий стереотип: забезпечує швидке породження мовлення без свідомого добору структур; мінімізує мовний бар'єр; створює передумови для вільного

володіння іноземною мовою.

Як зазначає Р. Ю. Мартинова, «чим частіше відбувається активізація мовних осередків, тим ефективніше закріплюється мовний матеріал, а багаторазове повторення сприяє його довготривалому збереженню» (Мартинова, 2024). Цей підхід є логічним продовженням концепцій Л. С. Виготського, який вважав мовлення «вищою психічною функцією», що інтегрує соціальне, когнітивне й фізіологічне (Виготський, 1987).

Механізм формування іншомовного динамічного стереотипу **ґрунтується на психофізіологічному принципі закріплення нервових зв'язків через повторення**. В основі процесу – створення асоціативних зв'язків між мовними сигналами та відповідною реакцією, яка **з часом набуває автоматизованого характеру**.

Формування динамічного стереотипу проходить через кілька **етапів**:

- Регулярна мовленнєва практика: щоденне вживання мовного матеріалу сприяє автоматизації структур і зменшує потребу в аналітичному мисленні під час мовлення (Lightbown & Spada, 2021).

- Ситуативне вживання мовних одиниць: використання слів і фраз у контекстах, що моделюють реальне спілкування, формує стійкий зв'язок між формою та змістом (Nation, 2013).

- Автоматизація лексико-граматичних структур: вправи на трансформацію, переклад, підстановку, реагування допомагають перетворити мовні одиниці на мовленнєві автоматизми (Brown, 2015).

- Створення міжмовних асоціацій: асоціації між рідною й іноземною мовами, зоровими, аудіальними чи моторними образами сприяють міцнішому закріпленню (Schmitt, 2010).

Ці процеси відбуваються в межах мовленнєвої діяльності як системи взаємопов'язаних дій (сприймання, осмислення, відтворення), що мають одночасно психічну, фізіологічну та комунікативну природу.

Формування іншомовної компетентності **неможливе** без створення мовленнєвих автоматизмів, які забезпечують швидке й безпомилкове вживання мовних структур у реальних комунікативних ситуаціях. У цьому контексті повторення виступає базовим механізмом закріплення лексико-граматичних одиниць у динамічному стереотипі.

Як стверджують Р. Lightbown і N. Spada, успішне вивчення мови вимагає регулярної активізації знань у продуктивній формі (говоріння, письмо), що дає змогу перенести їх зі свідомого рівня обробки в автоматизований (Lightbown & Spada, 2021). Особливо важливою є інтервальна повторюваність, коли повторення відбуваються з поступовим збільшенням інтервалів у часі, що сприяє довготривалому збереженню мовного матеріалу в пам'яті (Nation, 2013).

Крім того, науковці підкреслюють, що механічне повторення поза контекстом не є ефективним: воно не формує стійких асоціативних зв'язків. Натомість повторення, що здійснюється в реальних чи змодельованих комунікативних ситуаціях, активізує як мовну, так і когнітивну систему, створюючи умови для переносу знань у мовленнєву поведінку (Schmitt, 2010). Отже, **повторення в умовах комунікації – не просто технічна дія, а важливий нейропсихологічний процес**, що сприяє закріпленню динамічного стереотипу як основи для іншомовної спонтанної активності.

Для результативного формування іншомовного динамічного стереотипу необхідно забезпечити сприятливе дидактичне середовище, яке стимулює мовленнєву активність учнів. Педагогічна практика має враховувати закони психофізіології, зокрема принцип дії «від простого до складного», принцип поступового зниження контролю та принцип варіативного повторення.

Серед **ключових умов** можна виділити такі: **системність і регулярність мовленнєвої практики**: багаторазове використання мовних одиниць на різних етапах заняття; **ситуативність і контекстуальність**: формування стереотипу відбувається ефективніше, якщо фраза чи конструкція вживається в контексті значущого спілкування; **багатоканальність сприйняття**: залучення зорових, слухових і моторних каналів одночасно підсилює закріплення матеріалу (Brown, 2015); **рефлексивність**: учень має усвідомлювати не лише те, що він говорить, а й чому саме так: самоконтроль і самокорекція сприяють формуванню правильного динамічного стереотипу (Dörnyei, 2009); **інтенсивність і ритм навчання**: регулярні короткі практики мають більший ефект, ніж рідкісні, але довгі заняття (Thornbury, 2006).

Таким чином, роль викладача полягає в тому, щоб грамотно організувати навчальний процес, у якому повторення буде свідомим, функціональним і варіативним, а не механічним.

У разі недостатнього або неякісного формування іншомовного динамічного стереотипу виникають **типові труднощі**, які проявляються як **на рецептивному, так і на продуктивному рівнях**. Найбільш поширені проблеми включають: повільне мовлення та внутрішній переклад з рідної мови; фіксовані граматичні помилки, що закріпилися як частина неправильного стереотипу; мовний бар'єр, спричинений низькою впевненістю у правильності власного мовлення; фрагментарне знання лексики, яка не поєднана у стійкі конструкції чи

фраземи.

Причини таких труднощів можуть бути пов'язані з: неусвідомленим завчанням матеріалу; відсутністю комунікативного контексту під час тренувань; нестачею практики або нерегулярністю занять; відсутністю індивідуального підходу в навчанні.

Для **подолання цих труднощів** необхідно переформувати динамічний стереотип через якісне повторення, у нових контекстах, із фокусом на комунікативну мету, а не на механічне відтворення.

Результати / Results. Практичне дослідження має на меті перевірити, як інтенсивність і якість повторення мовного матеріалу впливають на формування іншомовного динамічного стереотипу, зокрема – на автоматизованість мовленнєвих реакцій у майбутніх учителів іноземних мов.

У дослідження прийняли участь 26 здобувачі вищої освіти 2 курсу, які вивчають англійську мову як основну. Було сформовано дві експериментальні групи: **Група А (контрольна)**: навчалась за традиційною програмою з регулярним, але переважно фронтальним повторенням. **Група В (експериментальна)**: виконувала додаткові вправи з контекстуальним, ситуативним та варіативним повторенням лексики-граматичних одиниць.

Дослідження тривало 4 тижні, включало вхідне та вихідне тестування, спостереження за усним мовленням здобувачів вищої освіти та анкетування. Для визначення рівня сформованості іншомовного динамічного стереотипу використовувались такі показники: швидкість реагування (в секундах) на запитання в діалогах; кількість мовленнєвих помилок (лексичних і граматичних); обсяг використаних стійких мовних конструкцій; рівень комунікативної спонтанності (за шкалою від 1 до 5); суб'єктивна впевненість у мовленні (за результатами анкетування).

Тестові завдання включали: завершення діалогів; трансформацію речень у режимі «автоматичного реагування»; короткі ситуативні рольові ігри.

Результати вхідного тестування засвідчили приблизно однаковий початковий рівень мовленнєвої автоматизації в обох групах. Після чотирьох тижнів спостерігалася помітна різниця в динаміці, дані унаочнено в таблиці нижче.

Порівняльні результати формування динамічного стереотипу в контрольній і експериментальній групах здобувачів вищої освіти

Показник	Група А (контрольна)	Група В (експериментальна)
Середній час реагування (сек)	4,3	2,1
Середня кількість помилок на 10 речень	3,2	1,1
Кількість сталих конструкцій	6,4	10,7
Середня оцінка комунікативної спонтанності	2,9	4,4
Суб'єктивна впевненість (анкета)	3,1 / 5	4,5 / 5

Як видно з таблиці учасники експериментальної групи значно частіше використовували стереотипні мовленнєві конструкції, швидше реагували на запити й демонстрували більшу впевненість у мовленні.

Отримані дані підтверджують теоретичні положення про те, що формування іншомовного динамічного стереотипу тісно пов'язане з контекстуальним і функціональним повторенням. Саме повторення в комунікативних умовах, а не механічне заучування, забезпечує стійке закріплення мовного матеріалу, його автоматизацію та трансформацію у мовленнєву навичку.

Висновки / Conclusions. У процесі проведеного дослідження було з'ясовано, що динамічний стереотип є ключовим нейропсихологічним механізмом, що забезпечує сталість і автоматизм мовленнєвої діяльності. Теоретичний аналіз джерел дозволив уточнити, що динамічний стереотип формується як стійка система тимчасових нервових зв'язків, яка виникає у результаті багаторазового повторення мовних дій. У випадку іншомовного мовлення та навчання іноземної мови цей механізм забезпечує не лише збереження й відтворення мовного матеріалу, але й перехід від знань до навичок.

У межах психолінгвістичного підходу динамічний стереотип розглядається як система асоціативних зв'язків між одиницями мовної інформації, що закріплюються у пам'яті в результаті регулярної мовленнєвої практики. Особливо важливо, що формування цього стереотипу є передумовою спонтанного іншомовного мовлення – без потреби постійного свідомого контролю або внутрішнього перекладу.

Практична частина дослідження довела, що якісне й функціональне повторення, здійснене в умовах реального або змодельованого комунікативного контексту, значно підвищує швидкість

мовленнєвої реакції, знижує кількість помилок та сприяє підвищенню суб'єктивної впевненості здобувачів вищої освіти у володінні іноземною мовою. В експериментальній групі, де повторення мовного матеріалу було організоване на основі ситуаційного моделювання, учасники продемонстрували значно кращі показники, ніж у контрольній.

Загалом результати дослідження підтверджують, що *динамічний стереотип є не просто побічним продуктом навчання, а цілеспрямованим і бажаним результатом дидактичного процесу*. Він забезпечує автоматизацію мовленнєвих одиниць, робить комунікацію ефективнішою, а сам процес мовлення – менш обтяжливим для когнітивної системи. Формування іншомовного динамічного стереотипу є основою розвитку комунікативної компетентності й вимагає спеціально організованої, багаторазової, різновекторної та ситуативно-забарвленої мовленнєвої практики.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що формування динамічного стереотипу – це необхідна умова ефективного засвоєння іноземної мови. Його розвиток забезпечує перехід від знань до дій, від граматичних і лексичних одиниць до мовленнєвої компетентності, а відтак – сприяє успішній інтеграції особистості в багатомовний і багатокультурний простір сучасного світу. У подальших дослідженнях доцільно зосередити увагу на індивідуальних відмінностях у формуванні динамічного стереотипу, впливі емоційних та мотиваційних чинників, а також на розробці адаптивних педагогічних стратегій, орієнтованих на довготривале й ефективне закріплення мовного досвіду.

Список використаних джерел і літератури:

- Виготський, Л. С.** (1987). *Мислення і мова*. Київ: Радянська школа. [in Ukrainian].
- Колесник, Г. В.** (2018). *Психолінгвістичні засади розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів*. Суми: СумДПУ. [in Ukrainian].
- Мартінова, Р.** (2024). Активізація нейрогенезу як передумова інтенсифікації процесу навчання іноземних мов в немовному середовищі. *Педагогічний дискурс*, 36, 41–48. [in Ukrainian].
- Шевченко, С. Д.** (2001). *Психолінгвістика*. Київ: Либідь. [in Ukrainian].
- Baddeley, A., Eysenck, M. W., & Anderson, M. C.** (2020). *Memory*. Psychology Press. [in English].
- Brown, H. D.** (2015). *Principles of language learning and teaching*. White Plains: Pearson Education. [in English].
- Council of Europe.** (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [in English].
- Dörnyei, Z.** (2009). *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. [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].
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G. R.** (2019). *Cognitive neuroscience: The biology of the mind* (5th ed.). New York: W. W. Norton & Company. [in English].
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q.** (2015). *An introduction to brain and behavior*. New York: Worth Publishers. [in English].
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q.** (2015). *An introduction to brain and behavior* (4th ed.). New York: Worth Publishers. [in English].
- Lightbown, P. M., & Spada, N.** (2021). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press. [in English].
- Luria, A. R.** (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books. [in English].
- Nation, I. S. P.** (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English].
- Schmitt, N.** (2010). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English].
- Thornbury, S.** (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Pearson Longman. [in English].

References:

- Vygotsky, L. S.** (1987). *Myslennia i mova [Thinking and Speech]*. Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].
- Kolesnyk, H. V.** (2018). *Psycholinguistic Foundations for Developing Foreign Language Communicative Competence in Students*. Sumy: SumDPU. [in Ukrainian].
- Martynova, R.** (2024). Aktyvizatsiia neurohenesu yak peredumova intensyfikatsii protsesu navchannia inozemnykh mov v nemovnomu seredovyshchi [Activation of Neurogenesis as a Prerequisite for Intensifying the Process of Learning Foreign Languages in a Non-Linguistic Environment]. *Pedagogical Discourse*, 36, 41–48. doi:10.31475/ped.dys.2024.36.06. [in Ukrainian].
- Shevchenko, S. D.** (2001). *Psykholinhvistyka [Psycholinguistics]*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
- Baddeley, A., Eysenck, M. W., & Anderson, M. C.** (2020). *Memory*. Psychology Press. [in English].
- Brown, H. D.** (2015). *Principles of language learning and teaching*. White Plains: Pearson Education. [in English].
- Council of Europe.** (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [in English].

- Dörnyei, Z.** (2009). *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. [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].
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G. R.** (2019). *Cognitive neuroscience: The biology of the mind* (5th ed.). New York: W. W. Norton & Company. [in English].
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q.** (2015). *An introduction to brain and behavior*. New York: Worth Publishers. [in English].
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q.** (2015). *An introduction to brain and behavior* (4th ed.). New York: Worth Publishers. [in English].
- Lightbown, P. M., & Spada, N.** (2021). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press. [in English].
- Luria, A. R.** (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books. [in English].
- Nation, I. S. P.** (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English].
- Schmitt, N.** (2010). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English].
- Thornbury, S.** (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Pearson Longman. [in English].

Дата надходження статті: «25» квітня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «27» травня 2025 р.

Фрумкіна Арина – завідувач кафедри германських та східних мов і перекладу Міжнародного гуманітарного університету, кандидат філологічних наук, доцент

Frumkina Aryna – Head of the Department of Germanic and Oriental Languages and Translation of International Humanitarian University, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

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

Cite this article as:

Frumkina, A. (2025). Dynamic Stereotype and Communicative Competence in Foreign Language Learning. *Pedagogical Discourse*, 37, 110–1158. [doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.15](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.15).

УДК 375. 82.1.722.4

UDC 375. 82.1.722.4

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.16](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.16)

АЛЬОНА КОРОЛЬ,

доктор філософії (PhD), доцент

(Україна, Вінниця, Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32)

ALYONA KOROL,

Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor

(Ukraine, Vinnytsia, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State
Pedagogical University, Ostrozkyi St., 32)

ORCID: [0000-0003-0392-4113](https://orcid.org/0000-0003-0392-4113)

**Особливості організації роботи логопеда
у закладі освіти в умовах воєнного стану**

**Organisation of Work of a Speech Therapist
in an Educational Institution under Martial Law**

В статті досліджується процес організації роботи логопеда в закладах освіти в умовах воєнного стану, а також специфічні аспекти, форми та методи цієї роботи. У статті проаналізовано особливості організації роботи логопеда в закладі освіти в умовах воєнного стану. Узагальнено основні виклики та проблеми, з якими зустрічаються логопеди в цих умовах, зокрема безпекові ризики, адаптація до дистанційного та змішаного форматів навчання, психологічний стан учасників освітнього процесу та обмеженість ресурсів. Розкрито адаптовані форми та методи логопедичної роботи, включаючи використання дистанційних технологій, роботу в укриттях та організацію інклюзивного навчання в умовах переміщення. Проаналізовано специфіку діагностичної та корекційної роботи з дітьми, які пережили травматичні події. Узагальнено рекомендації щодо психологічної підтримки та профілактики професійного вигорання логопедів. Розкрито шляхи покращення взаємодії логопеда з батьками, педагогами та іншими фахівцями для забезпечення цілісної підтримки дітей. Проаналізовано значення міжвідомчої співпраці для ефективної організації логопедичної допомоги.

Ключові слова: логопед, воєнний стан, мовленнєві порушення, корекційно-розвиткова робота, дистанційне навчання, інклюзивне навчання, психологічна підтримка, діти.

The article examines the process of organizing the work of a speech therapist in educational institutions under martial law, as well as specific aspects, forms and methods of this work. The author used the methods of analysis of scientific and methodological literature and normative legal acts, synthesis, comparison, and generalization. In the context of martial law, the functioning of the education system faces unprecedented challenges, which requires the adaptation of traditional approaches to the provision of correctional and developmental services, including speech therapy. Children who have experienced traumatic events and have undergone changes in their normal life often demonstrate a deterioration in speech development and need special support. This necessitates a deeper understanding and optimization of the organization of speech therapist's work in modern conditions. The article analyzes the peculiarities of organizing the work of a speech therapist in an educational institution under martial law. The main challenges and problems faced by speech therapists in these conditions are summarized, including security risks, adaptation to distance and blended learning formats, the psychological state of participants in the educational process and limited resources. The adapted forms and methods of speech therapy work, including the use of distance technologies, work in shelters and the organization of inclusive education in the conditions of displacement are revealed. The specifics of diagnostic and correctional work with children who have experienced traumatic events are analyzed. Recommendations for psychological support and prevention of professional burnout of speech therapists are generalized. The ways to improve the interaction of a speech therapist with parents, teachers and other professionals to ensure holistic support for children are revealed. The importance of interdepartmental cooperation for the effective organization of speech therapy is analyzed. The scientific novelty of the article lies in the systematic analysis of the experience of speech therapists in martial law, generalization of key problems and disclosure of new approaches to the organization of speech therapy adapted to modern realities.

Keywords: speech therapist, martial law, speech disorders, correctional and developmental work, distance learning, inclusive education, psychological support, children.

Вступ / Introduction. На сучасному етапі розвитку українського суспільства, в умовах повномасштабної збройної агресії, система освіти зіштовхується з безпрецедентними викликами, що кардинально змінюють традиційні підходи до організації навчально-виховного процесу та надання корекційно-розвиткових послуг. Серед найбільш вразливих груп учасників освітнього процесу – діти з особливими освітніми потребами, зокрема ті, що мають мовленнєві порушення. Психотравмуючі події, пов'язані з війною, вимушене переміщення, адаптація до нових умов та форм навчання (дистанційне, змішане, очне в укриттях) суттєво впливають на їхній загальний розвиток та можуть призводити до погіршення мовленнєвих функцій або появи нових труднощів. Це зумовлює нагальну потребу в новому усвідомленні та адаптації організації роботи логопеда в закладах освіти. Актуальність наукових рішень у контексті даного дослідження визначається об'єктивною необхідністю розробки та впровадження ефективних методів та форм логопедичної допомоги, які враховуватимуть специфічні умови воєнного стану (Бабич Н., Медицька А., 2022, с. 12).

Традиційні підходи, що були ефективними в мирний час, потребують суттєвої модифікації або заміни. Відповідність методів корекційної роботи реальним умовам є ключовим фактором її успішності. В умовах війни цей принцип набуває особливого значення, оскільки безпекові ризики, психологічний стан дітей та педагогів, а також обмеженість ресурсів вимагають пошуку інноваційних, гнучких та максимально ефективних рішень. Актуальність наукового пошуку зумовлена також потребою в узагальненні першого досвіду роботи логопедів у надзвичайних умовах, виявленні найбільш дієвих стратегій та наданні практичних рекомендацій фахівцям (Бабич Н., Медицька А., 2022, с. 17).

Організації роботи логопеда в закладі освіти в умовах воєнного стану спирається на низку фундаментальних наукових підходів та концепцій з різних галузей знань: психології, педагогіки, спеціальної педагогіки, логопедії, теорії кризової психології та травма-інформованого підходу. Насамперед, дослідження базується на положеннях загальної та вікової психології щодо закономірностей психічного розвитку дитини, формування мовлення як вищої психічної функції, взаємозв'язку мовленнєвого та пізнавального розвитку. Розуміння цих закономірностей є важливим для виявлення порушень у мовленнєвому розвитку дітей в умовах стресу та травми, спричинених війною (Комарова О.І., 2023, с. 174).

Важливе місце займають положення спеціальної освіти та логопедії про природу та класифікацію мовленнєвих порушень у дітей, принципи та методи їх діагностики і корекції. Сучасні дослідження в галузі логопедії акцентують увагу на необхідності індивідуального підходу до кожної дитини та комплексності корекційно-розвиткового впливу (А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Іщенко, Л. Калмикова, О. Кононко, К. Крутій, З. Ленів, Н. Пахомова, Т. Піроженко, М. Породько, Ю. Рібцун, Н. Савінова, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.). В умовах війни ці принципи набувають особливого значення, вимагаючи адаптації традиційних методик до нових реалій та специфічних потреб дітей, які пережили травму.

Методологічною основою дослідження є системний підхід, який передбачає розгляд організації роботи логопеда як цілісної системи, що функціонує в складних умовах воєнного стану та взаємодіє з іншими підсистемами освітнього процесу (педагоги, батьки, адміністрація, психологічна служба). Системний підхід дозволяє проаналізувати взаємозв'язки між різними компонентами роботи логопеда (діагностика, корекція, консультування, профілактика), виявити їхні особливості в умовах кризи та розробити комплексні рекомендації. Також використовувався компетентнісний підхід, що передбачає розгляд професійної діяльності логопеда як сукупності ключових компетентностей, необхідних для ефективної роботи в умовах воєнного стану, зокрема, психолого-педагогічної, корекційно-розвиткової, діагностичної, комунікативної, цифрової, кризостійкості (Комарова О.І., 2023, с. 176).

Мета та завдання / Aims and Tasks. Мета статті – визначити оптимальні підходи та методи організації логопедичної роботи у закладах освіти в умовах воєнного стану для забезпечення безперервності корекційно-розвиткового процесу та підтримки здобувачів освіти з мовленнєвими порушеннями.

Результати / Results. Організація роботи логопеда в закладі освіти в умовах повномасштабного воєнного стану в Україні є надзвичайно складним та динамічним процесом, що вимагає глибокого аналізу, адаптації традиційних підходів та пошуку нових, ефективних рішень. Війна кардинально змінює освітнє середовище, створюючи безпрецедентні виклики як для дітей, так і для фахівців, які надають корекційно-розвиткові послуги. Розуміння цих викликів є першочерговим кроком для ефективної організації логопедичної допомоги (Фадеева І.С., 2022, с. 191).

Аналіз викликів та проблем, що стоять перед логопедами в умовах воєнного стану свідчить про їх багатогранність та взаємопов'язаність. Насамперед, це безпекові ризики, які зумовлюють

необхідність переривання освітнього процесу під час повітряних тривог, проведення занять в укриттях або повний перехід на дистанційний формат. Це призводить до фрагментації корекційної роботи, ускладнює забезпечення її системності та регулярності, що є критично важливим для подолання мовленнєвих порушень. По-друге, психологічний стан учасників освітнього процесу – дітей, батьків, педагогів – зазнає значного негативного впливу. Стрес, тривога, страх, переживання втрати та розлуки можуть призводити до регресу в мовленнєвому розвитку, появи нових мовленнєвих труднощів (наприклад, заїкання, мутизм), погіршення концентрації уваги та мотивації до занять. Робота з дітьми, які пережили травматичні події, вимагає від логопеда не лише корекційних, але й базових знань з кризової психології та вміння працювати з урахуванням травма-інформованого підходу (Фадеева І.С., 2022, с. 195).

Іншим значним викликом є адаптація до дистанційного та змішаного форматів навчання. Хоча дистанційне навчання стало вимушеною необхідністю, воно має свої обмеження для логопедичної роботи, особливо з дітьми молодшого віку та тими, хто має складні структурні порушення мовлення. Складність візуального та слухового контакту, обмежені можливості використання наочних матеріалів та маніпулятивних ігор, технічні проблеми та нерівний доступ до інтернету ускладнюють проведення повноцінних логопедичних занять. Змішаний формат також створює організаційні труднощі, пов'язані з плануванням занять, координацією роботи фахівців та забезпеченням наступності між очним та дистанційним форматами. Окрім того, обмеженість ресурсів – як матеріальних (відсутність необхідного обладнання, посібників), так і кадрових (збільшення кількості дітей з ООП, відтік фахівців), також є значною проблемою. Адаптація до нових освітніх середовищ для внутрішньо переміщених дітей вимагає від логопедів швидкої діагностики, встановлення контакту з дитиною та батьками в нових умовах та інтеграції в існуючий освітній процес (Зінченко Д.І., 2023, с. 132).

У відповідь на ці виклики відбувається узагальнення та впровадження адаптованих форм та методів логопедичної роботи. Використання дистанційних технологій стало одним з основних напрямків. Логопеди активно освоюють онлайн-платформи, розробляють інтерактивні завдання, використовують відеоматеріали та ігрові додатки. Важливою є адаптація традиційних логопедичних вправ для виконання в онлайн-форматі, а також розробка рекомендацій для батьків щодо організації домашніх занять. Робота в укриттях вимагає від логопеда вміння швидко адаптувати заняття до обмеженого простору та ресурсів, використовувати доступні матеріали та ігрові форми роботи для зниження рівня тривоги у дітей. Організація інклюзивного навчання в умовах переміщення передбачає тісну співпрацю з педагогами та психологами, розробку індивідуальних програм розвитку з урахуванням специфіки нових умов та травматичного досвіду дітей. Для дітей з порушенням мовлення (дислалія, дизартрія, заїкання, алалія, афазія тощо) переміщення може мати значніший вплив, ніж для інших дітей (Апухтіна В.В., Авраменко У.В., Соловйова Т.Г., 2023, с. 45). Це пов'язано з такими факторами:

- Додатковий стрес. Переміщення саме по собі є сильним стресором, який може посилити існуючі мовленнєві проблеми або навіть спричинити регрес.
- Зміна звичного середовища. Нове оточення, нові люди, відсутність звичних рутин та підтримки можуть викликати тривогу і невпевненість, що негативно впливає на мовлення.
- Мовний бар'єр. Якщо діти переїжджають до регіону з іншою мовною практикою або діалектом, це може бути додатковим викликом для їхньої мовленнєвої адаптації.
- Переривання логопедичної корекції. Якщо дитина вже отримувала логопедичну допомогу, переїзд може призвести до її переривання, що затримує прогрес.
- Труднощі в комунікації. Дітям з порушенням мовлення складно висловлювати свої думки та потреби, а в новому, незнайомому середовищі ці труднощі можуть зростати, що призводить до ізоляції та фрустрації.
- Вплив травматичного досвіду на мовлення. Травматичні події можуть спричинити психогенні порушення мовлення, такі як мутизм, заїкання, або посилити вже існуючі проблеми (Брушневська І.М., 2021, с. 9).

Логопед стає ключовим фахівцем в організації інклюзивного навчання для цієї категорії дітей. Його роль полягає в ранній діагностиці та оцінці виявлення дітей з порушенням мовлення. Важливо якомога раніше виявити таких дітей серед новоприбулих учнів. Логопед проводить детальне обстеження мовлення дитини, враховуючи її вік, тип порушення, ступінь його вираженості, а також анамнез (історія розвитку дитини, попередній досвід логопедичної корекції, інформація про пережите). Оцінка має включати аналіз можливого впливу травми на мовлення (наприклад, чи не є порушення наслідком психогенних факторів). Визначення конкретних мовленнєвих цілей. Наприклад, корекція звуковимови, розвиток лексико-граматичної будови мовлення, подолання заїкання, покращення мовленнєвого дихання тощо. Логопед підбирає індивідуальні методи роботи, які відповідають типу порушення мовлення та потребам дитини. В

індивідуальній програмі розвитку (ІПР) може бути передбачена тісна співпраця з психологом для подолання тривожності, невпевненості, страхів, які можуть впливати на мовлення. ІПР має враховувати особливості нового навчального середовища, можливий мовний бар'єр, обмеженість ресурсів (Пахомова Н., Баранець І., 2022, с. 57).

Логопед проводить індивідуальні заняття для корекції специфічних порушень та групові заняття для розвитку комунікативних навичок, соціальної взаємодії, подолання сором'язливості. Особливо важливими для дітей, які пережили травму, є ігри, адже гра є природним механізмом для опрацювання емоцій та подолання стресу. Важливою є робота над звуковимовою, фонематичним слухом, лексикою, граматику, зв'язним мовленням, а також надання рекомендацій педагогам. Логопед навчає вчителів, як підтримувати мовленнєвий розвиток дитини на уроці, як адаптувати навчальні матеріали, як створити сприятливе мовленнєве середовище. Логопед надає поради батькам щодо домашніх занять, створення підтримуючої атмосфери, подолання труднощів у спілкуванні з дитиною. Логопед може пояснити батькам та педагогам, як травма може впливати на мовлення дитини та як їй допомогти.

Робота логопеда з вимушено переміщеними дітьми з порушенням мовлення є надзвичайно важливою та вимагає високого рівня професіоналізму, емпатії та здатності до міждисциплінарної співпраці. Логопед допомагає дітям не лише подолати мовленнєві труднощі, але й адаптуватися до нового середовища, відновити комунікативні навички та відчувати себе повноцінними учасниками освітнього процесу (Пахомова Н., Баранець І., 2022, с. 60).

Специфіка діагностичної роботи в умовах воєнного стану полягає в необхідності проведення швидкої, але максимально інформативної діагностики, особливо для новоприбулих дітей. Традиційні методики можуть бути менш ефективними через стресовий стан дитини та обмежений час. Логопедам доводиться використовувати гнучкіші підходи, спостереження в різних ситуаціях, аналіз мовлення в природній комунікації, опитування батьків та педагогів. Важливо враховувати можливий вплив травми на результати діагностики та не робити поспішних висновків.

Корекційна робота також зазнає змін. В умовах нестабільності та переривчастості процесу акцент зміщується на підтримку наявних мовленнєвих навичок, роботу над базовими компонентами мовлення (звуковимова, словниковий запас, граматична будова) та розвиток комунікативних навичок. Важливою є психологічна складова корекції, спрямована на зниження тривожності, формування позитивної самооцінки та відновлення мотивації до навчання. Використовуються ігрові, арт-терапевтичні та інші методики, що сприяють емоційній розрядці й стабілізації стану дитини (Пахомова Н., 2005, с. 48).

Психологічна підтримка та профілактика професійного вигорання логопедів є критично важливими аспектами організації роботи в умовах війни. Логопеди працюють у стресових умовах, переживаючи власні емоції та відповідаючи на потреби дітей і батьків, які також перебувають у стані стресу. Доступ до супервізії, психологічних консультацій, можливість обміну досвідом з колегами та належні умови праці є необхідними для збереження професійної дієздатності й запобігання вигоранню.

Покращення взаємодії логопеда з батьками, педагогами та іншими фахівцями є запорукою успіху. В умовах війни ця співпраця набуває особливого значення. Батьки часто є основними помічниками логопеда при дистанційному навчанні та виконанні домашніх завдань. Налагодження ефективної комунікації, надання чітких рекомендацій, психологічна підтримка батьків – усе це сприяє кращим результатам. Співпраця з педагогами допомагає інтегрувати корекційну роботу в освітній процес, а взаємодія з психологами – враховувати психоемоційний стан дітей та надавати комплексну допомогу (Бистранівська О., 2022, с. 32).

Нарешті, значення міжвідомчої співпраці (між закладами освіти, інклюзивно-ресурсними центрами, медичними установами, громадськими організаціями) для ефективної організації логопедичної допомоги в умовах воєнного стану неможливо переоцінити. Обмін інформацією, координація дій, спільне використання ресурсів дозволяють забезпечити доступність та якість логопедичних послуг для всіх дітей, які їх потребують, незалежно від їхнього місця перебування та обставин (Забара, Федорченко, 2022, с. 200).

Війна створила безпрецедентні виклики для системи логопедичної допомоги в закладах освіти. Безпекові ризики, психотравмуючий вплив, масова внутрішня міграція, руйнування інфраструктури та обмеження ресурсів кардинально змінили умови праці логопедів і потребують суттєвої адаптації традиційних підходів. Психоемоційний стан дітей є ключовим фактором, що впливає на ефективність логопедичної корекції в умовах війни. Стрес, тривога та травматичні переживання можуть спричиняти регрес у мовленнєвому розвитку, появу нових мовленнєвих порушень та ускладнювати корекційний процес (Дяченко М.Д., Романова Т.А., 2023, с. 92).

Відповідно, інтеграція травма-інформованого підходу та елементів психологічної підтримки в логопедичну роботу є критично важливою. Дистанційний та змішаний формати логопедичної

роботи є вимушеною, але не завжди рівноцінною заміною очному формату. Хоча онлайн-інструменти дозволяють підтримувати зв'язок з дітьми та частково здійснювати корекцію, вони мають обмеження для певних категорій мовленнєвих порушень та вікових груп. Ефективність цих форматів значною мірою залежить від технічних можливостей, підтримки батьків та адаптованості методичного забезпечення. Гнучкість, креативність та швидка адаптація до мінливих умов є ключовими професійними якостями логопеда в умовах воєнного стану.

Фахівці вимушені постійно шукати нові способи організації занять (в укриттях, онлайн), використовувати доступні ресурси та адаптувати традиційні методики до непередбачуваних обставин. Співпраця з батьками, педагогами та іншими фахівцями є життєво важливою для забезпечення безперервності та ефективності логопедичної допомоги. В умовах розпорошення дітей та нестабільності освітнього процесу, батьки стають основними партнерами логопеда, а тісна взаємодія з педагогами та психологами дозволяє надавати комплексну підтримку дитині. Існує гостра потреба у методичній та психологічній підтримці самих логопедів (Черніченко Л.А., 2020, с. 186).

Робота в умовах війни є емоційно виснажливою та вимагає від фахівців високого рівня стресостійкості. Забезпечення доступу до супервізії, психологічних консультацій та спеціалізованих навчань з роботи в кризових умовах є необхідним для запобігання професійному вигоранню. Існує необхідність у подальшій розробці та апробації адаптованих методик та інструментів для діагностики і корекції мовленнєвих порушень в умовах воєнного стану та посткризового періоду. Існуючі методики часто не враховують специфіку впливу травми та обмежень, спричинених війною.

Результати проведеного дослідження відкривають широкі перспективи для подальшого вивчення проблеми організації логопедичної допомоги в умовах воєнного стану та посткризового періоду. Доцільним є проведення емпіричних досліджень, спрямованих на: глибоке вивчення специфіки мовленнєвих порушень у дітей, які пережили травматичний досвід, спричинений війною. Це може включати дослідження взаємозв'язку між видом та інтенсивністю травми та характером мовленнєвих труднощів. Оцінку ефективності різних форм та методів дистанційної логопедичної роботи для дітей з різними видами мовленнєвих порушень та вікових груп. Розробку та апробацію спеціалізованих діагностичних методик та корекційних програм, адаптованих для роботи з дітьми в умовах війни та посткризового періоду, з урахуванням травма-інформованого підходу. Вивчення досвіду роботи логопедів з внутрішньо-переміщеними дітьми та розробка рекомендацій для їх інтеграції в освітній процес та надання якісної логопедичної допомоги. Дослідження ефективності програм психологічної підтримки та профілактики професійного вигорання логопедів, які працюють в умовах війни. Аналіз довгострокових наслідків війни на мовленнєвий розвиток дітей та дослідження потреби у логопедичній допомозі в посткризовий період. Розробка моделей міжвідомчої співпраці для забезпечення комплексної підтримки дітей з мовленнєвими порушеннями в умовах надзвичайних ситуацій (Забара М.В., Федорченко Н.Д., 2022, с. 200).

Висновки / Conclusions.. З огляду на вищезазначене констатуємо, що організація роботи логопеда в закладі освіти в умовах воєнного стану – це складний процес адаптації та пошуку ефективних рішень, що базується на глибокому розумінні викликів, використанні адаптованих форм та методів роботи, врахуванні психологічних особливостей дітей, забезпеченні психологічної підтримки фахівців й налагодженні ефективної співпраці з усіма учасниками освітнього процесу та відповідними інституціями. Проведене теоретичне дослідження проблеми організації роботи логопеда в закладі освіти в умовах воєнного стану дозволило сформулювати низку розгорнутих та конкретних висновків, які відображають сучасний стан та особливості діяльності фахівців у надзвичайних обставинах

Подальші дослідження у цих напрямках матимуть значну теоретичну та практичну цінність для розвитку логопедії в Україні, підвищення ефективності корекційно-розвиткової роботи з дітьми в умовах війни та формування науково обґрунтованої бази для розробки державної політики у сфері спеціальної освіти, а також надання корекційно-розвиткових послуг в кризових умовах.

Список використаних джерел і літератури:

Апухтіна, В. В., Авраменко, У. В., & Соловйова, Т. Г. (2023). Підготовка майбутніх логопедів до формування у батьків навички використання засобів підтримувальної комунікації (на прикладі класів, де навчаються учні із заїканням). *Педагогічні науки: теорія та практика*, 4, 45–51. [in Ukrainian]

Бабич, Н., & Медицька, А. (2022). Нові напрями підготовки логопедів в умовах сучасного ринку праці. *Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи*. Тези за матеріалами науково-практичної конференції. (с. 12–17). Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О.В. [in Ukrainian]

Бистранівська, О. (2022). Співпраця учителя-логопеда з батьками дітей з порушеннями мовленнєвого

розвитку. *Редакційна колегія*, 32–37. [in Ukrainian]

Брушневська, І. М. (2021). *Логопедичне партнерство у системі спеціальної освіти: силбус вибіркової навчальної дисципліни*. Луцьк. [in Ukrainian]

Дяченко, М. Д., & Романова, Т. А. (2023). Особливості корекційно-розвивальної діяльності майбутнього логопеда в умовах інклюзивного освітнього простору. *Молодий вчений*, 91, 91–95. [in Ukrainian]

Забара, М. В., & Федорченко, Н. Д. (2022). Організація логопедичної роботи в умовах очно-дистанційного навчання у ЗДО у період воєнного стану в Україні. *Eurasian Scientific Discussions*. The 10th International scientific and practical conference. (pp. 200–206). Barcelona: Barca Academy Publishing. [in Ukrainian]

Зінченко, Д. І. (2023). Особливості дистанційної діяльності логопедів в Україні в умовах воєнного стану. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє*, 132–135. [in Ukrainian]

Комарова, О. І. (2023). Формування професійної компетентності майбутніх логопедів до взаємодії з батьками дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє*, 174–176. [in Ukrainian]

Пахомова, Н. (2005). Мовленнєва готовність дітей дошкільного віку з тяжкими вадами мовлення. *Дефектологія*, 48–50. [in Ukrainian]

Пахомова, Н., & Баранець, І. (2022). Напрями корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*, 43, 57–60. [in Ukrainian]

Фадеева, І. С. (2022). Значення спільної роботи учителя-логопеда, батьків та вихователя з корекції мовленнєвих порушень у дітей. *Європа єднає здорове майбутнє*, 191–195. [in Ukrainian]

Черніченко, Л. А. (2020). Модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 1 (5), 186–174. [in Ukrainian]

References:

Apukhtina, V. V., Avramenko, U. V., & Soloviova, T. H. (2023). Pidhotovka maibutnikh lohopediv do formuvannia u batkiv navychky vykorystannia zasobiv pidtrymuvalnoi komunikatsii (na prykladi klasiv, de navchaiutsia uchni iz zaikanniam) [Preparing Future Speech Therapists to Develop parents' Skills in Using Aids to Support Communication (on the Example of Classes with Students with Stuttering)]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 4, 45–51. [in Ukrainian]

Babych, N., & Medytska, A. (2022). Novi napriamy pidhotovky lohopediv v umovakh suchasnoho rynku pratsi [New Directions of Training Speech Therapists in the Modern Labour Market]. *Spetsialna i inkliuzyвна osvita: problemy ta perspektyvy – Special and Inclusive Education: Problems and Prospects*. Proceedings of the scientific and practical conference (pp. 12–17). Kamianets-Podilskyi. Vydavets Kovalchuk O.V. [in Ukrainian]

Bystranivska, O. (2022). Spivpratsia uchytelia-lohopedu z batkamy ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku [Collaboration of a Speech Therapist with Parents of Children with Speech Development Disorders]. *Redaktsiina kolehiia – Redaction Collegue*, 32–37. [in Ukrainian]

Brushnevskaya, I. M. (2021). *Lohopedychne partnerstvo u systemi spetsialnoi osvity: sylabus vybirkovoi navchalnoi dystsypliny* [Speech Therapy Partnership in the System of Special Education: a Silhouette of an Elective Discipline]. Luts'k. [in Ukrainian]

Diachenko, M. D., & Romanova, T. A. (2023). Osoblyvosti korektsiino-rozvyvalnoi diialnosti maibutnoho lohopedu v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho prostoru [Features of Correctional and Developmental Activities of a Future Speech Therapist in an Inclusive Educational Space]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 91, 91–95. [in Ukrainian]

Zabara, M. V., & Fedorchenko, N. D. (2022). Orhanizatsiia lohopedychnoi roboty v umovakh ochno-dystantsiinoho navchannia u ZDO u period voiennoho stanu v Ukraini [Organisation of Speech Therapy Work in the Conditions of Full-Time and Distance Learning in the General Education Institution during the Period of Martial Law in Ukraine]. *Eurasian Scientific Discussions*. Proceedings of the 10th International scientific and practical conference. (pp. 200–206). Barcelona: Barca Academy Publishing. [in Ukrainian]

Zinchenko, D. I. (2023). Osoblyvosti dystantsiinnoi diialnosti lohopediv v Ukraini v umovakh voiennoho stanu [Features of Remote Activity of Speech Therapists in Ukraine under Martial Law]. *Systema osvity i vykhovannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: dosvid mynuloho – pohliad u maibutnie – The System of Education and Upbringing of Children with Special Educational Needs: Past Experience – a Look into the Future*, 132–135. [in Ukrainian]

Komarova, O. I. (2023). Formuvannia profesiinnoi kompetentnosti maibutnikh lohopediv do vzaiemodii z batkamy ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia [Formation of Professional Competence of Future Speech Therapists to Interact with Parents of Children with Severe Speech Disorders]. *Systema osvity i vykhovannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: dosvid mynuloho – pohliad u maibutnie – The System of Education and Upbringing of Children with Special Educational Needs: Past Experience – a Look into the Future*, 174–176. [in Ukrainian]

Pakhomova, N. (2005). Movlennieva hotovnist ditei doshkilnoho viku z tiazhkymy vadamy movlennia [Speech Readiness of Preschool Children with Severe Speech Impairments]. *Defektolohiia – Defectology*, 48–50. [in Ukrainian]

Pakhomova, N., & Baranets, I. (2022). Napriamy korektsiinoi roboty z ditmy iz tiazhkymy porushenniamy movlennia v umovakh voiennoho stanu [Directions of Correctional Work with Children with Severe Speech Disorders under Martial Law]. *Naukovyi chasopys. Korektsiina pedahohika – Scientific journal. Correctional*

Pedagogy, 43, 57–60. [in Ukrainian]

Fadieieva, I. S. (2022). Znachennia spilnoi roboty uchytelia-lohopeda, batkiv ta vykhovatel'ia z korektsii movlennievnykh porushen u ditei [The Importance of Joint Work of a Speech Therapist, Parents and Educator in the Correction of Children's Speech Disorders]. *Yevrope yednaie zdorove maibutnie – Europe is United by a Healthy Future*, 191–195. [in Ukrainian]

Chernichenko, L. A. (2020). Model pidhotovky maibutnikh lohopediv do innovatsiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoi doshkilnoi osvity [A Model of Training Future Speech Therapists for Innovative Activities in Inclusive Preschool Education]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Papers of the Uman State Pedagogical University*, 1 (5), 186–174. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «16» травня 2025 р.

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

Король Альона – доцент кафедри дошкільної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, доктор філософії (PhD), доцент

Korol Alyona – Assistant Professor of the Department of Preschool Education of Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Король, А. (2025). Особливості організації роботи логопеда у закладі освіти в умовах воєнного стану. *Педагогічний дискурс*, 37, 116–122. doi: [10.31475/ped.dys.2025.37.16](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.16).

Korol, A. (2025). Organisation of Work of a Speech Therapist in an Educational Institution under Martial Law. *Pedagogical Discourse*, 37, 116–122. doi: [10.31475/ped.dys.2025.37.16](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.16).

УДК 373.3.016:81-028.31

UDC 373.3.016:81-028.31

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.17](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.17)

ЛАРИСА МАФТИН,

*кандидат філологічних наук, доцент
(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, вул. Рівненська, 14)*

LARYSA MAFTYN,

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Chernivtsi, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,
Rivnenska St., 14)*

ORCID: [0000-0003-1458-9277](https://orcid.org/0000-0003-1458-9277)

**Інноваційні технології навчання у підготовці майбутніх педагогів
до формування зв'язного мовлення молодших школярів**

**Innovative Teaching Technologies in Training Future Teachers
to Form Coherent Speech of Junior Pupils**

Актуальність дослідження зумовлена новими освітніми орієнтирами та вимогами Державного стандарту початкової освіти, потребою професійно мобільних, інноваційно мислячих педагогів, необхідністю оновлення змісту й методів фахової підготовки студентів, запитом на ефективні інструменти розвитку мовленнєвої компетентності молодших школярів. Метою статті є розкриття особливостей використання інноваційних технологій навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування зв'язного мовлення молодших школярів; обґрунтування ефективних форм, методів та засобів навчання, що сприяють розвитку відповідних професійних компетентностей. Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних і емпіричних методів: аналіз, узагальнення, систематизація наукових джерел; порівняльний аналіз педагогічних технологій; спостереження за освітнім процесом, вивчення й аналіз освітніх програм та навчально-методичних матеріалів. Автор наголошує на тому, що новітні інструменти навчання зумовлюють готовність студентів до творчого вирішення педагогічних задач, стимулюють прагнення до професійного розвитку, сприяють розвитку критичного мислення, креативності, мовно-комунікативних навичок, що є необхідною умовою для успішної роботи у сучасному освітньому просторі. Пропоновані практичні рекомендації з впровадження інноваційних технологій в освітній процес дозволяють урізноманітнити методику підготовки кваліфікованих фахівців, здатних ефективно застосовувати отримані знання у практичній діяльності.

Ключові слова: зв'язне мовлення, педагогічна інноватика, майбутні педагоги, молодші школярі, методична підготовка, освітній процес, початкова школа.

Modern education is in a state of dynamic change, which requires new approaches to teacher training. Therefore, the relevance of the study is due to the new educational benchmarks and requirements of the State Standard of Primary Education, the need for professionally mobile, innovative teachers, the need to update the content and methods of professional training of students, and the demand for effective tools for developing the speech competence of younger students. The purpose of the article is to reveal the peculiarities of using innovative teaching technologies in the process of professional training of future primary school teachers to form coherent speech of junior schoolchildren; to substantiate effective forms, methods and means of teaching that contribute to the development of relevant professional competencies. To achieve the goal and solve the research tasks, a set of interrelated theoretical and empirical methods was used: analysis, generalization, and mathematization of scientific sources; comparative analysis of pedagogical technologies; observation of the educational process, study and analysis of educational programs and teaching materials.

The article discusses the importance of using innovative technologies and interactive teaching methods in the process of professional training of future primary school teachers, in particular, the formation of coherent speech of younger students. The author emphasizes how these pedagogical tools help to form professional competencies and subject knowledge. The article presents the experience of methodological training of future primary school teachers at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University in the process of studying the discipline «Development of Coherent Speech of Younger Students». The conclusions emphasize that the

use of innovative teaching technologies ensures the quality of education and allows higher education students to develop appropriate skills, abilities, and competencies. It is important to choose the right technologies for a particular topic, as well as to provide appropriate training for students to use these tools properly.

Keywords: *connected speech, pedagogical innovation, future teachers, primary school students, methodological training, educational process, primary school.*

Вступ / Introduction. Виклики сьогодення висувають нові вимоги до професійної підготовки вчителя, серед яких вагоме місце посідає здатність формувати в учнів зв'язне мовлення, як основу їхньої комунікативної компетентності. Згідно нового професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (серпень 2024 р.), у мовно-комунікативній компетентності окреслено такі уміння і навички, як-от: «Вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння комунікувати усно й письмово. Застосовувати прийоми і методи збагачення мовлення здобувачів освіти для висловлювання ними думок, почуттів і ставлень, сприяння мовленнєвій творчості здобувачів освіти...» (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024, с.9). В умовах реформування освіти зростає потреба у підготовці таких педагогічних кадрів, які вільно володіють новітніми методами та технологіями навчання, адже саме вони відіграють важливу роль в освіті, змінюючи процес навчання, відкриваючи нові можливості для викладачів, студентів, учнів. Різні методи й інструменти, що використовуються для поліпшення освітнього процесу, його якості, дають змогу краще структурувати навчальний матеріал, робити його більш доступним, цікавим, створювати умови для активної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, здатні забезпечити не лише продуктивне засвоєння теоретичного матеріалу, а й розвиток практичних умінь, необхідних для роботи з молодшими школярами. Адже «пріоритетом сучасної мовної освіти, що гарантує її високу якість, стає навчання, орієнтоване на формування у школярів комунікативних умінь: умінь спілкуватися, слухати і чути партнера, співпрацювати, вільно, чітко і зрозуміло висловлювати свою точку зору, відстоювати власну позицію, аргументовано переконувати інших, бути толерантним до різних думок» (Пономарьова К., 2020, с.4).

Попри зростаючий інтерес дослідників до проблем інноваційного навчання, у педагогічній теорії та практиці питання методичних аспектів підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування зв'язного мовлення молодших школярів з використанням інноваційних освітніх технологій потребує детальнішої уваги в контексті глибшого осмислення змісту, форм, методів такої підготовки, а також визначення педагогічних умов, які сприяють інтеграції інновацій у процес фахової підготовки студентів. Актуальність порушеної проблеми зумовлена також потребою упровадження алгоритму такої професійної підготовки майбутнього педагога, який забезпечить не лише певний набір знань про розвиток мовлення молодших школярів, а й уміння творчо реалізовувати інноваційні педагогічні технології в освітньому процесі. У свою чергу, це сприятиме якісній реалізації завдань мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі та формуванню молодшого школяра як мовної й мовленнєвої компетентної особистості.

Мета та завдання / Aim and Tasks. дослідження: розкрити особливості використання інноваційних технологій навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування зв'язного мовлення молодших школярів; визначити ефективні форми, методи та засоби навчання, що сприяють розвитку відповідних професійних компетентностей. Завдання дослідження полягають в обґрунтуванні теоретичних засад формування зв'язного мовлення молодших школярів у контексті вимог сучасної початкової освіти; узагальненні можливостей застосування інноваційних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх педагогів; аналізі педагогічного досвіду використання інноваційних педагогічних технологій з розвитку зв'язного мовлення молодших школярів у закладі вищої освіти.

Методи / Methods. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс взаємопов'язаних методів, спрямованих на висвітлення проблеми дослідження. Задля з'ясування теоретико-методологічних та методичних основ формування зв'язного мовлення молодших школярів і особливостей підготовки до цього процесу майбутніх учителів початкових класів застосовано аналіз, узагальнення, систематизацію наукових джерел, взято до уваги наукові концепції Н. Бібік, Л. Варзацької, М. Вашуленка, С. Дубовик, О. Савченко, О. Хорошківської та ін. вчених, які визначили зміст, принципи, методи й засоби розвитку зв'язного мовлення у сфері початкової освіти, а також враховано концептуальні засади Нової української школи і Державного стандарту початкової освіти щодо розвитку мовленнєвої та комунікативної компетентності молодших школярів. З метою виявлення специфіки інноваційних підходів у навчанні у порівнянні з традиційними та особливостей їх впровадження у професійну підготовку здобувачів освіти, оцінки наявності інноваційного компонента у змісті їх підготовки використано порівняльний аналіз педагогічних технологій, спостереження за освітнім процесом у закладі вищої освіти та

вивчення освітніх програм і навчально-методичних матеріалів.

Результати / Results Проблема формування зв'язного мовлення молодших школярів посідає одне із чільних місць у лінгводидактиці та методиці початкового навчання мови. Теоретичні засади нашого дослідження ґрунтуються на положеннях сучасної педагогічної науки щодо формування професійної компетентності майбутніх педагогів (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Луговий, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Пометун, В. Коваль та ін.), розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів (К. Пономарьова, С. Пенькова, Н. Рудницька Т. Торчинська та ін.), запровадження інноваційних технологій в освітньому процесі ЗВО (В. Беспалько, І. Дичківська, О. Дубасенюк та ін.). В основі дослідження - компетентнісний підхід, який передбачає формування у майбутніх вчителів початкових класів фахових знань, умінь і навичок, необхідних для розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. Цей підхід реалізується через інтеграцію теоретичної та практичної підготовки здобувачів освіти, орієнтованість на формування комунікативної, методичної та інноваційної компетентностей.

Для розробки означеної проблеми опорними є дослідження загальних закономірностей освітнього процесу у закладі вищої освіти, інноваційних технологій навчання майбутніх педагогів, інтеграції інновацій у зміст освіти (О. Комар, В. Ковальчук, Л. Петриченко, О. Семиног, О. Цюняк, О. Ярошинська та ін.). Методичним аспектам розвитку зв'язного мовлення молодших школярів присвячені праці О.В. Чупріної (аналіз традиційних та інноваційних методів розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови, обґрунтування доцільності використання мультимедійних технологій у практиці початкового навчання); О.М. Хоми (етапи, методи та прийоми розвитку зв'язного мовлення молодших школярів з урахуванням вимог Державного стандарту початкової загальної освіти); У.В. Бірчин, С.В. Потюк (вплив інтерактивних технологій на розвиток зв'язного мовлення молодших школярів з особливими освітніми потребами) й ін. Незважаючи на зростання зацікавленості науковців проблемами інноваційного навчання, питання системного впровадження інноваційних технологій у процес підготовки майбутніх педагогів до формування зв'язного мовлення молодших школярів залишається у науково-методичному аспекті розробленим недостатньо, зокрема, їх ефективності, визначення умов і методичних засад їх інтеграції у зміст педагогічної освіти.

Обговорення / Discussion Новітні освітні трансформації вимагають нових підходів до підготовки педагогічних кадрів. Одним із основних напрямків розвитку НУШ є формування зв'язного мовлення молодших школярів як фундаменту їхньої мовленнєвої, комунікативної та пізнавальної компетентностей. Успішна реалізація цього ключового завдання великою мірою залежить від професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, їх готовності до педагогічного новаторства. Поняття інноваційної педагогічної діяльності означає нове бачення організації освітнього процесу - застосування нових способів продуктивної взаємодії між його учасниками, що забезпечує досягнення потрібних результатів. Підвалинами формування готовності дослідники вважають самореалізацію індивіда в професійній діяльності, усвідомлене бажання особистісного зростання, творчого пошуку, оригінальних методичних підходів тощо.

Самореалізація особистості в педагогічній діяльності, вироблення на цій основі індивідуально-творчої педагогічної системи, прагнення до педагогічного пошуку, самовдосконалення становлять підвалини формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності, яка є невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу. Інноваційна діяльність майбутніх учителів початкових класів у науковій літературі розуміється як «складне інтегральне утворення», «сукупність різноманітних за цілями та характером видів робіт», спрямованих на внесення змін у діяльності з метою підвищення її продуктивності. Погодимось із думкою О. Комар про те, що «Інноваційність учителя початкової ланки базується на розвитку в нього базових, найбільш важливих професійних умінь, а саме: уміння здійснювати розвиток пізнавальних здібностей у дітей, організовувати процес навчання, аби учні навчались осмислювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах, а отже, думати, розуміти суть речей, уміти висловити свою особисту думку» (Комар О., 2022, с.25).

Одним із найважливіших надбань дитини є оволодіння мовою як засобом спілкування, тож одним із провідних завдань сучасної початкової освіти є формування зв'язного мовлення молодших школярів (здатності послідовно, логічно, граматично правильно і змістовно усно або письмово висловлювати свої думки, будувати зв'язні висловлювання), оскільки саме таке мовлення лежить в основі успішного навчання, є інструментом мислення, самовираження й соціалізації. Дослідники підкреслюють, що «різнобічний розвиток особистості дитини передбачає фокусування на ключових компетентностях, серед яких є уміння читати й розуміти прочитане, висловлювати думку усно й письмово, критично й системно мислити, здатність логічно обґрунтовувати свою позицію і т.ін.» (Вашуленко М., 2019, с.3).

Отже, формування зв'язного мовлення молодших школярів – це багатогранний процес, який

спирається на: *психологічні закономірності вікового зростання дитини* (образне мислення, інтенсивний розвиток фонематичного слуху, лексико-граматичної системи, навичок діалогічного й монологічного мовлення); *лінгвістичні підвалини мовної системи* (чіткість, змістовність висловлювання; оволодіння монологічним і діалогічним мовленням), *сучасні педагогічні й методичні підходи* (навчання мовлення як засобу комунікації в конкретних ситуаціях; розвиток комунікативної компетентності; інтеграція усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо) у навчальному процесі; текстоцентричний - робота з текстом, розповідь за серією сюжетних малюнків, створення власного тексту за аналогією, редагування; особистісно-орієнтований – урахування індивідуальних особливостей молодших школярів, темпу, рівня мовленнєвого розвитку; інтегрований – здійснення мовленнєвого розвитку через взаємозв'язок з іншими освітніми галузями). В умовах нової української школи це завдання реалізується через створення відповідного мовленнєвого середовища, що стимулює молодших школярів до активності, творчості, самовираження.

Професійну підготовку вчителів, які здатні якісно формувати в молодших школярів мовленнєві вміння відповідно до вимог нових освітніх стандартів: формування компетентнісної особистості, здатної критично мислити, аргументувати свої думки, ефективно комунікувати тощо забезпечує навчальна дисципліна «Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів» /вибіркова компонента освітньо-професійної програми «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю АЗ Початкова освіта галузі знань А Освіта (кафедра педагогіки та методики початкової освіти ЧНУ ім. Ю. Федьковича). Дисципліна викладається у 8 семестрі в обсязі 3 кредитів (90 годин). Її зміст розроблено з урахуванням положень «Концепції НУШ», «Державного стандарту початкової освіти», законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців.

Курс навчає аналізувати мовлення молодшого школяра, добирати методи і прийоми розвитку зв'язного мовлення, створювати мовленнєве середовище, формує вміння інтегрувати мовленнєвий розвиток у різні освітні контексти, має міжпредметне значення. Його актуальність зумовлена тим, що він відповідає викликам і цілям сучасної освіти; готує майбутнього вчителя до якісної реалізації мовно-літературної освітньої галузі; сприяє мовному, інтелектуальному й особистісному розвитку молодшого школяра; забезпечує формування ключових компетентностей, необхідних для життя і навчання у новому тисячолітті.

Динамічні зміни в суспільстві актуалізують потребу формування такого педагога, який повинен відповідати викликам часу, бути технологічно грамотним, креативним у доборі методів і форм навчання, готовим до створення активного мовленнєвого середовища й т.п. Тому використання інноваційних педагогічних технологій у межах вивчення означеної вище дисципліни є необхідною умовою якісної професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, здатного бути успішним у педагогічній діяльності. Ці технології формують практичні, комунікативні, творчі та цифрові компетентності; роблять навчання здобувачів освіти динамічним, осмисленим, ефективним; готують до практичної професійної діяльності. «Інноваційними технологіями в освітньому процесі ЗВО можна вважати розробку та впровадження нових форм інтерактивної взаємодії викладача та студентів, нових методів, прийомів і засобів навчання, які підвищують ефективність освітнього процесу, спонукають студентів до активного творчого пошуку нетрадиційних шляхів розв'язання поставлених перед ними навчальних проблем, підвищують їх пізнавальний інтерес, сприяють формуванню практичних навичок, необхідних для виконання ними в майбутньому ключових професійних завдань» (Поворознюк С., 2018, с.72).

Учитель сучасної початкової школи має бути фасилітатором, наставником, ініціатором інноваційного середовища для розвитку молодшого школяра. Тож інноваційні технології допомагають здобувачам освіти оволодіти новими моделями взаємодії з молодшими школярами; навчитися працювати з освітніми платформами, цифровими інструментами; сформувати вміння створювати комунікативне середовище; реалізувати інноваційні підходи в конкретному класі через проєктну, дослідницьку діяльність, розвиток мовленнєвих, міжпредметних компетентностей учнів, тобто, інноваційні технології активізують внутрішню мотивацію студентів до педагогічної діяльності, дозволяють кожному із них відчувати себе у ролі вчителя – новатора. Сучасні школярі звикли до швидкого доступу інформації, краще сприймають візуальний та інтерактивний контент. Тому майбутній вчитель має володіти цифровою грамотністю, уміти використовувати онлайн-інструменти (Jamboard, Padlet, Kahoot, Canva, LearningApps тощо), інтегрувати ІКТ у навчальний процес на всіх етапах уроку.

Вибір тієї чи іншої технології навчання у межах вивчення курсу «Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів» зумовлений його метою і завданнями, структурою змісту, можливостями інтеграції освітніх технологій, наявністю ресурсів для їх успішного застосування. Формуванню вміння логічно мислити, аналізувати педагогічну ситуацію, обґрунтовувати свої думки, приймати

методично правильні рішення, аналізувати й структурувати мовлення сприяє технологія критичного мислення (виклик-осмислення-рефлексія). Її використання є особливо ефективним при роботі з текстами різних типів: розповідь, опис, міркування, під час навчання переказу, створення власних висловлювань, розвитку письмового мовлення. «Прес-метод», «Кубування», «Кластер», «Фішбоун» дозволяють майбутнім учителям відпрацювати прийоми активізації мовленнєвої діяльності учнів.

Наприклад, застосування методу «Кубування» на семінарському занятті за темою «*Основні напрями роботи з розвитку мовлення учнів молодшого шкільного віку*» розширює уявлення студентів про напрями роботи з розвитку мовлення, активізує критичне мислення, креативність, аналітичні навички, навчає розглядати тему з різних точок зору. Куб із шістьма гранями (може бути реальний, а може бути на аркуші паперу) на кожній з яких вказане завдання, що допомагає глибше осмислити тему, передбачає групову (6 осіб) або парну форми роботи: 1) описати, що таке розвиток мовлення в початковій школі, які його основні напрями?; 2) пояснити, чому важливо систематично працювати над розвитком мовлення молодших школярів; 3) порівняти, чим відрізняється робота над усним і письмовим мовленням, які методи є ефективними?; 4) обґрунтувати, які види вправ доцільно використати для розвитку зв'язного мовлення другокласників; 5) проаналізувати можливі труднощі з якими стикається вчитель під час розвитку мовлення молодших школярів, які шляхи їх подолання?; 6) узагальнити, який напрям (читання, розповідь за серією малюнків, переказ, твір) найбільше сприяє розвитку мовлення молодшого школяра, чому? Алгоритм виконання: кожен учасник групи відповідає на одне із питань, далі обговорення в групі – узгодження думок, формування спільної позиції та представлення результатів обговорення перед аудиторією.

На семінарському занятті «*Особливості роботи над переказом у початковій школі*» після обговорення теоретичних основ – види переказів, етапи роботи, особливості в молодших класах, доцільно використати «Прес-метод». Студентам ставиться проблемне питання: «Чи варто у початковій школі активно використовувати переказ як один із основних видів розвитку мовлення?». Питання обговорюється у малих групах (3-4 особи) з відповідною позицією: так, помірковано. Після обміну думками (плюс-мінус-цікаво) студенти заповнюють відповідну таблицю: плюс (дізналися нові підходи до роботи над переказом у початкових класах), мінус (важко одразу підібрати аргументи, висловити свою позицію), цікаво (побачили, що один і той же метод можна використовувати по-різному), що сприяє формуванню критичного мислення, необхідного для сучасного вчителя.

Якість зв'язного мовлення молодшого школяра залежить від рівня його лексичного розвитку. Лексична компетентність забезпечує точність, виразність, логічність, багатство мовлення, сприяє розвитку мислення, комунікативних умінь, читання, письма. «Під формуванням лексичної компетентності учня початкових класів розуміємо правильну організацію мотиваційної, когнітивної, практичної, рефлексійної та поведінкової лексичної діяльності з опорою на наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних висловів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів» (Сіранчук Н., 2017, с.17). До основних напрямів формування лексичної компетентності у зв'язному мовленні відносять збагачення словникового запасу школяра: введення нових слів через читання, спілкування, обговорення, вивчення синонімів, антонімів, словникові диктанти, тематичні ігри; активізацію словника: використання нових слів в усному й писемному мовленні, складання речень, текстів із новими словами; перекази, твори, опис предметів чи явищ; уточнення значення слова: робота з багатозначними словами, фразеологізмами, зіставлення слів, тлумачення контексту; розвиток мовленнєвого чуття: виправлення лексичних помилок; добір слів відповідно до теми, стилю; практика точного й виразного висловлювання думок. Зауважимо, що «робота над збагаченням активного словника молодших школярів повинна бути системною, комплексною, цілеспрямованою й охоплювати весь освітній процес» (Стеблюк С., Хома О., 2023, с.174).

Сучасна початкова освіта неможлива без інтеграції у навчання інформаційно-комунікаційних технологій, які особливо ефективні у навчанні молодших школярів складати зв'язні тексти за ілюстраціями, опрацьовувати логіку висловлювань, коректувати мовлення тощо. Тому майбутні вчителі повинні вміти створювати цифрові ресурси: презентації, вікторини, ментальні карти й ін.; використовувати інтерактивні навчальні платформи: Google classroom, HUMAN, MOODLE, Liveworksheets, LearningApps тощо; проводити онлайн-спостереження за зразками мовлення: аудіо, відеотексти. Так, вивчаючи тему «*Психолого-педагогічні основи розвитку зв'язного мовлення молодших школярів*», студенти обирають теми презентацій, які охоплюють як теоретичні, так і практичні аспекти теми семінарського заняття: «Психолого-педагогічні особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів», «Педагогічні умови формування зв'язного мовлення в сучасній початковій школі», «Труднощі у розвитку зв'язного мовлення молодших школярів», «Співпраця з

родиною у розвитку зв'язного мовлення молодших школярів». Вимогою до презентацій є включення у зміст схем, ілюстрацій; прикладів вправ або фрагментів уроків чи занять; короткі відео/ аудіо, якщо це доречно і технічно можливо; порівняльних таблиць й аргументованих висновків.

У підготовці здобувачів вищої освіти до роботи над формуванням зв'язного мовлення молодших школярів вагоме місце посідає також технологія навчання у співпраці. Такі методи як «Акваріум», «Карусель», «Джигсоу» дозволяють студентам працювати у взаємодії, колективно обмінюватися думками, розвивають комунікативні, соціальні, мовленнєво-когнітивні компетентності, вкрай необхідні як учителю, так і його вихованцям.

Інноваційні технології навчання є надзвичайно ефективними для мовленнєвого розвитку дитини. На цьому наголошують новітні дослідження: «Сьогодні в навчальних закладах відбувається інтенсифікація процесу навчання мовлення через упровадження різних навчальних технологій, що забезпечує свободу вибору учня щодо форм і методів навчання. Урізноманітнення видів і форм мовленнєвої роботи тільки сприятиме чіткішому та якіснішому виробленню вмінь та навичок користування мовним матеріалом, зокрема лексичним, як-от: уводити в активний словник нові слова, створювати з ними словосполучення й речення тощо» (Крохмальна Г.І., Герич Х.Т., 2018, с.73). Доступним і ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення в початковій школі є індивідуальні й групові вікторини, адже, поєднуючи елементи гри й навчання, спонукають учнів до активного мислення, швидкого мовленнєвого реагування, формулювання чітких, логічних, грамотних відповідей. Вони активізують усне мовлення, сприяють формуванню зв'язних висловлювань, розвивають пам'ять, увагу, логічне мислення, стимулюють комунікацію з однолітками. Працюючи над завданнями для різних форм вікторин з розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, студенти повинні керуватися такими рекомендаціями: використовувати відкриті запитання, тобто, ті, які потребують розгорнутої відповіді; заохочувати учнів говорити повними реченнями; з метою стимулювання описових висловлювань, використовувати наочність, ілюстрації; пропонувати вікторини, пов'язані з життєвим досвідом молодших школярів; дозволяти учням ставити питання один одному; створювати командні вікторини.

У межах вивчення курсу студенти створюють дидактичні проекти для уроків розвитку мовлення, розробляють мовленнєві завдання на основі сюжетів, літературних текстів, інтегрованих тем, що розвиває мовленнєву ініціативу, уміння планувати і презентувати результат мовленнєвої діяльності. Зокрема, при вивченні теми *«Методи і прийоми розвитку зв'язного мовлення»* студенти готували проект *«Скринька методичних знахідок»*. Метою цього проекту було закріплення знань про класифікацію методів і прийомів розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, формування та розвиток умінь добирати ефективні методи й прийоми до різних типів мовленнєвої діяльності: розповідь, опис, міркування; розробляти мовленнєві завдання з використанням відповідних методик. Форма реалізації: парна чи групова робота, кінцевий результат – створення методичного буклету, фрагменту уроку чи відеопрезентації. Застосування цієї технології дозволяє студентам здобути практичний досвід, який знадобиться їм у подальшій професійній діяльності.

Особливе місце у процесі навчання молодших школярів займає ігрова діяльність, тому майбутні педагоги мають мати сформовані вміння щодо моделювання ситуації використання гри як засобу подолання мовленнєвих бар'єрів, застосування мовленнєвих ігор – асоціації, складання речень, розповідей, театралізація, дидактичні ігри з картками й т. п. У цьому контексті варто звернути увагу на засоби народної педагогіки, адже їх «уміле використання сприяє виконанню вимог реформи НУШ щодо оновлення освітнього процесу, удосконалення форм, методів, засобів навчання, формування всебічно розвиненої особистості, яка сповідує духовні цінності свого народу» (Мафтин Л., 2021, с.197). Поєднання ігрових технологій і народної педагогіки підтримує інтерес до слова, спілкування, творчої діяльності, розвиває зв'язне усне мовлення учнів у процесі гри на основі шанобливого ставлення до рідної культури, сприяє збагаченню лексичного словника тощо.

Працюючи над завданнями до самостійної роботи на тему *«Дидактичний матеріал з розвитку мовлення молодших школярів»*, студенти обґрунтували такі методичні аспекти застосування ігрових технологій на основі засобів народної педагогіки: з метою розвитку монологічного та діалогічного мовлення, інтонації, логіки викладу думки - *«Казковий театр»* (театралізація народної казки); група учнів обирає народну казку, наприклад, *«Рукавичка»*, розподіляє ролі, готує прості костюми та інсценізує (опис ситуації, репліки казкових героїв, зображення емоцій). *«Розкрий зміст прислів'я»* - учні вибирають картку з прислів'ям, пояснюють значення та наводять життєвий приклад, який ілюструє його зміст: *«Шануй батька й неньку, то буде тобі скрізь гладенько»* (Якщо ти поважаєш своїх батьків, то виростеш вихованою, доброю людиною, будеш заслуговувати на повагу інших, твоя життєва дорога буде легкою і гладенькою. Мій друг завжди допомагає своїм батькам, прислухається до їх порад, не веридує. Однокласники люблять з ним дружити, бо він справедливий, чуйний, хороший. Учителі дають йому відповідальні

доручення, бо знають, що на нього можна покластися. Саме повага до батьків зробила його таким, тому йому щастить, у нього все вдається і складається добре). Або ж інший варіант: «Добери прислів'я до слова»: учитель називає слово, учні добирають до нього прислів'я і коментують (*праця* – «Праця чоловіка годує, а лінь марнує», «Бджола мала, а й та працює», «Слова – половина, а праця – диво»; *мати* – «На сонці тепло, а біля матері добро», «Пташка радіє весні, а дитя – матері», «Материнська молитва із дна моря виймає»; хліб – «Хліб – усьому голова», «Як хліба край, то і під вербою рай», «Як у травні дощ надворі, то восени хліб в коморі»).

Емоційне сприйняття навчального матеріалу, інтерес до навчання стимулює інтерактивна навчальна командна чи індивідуальна гра з рухом по локаціях (станціях) «Фольклорний квест», у якій учні виконують низку завдань на основі українського фольклору: відгадати загадку; інсценізувати обряд; скласти прислів'я; створити міні-розповідь, використовуючи не менше п'яти слів-архаїзмів, діалектизмів тощо. Наприклад, станція 1) «Казкова»: учням дається уривок з української народної казки, вони мають визначити її назву, переказати кінцівку чи запропонувати власний варіант; станція 2) «Загадкова»: пропонується відгадування трьох народних загадок з подальшим усним міні-оповіданням про один із відгаданих предметів: як виглядає, де живе, яке має значення тощо; станція 3) «Народна мудрість»: потрібно продовжити прислів'я та пояснити його зміст («Не май сто кіп у полі, а ... май друзів доволі»); станція 4) «Обрядова»: інсценізація фрагменту народного свята («Колядування»); станція 5) «Пісенна»: передати інтонаційну виразність народної колисаночки. Засоби народної педагогіки не лише збагачують мовлення дитини, а й зміцнюють зв'язок поколінь, формують ціннісні орієнтації, національну свідомість.

Використання інноваційних технологій допомагає не лише урізноманітнити освітній процес, стимулювати здобувачів вищої освіти до пізнання нового, прагнення до самостійної діяльності, формувати стійку уваги до навчальної дисципліни, глибоке засвоєння її змісту, а й дає студентам можливість усвідомити необхідність застосування цих технологій у майбутній професійній діяльності, оскільки вони підвищують рівень професіоналізму вчителя, забезпечують сприятливі умови для розвитку особистості учня, сприяють продуктивному розв'язанню багатьох педагогічних проблем.

Висновки / Conclusions Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування зв'язного мовлення молодших школярів у великій мірі залежить від тих умов, за яких цей процес здійснюється: поєднання теорії і практики, розвиток власного мовленнєвого потенціалу, наявність методичних умінь, формування мотивації до професійного зростання та ціннісних орієнтацій. Застосування інноваційних технологій навчання забезпечує реалізацію компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, які лежать в основі Концепції НУШ. Залучення здобувачів вищої освіти до активних форм навчання (технології критичного мислення, ІКТ, проектна діяльність, інтерактивні методи, навчання у співпраці, ігрові технології тощо) дозволяє моделювати конкретні педагогічні ситуації, не лише засвоювати алгоритми формування зв'язного мовлення, а й навчатися адаптувати їх до реального навчального середовища початкової школи; залучає студентів до проектної та дослідницької діяльності, що сприяє розвитку творчості та педагогічного мислення; розвиває вміння добирати та використовувати сучасні методи й прийоми розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, формує комунікативну, інформаційну, методичну й інноваційну компетентності студентів. Отже, використання інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів є необхідним кроком на шляху професійного становлення фахівця, здатного ефективно формувати зв'язне мовлення учнів у сучасному освітньому середовищі.

Ураховуючи зростаючі вимоги до професійної підготовки спеціалістів, подальші дослідження можуть бути скеровані на поглиблене вивчення ефективності окремих технологій щодо розвитку професійно - мовленнєвої компетентності студентів; розробку та апробацію авторських методичних моделей інтегрованого використання інноваційних технологій для формування зв'язного мовлення молодших школярів; вивчення впливу інноваційного освітнього середовища (цифрових лабораторій, SMART-класів) на ефективність формування готовності майбутніх учителів до роботи з молодшими школярами в умовах освітніх трансформацій.

Список використаних джерел і літератури:

Вашуленко, М. С. (2019). *Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу*. Київ: Видавничий дім «Освіта». [in Ukrainian].

Комар, О. А. (2022). Теоретичні питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 207, 22–27. [in Ukrainian].

Крохмальна, Г. І., & Герич, Х. Т. (2018) Психолого-педагогічні засади роботи над збагаченням лексичного запасу молодших школярів на уроці української мови. *Молодий вчений*, 10 (1), 70–73. [in

Ukrainian].

Мафтин, Л. (2021). Етнопедагогічні основи дидактичного процесу сучасної початкової школи. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи*, 195–197. [in Ukrainian].

Поворознюк, С. (2018). Інноваційні технології в процесі підготовки студентів до формування стилістичних умінь у молодших школярів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія філологія*, 1 (39), 70–75 [in Ukrainian].

Пономарьова, К. І. (2020). *Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови*. Київ: КОНВІ ПРІНТ. [in Ukrainian].

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». (2024). Взято з <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian].

Стеблюк С., & Хома, О. (2023). Збагачення активного словника молодших школярів на уроках української мови у сучасній початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 60 (4), 170–175. [in Ukrainian].

Сіранчук, Н. М. (2017). *Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на роках української мови*. (Монографія). Київ: «Центр учбової літератури». [in Ukrainian].

References:

Vashulenko, M. S. (2019). *Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia integrovanoho kursu «Ukrainska mova» u 1-4 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentisnoho pidkhodu* [New Ukrainian School: Methods of Teaching the Integrated Course «Ukrainian Language» in Grades 1-2 of General Secondary Education Institutions on the Basis of Competence-Based Approach]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Osvita» [in Ukrainian].

Komar, O. A. (2022). Teoretychni pytannia pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Theoretical Issues of Training Future Primary School Teachers to Use Innovative Technologies in Their Professional Activities]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 207, 22–27. [in Ukrainian].

Krokhmalna, H. I., & Herych, Kh. T. (2018). Psykholoho-pedahohichni zasady roboty nad zbahachenniam leksychnoho zapasu molodshykh shkoliariv na urotsi ukrainskoi movy [Psychological and Pedagogical Bases of Work on Enriching the Vocabulary of Junior Schoolchildren in the Ukrainian Language Classroom]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 10 (1), 70–73. [in Ukrainian].

Maftyn, L. (2021). Etnopedahohichni osnovy dydaktychnoho protsesu suchasnoi pochatkovoi shkoly [Ethno-Pedagogical Bases of the Didactic Process of Modern Primary School]. *Aktualni problemy pedahohiky pochatkovoi shkoly v konteksti osvitnoi reform – Current problems of primary school pedagogy in the context of educational reform*, 195–197. [in Ukrainian].

Povorozniuk, S. (2018). Innovatsiini tekhnolohii v protsesi pidhotovky studentiv do formuvannia stylistychnykh umin u molodshykh shkoliariv [Innovative Technologies in the Process of Preparing Students for the Formation of Stylistic Skills in Junior Schoolchildren]. *Naukovyi visnyk Uzhorodskoho universytetu. Seriya filologia – Scientific Bulletin of Uzhgorod University. Philology Series*, 1 (39), 70–75 [in Ukrainian].

Ponomarova, K. I. (2020). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi navchannia ukrainskoi movy* [Formation of Communicative Competence of Junior Schoolchildren in the Process of Teaching the Ukrainian Language]. Kyiv: KONVI PRINT. [in Ukrainian].

Profesiynyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional Standard «Teacher of a General Secondary Education Institution»]. (2024). Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian].

Stebliuk, S., & Khoma, O. (2023). Zbahachennia aktyvnoho slovnyka molodshykh shkoliariv na urokakh ukrainskoi movy u suchasni pochatkovii shkoli [Enriching the Active Vocabulary of Junior Pupils in Ukrainian Language Lessons in a Modern Primary School]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities*, 60 (4), 170–175. [in Ukrainian].

Siranchuk, N. M. (2017). *Formuvannia leksychnoi kompetentnosti v uchniv pochatkovykh klasiv na urokakh ukrainskoi movy* [Formation of Lexical Competence in Primary School Students in the Years of the Ukrainian Language]. (Monograph). Kyiv: «Tsentr uchbovoi literatury» [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «22» травня 2025 р.

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

Мафтин Лариса – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат філологічних наук, доцент

Maftyn Larysa – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Мафтин, Л. (2025). Інноваційні технології навчання у підготовці майбутніх педагогів до формування зв'язного мовлення молодших школярів. *Педагогічний дискурс*, 37, 123–130. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.17.

Maftyn, L. (2025). Innovative Teaching Technologies in Training Future Teachers to Form Coherent Speech of Junior Pupils. *Pedagogical Discourse*, 37, 123–130. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.17.

UDC 378.094+37.091.33:8111.111

УДК 378.094+37.091.33:8111.111

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.18](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.18)

ZORIANA DZIUBATA,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ukraine, Berezhany, Separated Subdivision of National University of Life and Environmental
Sciences of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute»,
Akademichna St., 22)*

ЗОРЯНА ДЗЮБАТА,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Бережани, Відокремлений підрозділ
Національного університету біоресурсів і природокористування України
«Бережанський агротехнічний інститут», вул. Академічна, 22)*

ORCID: [0000-0002-7836-0992](https://orcid.org/0000-0002-7836-0992)

Teaching Digital ESL Communication Skills for Remote Work Environments

Розвиток цифрових англомовних комунікативних умінь для роботи у віддаленому режимі

The research is aimed at investigating the need to specifically address the application of English language skills and using AI tools within remote professional communication contexts due to the growing shift towards remote and AI-enhanced work environments. The term “digital ESL communication skills” has been defined as follows: the application of English language skills for professional, task-based interaction in digital environments, including written and spoken communication through emailing, instant messaging, video conferencing, project management platforms and AI chatbots. Having applied such methods as literature review, a stakeholders’ survey of 116 students and professionals, document analysis and the analysis of leading Business English course syllabi, it has been demonstrated that there is a gap in current ESL education and the need to integrate English language learning with practical tasks that are required for asynchronous professional communication, video conferencing and intelligent use of AI tools in remote digital work environments. 7 core skill areas such as: slack-style messaging, digital professional writing, task management communication, video conferencing, AI tool usage, digital etiquette and soft skills development for professional success in remote settings, have been identified and described according to current real-world professional tasks within a remote, tech-integrated context (needs analysis). Recommendations on teaching digital English communication and AI literacy have been provided on each skill area. These included the lists of targeted vocabulary and grammar as well as recommended activities and resources aimed at contributing to the methodological aspect of teaching digital ESL communication skills. The research is a step towards modernizing ESL courses at college and university level for today’s remote or hybrid globalized, tech-driven workplace.

Keywords: *ESL, ESP, digital, AI tools, digital ESL communication, remote work, digital AI-enhanced work environments, English for digital work context.*

Дослідження спрямоване на вивчення необхідності цілеспрямованого формування англомовних комунікативних умінь для роботи у віддаленому режимі, де професійна комунікація відбувається у цифровому форматі з використанням інструментів ШІ. Подано визначення терміну «цифрові англомовні комунікативні уміння» та визначено його 7 основних компонентів. За допомогою якісно-кількісного аналізу продемонстровано, що існує розрив між курсами англійської мови для професійних потреб на даному етапі та необхідністю інтеграції вивчення англійської мови з практичними завданнями, такими як обмін повідомленнями в стилі slack, цифрове професійне спілкування, комунікація з управління завданнями, відео конференції, використання інструментів ШІ, цифровий етикет та розвиток м’яких навичок для ефективної роботи у віддаленому режимі.

Ключові слова: *цифрові англомовні комунікативні уміння, англійська мова, комунікативні уміння, спілкування в цифровому форматі, віддалена робота.*

Introduction / Вступ. Since the COVID-19 pandemic, more and more companies across all major industries are moving towards a remote work policy (Statista, 2023). Remote work, especially in such fields as IT, management, marketing, finance and accounting, education and customer service, requires using English as a means of global communication. This substantiates the need to specifically address the application of English language skills and using digital tools, including AI chatbots (e.g., Google

Assistant and ChatGPT), within remote professional communication contexts.

Since AI is gaining a momentum, there has been a significant amount of research done in order to integrate its technologies into teaching English as a second language (ESL) courses. The research by Lai and Lee (2024) has examined 32 scientific papers on the subject and has demonstrated the effectiveness of AI integration into teaching ESL in terms of providing an active, engaging and personalized learning process. The implementation of AI tools into ESL education has led to significant improvements in grammar, vocabulary, reading comprehension and writing skills (Gutiérrez, 2023). At the same time scientists and educators have stated the limitations and considered ethical considerations of implementing AI tools into the educational process (Hockly, 2023).

However, there is a lack of research and specific methodology on how to teach students effective English language digital communication skills, including the use of chatbots, for remote professional communication. Most ESL and ESP courses do not include specific modules on how to use English and chatbots effectively in a remote work context. Thus, there is a gap between the 21st century job market requirements and the current ESL and English for professional purposes (ESP) education. There is a need to develop a methodology of teaching English specifically for remote work with a focus on using chatbots effectively for professional purposes. Here, let us define the term «*digital ESL communication*». It refers to the application of English language skills for professional, task-based interaction in digital environments, including written and spoken communication through emailing, instant messaging, video conferencing, project management platforms and AI chatbots.

The aim to introduce digital ESL communication practice at college and university level aligns with the key principles of second language acquisition, i.e. language learning should be active, task-based, personalized, engaging, meaningful and contextual (Godwin-Jones, 2021) and corresponds to the main methodological principles of effective language acquisition developed in recent years that focus on interactive, technology-driven, student-centered task- and scenario-based learning (UNESCO, 2022).

The quantitative improvements across grammar, vocabulary, reading comprehension, and writing skills all point toward the efficacy of ChatGPT as a learning aid.

Aims and Tasks / Мета та завдання. The research is aimed at substantiating the need and the methodology of teaching specific digital English language communication skills, including training students to use chatbots effectively, for remote work. In order to achieve the stated aim, the following tasks have been concerned:

1) substantiate the need to teach digital ESL communication skills to meet the current trend for remote and hybrid work, including: literature-based research to ensure that there is a current need to specifically address digital ESL communication; stakeholders' surveying to determine the actual skills needed to function in digital workspaces; the analysis of ESL for Business courses in order to understand the gap between the current available teaching materials and the ESL skills needed for remote and hybrid work;

2) determine the main components of digital ESL communication based on needs analysis;

3) contribute to the methodology of teaching digital ESL communication by discussing the main vocabulary and grammar focus, the effective methods and activities as well as suggest on the teaching materials in order to practice these skills.

Methods / Методи. In order to understand the role of digital English language communication skills in remote work and identify a gap between the ESL skills currently taught based on the available educational materials for business English and the ESL skills needed for remote work, the following methods have been applied:

– *literature review*, including scientific articles, policy documents and workplace studies, in order to establish relevance and discuss the theoretical gap in the curriculum;

– *a quantitative-qualitative survey method* using a questionnaire (Appendix 1; 116 respondents, including 67 students and 49 professionals) in order to demonstrate the practical gap between learners' professional needs and the current state of their ESL preparation;

– *document analysis* on the content of currently available Business English courses, including Pearson Market Leader, Cambridge Business Benchmark, Career Paths: Business English, ESL and ESP courses offered at 6 major Ukrainian universities, in order to determine whether they address remote work and AI-enhanced communication.

– *Task-based needs analysis* for contributing to curriculum design and define the relevant ESL content and the key ESL skills needed for remote and hybrid work.

Results / Результати. First of all, literature-based research was conducted in order to substantiate the importance to specifically address the need to teach digital ESL communication at college and university level. There has been a rise in remote and hybrid work since 2020 for over 20% of employers, especially in such sectors as information technology, education, management, accounting, customer service, and freelance digital work (Statista, 2023; International Labour Organization, 2021).

Remote work is no longer an emergency measure due to the COVID quarantine, but a permanent shift, a new trend that requires digital communication proficiency and AI literacy in order to improve employability and productivity (McKinsey, 2022).

In order to further investigate the need to teach ESL specifically for remote and hybrid work environments and modernize ESL programs, that is to say, understand if there is a gap between what ESL learners are taught and the actual skills needed to function in digital workspaces, a survey was conducted. The assumption that remote and hybrid work relies to a great extent on text-based communication and intensively involves daily professional interaction using digital and AI tools was substantiated by surveying 67 students (Master's level) and 49 professionals working remotely, including 12 employers – 116 respondents in total (Appendix 1). The findings show that 83% of respondents use English for written communication (e.g. emailing, instant messaging, platforms, reports, presentations) daily or weekly, specifying that having received some instruction in professional writing, they don't feel confident in this type of communication (72%). 91% of respondents use video platforms for work or study. Here, 68% of respondents indicated that they need to improve their skills for participating in video calls. As for using AI tools (e.g. Grammarly, Chat GPT, DeepL), 77% of respondents use them regularly. However, 84% have never been taught how to prompt or evaluate the AI output, and 88% of respondents would like to take a course on digital ESL communication and using AI chatbots. The obtained data support the need for modernizing ESL courses at college and university level in order to specifically teach the use of English in remote and digital contexts.

The content of the most-widely used ESL courses for business, namely: Pearson (Market Leader), Cambridge (Business Benchmark), Career Paths (Business English) have been analyzed in order to justify the need of syllabi improvement for providing remote-specific communication practice. The conducted analysis shows that the courses mentioned above focus on teaching job specific vocabulary and communication skills for communication at a workplace, including negotiations, presentations, meetings, business correspondence (Market Leader); interviews, presentations, business writing (Business Benchmark); office routine conversations, telephone communication, meetings and business writing (Career Path: Business English). The courses provide profound practice for using the English language for professional purposes but they are focused on physical workplace situations and are not adapted to digital workplace realities. They lack materials and communication activities to practice slack-style messaging and asynchronous updates, to work with AI writing tools and chatbots, including prompt writing, using and evaluating AI-generated texts, to practice remote collaboration through Zoom, Google Docs etc. The conducted analysis shows that implementing digital ESL communication, AI literacy, and remote work training can fill the gap in current ESP education.

Having substantiated the need to introduce digital ESL communication skills practice at college and university levels to meet the needs for remote and hybrid work environments, let us formulate the main objective of this method – to develop students' ability to communicate in English professionally in remote or hybrid digital environments, including AI collaboration.

Let us determine the main components of the method in order to achieve the main objective.

Based on the conducted surveying of the stakeholders presented above and the literature review for needs analysis, the main components of the method can be formulated as follows:

1. *Slack-style massaging* to practice tone and structure of short formal writing in chats, including sending check-ins, micro-updates, assign and acknowledge tasks, participate in informal small-talk.

2. *Professional writing* in remote conditions, including writing project status updates, respond to clients' inquiries and employers' questions via email, writing project summaries and meeting follow-ups, writing progress reports, team task updates and reminders.

3. *Video call participation*, including practicing presenting slides and data, delivering verbal updates, spontaneous speech, timed speaking, participating in brainstorming during virtual meetings, feedback exchange, screen-sharing talk and such soft skills as clarifying questions, interrupting politely, agreeing, disagreeing, reactions, reporting other technical issues.

4. *AI tool literacy*, that is to say, teaching how to use AI tools, e.g. GhatGPT, Grammarly, Copilot, in order to draft emails, reports, replies, ask chatbots to summarize texts, data, meeting transcripts, prompt AI for brainstorming ideas as well as outlining own ideas and documents, assess and edit AI-generated output, clarify and adjust according to goals and tasks.

5. *Task-management communication*, teaching how to create task description, write comments on tasks, delegate tasks by mentioning team members in comments, ask for help or clarifying, change task status, write brief notes to explain the added file attachments and updates.

6. *Digital etiquette*, including adapting the tone of a message based on the audience, using neutral English to avoid misunderstandings in cross-cultural communication, balancing between conveying a direct message and politeness in feedback, respecting time zone differences in by mentioning this in comments, being culturally sensitive when using emojis, humor and video call behavior.

7. *Soft-skills for remote and hybrid work*, including practicing to plan communication according to schedules, to send polite reminders, to ask for clarification, to prioritize tasks, to keep the team informed through updates.

In order to contribute to the methodological aspect of teaching digital ESL communication skills, let us determine the relevant vocabulary and grammar as well as activities and teaching materials according to each component described above.

When performing asynchronous communication and slack-style messaging, employees often feel unsure about the tone and structure in chats and lack experience with writing short informal messages in that way that they sound professional. Thus, it is to the point to introduce key vocabulary (e.g. ASAP, FYI, ETA, blocked, ping, heads-up, tag, cc, thread, feedback) and grammar (e.g. imperatives, abbreviations, phrasal verbs, shortened grammar structures) and engage learners into interactive activities, such as slack message simulations, speed feedback tasks, thread reconstruction, paraphrasing formal messages into casual yet sounding professional. For example, «ETA on the report?» (check-in), «Draft uploaded, waiting for review» (update), «on it», «thanks, noted» (acknowledge a task), «Alex please proofread this» (assign a task), «Morning team! Working on the mockups today» (small talk). Teaching materials may include slack screenshots and mock Slack channels.

Since emails, reports and updates are dominant for remote and hybrid work, professional writing in remote conditions needs further specifically-targeted practice. The target vocabulary includes such terms as report, deadline, update, status, summary, attached, postponed, clarification etc. and grammar may focus on modals for politeness (could, would), passive voice, past simple and present perfect, time markers etc. The suggested activities include practicing writing emails to inform status updates and ask questions or inform progress, rewriting from informal into formal and case study reporting using sample emails, Grammarly, business email templates, authentic workplace scenarios.

Video conferencing is an essential part of remote work. The active vocabulary may include the following words and word combinations: process, agenda, mute/unmute, screen share, clarify, follow-up, recap, interrupt, connection issue. The correspondent grammar topics, such as present continuous for updates, polite requests/questions, reported speech should be considered. The suggested interactive activities may include Zoom or Meet role-plays (e.g. status updates, team briefings), screen-share presentations and talking based on data and visuals, timed speaking, drills on interrupting politely, agreeing or disagreeing, clarifying etc.

As for AI tool literacy, it is to the point to introduce the key vocabulary (prompt, generate, refine, input, output, accuracy, bias, summarize, rephrase) and grammar (infinitives, gerunds, conditionals, reported commands) and practice prompt writing, comparing original and AI-generated texts, editing and adjusting AI output using AI tools such as ChatGPT, Grammarly, prompts bank etc.

When working remotely, employees need to describe tasks, comment clearly, and assign responsibilities using correct phrases, that is to say, perform task-management communication. It is advisable to introduce the key vocabulary (e.g. task, due, assigned, backlog, update, blocked, completed, checklist, priority) and grammar material (e.g. passive voice («was assigned»), sequencing words, gerunds after prepositions) and provide practice in the form of simulating projects, creating and updating tasks, writing task comments. For example, students may create a Trello with group projects and add comments, update statuses, assign tasks, tag project team members, practice phrases such as «due by», «in progress», «needs feedback», «let me clarify...», «please review» etc.

Considering digital etiquette, it is important to understand that communication is often multicultural and requires neutral, appropriate and respectful communication. It is to the point to discuss whether emojis and humor are appropriate in professional chats or analyze the cases of misunderstanding with further paraphrasing of the message. Students can also be offered to study polite modals, softening phrases, polite indirect questions and to practice the tone and etiquette by rewriting inappropriate messages, emails and discussing cross-culture communication videos. The key vocabulary may include the following: tone, direct, polite, indirect, emoji, time zone, reply-all, hierarchy.

Finally, there is a number of soft skills for remote and hybrid work that has to be paid attention to. They include initiative, active listening, clarity in communication as well as tone awareness in digital ESL communication. The key vocabulary may include the following: deadline, self-manage, follow-up, update, clarify, independent, prioritize. As for grammar material, it may include practicing first conditional, time expressions and reported speech for updates. Let us give the examples of activities to practice these soft skills. For example, students may be offered to write and present a remote work schedule in English. Another task is aimed at practicing clarity in communication: being given an unclear instruction, students ask for clarification and confirm understanding.

Thus, having conducted the analysis of the job tasks employees do in remote and hybrid work environments, 7 main skill areas have been identified followed by contributing to the content and the methods of digital ESL communication teaching process.

Discussion / Обговорення. Let us explain and discuss the findings of the conducted research. It has been proved that, due to the current raise in remote and hybrid work engagement, there is an increasing demand to improve ESL course curricula at college and university level. According to the results of the conducted survey, employees use digital means of communication and work with AI tools regularly. However, they often feel unprepared and unconfident because they lack training in this specific skill area. Since the existing ESL and ESP courses still focus on practicing face-to-face synchronous communication at a workplace, it is urgent to introduce digital ESL communication skills practice into the preparation of future employees. Based on needs analysis, the main skill areas for remote work have been determined: professional asynchronous writing, slack-style messaging, video conferencing communication, AI literacy, task management communication, digital etiquette and soft skills for remote work. Each skill area has been specified according to current real-world professional tasks within a remote, tech-integrated context. Based on understanding the nature of professional communication in remote environments, the research has contributed to the development of digital ESL communication courses and modules in terms of specifying the key vocabulary and grammar in each skill area and suggesting on the methodology of teaching such skills. The research reveals the importance of integrating language and digital skills for effective collaboration in remote work environments and contributes to the development digital ESL courses. As for the limitations of the research, the main include rapid development of new tools and platforms and somewhat different remote contexts for various industries. Further research is needed on testing the method in learning settings and measuring learning outcomes.

Conclusions / Висновки. The research has identified a gap in current ESL education and the need of practicing the skills that are required for asynchronous professional communication, video conferencing and intelligent use of AI tools in remote digital work environments. The term «digital ESL communication» has been defined and the key skill areas have been specified based on needs analysis. The proposed method is able to bridge the gap and integrate English language teaching with practicing practical tasks in remote work context, for example status updates, chatbot prompting and slack-style messaging, online etiquette and collaboration and many other, which are too numerous to mention, i.e. train both digital fluency and language proficiency. This is timely and necessary in order to prepare competitive and adaptable employees in current job market conditions. The research is a step forward towards developing new ESL and ESP courses that can meet the demands of remote, hybrid and tech-integrated working conditions.

Appendix 1. Survey Questionnaire **Section A: Background Information**

1. Are you a: ☐ Student ☐ Working Professional

2. What is your field of study or work?

3. What is your current level of English?

☐ A2 (Pre-Intermediate)

☐ B1 (Intermediate)

☐ B2 (Upper-Intermediate)

☐ C1+ (Advanced)

Section B: Use of English in Digital Communication

1. How often do you use English for writing messages, emails, or reports?

☐ Daily

☐ Weekly

☐ Rarely

☐ Never

2. Which tools do you use for professional or academic communication? (Select all that apply)

☐ Email

☐ Zoom / Google Meet

☐ Slack / Teams / Discord

☐ Trello / Asana / other task managers

☐ Other: _____

☐ I don't use any tools

3. Have you received any instruction or training on how to write clear and professional messages in English?

☐ Yes

☐ No

Section C: Use of AI Tools

1. Have you used any of the following AI tools?

☐ ChatGPT

☐ Grammarly

- ☐ DeepL
- ☐ Notion AI / Google Duet / Microsoft Copilot
- ☐ Other: _____
- ☐ I have not used any

2. Why do you use these tools?

- ☐ To generate ideas
- ☐ To improve my English writing
- ☐ To translate or summarize texts
- ☐ To save time
- ☐ I don't use them

3. Have you ever been taught how to use AI tools effectively in English (e.g., prompting, evaluating answers)?

- ☐ Yes ☐ No

Section D: Self-Assessment

1. How confident are you in your ability to write professional messages in English (emails, chat, reports)?

- ☐ Very confident ☐ Somewhat confident ☐ Not confident

2. How confident are you in your ability to use AI tools for work/study tasks in English?

- ☐ Very confident ☐ Somewhat confident ☐ Not confident

3. Would you benefit from a course that teaches English for digital communication and AI tools?

- ☐ Yes ☐ Maybe ☐ No

References:

International Labour Organization. (2021). Working from home: From invisibility to decent work. Retrieved from: https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_765806/lang-en/index.htm [in English]

Hockly, N. (2023). Artificial Intelligence in English language teaching: The good, the bad and the ugly. *RELC Journal*, 54 (2), 445–451. [in English]

Godwin-Jones, R. (2021). Evolving technologies for language learning. *Language Learning and Technology*, 25 (3), 6–26. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10125/73443> [in English]

Gutiérrez, L. (2023). Artificial Intelligence in Language Education: Navigating the Potential and Challenges of Chatbots and NLP. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 1 (3), 180–191. Retrieved from: <https://doi.org/10.62583/rselt.v1i3.44> [in English]

McKinsey (2022). What's next for remote work: An analysis of 2,000 tasks, 800 jobs, and nine countries. Retrieved from: <https://www.mckinsey.com> [in English]

Gutiérrez, Lucía. (2023). Artificial Intelligence in Language Education: Navigating the Potential and Challenges of Chatbots and NLP. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 1, 180–191. [in English]

Statista. (2023). Share of employed people who usually work from home in European countries in 2022. Retrieved from: <https://www.statista.com/statistics/879251/employees-teleworking-in-the-eu> [in English]

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2023). ChatGPT and artificial intelligence in higher education: Quick start guide. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146> [in English]

Wan Yee Winsy Lai, & Ju Seong Lee. (2024). A systematic review of conversational AI tools in ELT: Publication trends, tools, research methods, learning outcomes, and antecedents. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7. [in English]

Дата надходження статті: «22» травня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «12» червня 2025 р.

Дзюбата Зоряна – доцент кафедри гуманітарної освіти і туризму Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут», кандидат педагогічних наук, доцент

Dziubata Zoriana – Assistant Professor of Department of Humanitarian Education and Tourism of Separated Subdivision of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute», Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Дзюбата, З. (2025). Розвиток цифрових англomовних комунікативних умінь для роботи у віддаленому режимі. *Педагогічний дискурс*, 37, 131–136. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.18.

Cite this article as:

Dziubata, Z. (2025). Teaching Digital ESL Communication Skills for Remote Work Environments. *Pedagogical Discourse*, 37, 131–136. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.18.

УДК 37.0(477+73)+378.4+37.013.74+303.446(09)+37.014

UDC 37.0(477+73)+378.4+37.013.74+303.446(09)+37.014

DOI: [10.31475/ped.dys.2025.37.19](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.19)

ЛІЛІЯ БАТЮК,

кандидат біологічних наук, доцент

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

LILIYA BATYUK,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor

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

ORCID: [0000-0003-1863-0265](https://orcid.org/0000-0003-1863-0265)

**Інтеграція студентів-ветеранів у освітнє середовище країни:
досвід Сполучених Штатів Америки**

**Integration of Veteran Students into the Country's Educational Environment:
the Experience of the United States of America**

Розвиток STEM-освіти в Україні, формування виваженої політики в освітньому просторі країни в умовах воєнного стану, та створення сприятливого освітнього середовища для військовослужбовців при поверненні з військової служби до цивільного життя визначено в ряді нормативних актів та законів, викладених на офіційному сайті Уряду України, на сайті Міністерства освіти і науки України та на сайтах інших урядових установ. В нових реаліях України сьогодні, повернення військовослужбовців до цивільного життя потребує нових робочих місць, що є наслідком освоєння нових сучасних затребуваних професій, які в свою чергу є наслідком здобуття сучасної STEM-освіти. В цьому сенсі досвід Сполучених Штатів Америки може бути корисним для розробки Україною освітнього середовища та освітніх реформ, які відповідають потребам держави.

У результаті здійсненого теоретико-методологічного аналізу, спираючись на дослідження в галузі педагогічної освіти, філософії та управління, проаналізовано напрями реформ Уряду Сполучених Штатів направлених на підтримку студентів-ветеранів в контексті здобуття вищої освіти в другій половині XX – першій половині XXI сторіччя; розглянута система формування професійної компетентності майбутніх фахівців із числа студентів-ветеранів війни в закладах вищої освіти; визначені основні проблеми, з якими стикаються військовослужбовці вступаючи до закладів вищої освіти; з'ясовано рівень обізнаності, досвід користування та задоволеність державними програмами та пільгами, що спрямовані на підтримку студентів-ветеранів та їхніх сімей. Враховуючи потребу в єдиній та всеосяжній політиці інтеграції ветеранів в громадське життя країни, США запропонували концептуальну модель, яка враховує багатогранність інтеграції ветеранів, включаючи можливості здобувати вищу, та любую іншу STEM-освіту, у країній якості. Ефективна політика інтеграції ветеранів сприяє прогресу Сполучених Штатів на шляху до досягнення конкретних цілей у сфері сталого розвитку країни, зокрема в сфері STEM-освіта для всіх

Ключові слова: *STEM-освіта, вища освіта, Україна, США, студенти-ветерани, військовослужбовці, законопроект.*

The development of STEM education in Ukraine, the formation of a balanced policy in the country's educational space under martial law, and the creation of a favorable educational environment for military personnel upon returning from military service to civilian life are defined in a number of regulatory acts and laws set out on the official website of the Government of Ukraine, on the website of the Ministry of Education and Science of Ukraine, and on the websites of other government institutions. In the new realities of Ukraine today, the return of military personnel to civilian life requires new jobs, which is a consequence of mastering new modern in-demand professions, which in turn are a consequence of obtaining modern STEM education. In this sense, the experience of the United States of America can be useful for Ukraine to develop an educational environment and educational reforms that meet the needs of the state.

As a result of the theoretical and methodological analysis, based on research in the field of pedagogical education, philosophy and management, the directions of reforms of the United States Government aimed at supporting student veterans in the context of obtaining higher education in the second half of the 20th - first half of the 21st century were analyzed; the system of forming professional

competence of future specialists from among student veterans of the war in higher education institutions was considered; the main problems faced by military personnel when entering higher education institutions were identified; the level of awareness, experience of use and satisfaction with state programs and benefits aimed at supporting student veterans and their families was clarified. Given the need for a unified and comprehensive policy of integrating veterans into the public life of the country, the USA proposed a conceptual model that takes into account the multifaceted integration of veterans, including the opportunities to obtain higher, and any other STEM education, in better quality. Effective veteran integration policies contribute to the United States' progress toward achieving specific national sustainable development goals, including STEM education for all.

Keywords: *STEM education, higher education, Ukraine, USA, student veterans, military personnel, Bill.*

Introduction / Вступ. The formation of a balanced policy in the educational space of Ukraine under martial law, and the formation of the educational process for military personnel upon returning from military service to civilian life are defined in a number of regulatory acts and laws set out on the official website of the Government of Ukraine, on the website of the Ministry of Education and Science of Ukraine and on the websites of other government institutions (Law of Ukraine «On Higher Education», 2014), (Law of Ukraine «On Education», 2017), (On approval of the Strategy for the formation of a system for returning from military service to civilian life for the period until 2033 and approval of the operational plan of measures for its implementation in 2025-2027, 2024), (On Approval of Changes to the Features of Training of Applicants for the Degree of Doctor of Philosophy and the Degree of Doctor of Sciences in Higher Military Educational Institutions, Military Educational Units of Higher Educational Institutions, and Scientific Institutions of the System of the Ministry of Defense of Ukraine, 2024). The importance of education for veterans upon returning to civilian life cannot be underestimated given the attendant benefits. More educated people get better jobs and have higher incomes. The importance of obtaining a higher level of education is enhanced by the «new global economy» (Manyika et al., 2017) taking into account advances in digital technologies, the development of robotics and e-commerce, startups and transformations in manufacturing, the development of artificial intelligence, etc. (Batyuk & Zhernovnykova, 2018). Education is also positively associated with more effective personal habits, better choice of place of residence and wider professional opportunities. Moreover, highly educated people tend to make better choices regarding health and the use of medical information and digital resources (Batyuk & Chovpan, 2021). In the new realities of Ukraine today, the return of servicemen to civilian life requires new jobs, which is a consequence of mastering new modern in-demand professions, which in turn are a consequence of obtaining modern STEM education (On approval of the action plan for the implementation of the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education) until 2027, 2021), (On the implementation of an innovative educational project at the all-Ukrainian level on the topic «Scientific and methodological support of STEM education in educational institutions» in September 2024 – December 2027, 2024). In this sense, the experience of the United States of America can be useful for Ukraine to develop an educational environment and educational reforms that meet the specific needs of the state, in the context of changing military conditions and the growing role of modern STEM technologies against this background.

Aim and Tasks / Мета та завдання. The purpose of the article is to study the integration of war veteran students into the educational environment of the United States of America, the acquisition of STEM education by students, and the integration of these students into the culture of STEM education for further use of experience in the development of STEM education in Ukraine. In accordance with the goal, the following tasks have been identified: to analyze the directions of reforms of the United States Government aimed at supporting veteran students in the context of obtaining higher education in the second half of the 20th – first half of the 21st century; to analyze the system of forming professional competence of future specialists from among war veteran students in higher education institutions; to identify the main problems faced by military personnel when entering higher education institutions; to find out the level of awareness, experience of use, and satisfaction with state programs and benefits aimed at supporting veteran students and their families.

Methods / Методи. To achieve the goal and perform the tasks, the article uses search and theoretical and methodological analysis (collection, analysis, systematization and generalization of the provisions of scientific and pedagogical, methodological, reference literature, regulatory documentation); system-structural (systematization of scientific facts about education and STEM education in the USA and Ukraine); statistical (collection, processing, analysis of educational statistics data in the USA and Ukraine); comparative analysis, theoretical-generalization method and interpretation method (for formulating and substantiating conclusions based on the results of the study).

Results / Результати. Over the years of Ukraine's independence, the relationship between veteran military personnel in Ukraine and higher education institutions has changed significantly. According to the provisions outlined in the 2020 handbook, known as the «Fundamental Rights of Military Personnel,» which was developed by the Ministry of Defense of Ukraine as part of the «Strengthening Democratic Control over the Armed Forces of Ukraine» project, implemented by the Ministry of Defense of Ukraine and the OSCE Project Coordinator in Ukraine, military personnel have the right to study (including postgraduate education) in military educational institutions, relevant units for training, retraining, and advanced training of military personnel (Lukichov et al., 2020). Military personnel of Ukraine who are accepted for military service under a contract of officers after obtaining basic or full higher education by state order are allowed to study in other higher educational institutions without separation from service after completing a term of service equal to the time of their studies for obtaining a previous higher education. Other categories of military personnel, except for military personnel in conscript military service and military service by conscription of officers, are allowed to study in other higher educational institutions without separation from service in the manner determined by the relevant provisions on military service by citizens of Ukraine. Children of military personnel at the place of residence of their families are given priority places in general education and preschool educational institutions and children's health camps regardless of the form of ownership (Article 13 of the Law of Ukraine «On Social and Legal Protection of Military Personnel and Members of Their Families»). Ukraine is currently facing the ethical challenge of supporting veterans who are returning to society, continuing their civilian lives, and often enrolling in higher education institutions. To understand the challenges facing our society, let us expand on the experience of the United States Government in supporting military veterans who enroll in U.S. higher education institutions to obtain STEM education.

Although military of the United States personnel entering higher education after service have not been studied as thoroughly as, for example, student-athletes, research suggests that many factors hinder a smooth transition from military service to college life for these students and that they face different challenges than regular students. (Elbogen et al., 2013).

About 200,000 veterans are discharged from the U.S. military annually, but of interest to the Ukrainian experience is a group of military veterans referred to as «9/11 veterans.» The number of such «9/11 veterans» is projected to exceed four million by the end of 2024 (National Center for Veterans Analysis and Statistics, 2016), (Morgan et al., 2023).

Veterans affected by 9/11 are notable for several reasons. They are U.S. service members who have been on active duty since September 11, 2001, and who participated in the Global War on Terror (GWOT). The Global War on Terror was the first war in which the National Guard and Reservists were extensively used in combat operations. It is this group of veterans who are characterized by high rates of traumatic exposure and other mental health problems. This is due to the unexpectedness and rapid pace of military operations with repeated and prolonged combat deployments (a situation we are currently witnessing in Ukraine). These U.S. veterans have the highest rates of disability in military history. In addition, this group is the most diverse of any previous veteran group, with veterans of color accounting for 25.2% of veterans in 2020 and this indicator projected to increase to 35.3% by 2040. The overall percentage of female veterans was 9% in 2018 and is likely to increase to 17% of veterans by 2040 (National Center for Veterans Analysis and Statistics, 2019). As a result of these various factors, post-9/11 veterans are believed to be at risk for difficult transitions from the military to the civilian sphere (Kintzle et al., 2014), (Elnitsky et al., 2017).

Research shows that more U.S. students who enter college or university after returning from military service are first-generation college students than their non-veteran peers; 60% of veteran students who responded to the National Survey of Student Engagement (NSSE) identified as such in 2010; this number increased to 40% in 2020. These students were the first in their families to attend college or higher education (Wurster et al., 2012). Research suggests that these students enter college with weaker academic preparation, lower educational aspirations, and a lack of knowledge about navigating the college environment (Tinoco, 2015). Many of them and their families who take advantage of veterans' educational benefits at colleges and universities often face veteran-specific challenges, such as delays in VA benefits payments and confusing paperwork. In addition, the transition from a regimented military lifestyle to structuring their own schedules, making their own decisions, and challenging the decisions of others requires a significant shift in mindset that has practical consequences, such as difficulty integrating with fellow students who are typically younger and may be unfamiliar with the realities of military service or critical of the conflict in which the former service members participated.

The United States Army's system of professional military education originated in the post-Civil War era of 1861–1865. Using the Prussian education system as a model, educators developed a system

that met the specific needs of the United States at the time. Over the years, the system underwent repeated reforms to respond to changing warfare and advances in technology. In the 19th century, the system began to lose its appeal. Veterans returning to civilian life were reluctant to pursue military careers and sought out modern, civilian occupations that were in demand in society. The pressures of change and other challenges facing the United States educational environment became particularly acute at the end of the Cold War, which led to some changes to meet the growing demands for a common education.

Although many higher education institutions in the United States continue to offer Reserve Officer's Training Corps (ROTC) programs, the United States government's current focus is on retraining returning military personnel. Successful retraining depends on the persistence of veteran students and their ability to complete their chosen STEM major. To better understand the factors that influence degree attainment among veterans in the United States, it is essential to first understand the goals and challenges facing military personnel in these realities of life.

The Morrill Land Grant Act of 1862 and the National Defense Act of 1916 established the initial relationship between the U.S. military and higher education in the United States. The combination of these two laws provided the primary impetus for the education of young men before entering the military. The Morrill Act required that military training be part of the curriculum, and the National Defense Act provided the primary impetus for the creation of the Reserve Officer's Training Corps (ROTC). During World War II, the Department of Labor estimated that 15 million men and women who had served in the armed forces would be unemployed after the war. The passage of the Reserve Forces Act (SRA) in 1942 changed the relationship between the military and higher education, and the concept of «military retraining» emerged (Crossland & Currie, 1984). At the end of World War II, millions of service members returned home, and the need for education for these individuals became a top priority for the United States government. In response, Congress passed the Soldier Reserve Act (SRA) to mitigate the potential economic impact of such a large number of individuals (Hammond, 2017), (Gerald et al., 2005). The SRA provided military veterans with financial benefits and financial assistance, including unemployment benefits, home and business loans, and access to higher education in the form of loans, credits, and advances (Rumann & Hamrick, 2009). The educational benefits associated with the SRA became known as the first veterans' bill, the GI Bill.

The reason for the emergence of this law was a number of factors. To reduce the likelihood of a post-war depression caused by widespread unemployment, in 1942 the National Resources Planning Board, a White House agency, studied post-war labor needs and, as early as June 1943, recommended a number of programs for the education and training of future military veterans. The main provisions and norms of the law were developed, which later became the Serviceman's Readjustment Act. This law was passed through the US Congress, where in the spring of 1944 this Bill was unanimously passed by both houses of Congress. President Franklin D. Roosevelt signed it on June 22, 1944, just a few days after the invasion of Normandy, on the so-called D-day invasion of Normandy (Dwight D. Eisenhower, 2025). American Legion publicist Jack Cejnar called it «the GI Bill of Rights» because it offered federal assistance to veterans to help them adjust to civilian life in areas such as hospitalization, private business, home and business purchases, and especially education. The law provided tuition, room and board, books and supplies, equipment, and counseling services for veterans so they could continue their education in school or college. From 1942 to 1949, about eight million veterans received educational benefits.

Under this proposed «GI Bill of Rights» plan, there was no obstacle to the education of soldiers even while in military service. The problem of the soldier's release during training was viewed from the perspective of the soldier who would not want his fellow soldiers to think that the soldier was evading service, evading his patriotic duty. The Army developed plans to establish in foreign countries, when and where the military situation permitted, courses of training for soldiers, including courses in science and technology. The U.S. government ensured that these courses were the best and most modern that could be offered. If this did not harm the soldiers undergoing training, the Armed Forces Institute had a set of modern instructions at the highest levels, involving the Massachusetts Institute of Technology, the California Institute of Technology, the Ryerson Laboratory of the University of Chicago, and others who could not be transferred abroad but who helped in the establishment of such courses. Public Law 346, Seventy-eighth Congress, commonly known as the Military Bill of Rights, provided for the education of veterans under certain conditions at the expense of the federal government. Among the soldiers and sailors returning to civilian life were many who had pronounced academic talent, which was developed through further education for the national good of the United States.

Thanks to the benefits provided by the GI Bill of Rights, from 1945 to 1960, about 2,300,000 people attended colleges and universities, 3,500,000 people received schooling, and 3,400,000 people received on-the-job training. Between 1940 and 1950, the number of degrees awarded by U.S. colleges and

universities doubled. A careful analysis of the problem of recruiting and training future scientists to the Ph.D level was made possible by undergraduate and predoctoral fellowship programs. In 1945, 4.6% of Americans had a bachelor's degree. By 2000, 25% of Americans had a bachelor's degree. The need for scientists during the Cold War was one of the most pressing that the US government, industry, and economy faced, because the heart of any successful country is the stability of a strong corps of highly qualified specialists. As researchers of that time believed, future scientific and technical leaders in the United States were mostly in military service. As Vannevar Bush, an American scientist, engineer, developer of analog computers, methodologist and organizer of scientific research and the scientific community, science advisor to President Franklin Roosevelt, wrote: «If exceptional measures are not taken to recruit and train talented military personnel at the time or before the end of the war, the future will reveal that this country is seriously deprived of scientific and technological leadership. In peacetime or war, this handicap may prove fatal to our standard of living and our way of life» (Bush, 1945).

Adequate funding can be of immense value, providing a large number of qualified individuals with the opportunity and tools to receive the necessary training and education. Providing undergraduate and predoctoral fellowships and grants has helped the U.S. government to produce the necessary number of specialists who will contribute to the future productive scientific research conducted in universities and government agencies. In addition, each additional graduate student increases the efficiency of senior staff. The National Research Council, with funds from the Rockefeller Foundation, provided a series of fellowships from 1960 to 2000 to scientists who had recently received degrees and wished to continue their research for one to two years to gain a solid footing in research before taking on teaching duties. An unusually high proportion of recipients have gone on to successful careers in science or one of its related fields, particularly medicine. One of the most important aspects of these fellowships was that their holders often used them to work at institutions other than those where they had received their degrees. Thus, military personnel who received degrees not only expanded their own training but also made a major contribution to the exchange of ideas and methods between different laboratories. In the immediate postwar period, an increase in the number of these fellowships would have been especially important in re-establishing in scientific work the many men who had completed their formal education before entering the armed forces and thus would not have been eligible for assistance under the US «GI Bill of Rights». The fellowships became useful in certain fields of applied science, known today as STEM science, where a combination of skills and competence was required.

Unfortunately, black veterans were unable to take full advantage of most of the benefits of the GI Bill. They were often unable to obtain bank mortgages; they faced prejudice and discrimination; they could not obtain loans to buy homes in black neighborhoods, much less in «white» suburban neighborhoods. By 1956, when the first GI Bill expired, the cost of education and training had brought veterans \$14.5 billion in benefits, but the Veterans Affairs Administration estimated that the increase in federal income taxes alone had paid for the bill several times over, as 4.3 million home loans had been issued by 1955, with a total face value of \$33 billion. Veterans were responsible for purchasing 20 percent of all new homes built after the war. The results had unexpected repercussions for the rest of the economy; This did not lead to another depression, but rather to unprecedented prosperity for the next generation. The GI Bill of Rights was extended several times. Nearly 2.3 million veterans participated in the program during the Korean War and more than 8 million during the Vietnam War.

Following the success of the SRA, the GI Bill has undergone several adaptations and modifications over the years, with the most recent version of the GI Bill being the Post-9/11 Veterans Educational Assistance Act of 2008. The Post-9/11 Veterans Educational Assistance Act of 2008 was signed into law by President George W. Bush on June 30, 2008 (The White House, 2025). This sweeping new legislation updated the Veterans Act and significantly enhanced its value (Martorell & Bergman, 2014). The law mandated that veterans' college costs be paid at the same rate as the original GI Bill after World War II. The key provisions of the law are 100% funding for in-state four-year undergraduate tuition for veterans who have served three years of active duty since September 11, 2001. The law also gave veterans the ability to transfer benefits to family members or children after ten years of service (or consent to service). Records released in 2015 by the U.S. Department of Veterans Affairs show that nearly 800,000 veterans have taken advantage of the GI Bill, the Post-9/11 GI Bill, which has resulted for payments in over \$11 billion in education and other benefits to support student veterans (U.S. Department of Veterans Affairs, 2025).

During the period 1951-2020, the U.S. education system underwent many dramatic changes. In essence, this led to the firm establishment of a STEM philosophy that dominated the system for the next thirty years. Of course, changes in curricula occurred in almost all educational institutions, as technology, tactics, methods, and doctrine underwent changes. A noticeable trend of this period, mainly in higher education, was the increasing inclusion of STEM educational disciplines in the curriculum.

During this period, an ever-increasing number of war veteran students attended civilian institutions to obtain bachelor's and master's degrees. This practice has caused much debate about the appropriateness of the programs, given the financial costs.

Today, educational institutions in the United States, both private and public, are further strengthening their collective desire to serve veteran students. They unite student veterans, create a variety of student organizations.

While many military veterans would like to shed their military past and enjoy «just being a student,» others still crave the companionship they once had. To address this dilemma, universities are creating specialized safe spaces from which to provide services and support to such students. «Rituals» are being developed to honor veterans and make them feel valued, including Veterans Day celebrations and Veterans Week programs that involve coordination with the Career Center, the Center for LGBT Equality, counseling centers, and student union colleagues. Many universities are going even further, featuring veterans' stories in video clips and other informational networks (Schlossberg et al., 1989), (Lim et al., 2018), (Morris et al., 2024).

One of the important problems that teachers and educators of higher education institutions, both in Ukraine and in other countries, may face is the problem of the complex influence of military culture, which veterans-students of higher education will bring with them to receive higher education by the military. Student veterans who have returned to society bring with them a culture that values the minimization of individual self-expression, self-sacrifice and group security over individual well-being or personal development. This will become a counterbalance to receiving STEM education in higher education institutions, which encourages students to value their individuality and discover for themselves the qualities that distinguish them from their classmates. Military personnel, accustomed to following established procedures and obeying clearly defined lines of command, may face a student life for which they will not be prepared. The multicultural competences between military culture and academic culture can create difficulties for such students and lead to stress, during the transition from one reality to another, which does not allow to admit weakness and seek help, which can lead to anxiety states, alcohol and drug addiction, as well as other conditions that may be undiagnosed. Since such students are not inclined to seek help, the responsibility for them falls partly on the teachers and staff of higher education institutions who work with such students.

Developing curriculum-based, STEM-relevant programs that bridge the gap between military culture and higher education norms and practices is essential for the successful transition of veteran students to higher education. For example, the Department of Veterans Affairs (VA) has developed the VetSuccess on Campus (VSOC) program to help veterans, service members, and their families complete their education on time, gain professional competence, and prepare for the workforce. In the VSOC program, the VA Vet Center Outreach Coordinator is also available to provide peer-to-peer counseling and referral services through coordinated outreach and counseling to veteran students regarding benefits on campus. This support is designed to help veterans complete their education, prepare for a competitive workforce, secure employment, and build successful and distinguished careers. The VSOC program is currently available at more than 100 colleges and universities in the United States (Morgan et al., 2023).

On many campuses, veteran students are forming organizations that are designed to address pressing issues such as housing shortages, to provide opportunities for veterans to discuss their military experiences, and to help veterans adjust to college life (Vest, 2024). Veteran-friendly campuses typically have a veterans affairs office and an active veterans student organization. These veteran-focused organizations are integral to the success of all students in higher education (Whiteman et al. 2013).

The experiences of military personnel during their transition to college and university education have attracted attention, thanks to the U.S. government's understanding of veterans' needs. Using transition theory (Schlossberg et al., 1995), a study (DiRamio et al., 2008) was published in 2008 describing the transition experiences of male and female veterans at three universities. The study authors describe three phases that veteran students go through: 1) enlistment; 2) completion of their military service, completion, and discharge; and 3) the beginning of the transition phase to higher education. Within each transition phase, several subphases and distinct areas of study emerge that require further research. Understanding these areas, which are related to the challenges and stressors that veteran students face when entering higher education institutions, can be particularly traumatic. These findings have already been confirmed by modern research (Vest, 2024). To choose a modern educational vector of STEM education, higher education institutions should accept these findings and heed the call to more consistently open their doors to students who are war veterans, since it is obvious that as future education seekers, such students are more interested in obtaining higher education than the general cohort of their peers. Research on the number and graduation rate of veteran students in US higher education institutions has become an indicator of what has worked and what needs to be

addressed in terms of academic achievements of education seekers.

Given the need for a unified and comprehensive policy for the reintegration of veterans into the public life of the country, the United States proposed a conceptual model (GI Bill of Rights) that takes into account the multifaceted integration of veterans, including economic integration, mental health, favorable relations in society, constructive civic participation of veterans in the life of the country, opportunities to obtain higher education, and any other STEM education, in the best quality. Successful reintegration of veterans is possible only if all these outcomes are achieved. They are interdependent and influence each other, and in the aggregate, they are influenced by a number of social, economic, cultural, individual and societal factors that can both facilitate and hinder the progress of military personnel's return to civilian life. Effective veteran reintegration policies since 1942 have contributed to the United States' progress toward achieving specific sustainable development goals, including Gender Equality, Decent Work and Economic Growth, Justice and Effective Institutions, and STEM Education for All.

Discussion / Обговорення. Studies show that Ukrainian military personnel returning to civilian life face significant difficulties in various areas of reintegration into society (Nazarenko et al., 2019), (Kolosok & Tsymbaliuk, 2024). These difficulties range from the biased attitude of employment centers and social services, where veterans face bureaucratic obstacles in obtaining combat or disability status, and receiving benefits, to persistent prejudices and stereotypes in society regarding their mental health. The lack of work upon return, which is often a result of insufficient qualifications, or lack of education, limits their access to services, forcing many veterans to struggle with unemployment, psychological disorders, and various types of addiction. Despite laws on veteran support, fragmented implementation between institutions prevents more than half of veterans from receiving medical care and social benefits, hinders assistance in employment, and resources for entrepreneurship. According to the survey, about half of veterans need financial assistance, and more than 50% suspect that they will need help with health care in the future. Although many veterans would like to start a business, factors such as hostilities, limited capital, limited access to credit, and bureaucratic obstacles hinder their entrepreneurial efforts.

Unlike Ukraine, in the United States of America, the Government, since World War II, has realized the need for coordinated assistance and has enacted key laws to support a comprehensive state policy for military veterans, which guarantees employment, improves access to social support, simplifies obtaining veteran status, supports veterans' family members, etc. One of the key provisions of these laws is the provision on education, improving the reintegration of veterans into the country's educational environment through national programs, specialized training, psychological screening, a registry of veteran associations, and various modern tools for finding work in the field of STEM technologies. To promote the employment of veterans, the United States Government has created incentives for employers, introduced quotas, organized support for veteran students, national and regional programs, tax breaks, and easier access to grants and government contracts. Additional offers of the STEM educational environment include student campuses, veteran organizations, centers focused on the STEM economy, educational quotas, benefits, and advertising of successful veteran students. Accordingly, we can argue that Ukrainian higher education institutions are only partially adapted to the education of veteran students, because during the years of military aggression by the Russian Federation, there has been no full and systematic transition to the education of veteran students as a new group of students, which carries certain challenges and difficulties for educators. And here we have not only problems of funding, lack of technical resources, access to licensed software, but also adaptation of training courses and effective teaching methods, and insufficient awareness of teachers with the problems that such groups of students bring with them.

Conclusions / Висновки. In fact, most military personnel, upon returning to civilian life, remain soldiers rather than «remembering» their professional skills and returning to their previous job, the work they did before being drafted into the army. The competencies and professional skills acquired in the army in the field of artillery, engineering, fortifications, and other areas of military affairs often have no application in peaceful life. Obtaining STEM education provides the applicant with the opportunity to obtain qualifications, take training courses to prepare for the performance of their professional duties in peacetime. Currently, Ukraine is faced with the ethical task of supporting veterans who return to society, continue their civilian life, and often enter higher education institutions. Our study of the United States Government's experience in supporting military veterans who enter U.S. higher education institutions to obtain STEM education is aimed at providing educational institutions in Ukraine with the opportunity to understand the situation and prepare to support the future cohort of veteran students in our country.

Список використаних джерел і літератури:

- Закон України «Про вищу освіту». (2014). Відомості Верховної Ради, 37–38, ст. 2004. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#n244> [in Ukrainian]
- Закон України «Про освіту». (2017). Відомості Верховної Ради, 38–39, ст. 380. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n331> [in Ukrainian]
- Кабінет Міністрів України. Розпорядження «Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року». (2021). (№ 131-р., 2021, січень 13). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/131-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian]
- Кабінет Міністрів України. Розпорядження «Про схвалення Стратегії формування системи повернення з військової служби до цивільного життя на період до 2033 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025-2027 роках». (2024). (№ 1350-р., 2024, грудень 31). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1350-2024-%D1%80#Text> [in Ukrainian]
- Колосок, А., & Цимбалюк, І. (2024). Соціальний захист ветеранів війни. *Ввічливість. Humanitas*, 3, 187–196. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.3.26> [in Ukrainian]
- Лукічов, В., Арнаутова, В., Нікітюк, Т., & Кучеренко, С. (2020). *Основні права військовослужбовців*. Міністерство Оборони України. 68 с. [in Ukrainian]
- Міністерство Оборони України. Наказ «Про затвердження Змін до Особливостей підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та наукового ступеня доктора наук у вищих військових навчальних закладах, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, наукових установах системи Міністерства оборони України». (2024). (№ 738, 2024, листопад 4). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1758-24#Text> [in Ukrainian]
- Назаренко, І.І., Якимець, В.М., Печиборщ, В.П., Слабкий, Г.О., Іванов, В.І., & Поліщук, А.О. (2019). Проблемні питання психологічної реабілітації ветеранів учасників антитерористичної операції та військовослужбовців операції об'єднаних сил в Україні (аналітичний огляд літератури). *Україна. Здоров'я нації*, 1 (54), 48–58. [in Ukrainian]
- Наказ Міністерства освіти і науки України. Про реалізацію інноваційного освітнього проекту всеукраїнського рівня за темою «Науково-методичне забезпечення STEM-освіти в закладах освіти» у вересні 2024 – грудні 2027 року. (2024). (№ 1438, 2024, жовтень 9). Взято з <https://mon.gov.ua/npa/pro-realizatsiiu-innovatsiinoho-osvitnoho-proiektu-na-vseukrainskomu-rivni-za-temoiu-naukovo-metodychne-zabezpechennia-stem-osvity-v-zakladakh-osvity-u-veresni-2024-hrudni-2027-rokiv> [in Ukrainian]
- Batyuk, L., & Chovpan, G. (2021). Adapting to the conditions of Ukraine the best world experience in the health of the nation: challenges and prospects. *Східна політика Європейського Союзу: здобутки, виклики та перспективи*. Монографія. (с. 18–29). Львів. – Львів-Olsztyn: Національний університет «Львівська політехніка», 18–29. [in English]
- Batyuk, L., & Zhernovnykova, O. (2018). Strategy for the development of digital competence in the national education system of Ukrainian society. *Journal of Education, Health and Sport*, 8(11), 912–921. <http://dx.doi.org/10.12775/JEHS.2018.8.11.087> [in English]
- Bush, V. (2020). Science the endless frontier. A Report to the President. 1945. *Reprinted in celebration of the National Science Foundation's 70th anniversary 1950-2020*. [in English]
- Crossland, R., & Currie, J. (1984). *Twice the Citizen: A History of the United States Army Reserve, 1908–1983*. Washington, D.C.: Office of the Chief, Army Reserve. [in English]
- DiRamio, D., Ackerman, R., & Mitchell, R. L. (2008). From combat to campus: Voices of student-veterans. *NASPA Journal*, 45, 73–102. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1908> [in English]
- Eisenhower, D. D. (2025). *Presidential Library, Museum & Boyhood Home. World War II: D-Day, The Invasion of Normandy*. National Archives. Retrieved from <https://www.eisenhowerlibrary.gov/research/online-documents/world-war-ii-d-day-invasion-normandy> [in English]
- Elbogen, E. B., Sullivan, C. P., Wolfe, J., Wagner, H. R., & Beckham, J. C. (2013). Homelessness and money mismanagement in Iraq and Afghanistan veterans. *Am J Public Health*, 103 (2), 248–254. [in English]
- Elnitsky, C. A., Blevins, C. L., Fisher, M. P., & Magruder, K. (2017). Military service member and veteran reintegration: A critical review and adapted ecological model. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 87 (2), 114–128. <https://doi.org/10.1037/ort0000244> [in English]
- Gerald, T. C. (2005). *Citizen airmen: a history of the Air Force Reserve, 1946–1994*. University Press of the Pacific. [in English]
- Hammond, S. (2017). Student Veterans in Higher Education: A Conversation Six Decades in the Making. In K. Eagan, L. McBain, & K. Jones (Eds.), *Student veteran data in higher education (New Directions for Institutional Research, no. 171, pp. 11–21)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc. <https://doi.org/10.1002/ir.20191> [in English]
- Kintzle, S., Alday, E., & Castro, C. A. (2014). *The state of the American veteran: The Los Angeles County veterans study*. University of Southern California. [in English]
- Lim, J. H., Interiano, C. G., Nowell, C. E., Tkacik, P. T., & Dahlberg, J. L. (2018). Invisible cultural barriers: Contrasting perspectives on student veterans' transition. *Journal of College Student Development*, 59 (3), 291–308. <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0028> [in English]
- Manyika, J., Lund, S., Chui, M., Bughin, J., Woetzel, J., Batra, P., Ko, R., & Sanghvi, S. (2017). *Jobs lost, jobs gained: What the future of work will mean for jobs, skills, and wages*. McKinsey & Company. Retrieved from <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages> [in English]
- Martorell, P., & Bergman, P. (2014). *Understanding the Cost and Quality of Military-Related Education Benefit Programs*. RAND Corporation – 2014. P. 21. [in English]

- Morgan, N. R., Aronson, K. R., McCarthy, K. J., Balotti, B. A., & Perkins, D. (2023). Post-9/11 Veterans' Pursuit and Completion of Post-secondary Education: Social Connection, Mental Health, and Finances. *Journal of Education*, 204 (3), 1–23. <https://doi.org/10.1177/00220574231168638> [in English]
- Morris, P., Swanson, K. J., Mastropietro K., & Hines, L. M. (2024). Support of Veterans in STEM Degree Programs to Promote a Diverse and Skilled Workforce. *The Journal of Continuing Higher Education*, 72 (3), 253–270. <https://doi.org/10.1080/07377363.2023.2253610> [in English]
- National Center for Veterans Analysis and Statistics. (2016). *Profile of post-9/11 veterans: 2014*. United States Department of Veterans Affairs. 32 p. Retrieved from https://www.va.gov/vetdata/docs/SpecialReports/Post_911_Veterans_Profile_2014.pdf [in English]
- National Center for Veterans Analysis and Statistics. (2019). *Profile of veterans: 2017*. United States Department of Veterans Affairs. 45 p. Retrieved from https://www.va.gov/vetdata/docs/SpecialReports/Profile_of_Veterans_2017.pdf [in English]
- Rumann, C. B., & Hamrick, F. A. (2010). Student veterans in transition: Reenrolling after war zone deployments. *Journal of Higher Education*, 81 (4), 431–458. <https://doi.org/10.1080/00221546.2010.11779060> [in English]
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman J. (1995). *Counseling adults in transition*. New York: Springer. [in English]
- Schlossberg, N. K. (1989). Marginality and mattering: Key issues in building community. In D. Roberts, (Ed.), *Designing campus activities to foster a sense of community (New Directions for Student Services*, no. 48, pp. 5–15). San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc. <https://doi.org/10.1002/ss.371198948> [in English]
- Schlossberg, N. K., Lynch, A. Q., & Chickering, A. W. (1989). *Improving Higher Education Environments for Adults: Responsive Programs and Services from Entry to Departure*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc. [in English]
- The White House. (2025). *President Bush Signs H.R. 2642, the Supplemental Appropriations Act, 2008*. Retrieved from <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2008/06/20080630.html> [in English]
- Tinoco, E. M. (2015). Student Veterans in Higher Education: A Transitional Challenge. *Community Investments*, 26 (3), 28–44. [in English]
- U.S. Department of Veterans Affairs. (2025). Retrieved from <https://www.va.gov/> [in English]
- Vest, B. M., Brimmer, M. J., Brady, L. A., & Homish, G. G. (2024). «I just wanna be another person at school»: Disclosing veteran identity on campus and effects on campus engagement. *Journal of American College Health*, 72 (5), 1371–1378. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2076106> [in English]
- Whiteman, S. D., Barry, A. E., Mroczek, D. K., & Wadsworth, S. M. (2013). The development and implications of peer emotional support for student service members/veterans and civilian college students. *Journal of Counseling Psychology*, 60 (2), 265–278. <https://doi.org/10.1037/a0031650> [in English]
- Wurster, K. G., Rinaldi, A. P., Woods, T. S., & Liu, W. M. (2012). First-generation student veterans: Implications of poverty for psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 69 (2), 127–137. <https://doi.org/10.1002/jclp.21952> [in English]

References:

- Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. (2004). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#n244> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n331> [in Ukrainian].
- Kabinet Ministriv Ukrainy. Rozporiadzhennia «Pro zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo realizatsii Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) do 2027 roku» (№ 131 r., 2021, sichnia 13) [Cabinet of Ministers of Ukraine. Order «On approval of the action plan for the implementation of the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education) until 2027» (№ 131-r., of January 13, 2021)]. (2021). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/131-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
- Kabinet Ministriv Ukrainy. Rozporiadzhennia «Pro skhvalennia Stratehii formuvannia systemy povernennia z viiskovoi sluzhby do tsyvilnoho zhittia na period do 2033 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z ii realizatsii u 2025-2027 rokakh» (№ 1350-r., 2024, grudnen 31) [Cabinet of Ministers of Ukraine. Order «On approval of the Strategy for the formation of a system for returning from military service to civilian life for the period until 2033 and approval of the operational plan of measures for its implementation in 2025-2027» (№ 1350-p., 2024, December 31)]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1350-2024-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
- Kolosok, A., & Tsymbaliuk, I. (2024). Sotsialnyi zakhyst veteraniv viiny [Social Protection of War Veterans]. *Politeness. Humanitas – Vvichlyvist. Humanitas*, 3, 187–196. doi.org/10.32782/humanitas/2024.3.26 [in Ukrainian].
- Lukichov, V., Arnautova, V., Nikityuk, T., & Kucherenko, S. (2020). *Osnovni prava viiskovosluzhbovtziv* [Basic Rights of Military Personnel]. Ministerstvo Oborony Ukrainy. 68 p. [in Ukrainian].
- Ministerstvo Oborony Ukrainy. Nakaz «Pro zatverdzhennia Zmin do Osoblyvostei pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity stupenia doktora filosofii ta naukovooho stupenia doktora nauk u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh, viiskovykh navchalnykh pidrozdilakh zakladiv vishchoi osvity, naukovykh ustanovakh systemy Ministerstva oborony Ukrainy» (№ 738, 2024, lystopad 4) [Ministry of Defense of Ukraine. Order «On Approval of Changes to the Features of Training of Applicants for the Degree of Doctor of Philosophy and the Degree of Doctor of Sciences in Higher Military Educational Institutions, Military Educational Units of Higher Educational Institutions, and Scientific Institutions of the System of the Ministry of Defense of Ukraine» (№ 738, 2024, November 4)]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1758-24#Text> [in Ukrainian].
- Nazarenko, I.I., Yakymets, V.M., Pechyborshch, V.P., Slabkyi, H.O., Ivanov, V.I., & Polishchuk,

A.O. (2019). Problemni pytannia psykholohichnoi rehabilitatsii veteraniv uchasykiv antyterorystychnoi operatsii ta viiskovosluzhbovtiv operatsii obiednanykh syl v Ukraini (analytychnyi ohliad literatury) [Problematic Issues of Psychological Rehabilitation of Veterans of the Anti-Terrorist Operation and Servicemen of the Joint Forces Operation in Ukraine (Analytical Review of the Literature)]. *Ukraine. Health of the Nation – Ukraina. Zdorovia natsii*, 1 (54), 48–58. [in Ukrainian].

Nakaz MON Ukrainy № 1438 vid 09 zhovtnia 2024 r. m. Kyiv. Pro realizatsiiu innovatsiinoho osvitnoho proiektu na vseukrainskomu rivni za temoiu «Naukovo-metodychne zabezpechennia STEM-osvity v zakladakh osvity» u veresni 2024 – hrudni 2027 rokiv [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine. On the implementation of an innovative educational project at the all-Ukrainian level on the topic «Scientific and methodological support of STEM education in educational institutions» in September 2024 – December 2027. (№ 1438 dated October 9, 2024)]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-realizatsiiu-innovatsiinoho-osvitnoho-proiektu-na-vseukrainskomu-rivni-za-temoiu-naukovo-metodychne-zabezpechennia-stem-osvity-v-zakladakh-osvity-u-veresni-2024-hrudni-2027-rokiv> [in Ukrainian].

Batyuk, L., & Chovpan, G. (2021). Adapting to the conditions of Ukraine the best world experience in the health of the nation: challenges and prospects. *Eastern Policy of the European Union: Achievements, Challenges and Prospects*. Monograph. (pp. 18–29). Lviv-Olsztyn: National University «Lviv Polytechnic». [in English]

Batyuk, L., & Zhernovnykova, O. (2018). Strategy for the development of digital competence in the national education system of Ukrainian society. *Journal of Education, Health and Sport*, 8 (11), 912–921. <http://dx.doi.org/10.12775/JEHS.2018.8.11.087> [in English]

Bush, V. (2020). Science the endless frontier. A Report to the President. 1945. *Reprinted in celebration of the National Science Foundation's 70th anniversary 1950-2020*. [in English]

Crossland, R., & Currie, J. (1984). *Twice the Citizen: A History of the United States Army Reserve, 1908–1983*. Washington, D.C.: Office of the Chief, Army Reserve. [in English]

DiRamio, D., Ackerman, R., & Mitchell, R. L. (2008). From combat to campus: Voices of student-veterans. *NASPA Journal*, 45, 73–102. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1908> [in English]

Eisenhower, D. D. (2025). *Presidential Library, Museum & Boyhood Home. World War II: D-Day, The Invasion of Normandy*. National Archives. Retrieved from <https://www.eisenhowerlibrary.gov/research/online-documents/world-war-ii-d-day-invasion-normandy> [in English]

Elbogen, E. B., Sullivan, C. P., Wolfe, J., Wagner, H. R., & Beckham, J. C. (2013). Homelessness and money mismanagement in Iraq and Afghanistan veterans. *Am J Public Health*, 103 (2), 248–254. [in English]

Elnitsky, C. A., Blevins, C. L., Fisher, M. P., & Magruder, K. (2017). Military service member and veteran reintegration: A critical review and adapted ecological model. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 87 (2), 114–128. <https://doi.org/10.1037/ort0000244> [in English]

Gerald, T. C. (2005). *Citizen airmen: a history of the Air Force Reserve, 1946–1994*. University Press of the Pacific. [in English]

Hammond, S. (2017). Student Veterans in Higher Education: A Conversation Six Decades in the Making. In K. Eagan, L. McBain, & K. Jones (Eds.), *Student veteran data in higher education (New Directions for Institutional Research, no. 171, pp. 11–21)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc. <https://doi.org/10.1002/ir.20191> [in English]

Kintzle, S., Alday, E., & Castro, C. A. (2014). *The state of the American veteran: The Los Angeles County veterans study*. University of Southern California. [in English]

Lim, J. H., Interiano, C. G., Nowell, C. E., Tkacik, P. T., & Dahlberg, J. L. (2018). Invisible cultural barriers: Contrasting perspectives on student veterans' transition. *Journal of College Student Development*, 59 (3), 291–308. <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0028> [in English]

Manyika, J., Lund, S., Chui, M., Bughin, J., Woetzel, J., Batra, P., Ko, R., & Sanghvi, S. (2017). *Jobs lost, jobs gained: What the future of work will mean for jobs, skills, and wages*. McKinsey & Company. Retrieved from <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages> [in English]

Martorell, P., & Bergman, P. (2014). *Understanding the Cost and Quality of Military-Related Education Benefit Programs*. RAND Corporation – 2014. P. 21. [in English]

Morgan, N. R., Aronson, K. R., McCarthy, K. J., Balotti, B. A., & Perkins, D. (2023). Post-9/11 Veterans' Pursuit and Completion of Post-secondary Education: Social Connection, Mental Health, and Finances. *Journal of Education*, 204 (3), 1–23. <https://doi.org/10.1177/00220574231168638> [in English]

Morris, P., Swanson, K. J., Mastropietro K., & Hines, L. M. (2024). Support of Veterans in STEM Degree Programs to Promote a Diverse and Skilled Workforce. *The Journal of Continuing Higher Education*, 72 (3), 253–270. <https://doi.org/10.1080/07377363.2023.2253610> [in English]

National Center for Veterans Analysis and Statistics. (2016). *Profile of post-9/11 veterans: 2014*. United States Department of Veterans Affairs. 32 p. Retrieved from https://www.va.gov/vetdata/docs/SpecialReports/Post_911_Veterans_Profile_2014.pdf [in English]

National Center for Veterans Analysis and Statistics. (2019). *Profile of veterans: 2017*. United States Department of Veterans Affairs. 45 p. Retrieved from https://www.va.gov/vetdata/docs/SpecialReports/Profile_of_Veterans_2017.pdf [in English]

Rumann, C. B., & Hamrick, F. A. (2010). Student veterans in transition: Reenrolling after war zone deployments. *Journal of Higher Education*, 81 (4), 431–458. <https://doi.org/10.1080/00221546.2010.11779060> [in English]

Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman J. (1995). *Counseling adults in transition*. New York: Springer. [in English]

Schlossberg, N. K. (1989). Marginality and mattering: Key issues in building community. In D. Roberts,

(Ed.), Designing campus activities to foster a sense of community (*New Directions for Student Services*, no. 48, pp. 5–15). San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc. <https://doi.org/10.1002/ss.371198948> [in English]

Schlossberg, N. K., Lynch, A. Q., & Chickering, A. W. (1989). *Improving Higher Education Environments for Adults: Responsive Programs and Services from Entry to Departure*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc. [in English]

The White House. (2025). *President Bush Signs H.R. 2642, the Supplemental Appropriations Act, 2008*. Retrieved from <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2008/06/20080630.html> [in English]

Tinoco, E. M. (2015). Student Veterans in Higher Education: A Transitional Challenge. *Community Investments*, 26 (3). 28–44. [in English]

U.S. Department of Veterans Affairs. (2025). Retrieved from <https://www.va.gov/> [in English]

Vest, B. M., Brimmer, M. J., Brady, L. A., & Homish, G. G. (2024). «I just wanna be another person at school»: Disclosing veteran identity on campus and effects on campus engagement. *Journal of American College Health*, 72 (5). 1371–1378. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2076106> [in English]

Whiteman, S. D., Barry, A. E., Mroczek, D. K., & Wadsworth, S. M. (2013). The development and implications of peer emotional support for student service members/veterans and civilian college students. *Journal of Counseling Psychology*, 60 (2), 265–278. <https://doi.org/10.1037/a0031650> [in English]

Wurster, K. G., Rinaldi, A. P., Woods, T. S., & Liu, W. M. (2012). First-generation student veterans: Implications of poverty for psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 69 (2), 127–137. <https://doi.org/10.1002/jclp/21952> [in English]

Дата надходження статті: «26» травня 2025 р.

Стаття прийнята до друку: «16» червня 2025 р.

Батюк Лілія – доцент кафедри фізики і хімії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, кандидат біологічних наук, доцент

Batyuk Liliya – Assistant Professor of the Department of Physics and Chemistry of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Батюк, Л. (2025). Інтеграція студентів-ветеранів у освітнє середовище країни: досвід Сполучених Штатів Америки. *Педагогічний дискурс*, 37, 137–147. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.19.

Cite this article as:

Batyuk, L. (2025). Integration of Veteran Students into the Country's Educational Environment: the Experience of the United States of America. *Pedagogical Discourse*, 37, 137–147. doi: 10.31475/ped.dys.2025.37.19.

АВТОРИ ВИПУСКУ

Барановська Валентина – доцент кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та технологій Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент

Батюк Лілія – доцент кафедри фізики і хімії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, кандидат біологічних наук, доцент

Беседін Денис – здобувач наукового ступеня доктора філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Боднар Аліна – доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент

Бойко Ігор – аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Бокшан Анна – проректор з навчальної роботи Закарпатської академії мистецтв

Бучківська Галина – декан гуманітарного факультету Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Волинська Олена – доцент кафедри дизайну і теорії мистецтва Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук, доцент

Галус Олександр – проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Главацька Юлія – доцент кафедри публічного управління, права та гуманітарних наук Херсонського державного аграрно-економічного університету, кандидат філологічних наук, доцент

Греськова Валентина – завідувач кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та технологій Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, професор

Дзюбата Зоряна – доцент кафедри гуманітарної освіти і туризму Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут», кандидат педагогічних наук, доцент

Дудчак Галина – доцент кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент

Закреницька Людмила – доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат філологічних наук, доцент

Король Альона – доцент кафедри дошкільної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, доктор філософії (PhD), доцент

Ларіна Тетяна – завідувач кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук, доцент

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

Мафтин Лариса – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат філологічних наук, доцент

Мельник Руслана – доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат філологічних наук, доцент

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

Поляновська Ольга – доцент кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент

Романишина Людмила – завідувач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Северіна Тетяна – завідувач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент

Смелянська Вікторія – доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук, доцент

Тюріна Валентина – професор кафедри соціології та психології Харківського національного університету внутрішніх справ, доктор педагогічних наук, професор

Франчук Тетяна – завідувач навчально-дослідної служби Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент

Фрумкіна Арина – завідувач кафедри германських та східних мов і перекладу Міжнародного гуманітарного університету, кандидат філологічних наук, доцент

Халимон Ірина – доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук, доцент

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

Шквир Оксана – професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

AUTHORS OF THE ISSUE

Baranovska Valentyna – Assistant Professor of the Department of Fine, Decorative and Applied Arts and Technologies of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Batyuk Liliya – Assistant Professor of the Department of Physics and Chemistry of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor

Besedin Denys – Candidate for the Doctor of Philosophy Degree of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Bodnar Alina – Assistant Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Boiko Igor – Postgraduate Student of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University

Bokshan Anna – Pro-Rector for Pedagogical Work of Transcarpathian Academy of Arts

Buchkivska Galyna – Dean of the Faculty of Humanities of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Dudchak Halyna – Assistant Professor of the Department of Pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Dziubata Zoriana – Assistant Professor of Department of Humanitarian Education and Tourism of Separated Subdivision of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute», Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Franchuk Tetiana – Head of the educational and research service of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Frumkina Aryna – Head of the Department of Germanic and Oriental Languages and Translation of International Humanitarian University, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Greskova Valentyna – Head of the Department of Fine, Decorative and Applied Arts and Technologies of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

Halus Oleksandr – Pro-Rector for Scientific Work of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Hlavatska Yuliia – Associate Professor of the Department of Public Administration, Law and Humanities of Kherson State Agrarian and Economic University, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Khalymon Iryna – Assistant Professor of the Department of Applied Linguistics of Nizhyn Mykola Gogol State University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

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

Korol Alyona – Assistant Professor of the Department of Preschool Education of Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor

Larina Tetiana – Head of the Department of Applied Linguistics of Nizhyn Mykola Gogol State University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Maftyn Larysa – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Philological 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

Melnyk Ruslana – Assistant Professor of the Department of Foreign Languages of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

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

Polianovska Olha – Assistant Professor of the Department of Pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Romanyshyna Liudmyla – Head of the Department of Pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Severina Tetiana – Head of the Department of Foreign Languages of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Shkvyr Oksana – Professor of the Department of Pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-

Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Smelianska Viktoriia – Assistant Professor of the Department of Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages of Nizhyn Mykola Gogol State University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Tyurina Valentyna – Professor of the Department of Sociology and Psychology of the Kharkiv National University of Internal Affairs, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Volynska Olena – Assistant Professor of the Department of Design and Art Theory of Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Zakrenytska Liudmyla – Assistant Professor of the Department of Foreign Languages of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 37
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2025. Вип. 37. 151 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: Ільїнський С.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 26.06.2025 р. Здано до друку 26.06.2025 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 16,4.
Друк офсетний. Тираж 100 прим. Зам.№ 26/06-25.

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 37
Published semi-yearly
Founded in 2007

Pedagogical Discourse: Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2025.
Issue 37. 151 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 26.06.2022. Submitted for publication 26.06.2022.
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 16,4
Offset printing. Circulation 100 numbers. Order № 26/06-25.

Adress 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