

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

ISSN 2412-2009 (Online)

DOI: 10.28925/2311-2409.2026.45

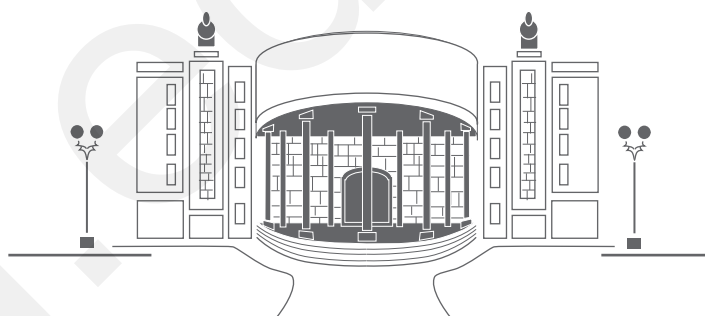
Педагогічна освіта:

теорія і практика

Pedagogical Education:
Theory and Practice

Психологія
Педагогіка

Psychology
Pedagogy



Збірник
наукових праць

№45 (1) • 2026

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

The year of foundation — 2001
Frequency: semi-annual

Київ • 2026

Свідоцтво про державну реєстрацію електронного наукового фахового видання ідентифікатор медіа — R40-04529, видане Національною радою з питань телебачення і радіомовлення 30.05.2024 р. (реєстрація)

січень — червень

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

Наукове фахове видання «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка» включено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»), у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук і доктора філософії (PhD) зі спеціальностей: 011 — «Освітні, педагогічні науки»; 012 — «Дошкільна освіта»; 013 — «Початкова освіта»; 015 — «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 р. № 886); 053 — «Психологічні науки» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 р. № 1471)

Журнал індексується
в міжнародних бібліографічних базах
Google Scholar, Research Bible, Index Copernicus

Журнал підтримує політику відкритого доступу

Рекомендовано Вченою радою
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка до
оприлюднення на вебсайті журналу
після здійснення видавничої підготовки
(протокол №4 від 23.04.2026)

У журналі публікуються розвідки, присвячені актуальним проблемам педагогіки і психології; результати фахових, теоретичних і експериментальних досліджень психологічної і педагогічної галузей освітянського напрямку наукового знання та методичного забезпечення педагогічного процесу за результатами наукових пошуків.

URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal>

Головна редакторка:

Паламар Світлана Павлівна,
кандидатка педагогічних наук,
старша наукова співробітниця (Україна).

Заступниця головної редакторки:

Хоружа Людмила Леонідівна,
докторка педагогічних наук, професорка (Україна).

Відповідальна секретарка:

Козир Маргарита Валентинівна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка (Україна).

Технічна секретарка:

Билан Ольга Миколаївна (Україна).

Редакційна колегія:

Ляпунова Валентина Анатоліївна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Зданевич Лариса Володимирівна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Нежива Людмила Львівна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Котенко Ольга Володимирівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Ілійчук Любомира Василівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Варченко-Троценко Лілія Олександрівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Сергеєнкова Оксана Павлівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Лозова Ольга Миколаївна,
докторка психологічних наук (Україна).

Іноземні члени редакційної колегії:

Зенон Гайдзіца (Zenon Gajdzica),
доктор габілітований, (Республіка Польща);
Санна Рьоккінен (Sanna Rökkinen),
доктор педагогічних наук
(Фінляндська Республіка).
Пападопулос Ісаак М. (Papadopoulos Isaak M.),
доктор філософії (Грецька Республіка).

FOUNDER

BORYS GRINCHENKO
KYIV METROPOLITAN UNIVERSITY

Certificate of State Registration of Electronic Scientific
Publication media identifier — R40-04529,
issued by the National Council for Television
and Radio Broadcasting on May 30, 2024
(registration)

The year of foundation: 2001
Frequency: semi-annual

Scientific professional publication “**Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy**” is included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine (Category “B”), in which the results of dissertations for the degree of Doctor of Science and Doctor of Philosophy (PhD) can be published in the following specialties: 011 — “Educational, Pedagogical Sciences”; Preschool Education”; 013 — “Primary Education”; 015 — “Professional Education (by specializations)” (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020); 053 — “Psychological Sciences” (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1471 dated 26.11.2020)

The journal is indexed in
international bibliographic databases
Google Scholar, Research Bible, Index Copernicus

The journal supports open access policy

Recommended by the Academic Council
of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
for publication on the website of this journal
upon editorial approval
(*Rec. №4 dated 23.04.2026*)

The journal publishes intelligence on current issues of pedagogy and psychology; results of professional, theoretical and experimental researches of psychological and pedagogical branches of educational direction of scientific knowledge and methodical maintenance of pedagogical process by results of scientific researches.

URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal>

Pedagogical Education: Theory and Practice Psychology. Pedagogy

Scientific journal

№ 45 (1) 2026

January — June

Chief editor:

Palamar Svitlana,
PhD in Pedagogical Sciences,
Senior Research Fellow (Ukraine).

Deputies Chief Editor:

Khoruzha Lyudmyla,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine).

Executive secretary:

Kozyr Marharyta,
PhD in pedagogy (Ukraine).

Technical secretary:

Bylan Olga (Ukraine).

Editorial board:

Lyapunova Valentina,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Zdanevych Larysa,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Nezhyva Lyudmyla,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Kotenko Olga,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Ilyichuk Lyubomyra,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Varchenko-Trotsenko Lilia,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Sergeenkova Oksana,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine)
Lozova Olga,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);

Foreign members of editorial board:

Zenon Gajdzica,
Doctor Habilitated (Republic of Poland);
Sanna Rökkinen,
PhD in Pedagogical Sciences (Republic of Finland).
Papadopulos Isaak M.,
PhD, (Hellenic Republic).

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<i>Братко М.</i> Центри освіти дорослих у системі неформальної освіти: порівняльно-педагогічний аналіз досвіду Великої Британії та США	6
<i>Желанова В., Леонтьєва І.</i> Сучасні інструменти корпоративної педагогіки та розвитку персоналу	17

РОЗДІЛ II

ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

<i>Popova L.</i> Applying of the Benchmarking Method in the Process of Developing Transversal Competencies of Future Specialists in Higher Education Institutions	22
<i>Kondratets I., Neudorf E., Koop K.</i> Training of future teachers for pedagogical support of literary and speech activities with early age children	29
<i>Syneok V., Kalievsky K.</i> Choreographic heritage of Ukraine as a resource for the formation of national consciousness and patriotic values of future choreographers	38

РОЗДІЛ III

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

<i>Голота Н., Косухін К.</i> Особливості формування часових орієнтувань у дітей молодшого дошкільного віку	45
<i>Донченко О.</i> Педагогічний супровід вихованців закладів дошкільної освіти в умовах воєнного часу	51
<i>Нікула Н., Гатрич І.</i> Підготовка майбутніх магістрів початкової освіти до цифровізації освітнього процесу: виклики та перспективи	58
<i>Похилюк О.</i> Завдання проблемно-пошукового характеру як пріоритетний інструмент особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів: зарубіжний та вітчизняний досвід	65
<i>Лимаренко В.</i> Інструктивний дизайн відео у процесі розроблення масових відкритих онлайн-курсів	74
<i>Храбан Т., Гордієнко О., Корона Казімано К.</i> Роль автентичних матеріалів у формуванні мотивації та комунікативної готовності студентів	85
<i>Януш О.</i> Огляд ключових засад поліпшення побіжності усного мовлення серед студентів-носіїв англійської мови	94

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

<i>Музика О.Л., Музика О.О.</i> Психологічні чинники саморозвитку обдарованих студентів у складній життєвій ситуації	101
<i>Столярчук О., Клішевич Н., Коханова О.</i> Роль психоедукації для підтримки особистісного добробуту в умовах невизначеності суспільного розвитку	108
<i>Калишук С., Цюман Т.</i> Генеза особистісної безпеки	116
<i>Балуца Т.</i> Психологічні особливості споживчої поведінки молоді	123

РОЗДІЛ V

НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

<i>Смірнова В., Бутаков В.</i> Дослідження поняття EdTech-інструментів та їх використання в контексті екосистеми університету	129
<i>Науменко М.</i> Діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей 6-го року життя на констатувальному етапі дослідження	140
<i>Ткаченко І.</i> Студентоцентризований підхід як умова забезпечення академічного успіху здобувачів освіти мистецьких спеціальностей	149
<i>Цибульська С.</i> Психолого-педагогічний супровід особистісного та професійного розвитку педагога у вимірі нових освітніх стандартів	156

CONTENTS

CHAPTER I

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT OF MODERN PEDAGOGY

<i>Bratko M.</i> Adult education centres in the system of non-formal education: a comparative pedagogical analysis of the experience of the United Kingdom and the USA	6
<i>Zhelanova V., Leontieva I.</i> Modern tools of corporate pedagogy and personnel development	17

CHAPTER II

EUROPEAN SCIENTIFIC STUDIES

<i>Popova L.</i> Applying of the Benchmarking Method in the Process of Developing Transversal Competencies of Future Specialists in Higher Education Institutions	22
<i>Kondratets I., Neudorf E., Koop K.</i> Training of future teachers for pedagogical support of literary and speech activities with early age children	29
<i>Syneok V., Kalievsky K.</i> Choreographic heritage of Ukraine as a resource for the formation of national consciousness and patriotic values of future choreographers	38

CHAPTER III

APPLIED ASPECTS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL SCIENCE

<i>Golota N., Kosukhin K.</i> Peculiarities of the formation of temporal orientation in children of younger preschool age	45
<i>Donchenko O.</i> Pedagogical support of preschool education institution children in wartime conditions	51
<i>Nikula N., Gatrych I.</i> Preparation of future masters of primary education for digitalization of the educational process: challenges and prospects	58
<i>Pokhyliuk O.</i> Problem-search task as a priority tool of personal and professional development of future teachers: foreign and domestic experience	65
<i>Lymarenko V.</i> Instructional video design in the process of developing massive open online courses	74
<i>Khraban T., Gordienko O., Cosimano Corona C.</i> The role of authentic materials in the development of students' motivation and communicative readiness	85
<i>Janush O.B.</i> An overview of the key principles of improving oral fluency among non-native English students	94

CHAPTER IV

PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENCE

<i>Muzyka O.L., Muzyka O.O.</i> Psychological factors in the self-development of gifted students facing difficult life situations	101
<i>Stoliarchuk O., Klishevych N., Kokhanova O.</i> The role of psychoeducation in supporting personal well-being in conditions of social development uncertainty	108
<i>Kalischuk S., Tsyuman T.</i> The origins of personal safety	116
<i>Baluta T.</i> Psychological features of consumer behavior of youth	123

CHAPTER V

SCIENTIFIC STUDIES OF YOUNG SCIENTISTS

<i>Smirnova V., Butakov V.</i> Study of the concept of EdTech-tools and their use in the context of the university ecosystem	129
<i>Naumenko M.</i> Diagnostics of the levels of formation of communicative competence of children of the 6th year of life at the ascertainment stage of the study	140
<i>Tkachenko I.</i> Student-centered approach as a condition for ensuring academic success of art majors	149
<i>Tsibulska S.</i> Psychological and pedagogical support for teachers' personal and professional development within the framework of educational standards	156

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 374.7:37.013.74(410+73)
<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2026.451>

Братко М.,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
m.bratko@kubg.edu.ua,

ORCID iD 0000-0001-7162-2841

ЦЕНТРИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СИСТЕМІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА США

Анотація. У статті здійснено порівняльно-педагогічний аналіз центрів освіти дорослих у системі неформальної освіти Великої Британії та США. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі освіти дорослих як складника навчання впродовж життя, потребою оновлення компетентностей дорослого населення та пошуком ефективних інституційних моделей організації цієї сфери в Україні. Метою статті є виявлення організаційних характеристик, функцій і нормативних засад діяльності центрів освіти дорослих у Великій Британії та США, а також визначення продуктивних ідей цього досвіду для України. Методологічну основу становлять положення порівняльної педагогіки, теорії навчання впродовж життя, андрагогічного та інституційного підходів; використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, порівняльно-педагогічний, структурно-функціональний та інтерпретаційно-аналітичний методи. Обґрунтовано, що центри освіти дорослих доцільно розглядати як інституційно різнорідну, але функціонально цілісну мережу провайдерів, які забезпечують доступне, гнучке і практикоорієнтоване навчання дорослих. З'ясовано, що у Великій Британії розвиток таких центрів характеризується більшою узгодженістю механізмів фінансування, нормативного регулювання та інспектування, поєднанням кваліфікаційної підготовки із соціально-інклюзивними практиками, тоді як у США система має більш децентралізований характер і тісніше інтегрована з політикою зайнятості, професійної підготовки та розвитку робочої сили. Визначено продуктивні ідеї зарубіжного досвіду для України: розбудову мережі різнотипних центрів освіти дорослих на місцевому рівні, посилення міжсекторального партнерства, поєднання освітньої, консультативної, соціальної та кар'єрної підтримки, упровадження гнучких програм для різних категорій дорослого населення.

Ключові слова: освіта дорослих; центри освіти дорослих; неформальна освіта; навчання впродовж життя; Велика Британія; США; порівняльно-педагогічний аналіз; інституційні форми освіти дорослих.

© Братко М.В., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Постановка проблеми. У сучасному крихкому, тривожному, нелінійному, незрозумілому BANI-світі, який прийшов на зміну світу VUCA (мінливому, невизначеному, складно-

му, неоднозначному) освіта дорослих набуває особливого значення як складник навчання впродовж життя та відповідь на цивілізаційні виклики. У міжнародному дискурсі вона

розглядається не лише як механізм оновлення професійних компетентностей, а і як інструмент соціальної інклюзії, громадянської участі, особистісного розвитку та підвищення стійкості людини до кризових викликів (UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2022; OECD, 2023). Актуальність освіти дорослих посилюється в контексті реалізації Цілі сталого розвитку 4 «Якісна освіта», яка орієнтує держави на забезпечення інклюзивної та якісної освіти і підтримку можливостей навчання впродовж життя для всіх (United Nations, 2015). Актуальні дослідження підтверджують, що освіта дорослих відіграє вагомий роль у досягненні цієї мети, оскільки сприяє розвитку базових, професійних і громадянських компетентностей, підвищенню зайнятості та розширенню соціальної участі різних груп населення (Grotlüschen et al., 2024).

У європейському просторі розвиток освіти дорослих тісно пов'язується з формуванням політики навчання впродовж життя, підтримкою мобільності, мікрокваліфікацій та індивідуальних освітніх траєкторій, а документи Європейського Союзу акцентують увагу на необхідності створення умов, за яких доросла людина матиме реальний доступ до оновлення компетентностей упродовж професійного й особистого життя, а її участь у навчанні не обмежуватиметься формальною освітою (Council of the European Union, 2022a, 2022b).

Для України проблема розвитку освіти дорослих є особливо актуальною з огляду на потреби професійної адаптації населення, відновлення людського капіталу, підтримки внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, безробітних, педагогічних працівників та інших категорій дорослих, які потребують оновлення знань, навичок і соціальної інтеграції. Українські дослідники пов'язують сучасний розвиток освіти дорослих із посиленням андрагогічного підходу, гнучкістю та індивідуалізацією навчання, що потребує нових організаційних моделей (Самко, 2022; Лук'янова, 2021). Зростання уваги до цієї сфери підтверджують Закон України «Про освіту» і проект Закону України «Про освіту дорослих» (Закон України «Про освіту», 2017; Верховна Рада України, 2023).

Водночас, є міркування, що системи освіти дорослих потребують гнучкіших моделей організації, доступніших форматів участі та ефективнішого інституційного забезпечення, особливо для тих категорій дорослих, які мають ризик освітнього виключення (OECD, 2023; Council of the European Union, 2022). В цьому контексті актуалізується ґрунтовніше вивчен-

ня існуючих інституційних форм її організації, зокрема діяльності центрів освіти дорослих в країнах, які мають позитивний досвід, зокрема, Великої Британії та США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика освіти дорослих у сучасному науковому дискурсі розглядається як багатовимірне явище, що охоплює навчання впродовж життя, розвиток людського капіталу, соціальну інтеграцію, громадянську участь і професійну мобільність дорослого населення. У працях останніх років освіта дорослих інтерпретується як важливий механізм набуття навичок для стійкого розвитку суспільства, реагування на виклики цифрової та «зеленої» трансформації, а також підтримки соціальної згуртованості. Водночас дослідники дедалі частіше зміщують акцент із загальних декларацій щодо навчання впродовж життя на аналіз конкретних інституційних умов, у яких доросла людина реально включається в навчання. У цьому зв'язку важливими є праці А. Гротлюшен (A. Grotlüschen), А. Белзер (A. Belzer), М. Ертнер (M. Ertner), К. Ясукава (K. Yasukawa), а також С. Брук (S. Broek), М. Кейперс (M. Kuijpers), Й. Семейн (J. Semeijn) і Й. ван дер Лінден (J. van der Linden), у яких освіта дорослих осмислюється не лише як політичний пріоритет, а і як система провайдерів, політик та підтримувальних механізмів на місцевому рівні (Grotlüschen et al., 2024; Broek et al., 2024). У британському сегменті наукової літератури дослідження центрів освіти дорослих найчастіше здійснюється через поняття громадського навчання дорослих (adult community learning), громадсько-орієнтованого навчання дорослих (community-based adult learning) та інфраструктури навчання впродовж життя (lifelong learning infrastructure). Так, Л. Льюїс (L. Lewis) аналізує громадське навчання дорослих як навчання у спільнотах і локальних просторах, акцентуючи його зв'язок із добробутом, соціальною підтримкою та залученням дорослих до освіти (Lewis, 2023). Дж. Холфорд (J. Holford) і Дж. Мічі (J. Michie) обґрунтовують потребу відновлення інфраструктури навчання впродовж життя у Великій Британії (Holford & Michie, 2024). Отже, у британських дослідженнях увага зосереджується не стільки на формальній назві закладу, скільки на його суспільній, освітній та підтримувальній функціях у системі освіти дорослих. В науковій літературі США дослідження близької проблематики зосереджені передусім навколо громадських коледжів (community colleges), програм освіти і грамотності дорослих (adult education and literacy programs)

та інституційної підтримки дорослого здобувача (institutional support for the adult learner). П. Р. Бар (P. R. Bahr), Ї. Чень (Y. Chen), К. А. Бек (C. A. Boeck), П. Клейсінг-Манкіан (P. Clasing-Manquian) і Ф. Каммінс (P. Cummins) вивчають інституційні контексти, у яких дорослі студенти громадських коледжів мають вищі шанси на успішне завершення навчання (Bahr et al., 2025). Е. Р. Ванзуст (E. R. VanZoest), Д. Т. Гаррі (D. T. Harry), М. Льюїс-Сессомс (M. Lewis-Sessoms) і О. Дж. Джергер (A. J. Jaeger) запропонували концептуальну рамку «п'яти Р», яка охоплює публічне повідомлення (public messaging), партнерства (partnerships), процеси (processes), траєкторії / освітні маршрути (pathways) та близькість / доступність (proximity) як ключові складники освітнього шляху дорослого здобувача у громадському коледжі (VanZoest et al., 2025). Ч.-В. Ван (C. - W. Wang), А. Д. Сейнз (A. D. Sainz), Г. Л. Роуз (G. L. Rose) і М. В. Альфред (M. V. Alfred) досліджують діяльність програм освіти і грамотності дорослих через призму поглядів керівників програм, зокрема в аспекті цифрової інтеграції, ресурсного забезпечення та професійної підтримки викладачів (Wang et al., 2024). Таким чином, у США переважає інтерес до інституційної ефективності, організації супроводу та результативності різних провайдерів освіти дорослих

В українському науковому просторі освіта дорослих активно осмислюється як важлива складова навчання впродовж життя, інструмент суспільного розвитку та реагування на сучасні соціальні виклики. Теоретико-методологічні засади цієї сфери, її місце в системі неперервної освіти, інституційний потенціал і суспільну значущість розкрито у працях Л. Лук'янової та О. Аніщенко (Лук'янова, 2020; Аніщенко, 2023), а історію становлення й розвитку освіти дорослих в Україні в 1991–2022 рр. систематизовано у дослідженні Л. Лук'янової, О. Аніщенко, О. Баніт, І. Радомського та А. Самко (Лук'янова та ін., 2022). У новіших дослідженнях акцент зміщується на адаптацію освіти дорослих до соціальних, політичних і воєнних викликів, її роль у відновленні людського капіталу, підтримці повернення ветеранів до цивільного ринку праці та розвитку післядипломної освіти як відповіді на потреби ринку праці (Дороніна, Ніколаєнко, 2026; Кириченко, 2026; Мельниченко, Кисіль, 2025; Мірошніченко, 2025). Теоретичне осмислення концептуальних акцентів освіти дорослих подано у праці А. Самойлової (2025). Порівняльно-педагогічний та історико-педагогічний виміри простежуються у дослідженнях С. Бабушко, присвяченому

ролі освіти дорослих у розвитку здоров'язберезувальної компетентності дорослих у Великій Британії, та Ю. Матульчик, у якому висвітлено вплив ідей Едуарда Крістіана Ліндемана на розвиток освіти дорослих у США (Бабушко, 2026; Матульчик, 2025). Водночас безпосередньо до теми нашого дослідження найближчими є праці, у яких аналізуються саме центри освіти дорослих як інституційні форми організації навчання. Зокрема, Н. Авшенюк здійснила аналіз центрів освіти дорослих у США і Японії, окресливши їх типологію та особливості функціонування (Авшенюк, 2018), а А. Федчишина дослідила особливості діяльності центрів освіти дорослих в Англії, охарактеризувавши їх за ціннісною орієнтованістю, організаційно-методичним та інформаційно-змістовим забезпеченням (Федчишина, 2024).

Отже, аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що освіті дорослих присвячено чимало актуальних досліджень в англomовному та україномовному науковому дискурсі, проте безпосередні порівняльно-педагогічні студії, у яких центри освіти дорослих Великої Британії та США розглядаються комплексно як інституційна форма неформальної освіти, представлені обмежено. Саме це зумовлює доцільність нашого дослідження, спрямованого на порівняльний аналіз типів, нормативних засад і напрямів діяльності центрів освіти дорослих у Великій Британії та США.

Мета статті є полягає у здійсненні порівняльно-педагогічного аналізу центрів освіти дорослих у системі неформальної освіти Великої Британії та США, виявленні їхніх організаційних характеристик, функцій, нормативних засад діяльності та визначенні продуктивних ідей, значущих для розвитку освіти дорослих в Україні.

Методологічну основу дослідження становлять положення порівняльної педагогіки про зіставне вивчення освітніх систем у конкретному соціокультурному контексті; положення теорії навчання впродовж життя; андрагогічний підхід, що акцентує специфіку освіти дорослих як сфери, орієнтованої на потреби, досвід і мотивацію дорослого здобувача освіти; а також інституційний підхід, який уможливує аналіз центрів освіти дорослих як організаційних форм реалізації неформальної освіти. Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, а саме: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел, міжнародних і національних нормативних документів — для з'ясування теоретичних засад освіти дорослих та норматив-

ного регулювання діяльності центрів освіти дорослих; порівняльно-педагогічний метод — для виявлення спільних і відмінних рис у функціонуванні центрів освіти дорослих у Великій Британії та США; структурно-функціональний аналіз — для характеристики типів центрів освіти дорослих, їхніх функцій, цільових груп і місця в системі неформальної освіти; інтерпретаційно-аналітичний метод — для осмислення можливостей творчого використання конструктивних елементів зарубіжного досвіду в українському освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. У межах цієї статті поняття «центри освіти дорослих» вживаємо не у вузькому формально-юридичному значенні, а як аналітичну категорію. Під ними розуміємо інституційно оформлених провайдерів, які забезпечують організацію неформальної, а в окремих випадках і формальної освіти дорослих, орієнтуючись на розвиток базових, професійних, цифрових, мовних, громадянських і життєвих компетентностей. Їхніми визначальними ознаками є гнучкість програм, практична спрямованість, відкритість доступу, адресність щодо різних груп дорослого населення та поєднання освітньої, соціальної й кар'єрної підтримки. Саме такий підхід дає змогу розглядати центри освіти дорослих як складник локальної інфраструктури навчання впродовж життя, де результативність залежить не лише від змісту програм, а й від організаційних умов участі дорослих у навчанні (Broek et al., 2024; OECD, 2023).

У британському контексті діяльність центрів освіти дорослих розвивається в межах чітко окресленої політики навчання впродовж життя. Біла книга «Навички для роботи: навчання впродовж життя для можливостей і зростання» (*Skills for Jobs: Lifelong Learning for Opportunity and Growth*) та Закон «Про навички та освіту після 16 років» (*Skills and Post-16 Education Act*) закріпили курс на реформування освіти і професійної підготовки після 16 років (*post-16 education and training*), посилення ролі роботодавців і врахування місцевих потреб у сфері навичок (Department for Education [DfE], 2021; *Skills and Post-16 Education Act*, 2022). Практичне регулювання здійснюється через Фонд навичок для дорослих (*Adult Skills Fund*), а інспекційна рамка Ofsted охоплює програми для дорослих незалежно від організаційного статусу провайдера (DfE, 2025; Ofsted, 2025). Тому британські центри освіти дорослих доцільно розглядати як функціонально споріднену мережу закладів подальшої освіти (*further education colleges*), провайдерів органів місце-

вої влади (*local authority providers*), провайдерів громадської освіти дорослих (*adult community education providers*), незалежних провайдерів професійного навчання (*independent training providers*) та інших інституцій, що реалізують програми для дорослого населення, функціонують на перетині державного регулювання, місцевої відповідальності та інституційної автономії. Такі центри функціонують на базі університетів, коледжів, благодійних та інших організацій і забезпечують набуття знань, умінь, кваліфікацій, розвиток цифрових навичок, підтримку зайнятості та добробуту дорослого населення.

Офіційні дані Ofsted підтверджують цю інституційну різноманітність: станом на 31 серпня 2025 р. серед провайдерів, які фінансувалися і здійснювали підготовку дорослих, 44 % становили незалежні провайдери навчання, зокрема провайдери роботодавців (*independent learning providers, including employer providers*), 29% — коледжі (*colleges*), 23% — провайдери громадської освіти дорослих (*adult community education providers*), а решту — інші групи установ (Ofsted, 2025).

Функціонально британська модель поєднує кваліфікаційний і соціально-інклюзивний напрями. Заклади подальшої освіти (*further education colleges*) забезпечують значну частину професійної підготовки дорослих, короткострокових курсів і програм, пов'язаних із працевлаштуванням, зокрема безоплатні курси для працевлаштування (*free courses for jobs*) та інші форми підготовки, що підтримуються державою (DfE, 2025; Ofsted, 2025). Водночас місцеві служби освіти дорослих і провайдери громадської освіти дорослих реалізують індивідуалізоване навчання (*tailored learning*), спрямоване не лише на розвиток базових умінь, а й на підвищення впевненості, підтримку переходу до подальшого навчання або зайнятості, добробут і згуртованість громад (DfE, 2024, 2025). Важливу роль відіграють також незалежні провайдери професійного навчання, орієнтовані на короткострокову, гнучку й працевлаштування підготовку.

Отже, у Великій Британії центри освіти дорослих функціонують як багаторівнева система інституцій, об'єднаних логікою доступності, гнучкості та практичної корисності навчання.

У США центри освіти дорослих формуються в межах федерально-штатної моделі управління, де загальні рамки визначаються на федеральному рівні, а практична організація програм відбувається через штати та місцевих провайдерів. Нормативною основою їх

діяльності є Закон «Про освіту дорослих і сімейну грамотність» (*Adult Education and Family Literacy Act, AEFLA*) у складі Закону «Про інновації та можливості робочої сили» (*Workforce Innovation and Opportunity Act, WIOA*). Відділ освіти і грамотності дорослих (*Division of Adult Education and Literacy, DAEL*) Міністерства освіти США адмініструє формульні гранти для штатів і координує підвищення якості, підзвітності та інституційної спроможності програм (U.S. Department of Education, 2025a). При цьому місцевими правомочними провайдерами можуть бути місцеві органи управління освітою (*local education agencies*), громадські та релігійні організації (*community-based organizations, faith-based organizations*), волонтерські організації з розвитку грамотності, заклади вищої освіти (*institutions of higher education*), публічні й приватні неприбуткові установи, бібліотеки, житлові агенції (*public housing authorities*), консорціуми та партнерства роботодавців з освітніми організаціями (U.S. Department of Education, 2025b). Отже, американська система від самого початку вибудовується як мережа різнотипних центрів освіти дорослих, а не як окремий інституційний сектор у вузькому значенні. Це дає підстави розглядати американську систему, так само як і британську, не як сукупність однотипних установ, а як мережу різних за статусом, але споріднених за функціями провайдерів.

Основними типами центрів освіти дорослих у США є місцеві провайдери освіти і грамотності дорослих (*local adult education and literacy providers*), громадські коледжі (*community colleges*) та Американські центри зайнятості (*American Job Centers*). Перші зосереджені на розвитку базових умінь (читання, письмо, математичної грамотності, володіння англійською мовою, громадянської компетентності та навичок розв'язання проблем). Вони також реалізують програми виробничої грамотності (*workplace literacy services*), сімейної грамотності (*family literacy services*), англомовної грамотності (*English literacy programs*) та інтегрованої англомовної і громадянської освіти (*integrated English literacy and civics education programs*) (U.S. Department of Education, 2025a, 2025c).

Громадські коледжі (*community colleges*) в американській системі виконують роль потужних регіональних хабів формальної, продовженої та некредитної освіти дорослих. Їхнє значення зумовлене не лише доступністю, а й поєднанням кредитного та некредитного навчання. За даними Американської асоціації громадських коледжів, у 2024 р. *community colleges* охоплювали 6,5 млн здобувачів у кредит-

них програмах (*credit enrollment*) і ще 4,1 млн — у некредитному навчанні (*noncredit enrollment*), а середній вік студента становив 27 років (American Association of Community Colleges [AACCC], 2026). Це дає підстави розглядати громадські коледжі як інституції, що поєднують традиційні освітні траєкторії з гнучкими форматами підвищення кваліфікації, перепідготовки та професійного оновлення для дорослого населення. У порівняльному плані вони найбільшою мірою наближаються до британських закладів подальшої освіти (*further education colleges*), хоча функціонують у більш децентралізованому й варіативному середовищі.

Американські центри зайнятості, своєю чергою, забезпечують доступ до послуг із працевлаштування, професійної орієнтації та кар'єрного супроводу, поєднуючи освітню, консультаційну й посередницьку функції (U.S. Department of Labor, n.d.). Хоча ці інституції не є освітніми закладами у вузькому значенні, їх доцільно включати до системи центрів освіти дорослих, оскільки вони виконують важливу освітньо-посередницьку функцію: спрямовують дорослого до навчання, допомагають поєднати освітню траєкторію з професійною, а відтак забезпечують зв'язок між навчанням, перекваліфікацією і зайнятістю. Саме ця інституційна інтеграція освіти дорослих із політикою розвитку робочої сили є однією з визначальних рис американської моделі.

Суттєвою особливістю американської моделі є тісний зв'язок освіти дорослих із політикою зайнятості та розвитку робочої сили, тобто наявний виразний кар'єрно-сервісний компонент. У межах Закону США «Про інновації та можливості робочої сили» (*Workforce Innovation and Opportunity Act, WIOA*), мережа Американських центрів зайнятості (*American Job Centers*) як складник системи єдиного вікна (*One-Stop system*) забезпечує універсальний доступ до інтегрованого комплексу послуг у сфері працевлаштування: допомоги в пошуку роботи, направлення на вакансії, послуг з професійної орієнтації, підтримки роботодавців і сервісів для різних категорій шукачів роботи. Важливо, що послуги цих центрів адаптуються до місцевих потреб, а отже, американська система освіти дорослих функціонує не лише як освітня, а й як соціально-економічна інфраструктура підтримки дорослого населення (U.S. Department of Labor, n.d.; U.S. Department of Education, 2025b). Погоджуємося з міркуваннями Н. Авшенюк (Авшенюк, 2018), що діяльність американських центрів освіти дорослих тяжіє до трьох основних напрямів: освіти лю-

дей третього віку, неперервного підвищення або здобуття додаткової кваліфікації та навчання на робочому місці.

Отже, порівняльний аналіз дає підстави виокремити як спільні, так і відмінні риси британської та американської моделей. Спільним є те, що в обох країнах центри освіти дорослих функціонують як інституційно різноманітна мережа провайдерів, орієнтована на навчання впродовж життя, розвиток базових і професійних компетентностей, гнучкість освітньої пропозиції та врахування локальних потреб дорослого населення (Broek et al., 2024; Vaculíková et al., 2024). Відмінності стосуються насамперед механізмів управління і співвідношення освітньої, соціальної та кар'єрно-сервісної функцій. У Великій Британії виразніше простежується координація через спільні рамки фінансування, нормативного регулювання та інспектування, а також збереження соціально-інклюзивного виміру освіти дорослих через індивідуалізоване навчання (*tailored learning*) (DfE, 2025; Ofsted, 2025). У США система є більш децентралізованою і тісніше інтегрованою з політикою розвитку робочої сили, що особливо виявляється у зв'язку програм AEFLA/WIOA з Американськими центрами зайнятості (*American Job Centers*) та інтегрованим навчанням і підготовкою (*integrated education and training*) (U.S. Department of Education, 2025a; U.S. Department of Labor, n.d.). Саме тому досвід обох країн є методологічно значущим для осмислення перспектив розвитку центрів освіти дорослих в Україні.

Проведений порівняльно-педагогічний аналіз дає підстави виокремити низку продуктивних ідей досвіду Великої Британії та США, доцільних для розвитку центрів освіти дорослих в Україні. Насамперед ідеться про розбудову мережі різнотипних провайдерів освіти дорослих на місцевому рівні, які б поєднували освітні, консультативні, соціальні та кар'єрні функції. Досвід Великої Британії засвідчує ефективність поєднання закладів подальшої освіти, місцевих служб освіти дорослих, провайдерів громадської освіти та незалежних організацій у межах спільної політики розвитку навичок і гнучкого навчання. Американська модель, своєю чергою, демонструє результативність ширшої міжсекторальної взаємодії, за якої освіта дорослих поєднується з послугами зайнятості, професійної орієнтації та підтримки кар'єрного розвитку. Не менш значущими для України є орієнтація на потреби конкретних цільових груп дорослого населення, гнучкість програм і варіативність організаційних форматів. У сучасних українських

умовах це особливо важливо для ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, безробітних, педагогічних працівників, осіб старшого віку та дорослих, які потребують професійної перепідготовки або оновлення базових і цифрових компетентностей. Конструктивним видається поєднання кваліфікаційної підготовки з короткостроковими курсами, індивідуалізованим навчанням, розвитком цифрової грамотності, мовної підготовки та програмами, орієнтованими на працевлаштування. Перспективним є також посилення партнерства центрів освіти дорослих з громадами, роботодавцями, закладами освіти, громадськими організаціями та службами зайнятості, що сприятиме кращому врахуванню локальних потреб і підвищенню доступності освітніх послуг. Отже, для України особливо цінними є такі риси зарубіжного досвіду, як інституційна гнучкість, мережевий принцип організації, поєднання освітньої та кар'єрно-сервісної підтримки, а також орієнтація на практичний результат навчання дорослих.

Висновки. Проведений порівняльно-педагогічний аналіз засвідчив, що центри освіти дорослих у системі неформальної освіти Великої Британії та США доцільно розглядати не як уніфікований тип закладу, а як інституційно різноманітну, проте функціонально цілісну мережу провайдерів, діяльність яких спрямована на забезпечення доступного, гнучкого та практикоорієнтованого навчання дорослого населення. Встановлено, що у Великій Британії, передусім в Англії, розвиток центрів освіти дорослих характеризується більшою узгодженістю механізмів фінансування, нормативного регулювання та інспектування, а також поєднанням кваліфікаційної підготовки із соціально-інклюзивними практиками. У США система має більш децентралізований характер, функціонує на основі федерально-штатної моделі управління і вирізняється тіснішою інтеграцією освіти дорослих із політикою зайнятості, професійної підготовки та розвитку робочої сили. Спільними для обох країн є орієнтація на навчання впродовж життя, розвиток базових і професійних компетентностей, врахування потреб місцевих спільнот та різних цільових груп дорослого населення.

Отримані результати дають підстави виокремити продуктивні ідеї, значущі для розвитку освіти дорослих в Україні: розбудову мережі різнотипних центрів освіти дорослих на місцевому рівні; поєднання освітньої, консультативної, соціальної та кар'єрної підтримки дорослих; розширення партнерства між закладами освіти, громадами, роботодавцями,

громадськими організаціями та службами зайнятості; запровадження гнучких програм, орієнтованих на потреби ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, безробітних, педагогічних працівників, осіб старшого віку та інших категорій дорослого населення. Отже, досвід Вели-

кої Британії та США має важливе теоретичне й практичне значення для осмислення перспектив інституційного розвитку центрів освіти дорослих в Україні як одного з ключових ресурсів модернізації неформальної освіти та підтримки навчання впродовж життя.

ДЖЕРЕЛА

Авшенюк Н. М. Центри освіти дорослих у США і Японії: типологія та особливості функціонування. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. Т. 4, № 1(7). С. 15–18. DOI: 10.31339/2413-3329-2018-1(7)-15-18.

Аніщенко О. В. Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2023. № 2(24). С. 25–35. DOI: 10.35387/od.2(24).2023.25-35.

Бабушко С. Р. Роль освіти дорослих у розвитку здоров'язбережувальної компетентності дорослих (на прикладі Великої Британії). *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. № 26. DOI: 10.5281/zenodo.18274419.

Дороніна О. А., Ніколаєнко С. М. Адаптаційні зміни корпоративної культури організації та системи освіти дорослих для повернення ветеранів на цивільний ринок праці. *Економіка і організація управління*. 2026. № 4(60). С. 183–193. DOI: 10.31558/2307-2318.2025.4.17.

Кириченко М. О. Післядипломна освіта як стратегічна складова вищої освіти: відповіді на виклики ринку праці та відновлення людського капіталу. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2026. Т. 8, № 1. С. 1–5. DOI: 10.37472/v.naes.2026.8103.

Лук'янова, Л., Аніщенко, О., Баніт, О., Радомський, І., & Самко, А. (2022). Хронологія фактів і подій з історії розвитку освіти дорослих в Україні (1991–2022 рр.). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 22(2), 214–229. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.214-229](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.214-229)

Лук'янова Л. Б. *Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі*. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2020.

Матульчик Ю. Едуард Крістіан Ліндеман: життєтворчість і вплив на розвиток освіти дорослих у США. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2025. № 1(27). С. 178–187. DOI: 10.35387/od.1(27).2025.178-187.

Мельниченко О. В., Кисіль А. О. Адаптація освіти дорослих та вищої освіти в Україні до сучасних соціальних та політичних викликів. *Молодий вчений*. 2025. № 3(134). С. 113–119. DOI: 10.32839/2304-5809/2025-3-134-34.

Мірошниченко І. С. Освіта дорослих як стратегічний інструмент для відновлення суспільства в умовах воєнного стану. У: *Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти: збірник матеріалів X Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (12 грудня 2024 року, м. Біла Церква)*. Ч. 2. 2025. С. 60–63.

Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 29.03.2026).

Про прийняття за основу проекту Закону України про освіту дорослих: Постанова Верховної Ради України від 12.01.2023 № 2874-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2874-20> (дата звернення: 29.03.2026).

Самко А. М. Тенденції розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. № 2(22). С. 118–130. DOI: 10.35387/od.2(22).2022.118-130.

Федчишина А. Особливості діяльності центрів освіти дорослих в Англії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2024. № 4(81). С. 98–105. DOI: 10.28925/2412-0774.2024.4.8.

American Association of Community Colleges. *Fast facts*. 2026. URL: <https://www.aacc.nche.edu/research-trends/fast-facts/> (date of access: 29.03.2026).

Bahr P. R., Chen Y., Boeck C. A., Clasing-Manquian P., Cummins P. In what institutional contexts do adult community college students prosper? *Community College Review*. 2025. Vol. 53, no. 1. P. 105–133. DOI: 10.1177/00915521241280067.

Broek S., Kuijpers M. A. C. T., Semeijn J. H., van der Linden J. Conditions for successful adult learning systems at local level: Creating a conducive socio-spatial environment for adults to engage in learning. *International Journal of Lifelong Education*. 2024. Vol. 43, no. 2–3. P. 200–223. DOI: 10.1080/02601370.2024.2338366.

Council of the European Union. *Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02)*. 2022. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02)) (дата звернення: 29.03.2026).

Council of the European Union. *Council Recommendation of 16 June 2022 on individual learning accounts* (2022/C 243/03). 2022. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(03\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(03)) (дата звернення: 29.03.2026).

Department for Education. *Adult skills fund: funding and performance management rules 2025 to 2026*. 2026. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/adult-skills-fund-funding-rules/adult-skills-fund-funding-rules-2025-to-2026> (date of access: 29.03.2026).

Department for Education. *Adult skills fund: funding framework part 1 — guidance on the underlying policy*. 2024. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/adult-skills-fund-guidance-for-providers/adult-skills-fund-funding-framework-part-1-guidance-on-the-underlying-policy> (date of access: 29.03.2026).

Department for Education. *Free courses for jobs: provider list*. 2025. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/find-a-free-level-3-qualification> (date of access: 29.03.2026).

Department for Education. *Skills for jobs: lifelong learning for opportunity and growth*. 2021. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/skills-for-jobs-lifelong-learning-for-opportunity-and-growth> (date of access: 29.03.2026).

Grotlüschen A., Belzer A., Ertner M., Yasukawa K. The role of adult learning and education in the Sustainable Development Goals. *International Review of Education*. 2024. Vol. 70, no. 2. P. 205–221. DOI: 10.1007/s11159-024-10066-w.

Holford J., Michie J. 'A permanent national necessity' — a manifesto for lifelong learning. *International Review of Applied Economics*. 2024. Vol. 38, no. 4. P. 386–394. DOI: 10.1080/02692171.2024.2367889.

Lewis L. Interpreting the mental health and wellbeing agenda in adult community learning. *Research Papers in Education*. 2023. Vol. 38, no. 5. P. 804–827. DOI: 10.1080/02671522.2023.2222389.

OECD. *OECD skills outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition*. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/27452f29-en.

Ofsted. *Inspection information for further education and skills providers*. 2025. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/further-education-and-skills-inspection-toolkit-operating-guide-and-information/inspection-information-for-further-education-and-skills-providers-for-use-from-november-2025> (date of access: 29.03.2026).

Samoilova A. Adult education in the conceptual accentuations. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy*. 2025. Vol. 2, no. 2. P. 183–190. DOI: 10.54891/2786-7013/2025-2-21.

Skills and Post-16 Education Act 2022. 2022. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2022/21/contents/enacted> (date of access: 29.03.2026).

U.S. Department of Education. *Adult education and literacy*. 2025. URL: <https://www.ed.gov/adult-education-and-services/adult-education-and-literacy-homepage> (date of access: 29.03.2026).

U.S. Department of Education. *Adult Education — Basic Grants to States*. 2025. URL: <https://www.ed.gov/grants-and-programs/formula-grants/school-improvement-grants/adult-education-basic-grants-states> (date of access: 29.03.2026).

U.S. Department of Education. *Grants | AEFLA*. [б. д.]. URL: <https://aefta.ed.gov/grants> (date of access: 29.03.2026).

U.S. Department of Labor. *American Job Centers*. [б. д.]. URL: <https://www.dol.gov/agencies/eta/american-job-centers> (date of access: 29.03.2026).

UNESCO Institute for Lifelong Learning. *5th global report on adult learning and education: Citizenship education: Empowering adults for change*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022. DOI: 10.54675/KPEX8783.

United Nations. *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. New York, 2015. URL: <https://undocs.org/A/RES/70/1> (дата звернення: 29.03.2026).

Vaculíková J., Kalenda J., Kočvarová I. Participation in non-formal adult education within the European context: Examining multilayer approach. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Article 1380865. DOI: 10.3389/educ.2024.1380865.

VanZoest E. R., Harry D. T., Lewis-Sessoms M., Jaeger A. J. The Five Ps of the adult learner journey through the community college: A conceptual framework. *Innovative Higher Education*. 2025. Vol. 50, no. 1. P. 85–105. DOI: 10.1007/s10755-024-09716-6.

Wang C.-W., Sainz A. D., Rose G. L., Alfred M. V. Program directors' perspectives on technology integration in adult education and literacy classrooms. *Adult Literacy Education*. 2024. Vol. 6, no. 2. P. 4–17. DOI: 10.35847/CWang.ASainz.GRose.MAlfred.6.2.4.

REFERENCES

- Avsheniuk, N. M. (2018). Tsentry osvity doroslykh u SSHa i Yaponii: Typolohiia ta osoblyvosti funktsionuvannia [Adult education centers in the USA and Japan: Typology and peculiarities of functioning]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnogo universytetu. Seriiia "Pedahohika ta psykholohiia"*, 4(1), 15–18. [https://doi.org/10.31339/2413-3329-2018-1\(7\)-15-18](https://doi.org/10.31339/2413-3329-2018-1(7)-15-18) [in Ukrainian].
- Anishchenko, O. V. (2023). Osvita doroslykh i rozvytok hromadianskoho suspilstva v Ukraini [Adult education and the development of civil society in Ukraine]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2(24), 25–35. [https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.25-35](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.25-35) [in Ukrainian].
- Babushko, S. R. (2026). Rol osvity doroslykh u rozvytku zdoroviazbezhuvalnoi kompetentnosti doroslykh (na prykladi Velykoi Brytanii) [The role of adult education in the development of health-preserving competence of adults (on the example of Great Britain)]. *Pedahohichna Akademiia: naukovyi zapysky*, (26). <https://doi.org/10.5281/zenodo.18274419> [in Ukrainian].
- Doronina, O. A., & Nikolaienko, S. M. (2026). Adaptatsiini zminy korporatyvnoi kultury orhanizatsii ta systemy osvity doroslykh dlia povnennia veteraniv na tsyvilnyi rynek pratsi [Adaptive changes in organizational corporate culture and the adult education system for returning veterans to the civilian labor market]. *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia*, 4(60), 183–193. <https://doi.org/10.31558/2307-2318.2025.4.17> [in Ukrainian].
- Kyrychenko, M. O. (2026). Pislidyplomna osvita yak stratehichna skladova vyshchoi osvity: Vidpovid na vyklyky rynku pratsi ta vidnovlennia liudskoho kapitalu [Postgraduate education as a strategic component of higher education: Responses to labor market challenges and human capital recovery]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 8(1), 1–5. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8103> [in Ukrainian].
- Lukianova, L. B. (2020). *Osvita doroslykh: Suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zarubizhzi* [Adult education: Contemporary strategies and practices in Ukraine and abroad]. TOV "Yurka Liubchenka" [in Ukrainian].
- Lukianova, L., Anishchenko, O., Banit, O., Radomskiy, I., & Samko, A. (2022). Khronolohiia faktiv i podii z istorii rozvytku osvity doroslykh v Ukraini (1991–2022 rr.). *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 22(2), 214–229. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.214-229](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.214-229) [in Ukrainian].
- Matulchuk, Yu. (2025). Eduard Kristian Lindeman: Zhyttietvorchist i vplyv na rozvytok osvity doroslykh u SSHa [Eduard Christian Lindeman: Life creativity and influence on the development of adult education in the USA]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1(27), 178–187. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.178-187](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.178-187) [in Ukrainian].
- Melnychenko, O. V., & Kysil, A. O. (2025). Adaptatsiia osvity doroslykh ta vyshchoi osvity v Ukraini do suchasnykh sotsialnykh ta politychnykh vyklykiv [Adaptation of adult and higher education in Ukraine to current social and political challenges]. *Molodyi vchenyi*, 3(134), 113–119. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2025-3-134-34> [in Ukrainian].
- Miroshnychenko, I. S. (2025). Osvita doroslykh yak stratehichni instrument dlia vidnovlennia suspilstva v umovakh voiennoho stanu [Adult education as a strategic tool for social recovery under martial law]. In Yu. Herasymenko, Yu. Hrybovska, & Z. Sharlovykh (Eds.), *Psykholoho-pedahohichni aspekty navchannia doroslykh u systemi neperervnoi osvity: Zbirnyk materialiv X Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi internet-konferentsii (12 hrudnia 2024 roku, m. Bila Tserkva). Chastyna 2* [Psychological and pedagogical aspects of adult learning in the system of continuing education: Proceedings of the 10th International scientific and practical internet conference (December 12, 2024, Bila Tserkva). Part 2] (pp. 60–63) [in Ukrainian].
- Law of Ukraine on Education, No. 2145-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Verkhovna Rada of Ukraine. (2023, January 12). *On adoption as a basis of the draft Law of Ukraine on adult education* (Resolution No. 2874-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2874-20> [in Ukrainian].
- Samko, A. M. (2022). Tendentsii rozvytku andrahohichnoi kompetentnosti pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh [Trends in the development of andragogical competence of pedagogical staff in adult education]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2(22), 118–130. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.118-130](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.118-130) [in Ukrainian].
- Fedchyshyna, A. (2024). Osoblyvosti diialnosti tsentriv osvity doroslykh v Anhlii [Peculiarities of the activity of adult education centers in England]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 4(81), 98–105. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.4.8> [in Ukrainian].
- American Association of Community Colleges. (2026). *Fast facts*. <https://www.aacc.nche.edu/research-trends/fast-facts/> [in English].
- Bahr, P. R., Chen, Y., Boeck, C. A., Clasing-Manquian, P., & Cummins, P. (2025). In what institutional contexts do adult community college students prosper? *Community College Review*, 53(1), 105–133. <https://doi.org/10.1177/00915521241280067> [in English].

Broek, S., Kuijpers, M. A. C. T., Semeijn, J. H., & van der Linden, J. (2024). Conditions for successful adult learning systems at local level: Creating a conducive socio-spatial environment for adults to engage in learning. *International Journal of Lifelong Education*, 43(2–3), 200–223. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2338366> [in English].

Council of the European Union. (2022a, June 16). *Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02)) [in English].

Council of the European Union. (2022b, June 16). *Council Recommendation of 16 June 2022 on individual learning accounts (2022/C 243/03)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(03\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(03)) [in English].

Department for Education. (2021). *Skills for jobs: Lifelong learning for opportunity and growth*. <https://www.gov.uk/government/publications/skills-for-jobs-lifelong-learning-for-opportunity-and-growth> [in English].

Department for Education. (2024). *Adult skills fund: Funding framework part 1 — guidance on the underlying policy*. <https://www.gov.uk/government/publications/adult-skills-fund-guidance-for-providers/adult-skills-fund-funding-framework-part-1-guidance-on-the-underlying-policy> [in English].

Department for Education. (2025). *Free courses for jobs: Provider list*. <https://www.gov.uk/government/publications/find-a-free-level-3-qualification> [in English].

Department for Education. (2026). *Adult skills fund: Funding and performance management rules 2025 to 2026*. <https://www.gov.uk/government/publications/adult-skills-fund-funding-rules/adult-skills-fund-funding-rules-2025-to-2026> [in English].

Grotlüschen, A., Belzer, A., Ertner, M., & Yasukawa, K. (2024). The role of adult learning and education in the Sustainable Development Goals. *International Review of Education*, 70(2), 205–221. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10066-w> [in English].

Holford, J., & Michie, J. (2024). ‘A permanent national necessity’ — a manifesto for lifelong learning. *International Review of Applied Economics*, 38(4), 386–394. <https://doi.org/10.1080/02692171.2024.2367889> [in English].

Lewis, L. (2023). Interpreting the mental health and wellbeing agenda in adult community learning. *Research Papers in Education*, 38(5), 804–827. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2222389> [in English].

OECD. (2023). *OECD skills outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en> [in English].

Ofsted. (2025). *Inspection information for further education and skills providers*. <https://www.gov.uk/government/publications/further-education-and-skills-inspection-toolkit-operating-guide-and-information/inspection-information-for-further-education-and-skills-providers-for-use-from-november-2025> [in English].

Samoilova, A. (2025). Adult education in the conceptual accentuations. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy*, 2(2), 183–190. <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-21> [in English].

Skills and Post-16 Education Act 2022, c. 21 (UK). <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2022/21/contents/enacted> [in English].

U.S. Department of Education. (n.d.-a). *Adult education and literacy*. <https://www.ed.gov/adult-education-and-services/adult-education-and-literacy-homepage> [in English].

U.S. Department of Education. (n.d.-b). *Adult Education — Basic Grants to States*. <https://www.ed.gov/grants-and-programs/formula-grants/school-improvement-grants/adult-education-basic-grants-states> [in English].

U.S. Department of Education. (n.d.-c). *Grants | AEFLA*. <https://aefta.ed.gov/grants> [in English].

U.S. Department of Labor. (n.d.). *American Job Centers*. <https://www.dol.gov/agencies/eta/american-job-centers> [in English].

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *5th global report on adult learning and education: Citizenship education: Empowering adults for change*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://doi.org/10.54675/KPEX8783> [in English].

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. <https://undocs.org/A/RES/70/1> [in English].

Vaculíková, J., Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2024). Participation in non-formal adult education within the European context: Examining multilayer approach. *Frontiers in Education*, 9, Article 1380865. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380865> [in English].

VanZoest, E. R., Harry, D. T., Lewis-Sessoms, M., & Jaeger, A. J. (2025). The Five Ps of the adult learner journey through the community college: A conceptual framework. *Innovative Higher Education*, 50(1), 85–105. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09716-6> [in English].

Wang, C.-W., Sainz, A. D., Rose, G. L., & Alfred, M. V. (2024). Program directors' perspectives on technology integration in adult education and literacy classrooms. *Adult Literacy Education*, 6(2), 4–17. <https://doi.org/10.35847/CWang.ASainz.GRose.MAlfred.6.2.4> [in English].

Bratko M.

ADULT EDUCATION CENTRES IN THE SYSTEM OF NON-FORMAL EDUCATION: A COMPARATIVE PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF OF THE UNITED KINGDOM AND THE USA

Abstract. *The article presents a comparative pedagogical analysis of adult education centres in the system of non-formal education in the United Kingdom and the USA. The relevance of the study is determined by the growing role of adult education as a component of lifelong learning, the need to update adults' competences, and the search for effective institutional models for organising this sphere in Ukraine. The purpose of the article is to identify the organisational characteristics, functions, and regulatory foundations of adult education centres in Great Britain and the USA, as well as to determine productive ideas of this experience for the development of adult education in Ukraine. The methodological basis of the study comprises the provisions of comparative pedagogy, lifelong learning theory, andragogical and institutional approaches. The research methods include analysis, synthesis, generalisation, systematisation, the comparative pedagogical method, structural-functional analysis, and the interpretive-analytical method. It is substantiated that adult education centres should be regarded not as a unified type of institution, but as an institutionally diverse yet functionally integral network of providers ensuring accessible, flexible, and practice-oriented learning for adults. It has been found that in the United Kingdom this network is characterised by greater coordination of funding, regulation, and inspection, alongside the combination of qualification-oriented training with socially inclusive practices. In the USA, the system is more decentralised and more closely integrated with employment policy, workforce development, and career support services. The study identifies productive ideas for Ukraine, including the development of a local network of diverse adult education providers, stronger intersectoral partnership, and the combination of educational, social, consultative, and career support for different groups of adult learners.*

Keywords: *adult education; adult education centres; non-formal education; lifelong learning; the United Kingdom; the USA; comparative pedagogical analysis; institutional forms of adult education.*

Стаття надійшла до редакції / Received: 14.02.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 28.02.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Желанова В.,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
v.zhelanova@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-9467-1080

Леонтьєва І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
i.leontieva@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-8084-1912

СУЧАСНІ ІНСТРУМЕНТИ КОРПОРАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ

Анотація. У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз та систематизація ключових трендів та сучасних інструментів навчання і розвитку персоналу, які визначають ландшафт корпоративної освіти у 2026 році. Актуальність дослідження зумовлена стратегічним переходом корпоративної педагогіки від допоміжної функції управління персоналом до статусу ключового драйвера адаптивності та конкурентоспроможності організацій. Обґрунтовано, що сучасна освітня екосистема бізнесу базується на чотирьох фундаментальних засадах: безперервності, персоналізації траєкторій розвитку, трансформації мислення та глибокій інтеграції навчання в операційні бізнес-процеси, що забезпечує миттєву конвертацію знань в ефективність. Метою статті визначено систематизацію інструментарію корпоративної педагогіки та окреслення перспектив його впровадження для оптимізації системи розвитку персоналу в умовах стрімкої цифровізації. Дослідження базується на використанні комплексу наукових методів: систематичного огляду джерельної бази, контент-аналізу актуальних корпоративних стратегій провідних компаній, методів візуалізації даних та теоретичного узагальнення. У роботі систематизовано та детально охарактеризовано ключові інструменти за шістьма функціональними блоками: цифрові інтелектуалізовані платформи та роль генеративного штучного інтелекту як основного локомотива індивідуалізації навчання; діагностика потреб (TNA) та багаторівневі моделі оцінки ефективності інвестицій у навчання; гнучкі формати (мікронавчання, гейміфікація, соціальне та «перевернуте» навчання); імерсивні технології для технічної підготовки та онбордингу; навчання на робочому місці (коучинг, менторство, шедоунг, ротація); інтегровані моделі трансферу знань (модель «Science to Business») та кращі європейські практики міждисциплінарної співпраці університету й бізнесу. Зроблено висновок про багатовимірність сучасної корпоративної педагогіки як стратегічної інвестиції в людський капітал. Визначено перспективи подальших розвідок, пов'язані з емпіричним вимірюванням ефективності технологій та аналізом трансформаційного впливу ШІ на розвиток професійних компетентностей.

Ключові слова: L&D; корпоративна освіта; корпоративна педагогіка; розвиток персоналу; методика корпоративного навчання; екосистема корпоративного університету.

© Желанова В., Леонтьєва І., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Вступ. Корпоративна педагогіка сьогодні трансформується з допоміжної функції HR у стратегічний інструмент розвитку будь-якої корпорації, стаючи ключовим драй-

вером адаптивності та конкурентоспроможності компанії. Сьогодні це вже не просто набір формальних тренінгів, а комплексна екосистема, зосереджена, по-перше, на безперервному

навчанні (Lifelong Learning), що виявляється у відмові від епізодичних «тренінгів-семінарів-воркшопів» й переході до культури постійного оновлення знань; по-друге — на персоналізації розвитку персоналу, що передбачає створення індивідуальних освітніх траєкторій, відповідно до потенціалу та цілей працівника; по-третє — на трансформації мислення особистості, за якого навчання фокусується не лише на професійних навичках, але й на розвитку емоційного й соціального інтелекту, критичного мислення, здатності гнучко і швидко перенавчатися; по-четверте — на інтеграції корпоративного навчання і розвитку персоналу в бізнес-процеси, за якої навчання стає невід’ємною частиною робочого часу працівника, а знання миттєво конвертуються в ефективність. Якщо у 2025 році, згідно із даними Workplace Learning Report від платформи LinkedIn, основними драйверами змін стали дефіцит навичок, потреба у гнучких форматах навчання та розвиток генеративного ШІ, то у 2026 році генеративний ШІ стає локомотивом розвитку корпоративної освіти. Те, як ШІ змінює майже кожен сферу бізнесу і значну частину професій, змушує корпорації постійно адаптуватися, а значить — постійно навчати співробітників. Організації все частіше розглядають розвиток персоналу не як витрату, а як інвестицію, що потребує системного підходу — від точного визначення потреб до впровадження високотехнологічних екосистем навчання.

Метою статті є систематизація сучасних інструментів корпоративної педагогіки й розвитку персоналу, комплексний аналіз їхнього впливу на ефективність організації та окреслення перспектив їх упровадження для оптимізації навчання персоналу в умовах стрімкої цифровізації та динамічної трансформації освіти дорослих.

Вирішенню окресленої мети сприятиме виконання низки **завдань**: окреслення теоретико-методологічних засад корпоративної педагогіки в контексті розвитку освіти дорослих; класифікація та систематизація сучасних інструментів корпоративного навчання й розвитку персоналу; аналіз їх функціональних можливостей та впливу на ефективність діяльності організацій; окреслення перспектив впровадження сучасних інструментів для підвищення якості та результативності навчання персоналу.

Для забезпечення об’єктивності та достовірності отриманих результатів у ході дослідження було використано комплекс наукових **методів**: систематичний огляд наукової літератури та джерельної бази, що дозволило узагальнити

напрацювання вітчизняних і зарубіжних вчених у сфері освіти дорослих (андрагогіки), корпоративного навчання та розвитку персоналу (L&D), а також визначити понятійно-категоріальний апарат дослідження; контент-аналіз актуальних стратегій навчання й розвитку персоналу, що уможливило виявлення найбільш затребуваних практичних інструментів корпоративної педагогіки та тенденцій їх впровадження в цьому секторі; метод візуалізації даних — для наочного представлення результатів та метод теоретичного узагальнення — для формулювання авторських висновків щодо трансформації корпоративної педагогіки в умовах діджиталізації й трансформації освіти дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє констатувати, що корпоративна педагогіка та системи розвитку персоналу перебувають у фазі інтенсивної трансформації, зумовленої цифровізацією, впровадженням технологій штучного інтелекту та зміною парадигми безперервного навчання дорослих.

Зокрема, одним із ключових напрямів є розвиток цифрових та інтелектуалізованих середовищ навчання. У статті «Навчання того, чого ви справді, справді хочете: до концептуальної основи нового навчання в цифровому робочому середовищі» (Decius, Kortsch, Paulsen & Schmitz, 2022), обґрунтовується концепція «нового навчання» в цифровому робочому середовищі, де наголошується на ролі соціально-технічної взаємодії та цифрових інструментів у формуванні суб’єктивно цінних результатів навчання. Це дозволяє розглядати корпоративне навчання як інтегровану систему взаємодії людини, технологій та організаційного середовища.

Питання впливу цифровізації та штучного інтелекту на майбутнє роботи і розвиток компетентностей персоналу розкривається у звіті Світового економічного форуму про майбутнє робочих місць (World Economic Forum, 2023), де підкреслюється зростання ролі адаптивного навчання, перекваліфікації та розвитку гнучких навичок як відповіді на структурні зміни ринку праці. Подібні тенденції підтверджуються у звіті команди дослідників на чолі з докторкою Філіппою Хардман (Hardman, 2026) про ШІ у сфері навчання та розвитку, де акцентується увага на трансформаційному впливі AI на професійний розвиток і навчальні практики.

Важливим напрямом є розвиток інтегрованих моделей корпоративного навчання, що поєднують формальні, неформальні та інформальні форми навчання. У останніх дослідженнях (Gudoniene et al, 2025; Cohen et al, 2020; Li Q et al, 2021; Nørgård, 2021) підкреслюється зна-

чення гібридних освітніх моделей у післяпандемічний період, які забезпечують гнучкість і безперервність професійного розвитку. Аналогічні підходи підтримуються у звітах UNESCO щодо цифрового навчання дорослих (*Making lifelong learning a reality: a handbook.*, 2022), де безперервне навчання розглядається як ключовий елемент сучасної освітньої політики дорослих. Що в цілому дозволяє говорити про комплексний і безперервний характер навчання і розвитку персоналу.

Окрему увагу в сучасних дослідженнях приділено стратегічній інтеграції корпоративного навчання в систему управління людським капіталом організації. Так, у дослідженні Сельми Васка (*Vaska et al.*, 2021) наголошується на необхідності інтеграції навчальних платформ із загальною стратегією розвитку компанії, що посилює прикладний характер корпоративної освіти, а також зазначається про необхідність персоналізації навчання та використанні адаптивних навчальних технологій. Це свідчить про зміщення акценту з уніфікованих програм на персоналізовані освітні рішення в корпоративному навчанні.

Класичною й водночас актуальною сферою досліджень є проблематика оцінювання ефективності навчання та розвитку компетентностей. Попередній аналіз потреб у навчанні (*Training Needs Analysis*) визначає зміст і форми освітніх заходів. На цьому наголошується у дослідженні ефективності корпоративної підготовки, представленому командою нідерландських дослідників (*Pahos et al.*, 2024), що підтверджує нашу думку про зростання ролі діагностичних інструментів у корпоративній педагогіці. Водночас, результати дослідження Європейської асоціації університетів щодо мікроакредитацій та мікро-сертифікатів (*EUA*, 2021) свідчать про тенденцію до зближення корпоративної та академічної освіти, зокрема у контексті безперервного професійного розвитку. Отже, узагальнення проаналізованих джерел дає підстави стверджувати, що сучасні інструменти корпоративної педагогіки розвиваються у напрямі цифровізації, персоналізації, інтеграції з бізнес-процесами та орієнтації на безперервний розвиток персоналу, що зумовлює необхідність оновлення змісту та методів підготовки фахівців у цій сфері.

Виклад основного матеріалу. Сучасна корпоративна педагогіка орієнтується на персоналізацію навчання, цифрові інструменти та стратегічний розвиток компетенцій. Ключовим є аналіз потреб у навчанні, що дозволяє уникати неефективних програм і спрямовувати ресурси

на розвиток навичок, які реально впливають на продуктивність. Усе це відображається в інструментах і підходах, які активно використовуються в цій сфері. Розглянемо їх з урахуванням сучасних тенденцій.

1. Цифрові платформи та технології (в тому числі технології ШІ):

— LMS (*Learning Management Systems*) — інтегровані системи управління навчанням, що дозволяють створювати, адмініструвати та оцінювати програми розвитку персоналу;

— Корпоративні навчальні платформи (*LXP — Learning Experience Platforms*) — інструменти для побудови індивідуальних траєкторій навчання, інтеграції відео, симуляцій та мікронавчання, використовують ШІ для надання більш персоналізованого досвіду, інтегруються з зовнішніми ресурсами та забезпечують просунуту аналітику;

— AI та аналітика — використання штучного інтелекту для персоналізації навчання, прогнозування потреб та оцінки ефективності програм.

Використання таких інструментів дозволяє автоматизувати адміністративні процеси, створювати індивідуальні траєкторії навчання та збирати дані для аналізу ефективності.

2. Аналіз потреб у навчанні. *Training Needs Analysis (TNA)* — ключовий інструмент для визначення розривів між наявними та необхідними знаннями, навичками й компетенціями. Для підтвердження цінності L&D функцій використовуються багаторівневі моделі, такі як модель Кіркпатріка (реакція, навчання, поведінка, результати) та методологія Філіпса (*ROI — повернення інвестицій*). Сучасні інструменти навчання дозволяють збирати дані в реальному часі для діагностики потреб та прогнозування успішності навчання на різних рівнях аналізу:

— Організаційному — відповідність стратегічним цілям компанії.

— Груповому — визначення потреб конкретних команд чи відділів.

— Індивідуальному — персональні плани розвитку співробітників.

Найчастіше використовуються такі методи: опитування, інтерв'ю, спостереження, аудит навичок, HR-аналітика.

3. Активне та гнучке навчання. Сучасна корпоративна педагогіка відмовляється від тривалих теоретичних курсів на користь динамічних методів та підходів:

— Мікронавчання та мобільні формати — короткі інтерактивні модулі для швидкого засвоєння знань. Надання інформації невеликими частинами («порціями») у момент потреби;

— Перевернуте навчання — змішана технологія, де теоретичний матеріал засвоюється самостійно (наприклад через онлайн курс), а аудиторний час використовується виключно для практичних кейсів та дискусій;

— Соціальне навчання — спільне створення контенту, обмін досвідом у командах, наставництво, коучинг, форуми, чати та вікі-системи. Дослідження підтверджують, що співробітники більше довіряють навчальному контенту, створеному їхніми колегами;

— Гейміфікація — використання ігрових механік для підвищення мотивації. Кожна одиниця такого навчання має супроводжуватися інтерактивним інструментом (наприклад, квізом) та винагородою;

— Фокус на soft skills — розвиток комунікації, критичного мислення, креативності та лідерства.

4. Імерсивні технології та XR: розширена реальність (XR), що включає VR (віртуальну), AR (доповнену) та MR (змішану) реальності, стає критично важливою для технічного навчання та онбордингу. VR-симуляції особливо ефективні для підготовки фахівців у небезпечних галузях (авіація, видобуток ресурсів) або для розвитку емпатії у клієнтському сервісі.

5. Навчання на робочому місці — корпоративна педагогіка активно використовує інструменти, інтегровані безпосередньо в робочий процес:

— Коучинг та менторство (взаємодія з досвідченими фахівцями для розкриття потенціалу співробітника);

— Шедоуїнг (спостереження за роботою експерта для копіювання успішних моделей поведінки);

— Ротація та делегування (зміна обов'язків для отримання нового досвіду або розширення зони відповідальності).

6. Інтегровані моделі розвитку

— Модель «Science to Business» — трансфер наукових інновацій у бізнес-практику.

— Модулі розвитку: методологія викладання, управління проектами, інноваційність та підприємництво, комерціалізація досліджень.

— Європейські практики — акцент на міждисциплінарність, співпрацю університетів та бізнесу, розвиток підприємницьких компетенцій викладачів і співробітників.

Узагальнено сучасні інструменти корпоративної педагогіки та розвитку персоналу представлено на *рис. 1*.

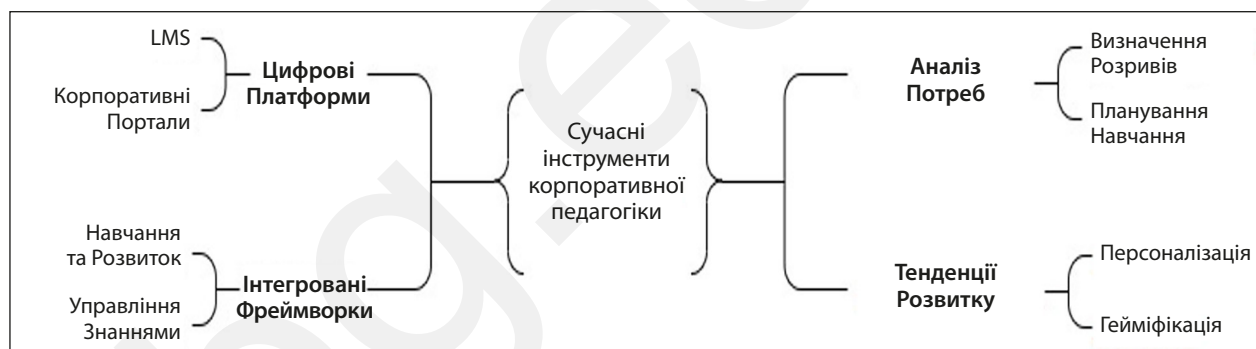


Рис. 1. Сучасні інструменти корпоративної педагогіки та розвитку персоналу

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження підтвердило тезу що корпоративна педагогіка є багатовимірною системою, що сьогодні перебуває на етапі трансформації з допоміжної HR-функції у стратегічний інструмент розвитку організацій, що охоплює широку палітру різних підходів, технологій та стратегій. Перспективними, на наш

погляд є такі напрями подальших досліджень як-от: емпіричне вимірювання ефективності впровадження сучасних інструментів корпоративної педагогіки у різних галузях бізнесу та аналіз трансформаційного впливу генеративного штучного інтелекту на персоналізацію навчання та розвиток професійних компетентностей співробітників.

REFERENCES

Decius J., Kortsch T., Paulsen H., Schmitz A. Learning what you really, really want: towards a conceptual framework of new learning in the digital work environment. *Proceedings of the 55th HI International Conference on System Sciences*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24251/HICSS.2022.637>.

Future of Jobs Report 2023. World Economic Forum, Geneva, 2023. 296 p.

Gudoniene, D., Staneviciene, E., Huet, I., Dickel, J., Dieng, D., Degroote, J., Rocio, V., Butkiene, R., & Casanova, D. (2025). Hybrid Teaching and Learning in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 17(2), 756. <https://doi.org/10.3390/su17020756>

Hardman P. From Experimentation to Everyday: How AI Is Transforming L&D AI in Learning & Development Report 2026. Synthesia, 2026. URL: <https://webcdn.synthesia.io/reports/AI%20in%20Learning%20and%20Development%20Report%202026.pdf>

Hybrid learning spaces — Design, data, didactics / A. Cohen et al. *Br. J. Educ. Technol.* 2020. Vol. 51. P. 1039-1044. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12964>.

Li Q, Li Z, Han J. A hybrid learning pedagogy for surmounting the challenges of the COVID-19 pandemic in the performing arts education. *Educ Inf Technol (Dordr)*. 2021; 26(6):7635-7655. doi: 10.1007/s10639-021-10612-1. Epub 2021 Jun 28. PMID: 34220284; PMCID: PMC8236386

Making lifelong learning a reality: a handbook. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022. DOI: <https://doi.org/10.54675/FWWE9277>.

Micro-credentials supporting flexible higher education and lifelong learning. European University Association, 2021. URL: <https://www.eua.eu/publications/policy-input/micro-credentials-supporting-flexible-higher-education-and-lifelong-learning.html> (дата звернення: 19.04.2026).

Nørgård R. T. Theorising hybrid lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*. 2021. Vol. 52(4). P. 1709-1723. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13121>.

Pahos N., Galanaki E., van der Heijden B. I. J. M. Multi-level effects of human resource bundles on the performance of aging employees. *Human Resource Development Quarterly*. 2024. Vol. 35(2). P. 165–188. DOI: <https://doi.org/10.1002/hrdq.21501>.

The Digital Transformation of Business Model Innovation: A Structured Literature Review / S. Vaska et al. *Front. Psychol.* 2021. Vol. 11:539363. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.539363>.

Zhelanova V., Leontieva I.

CONTEMPORARY INSTRUMENTS FOR CORPORATE LEARNING AND STAFF DEVELOPMENT

Abstract. *The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis and systematization of key trends and contemporary tools for employee learning and development that shape the landscape of corporate education in 2026. The relevance of the study is driven by the strategic transition of corporate pedagogy from an auxiliary human resource management function to the status of a key driver of organizational adaptability and competitiveness. It is substantiated that the modern business education ecosystem is based on four fundamental principles: continuity, personalization of development trajectories, transformation of thinking, and deep integration of learning into operational business processes, ensuring the immediate conversion of knowledge into performance.*

The aim of the article is to systematize the toolkit of corporate pedagogy and outline the prospects for its implementation to optimize personnel development systems under conditions of rapid digitalization. The research is based on a set of scientific methods, including a systematic review of the source base, content analysis of current corporate strategies of leading companies, data visualization methods, and theoretical generalization.

The paper systematizes and provides a detailed characterization of key tools across six functional blocks: digital intelligent platforms and the role of generative artificial intelligence as the main driver of learning individualization; needs assessment (TNA) and multi-level models for evaluating the effectiveness of investments in learning; flexible formats (microlearning, gamification, social and flipped learning); immersive technologies for technical training and onboarding; workplace learning (coaching, mentoring, shadowing, job rotation); integrated knowledge transfer models (the “Science to Business” model) and best European practices of interdisciplinary collaboration between universities and business.

The study concludes on the multidimensional nature of modern corporate pedagogy as a strategic investment in human capital. Prospects for further research are identified, related to the empirical measurement of technology effectiveness and the analysis of the transformative impact of AI on the development of professional competencies.

Keywords: *L&D; corporate education; corporate pedagogy; personnel development; corporate training methodology; corporate university ecosystem.*

Стаття надійшла до редакції / Received: 12.03.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 26.03.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

UDC 378.014.6:005.52:005.336.2
<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2026.453>

Popova L.,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English for Engineering 1,
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»,
popova.liudmyla@edu.kpi.ua

ORCID iD 0000-0003-3764-3870

APPLYING OF THE BENCHMARKING METHOD IN THE PROCESS OF DEVELOPING TRANSVERSAL COMPETENCIES OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. *The modern higher education system is increasingly focused on the development of transversal competencies that allow future specialists to adapt to a dynamic professional environment, effectively collaborate and participate in lifelong learning. In this context, innovative pedagogical approaches that ensure the quality and relevance of educational outcomes are of particular importance. One of such approaches is benchmarking, which allows higher education institutions to compare their practices with leading national and international standards and apply effective strategies for developing competencies. The aim of the article is to study the potential of the benchmarking method as an effective tool for developing transversal competencies of future specialists in higher education institutions. The research is aimed at identifying pedagogical conditions, stages and practical mechanisms for integrating benchmarking into the educational process.*

The research methodology is based on a combination of theoretical and empirical methods, including analysis and synthesis of scientific literature, comparative analysis of educational practices, modeling of benchmarking procedures and generalization of best pedagogical practices. Particular attention is paid to the identification of key transversal competencies, such as critical thinking, communication skills, teamwork, problem-solving skills, digital literacy and adaptability.

The results of the study demonstrate that the systematic use of benchmarking contributes to improving the quality of educational programs, increasing student motivation and developing the necessary transversal competencies. The proposed model for implementing benchmarking includes the stages of planning, data collection, analysis, comparison, adaptation of best practices and evaluation of results. The study emphasizes that benchmarking encourages cooperation between educational institutions, promotes innovations in teaching methods and supports continuous professional development of both students and teachers. The scientific novelty of the study lies in the justification of benchmarking as a pedagogical tool for the structured development of transversal competencies and in the formulation of practical recommendations for its integration into higher education curricula. The practical significance of the article is determined by the possibility of applying the proposed benchmarking system in the development of educational programs, assessment of learning outcomes and improvement of the activities of institutions. The results confirm that benchmarking serves as an effective mechanism for harmonizing educational practice with the requirements of the modern labor market and enhancing the competitiveness of future specialists in the global professional environment.

Keywords: *benchmarking method, transversal competencies, higher education, future specialists, educational innovations, competency-based learning, quality assurance, professional development.*

© Popova L., 2026
© Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, 2026

Problem Statement. The modern development of higher education is characterized by increased requirements for the quality of training of future specialists, which is due to dynamic changes in the labor market, the digital transformation of society and the growing role of innovative technologies in professional activity. In this context, the formation of transversal competencies is of particular importance, which ensure the ability of higher education applicants to effectively adapt to new conditions, work in a team, think critically, make informed decisions and learn throughout life.

At the same time, an analysis of scientific and pedagogical literature and the practice of functioning of higher education institutions indicates the presence of certain contradictions between the requirements of modern society for the level of formation of transversal competencies of graduates and traditional approaches to organizing the educational process, which often remain focused mainly on the acquisition of knowledge, rather than on the development of integrated competencies.

One of the promising tools for overcoming these contradictions is the benchmarking method, which allows for a systematic comparison of educational practices, identifying the best examples of organizing the educational process and adapting them in the activities of higher education institutions. Despite the significant potential of this method, its application in the context of developing transversal competencies of future specialists in higher education institutions remains insufficiently theoretically substantiated and methodologically developed.

Thus, there is a need for a scientific understanding of the possibilities of applying the benchmarking method as a tool for developing transversal competencies of future specialists, which determines the relevance and practical significance of this study.

The research results confirm the relevance of benchmarking as an effective methodological tool for improving the quality of educational processes and promoting the development of transversal competencies in future specialists. These results are consistent with the theoretical framework proposed by researcher R. C. Camp (1989), who defined benchmarking as a systematic and continuous process of identifying, analyzing and adapting best practices that lead to higher performance. Kemp emphasized that benchmarking is not limited to simple comparison, but includes a deep analytical process aimed at understanding gaps in performance and implementing strategic

improvements. In the context of higher education, this approach allows institutions to evaluate the effectiveness of their educational programs, compare them with leading institutional practices and implement innovative pedagogical solutions that improve competency-based learning.

Analysis of recent research and publications. Analysis of modern scientific research and publications shows that the problem of developing transversal competencies in the higher education system is one of the priority areas of pedagogical science and educational policy. The works of international organizations, in particular the OECD (2018) and the European Commission (2019), emphasize that the modern education system should be focused on the formation of 21st century competencies, which include critical thinking, communication, collaboration, digital literacy, creativity and the ability to learn throughout life. OECD research (2018) emphasizes the need to transform education systems towards competency-based learning, which involves not only acquiring knowledge, but also developing the ability to apply it in complex and unpredictable professional situations. Similarly, the European Commission (2019) defines transversal competencies as a key component of lifelong learning, ensuring professional mobility and adaptability of graduates in conditions of rapid socio-economic change.

In recent years, the scientific literature has also paid considerable attention to the issues of integrating transversal competencies into educational programs of higher education institutions. Researchers emphasize that the effective formation of such competencies requires the implementation of innovative pedagogical approaches, in particular project-based learning, interdisciplinary interaction, digital technologies and assessment of competencies in real educational contexts.

The purpose of the article is to theoretically substantiate and analyze the possibilities of applying the benchmarking method in the process of developing transversal competencies of future specialists in higher education institutions, as well as to determine its role as a tool for improving the quality of the educational process and bringing learning outcomes closer to international standards. Within the framework of the set goal, it is planned to: reveal the essence of the benchmarking method and its main types; analyze the stages of introducing benchmarking into educational practice; substantiate the importance of transversal competencies in the training of a modern specialist; determine the relationship between benchmarking and competency-based learning;

The methodological basis of the study is a complex of interrelated approaches, principles and methods of scientific knowledge, which provide a holistic study of the process of applying the benchmarking method in the development of transversal competencies of future specialists in higher education institutions. The theoretical and methodological basis of the study is the provisions of the competency approach, which orients the educational process towards the formation of integrated learning outcomes, which include knowledge, skills, abilities and value orientations of education seekers. Also important is the systemic approach, which allows us to consider the process of developing transversal competencies as a holistic system of interconnected components of the educational environment. A separate methodological basis is the provisions of the activity approach, which focuses on the active role of the education seeker in the formation of competencies through practical activities, solving problem tasks and participating in educational projects. An axiological approach was also used, which ensures that the value dimension of the professional training of future specialists is taken into account. The following methods of scientific knowledge were used in the research process: theoretical methods (analysis, synthesis, comparison, generalization of scientific sources); a comparative method for comparing educational practices and benchmarking models; structural-logical analysis to determine the stages of benchmarking implementation.

Presentation of the main material. In modern research, the problem of developing transversal competencies of future specialists in higher education institutions is considered as one of the key areas of modernization of educational systems, which is due to the need to prepare graduates for the conditions of a fast-paced, digitalized and globalized labor market. In this context, the implementation of innovative management and pedagogical approaches is of particular importance, among which the benchmarking method occupies a significant place. In the field of higher education it confirms the effectiveness of benchmarking as a tool for ensuring the quality of educational programs and improving the educational process. In particular, it is emphasized that the use of benchmarking allows higher education institutions to conduct a comparative analysis of educational practices, identify “gaps” in the results of their activities and implement the best international approaches to the formation of student competencies. Thus, the analysis of scientific sources indicates

the presence of a close connection between the concepts of transversal competencies and the methodology of benchmarking, which creates the basis for further research into the possibilities of their integration in the process of training future specialists in higher education institutions.

The results support the theoretical position of M. J. Spendolini (1992), who defined benchmarking as a continuous and systematic process of evaluating products, services and work processes against best practices with the aim of improving the organization. He proposed a five-step benchmarking model that includes defining benchmarking objectives, forming a benchmarking team, identifying partners, collecting and analyzing data, and implementing improvements. These principles emphasize benchmarking as a structured mechanism for continuous improvement, which is consistent with the findings of this study regarding its effectiveness in developing transversal competencies in higher education.

The scientist described benchmarking as a continuous and systematic process aimed at evaluating the products, services and processes of an organization in comparison with those recognized as best practices. He defines benchmarking as “a continuous, systematic process of evaluating the products, services and work processes of organizations that are recognized as representing the best practices in the discrediting of the organization” (Spendolini, 1992, p. 9).

Furthermore, M. J. Spendolini emphasized that benchmarking should be integrated into continuous improvement strategies and applied across sectors, including education. He developed his model after analyzing successful benchmarking practices in leading organizations, synthesizing the lessons learned into a universal framework applicable to different institutional contexts.

In the context of higher education, these principles support the idea that benchmarking can serve as an effective tool for evaluating educational practices, identifying gaps in performance, and improving the development of transversal competencies in future professionals. The results of this study confirm that structured benchmarking procedures contribute to institutional self-assessment, encourage collaboration among stakeholders, and contribute to the modernization of educational programs in accordance with modern quality standards.

The findings of this study are consistent with the conceptual framework proposed by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018) within the framework of the Education 2030 project,

which emphasizes the enhancement of transversal competences as key elements for future professional success. According to the OECD (2018), modern education systems should focus not only on the acquisition of subject-specific knowledge, but also on the development of competences that enable learners to respond effectively to complex and unpredictable professional environments. These competences include critical thinking, problem-solving, collaboration, creativity, digital literacy and adaptability, which are considered essential for lifelong learning and professional mobility.

Furthermore, the OECD (2018) emphasizes that educational institutions should have innovative strategies and evidence-based approaches to ensure the systematic development of such competences. In this regard, benchmarking can be interpreted as an effective mechanism for developing institutional practices with international educational standards and identifying successful pedagogical models that support competency-based learning. The results of this study support this view, demonstrating that integrating benchmarking into the educational process contributes to improving curriculum development, through reflective teaching practices and achieving students' readiness for real professional tasks.

The conceptual framework of this study is based on a logically structured sequence that ensures the consistent integration of the benchmarking

methodology into the process of developing transversal competencies in higher education. This framework can be presented as a progressive analytical chain: *benchmarking methodology* → *structured benchmarking process* → *development of transversal competencies* → *improvement of learning outcomes*. This approach reflects the systemic nature of benchmarking, where methodological principles are operationalized through procedural steps and ultimately transformed into measurable learning outcomes. In this context, benchmarking serves not only as a comparison tool, but also as a mechanism for continuous improvement of education, allowing higher education institutions to align their practices with international standards and labor market requirements. Thus, the implementation of benchmarking supports the transition from traditional knowledge-based education to competence-based learning outcomes.

The presented classification demonstrates that benchmarking is a multifaceted methodology that can be used at different levels of analysis. Each type performs a certain function in improving the activities of an educational institution; however, all types have a common goal — best practices and promoting continuous improvement. In the context of higher education, the integration of different types of benchmarking contributes to the systematic development of transversal competencies and ensures the overall quality of educational outcomes.

Table 1

CONCEPTUAL SEQUENCE BASED ON KEY THEORETICAL SOURCES

Sequence	Author(s) and Year	Core Concept	Key Contribution to the Study	Role in the Discussion Structure
1	Camp, R. C. (1989)	Theoretical foundation of benchmarking	Defines benchmarking as a systematic and continuous search for best practices leading to superior performance	Establishes the conceptual basis of benchmarking as a methodological approach
2	Spendolini, M. J. (1992)	Benchmarking process model	Proposes structured stages of benchmarking implementation, including planning, data collection, analysis, and improvement	Explains how benchmarking can be practically applied in educational environments
3	OECD (2018)	Future competencies	Identifies key competencies required for success in modern professional environments, including critical thinking, collaboration, and adaptability	Connects benchmarking practices with competency-based education requirements
4	European Commission (2019)	Transversal competencies	Defines transversal competencies as essential skills for lifelong learning and professional mobility	Demonstrates the educational outcomes and relevance of benchmarking for competency development

In the current conditions of transformation of higher education, benchmarking becomes an effective tool for ensuring the quality of the educational process and the development of transversal competencies of future specialists. Its use allows higher educational institutions to focus on the best national and international practices, which contributes to the formation of relevant professional and supra-professional skills.

Benchmarking performs an important function of analytical comparison of educational practices, which makes it possible to identify effective learning models and adapt them in their own educational activities. In this context, it promotes the development of transversal competences such as critical thinking, communication, teamwork, digital literacy, creativity and the ability to learn independently.

Table 2

TYPES OF BENCHMARKING AND THEIR CHARACTERISTICS

Type of Benchmarking	Definition	Main Purpose	Application in Higher Education
Internal Benchmarking	Comparison of processes and performance within the same institution (e.g., between departments or faculties)	To identify internal best practices and reduce performance gaps	Comparing teaching quality, curriculum effectiveness, or student outcomes across departments
External Benchmarking	Comparison with other organizations or institutions	To identify best external practices and improve institutional quality	Comparing universities at national or international level
Competitive Benchmarking	Comparison with direct competitors in the same field	To improve competitive position and institutional performance	Comparing rankings, employability rates, admission standards, innovation level

Table 3

THE ROLE OF BENCHMARKING IN FORMING TRANSVERSAL COMPETENCIES

№	Function of Benchmarking	Mechanism of Influence	Transversal Competencies Developed	Educational Outcome
1	Comparative analysis of best practices	Identification and adaptation of leading educational models	Critical thinking, analytical skills	Improved ability to evaluate and compare information
2	Quality improvement of educational processes	Detection of performance gaps and implementation of improvements	Problem-solving, decision-making	Higher efficiency in learning and teaching processes
3	Integration of innovative teaching methods	Adoption of advanced pedagogical technologies and approaches	Creativity, digital literacy	Enhanced innovative thinking and digital competence
4	Promotion of student-centered learning	Shift from teacher-centered to learner-centered education	Self-management, autonomy, learning-to-learn competence	Increased student independence and responsibility
5	Development of collaborative practices	Exchange of experience between institutions and stakeholders	Teamwork, communication skills	Improved interpersonal and group work abilities
6	Strategic educational planning	Use of benchmarking data for long-term institutional development	Adaptability, strategic thinking	Better alignment with labor market demands
7	Continuous monitoring and evaluation	Ongoing assessment of educational outcomes and processes	Reflective thinking, lifelong learning	Sustainable competence development

The presented table demonstrates that benchmarking performs a multifunctional role in higher education by influencing both the organizational and pedagogical dimensions of the educational process (Popova L.2025). Through systematic comparison, analysis, and adaptation of best practices, benchmarking contributes to the development of key transversal competencies, ensuring the transition toward competency-based education and improving overall educational outcomes.

Conclusions. As a result of the study, it was established that the benchmarking method is an effective tool for improving the quality of the educational process and developing transversal competencies of future specialists in higher education institutions. Its application provides a systematic analysis, comparison and adaptation of the best educational practices, which

contributes to the modernization of the content and technologies of learning.

In the field of higher education, this process is of particular importance, as it ensures the improvement of educational programs and their increased compliance with modern labor market requirements. The results of the study in addition, benchmarking ensures the development of reflective practice of teachers and contributes to the continuous improvement of the educational environment. Thus, benchmarking acts not only as a tool for managing the quality of education, but also as a strategic mechanism for the formation of transversal competencies of future specialists. Its integration into the practice of higher education institutions allows to increase the competitiveness of graduates and ensure their readiness for professional activity in the conditions of modern socio-economic challenges.

REFERENCES

- Camp, R. C. (1989). *Benchmarking: The search for industry best practices that lead to superior performance*. Quality Press. <https://books.google.com/books?id=t7dQAAAAMAAJ>
- Chapman, C. S. (2011). Benchmarking in education: A review of the literature. *Educational Research Review*, 6(3), 173–187. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.04.001>
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1>
- European University Association. (2021). *Learning and teaching in Europe's universities*. <https://eua.eu/resources/publications/953-learning-and-teaching-in-europe-s-universities.html>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Popova L. (2025) Justification of the benchmarking method as an innovative tool for developing the foreign language competence of future specialists December 2025. Вісник науки та освіти DOI:10.52058/2786-6165-2025-11(41)-2777-2792
- Spendolini, M. J. (1992). *The benchmarking book*. AMACOM.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>

Попова Л.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ БЕНЧМАРКІНГУ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація. Сучасна система вищої освіти дедалі більше зосереджена на розвитку трансверсальних компетенцій, які дозволяють майбутнім спеціалістам адаптуватися до динамічного професійного середовища, ефективно співпрацювати та брати участь у навчанні протягом усього життя. У цьому контексті особливого значення набувають інноваційні педагогічні підходи, що забезпечують якість та актуальність освітніх результатів. Одним із таких підходів є бенчмаркінг, який дозволяє вищим навчальним закладам порівнювати свої практики з провідними національними та міжнародними стандартами та застосовувати ефективні стратегії розвитку компетенцій. Метою статті є дослідження потенціалу методу бенчмаркінгу як ефективного інструменту розвитку трансверсальних

компетенцій майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах. Дослідження спрямоване на визначення педагогічних умов, етапів та практичних механізмів інтеграції бенчмаркінгу в освітній процес. Методологія дослідження базується на поєднанні теоретичних та емпіричних методів, включаючи аналіз та синтез наукової літератури, порівняльний аналіз освітніх практик, моделювання процедур бенчмаркінгу та узагальнення передового педагогічного досвіду. Особлива увага приділяється визначенню ключових трансверсальних компетенцій, таких як критичне мислення, комунікативні навички, робота в команді, здатність до вирішення проблем, цифрова грамотність та адаптивність. Результати дослідження демонструють, що систематичне застосування бенчмаркінгу сприяє підвищенню якості освітніх програм, підвищенню мотивації студентів та розвитку необхідних трансверсальних компетенцій. Запропонована модель впровадження бенчмаркінгу включає етапи планування, збору даних, аналізу, порівняння, адаптації передового досвіду та оцінки результатів. У дослідженні підкреслюється, що бенчмаркінг заохочує співпрацю між навчальними закладами, сприяє інноваціям у методах навчання та підтримує безперервний професійний розвиток як студентів, так і викладачів. Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні бенчмаркінгу як педагогічного інструменту для структурованого розвитку трансверсальних компетенцій та у формулюванні практичних рекомендацій щодо його інтеграції в навчальні програми вищої освіти. Практичне значення статті визначається можливістю застосування запропонованої системи бенчмаркінгу при розробці освітніх програм, оцінці результатів навчання та покращенні діяльності закладів. Результати підтверджують, що бенчмаркінг слугує ефективним механізмом узгодження освітньої практики із вимогами сучасного ринку праці та посилення конкурентоспроможності майбутніх фахівців у світовому професійному середовищі.

Ключові слова: метод бенчмаркінгу, трансверсальні компетенції, вища освіта, майбутні фахівці, освітні інновації, навчання на основі компетенцій, забезпечення якості, професійний розвиток.

Стаття надійшла до редакції / Received: 21.03.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 05.04.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Kondratets I.,

Associate Professor of the Department of Preschool Education
Faculty of Pedagogical Education
Kyiv Metropolitan University named after Borys Grinchenko,
Candidate of Pedagogical Sciences,
i.kondratets@kubg.edu.ua
ORCID iD 0000-0001-7816-0766

Neudorf E.,

Junior teacher of preschool education
Institute of Pedagogical Sciences Tallinn University,
Candidate of Pedagogical Sciences,
evelyn.neudorf@tlu.ee

Koop K.,

Preschool teacher
Institute of Pedagogical Sciences Tallinn University,
Candidate of Pedagogical Sciences,
kerstin.koop@tlu.ee

TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR PEDAGOGICAL SUPPORT OF LITERARY AND SPEECH ACTIVITIES WITH EARLY AGE CHILDREN

Abstract. *The article reveals the topical issue of training future teachers of preschool educational institutions for pedagogical support of literary and speech activities with early age children. Scientific research in the areas of: training of higher education applicants; features of the development of early age children; support of literary and speech activities as basic for forming the foundation of children's self-identification. The content of the concepts of «literary activity», «speech activity», «development of early childhood», «training of future educators» is specified and detailed. Effective educational forms, methods and techniques are described with higher education students during the course of the academic disciplines «Children's Literature and Speech Development», «Technology of Child Speech Development and Introduction to Literature», «Conscious Learning Workshop». The psychological and pedagogical conditions for the successful implementation of literary activities with students have been determined (the students' love for books and the reading process; the systematic use of the literary word in interaction with young children; planning one's own reading and reading to students as a ritual; maintaining the harmony of spaces: objects in the book / surroundings; the literary environment in the preschool / at home; ensuring emotional contact: adult-child-work-book) and speech activities (possibility of literate, figurative speech as a role model; knowledge of the didactic tasks of each of the components of speech development; an idea of the sources of activation of children's vocabulary; the ability to sincere, empathetic, professional communication with all participants in the educational process; mastery of the techniques of rhetorical art and gentle argumentation). The pedagogical tools in interaction with higher education students majoring in Preschool Education in the context of the formation of relevant professional competencies and personal self-development are outlined. The conclusion is formulated: pedagogical support by higher education students of literary and speech activities with young children provides a solid foundation for the formation of value orientations and self-identification of future citizens of the country.*

Keywords: *training of future educators, higher education students; young children, literary activity, speech activity, psychological and pedagogical conditions; educational forms, methods and techniques, pedagogical tools; self-identification.*

© Kondratets I., Neudorf E., Koop K. 2026
© Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, 2026

Introduction. The training of future educators in the context of systemic transformations of higher and preschool education is a process that combines a number of opposite phenomena: statics and dynamics, indifference and triumph, destruction and construction. Currently, we are observing a total replacement and reconstruction of traditional forms and methods of interaction with higher education applicants, which is undoubtedly dictated by the demands of society for a teacher who is able to analyze and evaluate professional situations and his actions in them; to be mobile and flexible, with developed reflective and critical thinking; to have his own opinion and be able to communicate with various participants in the educational process. Instead, we have certain contradictions, in particular, between:

— the state's need for educators of preschool educational institutions with a high level of pedagogical culture and the lack of an effective mechanism to support its demand;

— the innovative activities of most departments of preschool education of higher educational institutions and the lack of motivation of applicants to work in the field of preschool education;

— the need to form appropriate competencies that will allow future educators to support the development of children of early and preschool age, and the insufficient development of theoretical and methodological support for this process, in particular the definition of psychological and pedagogical conditions that contribute to the development of appropriate skills and abilities;

— the importance of awareness by applicants for higher education of value orientations and their own identity, in order to provide professional support for laying the foundations of a worldview in early children, and the lack of scientific developments on planning, deployment and support of literary and speech activities as basic for forming the foundation of children's self-identification.

The significance of the above problem determined the choice of the topic of our study.

The purpose of the article is to theoretically and practically highlight the features of training future educators of preschool educational institutions for planning, developing and supporting literary and speech activities of early childhood children.

The objectives of the article: to clarify and detail the content of the concepts of «literary activity», «speech activity», «development of early childhood children», «training of future educators»; to outline the pedagogical tools in interaction with higher education applicants in the specialty of Preschool Education in the context of the formation of relevant professional competencies.

Analysis of modern research. Our study contains 3 components: training of higher education applicants in the specialty of Preschool Education, «features of the development of early childhood children», «support of literary and speech activities», so we will reveal each of them.

The problem of training future educators of preschool educational institutions in modern conditions occupies a prominent place in scientific research and publications. We share the scientific approaches of N.Gavrysh, O.Gnizidilova, I.Dychkivska, L.Zdanevich, K.Krutyi, S.Kurinna, O.Polovina, O.Semenova, Tuul M., Mikser R., Neudorf E., Ugaste A. and others regarding the renewal of formats of interaction with higher education applicants. The quintessence of the above approaches can be the statement: «The demands of social life encourage teachers to look for effective means to ensure the high-quality formation of both professional skills (hardskills) and socially significant (softskills) in students; to create conditions for full self-disclosure and self-knowledge of future teachers. The majority of the students themselves are not interested in the formal and traditional abstract implementation of their own scientific research, but in the opportunity and desire to demonstrate cognitive and creative abilities, relying on their worldview, life experience, professional foundations obtained at the university, and formed competencies» (Polovina, Kondratets, 2022).

We support the views of scientists on the problem of the quality of a teacher's work (which is a guideline for future specialists), which «depends not only on educational programs and material and technical support of preschool education, but primarily on the formed personality of the teacher, basic values, culture, his professional skills and abilities, relationships with colleagues, pupils, and their parents. In the context of the humanistic paradigm, a modern teacher should strive for self-improvement and promote self-development and self-education, successfully combine theoretical knowledge and practical skills, use the experience of traditional and evidence-based pedagogy, be knowledgeable in modern issues of preschool education, know and apply modern technologies, methods, and actively implement his own pedagogical achievements in work practice, be effective and critical according to the situation, and have objective self-assessment» (Palamar, Naumenko, 2020).

Without a doubt, in order to create an effective space for training a competitive, highly qualified, professionally competent, creative specialist in the labor market, it is important to know

the specifics of training preschool education specialists abroad in modern conditions, the peculiarities of cultural national traditions, which are manifested in the value-target principles of the specified training, structure, content and organization. Because, «each country has accumulated rich experience in organizing such training, which can become an asset for other countries, which allows avoiding mistakes, revealing new approaches to solving a number of pedagogical problems, as well as developing a single educational space» (Mkrtichyan, 2020).

In recent years, a number of dissertations have been defended on the problem of training future educators of preschool educational institutions, in particular: G. Boryn «Preparation of future educators for the formation of artistic and constructive activity of preschool children» (2023), V. Butenko «Preparation of future educators for the formation of health-preserving competence of preschoolers through play activities» (2018), S. Gavrilyuk «Theoretical and methodological principles of professional training of future educators of preschool educational institutions for pedagogical creativity» (2016), I. Dychkivska «Theoretical and methodological principles of training future educators of preschool educational institutions for innovative pedagogical activity» (2018), N. Zakharasevich «Preparation of future educators for role-playing activities of children in preschool educational institutions» (2018), T. Lesina «Theoretical and methodological principles of principles of professional training of future educators for the development of social skills and abilities in preschool children» (2019), N. Myskova «Preparation of future educators of preschool education institutions for the formation of skills in senior preschoolers, oriented towards sustainable development» (2018), S. Nechay «Theory and practice of training future educators for the multifunctional use of music in the auditory development of preschoolers» (2015), O. Popovych «Preparation of future educators for the organization of constructive activities of preschool children» (2017), M. Rogachko-Ostrovska «Preparation of future educators of preschool education institutions for the development of creative speech of preschool children» (2020), N. Trofaila «Preparation of future educators for the emotional development of preschool children» (2019), T. Filimonova «Preparation of future educators preschool educational institutions for patriotic education of children of senior preschool age» (2019), etc., and thematic monographs have been prepared: L. Zdanevich «Model of professional training of future preschool teachers for working

with maladapted preschoolers» (2016), N. Saiko «Professional and pedagogical training of future teachers for the socialization of preschool children» (2020), etc.

As we can see, unfortunately, among the mentioned scientific investigations there are none that reveal the problems of development of support of literary and speech activities of early childhood children. At the same time, we must also take into account certain trends characteristic of modern realities:

— Low level of motivation of applicants for the educational program A2 Preschool Education.

— Outflow of personnel due to the low social and economic status of the educator of a preschool education institution.

— Overcoming educational losses at the level of higher education and secondary education.

— Constant reforms, and therefore the need to update the content of training that meets modern needs.

— Implementation of the Law of Ukraine «On Preschool Education» (2025), which declares the mandatory coverage of early childhood children with preschool education, and the related introduction of new regulatory documents (Polovina, Kondratets, 2026).

Therefore, when planning appropriate forms of interaction with higher education applicants, scientific and pedagogical workers should take into account the above-mentioned trends and make adjustments to the educational programs for training students and the work programs of educational components. If the issue of training future specialists in preschool education is often discussed in certain circles, interpreted, explained, commented on in research publications, then the problem of psychological and pedagogical support for the development of early childhood is an area that, unfortunately, has not been studied much, taking into account the significant changes that have occurred in society, generations of parents, teachers and children.

Currently, there are only a few monographs in Ukraine dedicated to the development of early childhood: «Developing, teaching, raising a child of the third year of life» (authors Kuzmuk L.I. et al.; edited by T.I. Ponimanska; 2015); «Education of early childhood in preschool educational institutions of various types» (authors S. A. Vasilyeva, N. V. Gavrish, V. V. Ragozina. Scientific editor N. V. Gavrish; 2021); Popovych O. M. «Theory and practice of training future educators of preschool educational institutions to work with early childhood children in a sensory-

enriched environment» (scientific editor Prof. L. V. Zdanevich; 2022).

Important for our study is the article by I. Bekh «Early Age: Scientific Principles of Education» and the outline of ten psychological and educational principles regarding young children: 1) the principle of compliance of the educational efforts of significant adults with the current level of formation of the child's ability to distinguish between positive and negative emotional reactions as means of approving or condemning his behavior; 2) the principle of encouraging the child's good actions as the main educational means and an essential part of his life with the corresponding experience of pleasure; 3) the principle of forming a sense of attachment in the child as a mechanism for his identification with significant adults and gaining his own life experience on this basis; 4) the principle of sensitive care of significant adults about the individual needs of the child as a fundamental factor in forming a basic sense of trust in them; 5) the principle of age-related transition from the child's self-expression in play with parents to play «alongside peers», and not together with them; 6) the principle of unobtrusive, but clear restrictions on the child in those areas of life that are potentially or actually dangerous for both the children themselves and the environment; 7) the principle of consistency of the feelings of love and justice of significant adults as a guiding imperative in relationships with children; 8) the principle of the constancy of the efforts of significant adults aimed at raising the child; 9) the principle of support by significant adults of the child's independent verbal achievements as a result of his speech development; 10) the principle of the appropriate age for the formation of the child's communicative (syntactic) capabilities and the emotional-value function of speech as a social source of his ethical and moral experiences and mastery of socially significant behavior (Bekh, 2021).

These principles became important in creating a psychological and pedagogical toolkit for future educators to support literary and speech activities with early childhood children.

In the context of the above, a number of articles by scientific and pedagogical workers of the Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, devoted to the problem of pedagogical support for the development of early childhood, are significant. In particular, the following areas are highlighted: art education — «Art education and artistic development of children from 1 to 3 years old» (Polovina O., Kondratets I.); interaction with parents of early childhood children — «Patronage

of families» (Polovina O., Naumenko M.); fiction and language — «Psychological and pedagogical conditions for the formation of the foundations of reading interest and acceptance of works of art in early childhood», «Psychological and pedagogical support for future educators in creating a literature-centric environment for early childhood children» (Kondratets I.), etc. It is also worth noting the dissertation work, defended under the scientific supervision of the head of the Department of Preschool Education O. Polovina: M. Stadnychuk «Development of creative abilities of children of the third year of life by means of artistic and pedagogical communication».

Planning, development and support of literary and speech activities with young children is also an insufficiently researched and described problem. In Ukraine, the following are conceptually and systematically engaged in this issue: A. Bogush, N. Gavrysh, K. Krutiy, I. Kondratets and others. We share the position of A. Bogush, who claims that the linguistic and literary education of children in modern preschool institutions requires educators to ensure the interaction of two content areas in the organization of the educational process, such as: linguistic and speech and artistic and speech (artistic reading and storytelling) and the interaction of forms of active work with children both in mandatory classes and during free communication with children throughout the day, involving children in various types of activities (educational and speech, artistic and speech, theatrical and game) (Bogush, 2022).

Our views are also consistent with N. Gavrysh regarding the correlation between the level of reading culture of adults and the presence of interest in books in children: «Unfortunately, the depreciation of books has already affected several generations. Therefore, modern children are increasingly being raised by adults who do not know poems and fairy tales, are not familiar with folklore — the age-old wisdom of the people, and are not oriented in the modern circle of Children's Reading. In order to influence the reading interests of children, society must first of all worry about the formation of a reading culture in its adult part» (Gavrysh, Kondratets, 2022).

In view of the above, there is a lack of textbooks and scientific and methodological manuals that would contain a description of a structured pedagogical toolkit that would ensure high-quality and effective training of future educators of preschool educational institutions for pedagogical support of literary and speech activities with early childhood children.

Therefore, the relevance of the problem identified for the article is obvious and requires careful research and coverage.

Presentation of the main material. Psychological and pedagogical support for the development of early childhood children (from birth to 3 years) is considered as:

1) the ability of a preschool education specialist to comprehensively support the physical and mental development of a child based on professional knowledge about the physiological, psychological and individual characteristics of the development of early childhood children;

2) the ability to create conditions for the full development of mental processes in early childhood children in various types of activities, taking into account the leading types of activity (emotionally oriented communication and subject-manipulative activity) and the laws of development (the basis for the emergence of neural connections is sensory-cognitive activity) in order for the child to accept himself (I am a person) and other people (socialization);

3) a methodical and competent response to crisis situations (the crisis of three years) in the conditions of a preschool educational institution and the readiness to provide professional support to parents of early childhood children (Polovina, Kondratets, 2026).

Based on the above factors, future educators are able to successfully plan any activity with early childhood children, including literary and speech activities.

Literary activity of early childhood children is a type of children's activity that involves interaction with a book and an adult, namely — listening to fairy tales, works of small folklore genres (funny stories, consolations, chukikalki, lullabies, etc.), poems and stories, — examining illustrations, elementary recitation of texts and reproducing plots and is aimed at forming in children an emotional and sensory perception of the literary word and the development of speech.

Literary activity with early childhood children will be successful if future educators take into account a number of psychological and pedagogical conditions:

1) the love of higher education applicants themselves for the book and the reading process;

2) systematic use of the literary word in interaction with early childhood children;

3) planning one's own reading and that of pupils as a ritual;

4) maintaining the harmony of spaces: objects in the book / environment; literary environment in preschool / at home;

5) ensuring emotional contact: adult-child-work-book (Kondratets, 2025).

Therefore, with higher education students in the field of academic disciplines «Children's Literature and Speech Development», «Technology of Child Speech Development and Introduction to Literature», «Conscious Learning Workshop»:

— the methods and techniques «diary of reading impressions», «reading discovery club», «reading club: literary novelties», «reading club: who and what was talked about in literary podcasts», «question box», «brainstorming: ways to create a literature-centered environment», etc. were used;

— a set of reflective exercises «What kind of book am I?», «What type of reader are you?», «Personal cases and a book», «Books of my life», «If I were a fairy tale, what kind?», «My literary tastes», «My feelings from a book», «What kind of literary genre am I?», «If I were a children's writer, then...», etc. were carried out;

— art practices were used: «Lamb in a Bottle» / «Map of My Goals» (drawing therapy techniques), «Basic Senses of a Children's Book» (bibliotherapy techniques), «Sounds of My Impressions from the Work» (music therapy techniques), «Collective Tale of the Treasures of the Literary Environment» (metaphorical associative maps), etc.;

— interactive forms of interaction were organized: the game «SWOT analysis: how is each function of literature for children implemented», the debate «Can children's literature be gifted?», the discussion «What is the role of a folk tale in the upbringing of a modern child?», the quest «Literary Pathfinders», the role-playing game «Children's Academy of the Attentive Spectator»: showing a literary work using various types of theater (on flannelboard, on clothespins, tabletop toy theater, picture theater, finger theater, tantamareska), 3D modeling «Library Center in the Early Childhood Group», etc.;

— modular test papers were offered: «Creating a book trailer for a children's book by one of the modern Ukrainian writers», «Organizing a mini-theater: staging a literary work», «Literary project in a preschool educational institution», «Interactive guide for parents «Debunking myths about the role of books in the life of a modern person», «Different types of questions to the text», «Advertising a literary text», etc.

— tasks were practiced for independent and group work: «Pedagogical piggy bank» (a selection of works of small folklore genres — fun songs, consolations, chukikalki, songs, lullabies — for young children); «Forum-theater» (demonstration by students in turn of «theatrical decorations» with the recitation of works of small folklore genres,

how they thematically fit into the corresponding situation); «Pedagogical Portfolio: Literature-Centered Environment» (accumulation of materials in folders: «Methodological Case» (memoirs, recommendations); «Methodological Laboratory (creation of mental maps, frames, author's games and exercises); «Methodological Cinema» (videos with speeches by specialists, cartoons based on plots of literary works); «Pedagogical piggy bank» (works of fiction); «Literary Wikimedia», etc.

From the above, it is clear that the emphasis was placed on: 1) the formation of a reading culture in higher education students themselves; 2) expanding ideas about the impact of reading and interaction with books on the development of young children; 3) consolidating knowledge about literary genres, in particular, small forms of folklore; 4) the formation of appropriate skills and abilities in planning, developing and supporting literary activities with young children. The above forms, methods and techniques contributed to the formation of a stable motivation for reading in most students, a desire to share what they have read and learn about new literary works, to discover the worlds of Ukrainian and world writers, to memorize and recite poetic texts, etc.

Thanks to the personally oriented approach and flexible system of interactive exercises, students received appropriate pedagogical tools, which allowed them to successfully and effectively plan and develop literary activities of young children during their practical training at preschool educational institutions. Namely:

1) create a literature-centered environment, saturated with books according to the age of children: picture book, cardboard book, toy book, smart book, interactive book, card book, coloring book, *Wimmelbuch*, *DIY* book, construction book, transformer book);

2) encourage students to interact with books, consider illustrations together, ask questions about the plot of literary texts; maintain children's interest in reading and telling them about works of art;

3) popularize rituals associated with reciting poetic texts: at a certain time, in a certain place, in certain situations, in a certain thematic block planned for a specific week;

4) use literary games (oral, desktop-printed, using objects) based on plots of small folklore genres and fairy tales familiar to children, motivate children («Who lost it?», «Puzzles» («Put together a fairy tale / story from the puzzles», «Who got into the wrong fairy tale?», «Whose song is this?», «From which fairy tale are these words?», «In which fairy tales / stories does a cat (bunny, bird, fox, rooster) live?», etc.

Undoubtedly, the implemented professional competencies allowed higher education students to more professionally and consciously support children's activities in literary activities; gain experience in observing various children's manifestations and reactions to literary proposals; independently show creativity in modifying various methods and techniques.

Speech activity of young children is a type of children's activity that is closely related to the perception, understanding and imitation of the speech of an adult (passive vocabulary) and surrounding objects (phonetic imitation); the use of sounds, words, phrases for naming objects and communication (active vocabulary), the formation of readiness to use language to express desires, needs and interaction with the environment. It is obvious that the speech activity of children of this age is conditioned by the processes of cognition, perception (listening) and production (speaking) of information, is the basis of social and intellectual development, where speech skills (automated actions) and abilities (use of language models) are formed.

We have outlined the following psychological and pedagogical conditions for ensuring speech activity with young children:

1) adults' possession of literate, figurative speech, as a role model;

2) knowledge of the didactic tasks of each of the components of speech development (sound culture, vocabulary, formation of grammatically correct speech, coherent speech);

3) an idea of the sources of activation of children's vocabulary (direct communication with children; indirect communication with children — conversation with other adults, but in the presence of children; works of art; speech games and exercises; tradition of reflective discussion of impressions — after reading, after a walk, at the end of the day);

4) the ability to sincere, empathetic, professional communication with all participants in the educational process;

5) possession of techniques of rhetorical art and gentle argumentation.

In order to stimulate future educators to self-development and increase the levels of speech culture, master the methodology of speech development of early childhood children, and form a readiness to provide pedagogical support for speech, communicative and artistic speech activities of early childhood children, the following forms of learning were used:

— interactive forms of interaction: the game «Information Labyrinth» (generalization of infor-

mation about the organization of the vital activity of an early childhood child in the context of implementing communicative development tasks); the game «Webbing» (building up around the keyword associative and logical concepts that are close in content and structure); the game «Methodological Ring» (exercise in correct speech: according to new changes in the «Ukrainian Spelling»); the role-playing game «Methodological Web Conference «Sources of Enrichment of Children's Speech»; Case study (modeling dialogues with a child during various types of activities); role-playing study «Speech exercise and speech game» (presentation: differences and similarities); game «Questions from Chomusiks» (inventing answers to children's questions about the names of specific words); «Open microphone «Why is grammar called the logic of language?» and others.

— modular tests: video with the course of a speech game aimed at forming a sound culture / vocabulary / forming grammatically correct speech of young children; use of educational technologies in the development of speech of young children;

— tasks for independent and group work: «Methodological laboratory» — creation of a «pedagogical memo», «10 speech life hacks for the educator», creation of a system of author's speech exercises and games of various types (verbal, didactic-integrated, desktop-printed, mobile) and on various tasks of speech development of young children; creation of frames «Components of speech development» for the section «Communicative development of the personality», the program «Child-2025», the group «Little ones»; «Methodological and reflective digest» — reading and analysis of scientific articles devoted to the issue of speech development of young children.

The combination of theoretical (lecture) and practical information, ideas, and experience enabled future educators to master the pedagogical tools for planning, organizing, and supporting the speech activity of early childhood children and successfully test them during practical training at preschool educational institutions:

1) ensuring a nationally-centric speech space in the early childhood group with priority

given to the native language and relevant value orientations — love, trust, unity, support, etc.;

2) developing children's motivation to learn new words — through communication, various types of activities, in particular, games and works of art;

3) promoting the assimilation of elementary speech etiquette formulas (greetings, farewells, thanks, apologies) using greeting cards;

4) the use of speech games and exercises, encouraging parents to create original games in order to form a sound culture, grammatically correct speech, coherent speech, and activate the dictionary;

5) the use of integrators that arouse the greatest interest in young children for the development of active speech — musical, artistic and productive, theatrical activities.

Of course, the verification of pedagogical tools for planning and organizing literary and speech activities took place in close cooperation with the parents of the pupils — «faithful and intelligent allies in the education, upbringing, and development of children, because the process of self-knowledge and self-affirmation of the child, the realization of his creative potential in the life perspective are impossible without a certain partnership» (*Child, 2025*).

Conclusions. Therefore, effective preparation of future preschool teachers for planning, organizing and supporting literary and speech activities with early childhood children is possible under the following circumstances: awareness of contradictions in the plane of «state — preschool education — higher education»; changing the format of interaction with students — giving priority to reflective, personally oriented and nation-centered approaches; understanding and compliance with psychological and pedagogical conditions for the development of literary and speech activities with early childhood children; partnership with parents of pupils; providing pedagogical tools for successful support of higher education applicants for the specified types of activities as basic for forming the foundation of children's self-identification and value orientations, which are important for the development of the child's personality as a future member of their own state.

SOURCES

Bekh I.D. (2021). Early life: scientific principles of education. Modern educational process: essence and innovative potential: materials of the report. scientific-practical conference of the Institute of Education Problems of the National Academy of Sciences of Ukraine for 2020. Issue 9. Ivano-Frankivsk: NAIR, P. 10–16.

Bogush A. (2022). Language and literary education of preschool children. *Innovation in education*. Issue 16. P. 6–13

Gavrish N., Kondratets I. (2022). Child and book: a new format of interaction with children. *Preschool education*. No. 1. P. 6–10.

Child: Educational program for children from two to seven years old (2025). Scientific manager of the project O.P. Turuntsev; author col.: G. V. Belenka, O. L. Boginich, V. M. Vertugina [et al.]; scientific ed.: O. A. Polovina, I. V. Kondratets Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv. B. Grinchenko Metropolitan University, 428 p.

Kondratets I. V. (2025). Psychological and pedagogical support of future educators in creating a literature-centric environment for early childhood children. *Image of a modern teacher*. No. 2 (221). P. 16–20.

Mkrtichyan O. A. (2020). Research on the problem of training future educators in foreign theory and practice. *Collection of scientific works «Pedagogical Sciences»*. Issue 92. P. 61–67.

Palamar S., Naumenko M. (2020). Training of future educators of preschool children in the context of modern educational paradigms. *Educational discourse*. No. 2 (29). P. 105–120.

Polovina O., Kondratets I. (2022). Training of future specialists of preschool education for psychological and pedagogical support of the development of early childhood. *Scientific Bulletin of the Kremets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences / ed. V. E. Benera*. Odesa. Publishing House “Helvetic”, Issue 15. P. 119–128.

Polovina O.A., Kondratets I.V. (2026). Aspects of training future preschool education specialists for psychological and pedagogical support of the development of early childhood children. Germany, Hameln. P. 334–353.

Tuul M., Mikser R., Neudorf E., Ugaste A. (2018). Estonian preschool teachers' aspirations for curricular autonomy — the gap between an ideal and professional practice. *Early Childhood Pedagogies*. P. 131–147.

REFERENCES

Bekh I.D. (2021). Rannii vik: naukovi zasady vykhovannia [Early life: scientific principles of education]. *Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiyni potentsial: materialy zvit. nauk.-prakt. konf. In-tu problem vykhovannia NAPN Ukrainy za 2020 rik*. Vyp. 9. Ivano-Frankivsk: NAIR, 10-16 [in Ukrainian]

Bohush A. (2020). Movno-literaturna osvita ditei doshkilnoho viku [Language and literary education of preschool children]. *Innovatyka u vykhovanni* Vyp.16. 6–13 [in Ukrainian].

Havrysh N., Kondratets I. (2022). Dytyna i knyzhka: novyi format vzaiemodii z ditmy [Child and book: a new format of interaction with children]. *Doshkilne vykhovannia*. No 1. 6–10 [in Ukrainian].

Dytyna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv (2025) [Child: Educational program for children from two to seven years old]. *Nauk. ker. proektu O.P.Turuntsev; avt. kol.: H. V. Bieliienka, O. L. Bohinich, V. M. Vertuhina [ta in.]; nauk. red.: O.A.Polovina, I.V.Kondratets Min. osv. i nauky Ukrainy, Kyiv. stolych. un-t im. B.Hrinchenka, 428 p.* [in Ukrainian].

Kondratets I.V. (2025). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid maibutnikh vykhovateliv u stvorenni literaturotsentrychnoho seredovyscha dlia ditei rannoho viku [Psychological and pedagogical support of future educators in creating a literature-centric environment for early childhood children]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. No. 2 (221). 16–20 [in Ukrainian].

Mkrtichian O. (2020). Doslidzhennia problemy pidhotovky maibutnikh vykhovateliv u zarubizhnii teorii ta praktytsi [Research on the problem of training future educators in foreign theory and practice]. *Zbirnyk nauk.pr. Pedahohichni nauky*. Vypusk 92. 61–67 [in Ukrainian].

Palamar S.P., Naumenko M.S. (2020) Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnoho viku v konteksti suchasnykh osvitynykh paradyhm [Training of future educators of preschool children in the context of modern educational paradigms]. *Osvitolohichni dyskurs: elektronne naukove fakhove vydannia*. No. 2 (29). 105–120 [in Ukrainian].

Polovina O., Kondratets I. (2022) Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do psykholoho-pedahohichnoho suprovodu rozvytku ditei rannoho viku [Training of future specialists of preschool education for psychological and pedagogical support of the development of early childhood]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoï oblasnoï humanitarno-pedahohichnoï akademii im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky* (15). 119–128 [in Ukrainian].

Polovina O., Kondratets I. (2026). Aspekty pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do psykholoho-pedahohichnoho suprovodu rozvytku ditei rannoho viku [Aspects of training future preschool education specialists for psychological and pedagogical support of the development of early childhood children] : kolektyvna monohrafiia «Osvita v epokhu paradyhmalnykh zmin: vyklyky, moderni praktyky, postravmatychni zrostannia» za nauk. red. prof. Tsvetkovoï Hanny. Nimechchyna. Hameln: InterGING, 2026. 334–353 [in Ukrainian].

Tuul M., Mikser R., Neudorf E., Ugaste A. (2018). Estonian preschool teachers' aspirations for curricular autonomy—the gap between an ideal and professional practice. *Early Childhood Pedagogies*. 131–147 [in English].

Кондратець І., Нойдорф Е., Куп К.

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВІДУ
ЛІТЕРАТУРНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ**

Анотація. У статті розкривається актуальне питання підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічного супроводу літературно-мовленнєвої діяльності з дітьми раннього віку. Наукові дослідження за напрямками: підготовка здобувачів вищої освіти; особливості розвитку дітей раннього віку; супровід літературно-мовленнєвої діяльності як базової для формування основ самоідентифікації дітей. Конкретизовано та деталізовано зміст понять «літературна діяльність», «мовленнєва діяльність», «розвиток раннього віку», «підготовка майбутніх вихователів». Описуються ефективні форми, методи та прийоми навчання зі здобувачами вищої освіти під час вивчення навчальних дисциплін «Дитяча література та розвиток мовлення», «Технологія розвитку мовлення дитини та ознайомлення з літературою», «Майстерня усвідомленого навчання». Визначено психолого-педагогічні умови успішного здійснення літературної діяльності з учнями (любов учнів до книги та процесу читання; систематичне використання художнього слова у взаємодії з дітьми молодшого віку; планування власного читання та читання учням як ритуалу; дотримання гармонії просторів: предметів у книзі/оточення; літературного середовища в дошкільному закладі/вдома; забезпечення емоційного контакту: дорослий-дитина-книжка) та мовленнєва діяльність (можливість грамотного, образного мовлення як зразка; знання дидактичних завдань кожного із компонентів мовленнєвого розвитку; уявлення про джерела активізації словника дітей; здатність до щирого, чуйного, професійного спілкування з усіма учасниками навчально-виховного процесу; володіння прийомами риторичного мистецтва та стриманої аргументації). Окреслено педагогічний інструментарій взаємодії зі студентами вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» в контексті формування відповідних професійних компетентностей та саморозвитку особистості. Сформульовано висновок: педагогічний супровід студентами вищих навчальних закладів літературно-мовленнєвої діяльності з дітьми раннього віку забезпечує міцне підґрунтя для формування ціннісних орієнтацій та самоідентифікації майбутніх громадян країни.

Ключові слова: підготовка майбутніх вихователів, студентів вищих навчальних закладів; діти раннього віку, літературна діяльність, мовленнєва діяльність, психолого-педагогічні умови; навчальні форми, методи і прийоми, педагогічні засоби; самоідентифікація.

Стаття надійшла до редакції / Received: 02.04.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 16.04.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Synieok V.

Merited (Performing) Artist of Ukraine
Postgraduate Student of the Department of Educational Sciences and
Psychological and Pedagogical Sciences
Assistant Professor at the Department of Choreography
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
v.synieok@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-0623-1718

Kaliievskiy K.,

PHD, Senior Teacher at the Choreography
at the Department of Choreography
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
k.kaliievskiy@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-4202-4222

**UKRAINE CHOREOGRAPHIC HERITAGE AS A RESOURCE FOR NATIONAL IDENTITY
AND PATRIOTIC VALUES DEVELOPMENT AMONG FUTURE CHOREOGRAPHERS**

Abstract. *This article is devoted to substantiating the pedagogical potential of Ukraine's choreographic heritage as a resource for fostering national consciousness and patriotic values among future choreographers amid a full-scale armed invasion. The study's relevance stems from the growing importance of preserving national and cultural identity and the need to rethink the educational dimension of higher arts education in the contemporary socio-political context. Based on an analysis of academic literature and pedagogical practice, three interrelated components of the process of shaping national consciousness among student choreographers have been identified: cognitive (systematic knowledge of the choreographic heritage, its origins, regional variations and cultural-historical context), emotional-value-based (a personally meaningful, respectful attitude towards folk dance traditions as a component of national identity) and activity-based (practical mastery, performance and creative interpretation of folk-stage vocabulary). A system of pedagogical conditions for the effective use of choreographic heritage in the educational process has been substantiated: the targeted inclusion of regional dance traditions in the content of academic disciplines; interdisciplinary integration; the systematic application of active and interactive teaching methods; and the involvement of students in voluntary and cultural-educational activities. Particular attention is paid to the role of the teacher-choreographer as a bearer and transmitter of national values, a factor that determines the depth of the educational outcome. The article outlines methods and forms of working with choreographic heritage in classroom and extracurricular activities, including immersion in authentic material, contextualisation and comparative analysis, the organisation of folklore and ethnographic expeditions, and the use of digital technologies to promote Ukrainian folk dance. The prospects for further research include the development of an original programme for patriotic education through the means of choreographic art and the study of the influence of wartime experience on the transformation of the content and forms of educational work in higher art schools.*

Keywords: *choreographic heritage, national consciousness, patriotic values, future choreographers, arts education, Ukrainian folk dance, national and cultural identity, professional training.*

© Syneok V., Kaliievskiy K., 2026

© Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, 2026

Introduction. The challenges posed by contemporary social processes in Ukraine and the issues surrounding the preservation of the state's territorial integrity highlight the importance of fostering a sense of national identity among

students of choreography and instilling patriotic values, which should form the basis for cultivating a modern national and cultural identity. In the context of Russia's full-scale armed invasion of Ukraine, the issue of preserving and transmitting

cultural heritage takes on particular urgency and relevance. In the academic work by A. Havryliuk and K. Nedashkivska, "The Intangible Cultural Heritage of Ukraine as a Resource for the Restoration and Preservation of National Memory under Martial Law", it is stated: "The issue of preserving the national identity and national memory of the Ukrainian people through the prism of the ICH has become a matter of national security, a crucial unifying factor in the activities of various social institutions at national, regional and local levels, civil society organisations, bearers of living traditions, schoolchildren and students, representatives of the educational and cultural-enlightenment spheres, and a wide range of interested parties" (A. Havryliuk, K. Nedashkivska, 2024).

Choreographic art, as one of the most syncretic forms of folk creativity, is a unique bearer of the national spirit, collective memory and value orientations of the Ukrainian people. The training of future choreographers in higher education institutions requires a new approach: it is important not only to impart technical performance skills, but also to foster in students a deep understanding of the semantics of Ukrainian folk dance, its connection to the nation's historical destiny, and the ability to see themselves as bearers and continuers of a great cultural tradition. That is precisely why Ukraine's choreographic heritage should be viewed not merely as teaching material but also as a powerful educational resource.

This article aims to demonstrate the educational potential of Ukraine's choreographic heritage in fostering national consciousness and patriotic values among student choreographers, and to identify the educational conditions and methods for effectively integrating it into the teaching and learning process at higher arts education institutions.

Analysis of recent research and publications.

A review of academic works on fostering national consciousness and patriotic values among the young generation provides grounds for asserting that there is a broad and sustained interest among researchers in this socio-cultural phenomenon, which has become significantly more relevant in the context of contemporary socio-political challenges.

The issues of patriotic education and the formation of an individual's national and cultural identity have been studied by O. Oleksiuk, V. Zhelanova, K. Zhurba, Yu. Rudenko, A. Gavryliuk, H. Lozko, I. Bekh and others. In the works of these scholars, the axiological foundations of patriotic education have been substantiated, the mechanisms of national consciousness formation in the educational

environment have been revealed, and the role of art as a unique instrument of emotional and value-based influence on the individual has been defined.

The theoretical and methodological foundations of choreographic pedagogy and the issues of professional training for future choreographers have been the subject of research by M. Yeshchenko, S. Korniienko, O. Haveli, T. Blagova and others. The scholarly works of these authors reveal the specifics of a choreographer's professional training in higher art schools, highlight the competence-based approach to organising the educational process, and outline the pedagogical conditions for the effective professional development of future specialists.

Cultural and art-historical analyses of Ukrainian folk dance have been conducted by Y. Karhut, O. Kuzyk, S. Kachurynets, O. Bigus, I. Klymchuk and others. Within this field of research, the semantics and symbolism of folk choreography, the regional variability of dance traditions, the historical evolution of folk stage dance, and its place within the national cultural heritage have been investigated.

At the same time, an analysis of the academic literature indicates that the targeted use of choreographic heritage, particularly as a resource for shaping national consciousness and patriotic values among future choreographers, remains under-researched. Existing works generally focus either on the general mechanisms of patriotic education through the arts, or on purely professional aspects of choreographic training, without adequately integrating these two dimensions into a single pedagogical concept. This gap necessitates a systematic study of the problem, which defines the aim and objectives of the proposed research.

Presentation of the main research material. Ukraine's choreographic heritage is one of the most distinctive expressions of the national spirit, having taken shape over many centuries as an organic reflection of worldview, work and domestic life, and ritual and festive culture. Choreographic forms embody the collective memory of the people, their value system, aesthetic ideals and notions of beauty, strength, dignity and freedom. As noted by the authors Y. Karhut and O. Kuzyk in their academic work "Folk Choreographic Art as a Means of Understanding and Preserving the Traditions of the People, and the Patriotic Education of the Younger Generation": "Throughout history, Ukrainian folk dance has been enriched with ever-new means of expression, reflecting such traits as cheerfulness, heroism, humour and other distinctive characteristics of Ukrainians. Even ritual and ceremonial dances, which possess

ethnographic and authentic simplicity, have a high aesthetic form and spiritual depth” (Karkhut Yu., Kuzyk O., 2020, p. 345).

Ukrainian folk dance has always been an integral part of the natural and social environment, having become firmly integrated into family ceremonial events, particularly wedding dances and ritual round dances. The agricultural cycles of the farmer’s calendar are reflected in spring dances and established harvest festivals, whilst Cossack traditions are conveyed through folk dances such as the “Hopak”, “Kozachok”, “Arkan” and others. Regional distinctiveness is evident in the Hutsul, Podillia, Poltava and Slobozhanshchyna dance forms. This diverse dance landscape testifies to the richness and polyphony of Ukraine’s dance culture and its unifying national potential. S. Kachurynets, in his article “The Significance of Ukrainian Folk Dance in Ukraine’s Cultural Heritage”, notes: “In Ukrainian culture, folk dance occupies a special place, as it is not only a form of artistic expression but also an important element of national identity. Since time immemorial, dance has accompanied various rituals, festivals and the everyday life of the Ukrainian people, reflecting their historical experience, social structures and aesthetic ideals. It bears witness to the richness of the cultural traditions of many generations and is an integral part of the country’s intangible cultural heritage” (Kachurynets S., 2025, p. 156).

Artistic images that permeate folk dance are key to understanding the national significance of the choreographic heritage: the image of the free Cossack as the embodiment of fighting spirit, defiance and dignity. As I. Klymchuk notes in his academic work “The Cossack Theme in Ukrainian Folk-Stage Choreography of the 1950s–1980s as a Means of Conveying Ethnocultural Identity”: “The Cossack idea, interpreted through choreographic means in professional and amateur folk dance troupes in the 1950s–1980s (“Zaporozhets”, “Hopak”, “Povzunets”, “Why the Willow Weeps” staged by P. Virsky, “Zaporozhtsi” staged by L. Kalinin, etc.), became one of the key factors in the formation of Ukrainian national identity” (Klymchuk I., 2020, p. 43).

The image of the homeland as a sacred space, embedded in the collective memory and conveyed through the song and dance traditions of the Ukrainian people, forms the core of the values that shape the future choreographer’s national identity. That is precisely why the pedagogical potential of the choreographic heritage is not limited to its informational and cognitive function — it is defined, above all, by the unique syncretism of the art of dance, which simultaneously engages the

physical, emotional, intellectual and spiritual aspects of the human being, transforming the learning process into a holistic experience of cultural self-identification. H. Lozko, in his academic study “Ethnoculture as a Means of Fostering Patriotism”, notes that: “All the world’s most eminent educators recognised that a child’s upbringing must always be based, first and foremost, on the cultural and historical values of their nation...” (Lozko H., 2024, p. 45).

By studying Ukrainian folk dance, a student does not merely acquire motor skills — they immerse themselves in a system of symbols and meanings that form the “code” of national identity. This immersion is achieved through the reproduction of national dance forms and emotional experience, which is a powerful pedagogical tool.

The pedagogical potential of the choreographic heritage is realised through several key mechanisms. The first is the mechanism of identification: by performing Ukrainian folk dance, the student symbolically identifies with the people who created it and its values and destiny. The second is the mechanism of transmitting cultural memory: the choreographer becomes a living link between generations, receiving customs and traditions from predecessors and passing them on to future generations. The third is the mechanism of aesthetic experience: the beauty and regional diversity of Ukrainian folk choreography foster an emotional attachment to one’s native culture, which is one of the strongest foundations of patriotic sentiment.

An important dimension of the pedagogical potential of the choreographic heritage is its ability to foster a value-based attitude towards cultural diversity and the distinctiveness of the Ukrainian ethos. In an age of globalisation, when mass culture erodes national distinctiveness, a conscious connection to one’s own tradition provides young people with a point of reference — a sense of roots that fosters not isolation, but confidence and openness to the world. That is precisely why the issue of deliberately fostering national consciousness through choreographic heritage takes on particular relevance in the professional training of future choreographers.

The formation of national self-awareness in future choreographers is a complex, multi-component, multifunctional process that integrates the cognitive, axiological, and praxeological dimensions of professional training. Based on an analysis of the academic literature and pedagogical practice, we identify three interrelated components of this process, each performing a specific function in shaping the student choreographer’s national and cultural identity.

The cognitive component encompasses the development of a systematic, scientifically grounded body of knowledge regarding Ukraine's choreographic heritage: its origins and historical evolution, regional variations, the contributions of prominent figures in Ukrainian choreographic art (M. Vantukh, V. Avramenko, P. Virskiy, K. Balog, A. Kryvokhyzha and others), as well as the integration of folk dance culture into the pan-European and global artistic context. Students' awareness of how Ukrainian folk dance documented and symbolised key events in national history — from the Cossack era to the present day — and how it transformed in response to socio-political changes, whilst preserving its essential identity, forms a holistic understanding of choreography as a cultural and historical phenomenon. The established informational and theoretical basis serves as the foundation for integrative processes in the formation of the future choreographer's national and cultural identity.

The assimilation of regional characteristics of Ukrainian dance culture occupies a special place within the cognitive component. Knowledge of local choreographic traditions shapes the epistemological horizon necessary for a deep understanding of Ukraine's ethno-cultural diversity. It establishes the student as a conscious bearer and transmitter of regional dance identity.

The result of cognitive mastery of the professional field is the formation of a choreographic thesaurus — an organised system of concepts, terms and ideas that enables the specialist to analyse, interpret and produce choreographic texts. This system of knowledge enables the conceptualisation of practical experience into logically consistent categories, which is a necessary condition for solving complex creative and staging tasks.

The emotional and value-based component fosters the development of a personally meaningful, respectful attitude towards the folk choreographic tradition as an integral part of national cultural identity. It is of fundamental importance that this component is not reduced to the intellectual acquisition of knowledge: at its core lies the direct emotional experience of the unique beauty, distinctiveness and depth of meaning of Ukrainian folk dance. Watching performances by leading national dance companies, participating in folklore and ethnographic festivals and competitions, and direct interaction with the leaders of dance ensembles from various regions of Ukraine — all this lays the foundation for the formation of a national worldview among future choreographers. However, achieving this goal does not happen spontaneously: it requires a consciously organised educational

environment in which the choreographic heritage functions not as a decorative addition to the educational process, but as its system-forming core. Based on an analysis of pedagogical experience and scientific research, a system of pedagogical conditions has been identified that ensures the effective use of choreographic heritage in fostering patriotic values among future choreographers.

The first pedagogical condition is a targeted inclusion of regional dance compositions into the content of academic disciplines. Curricula on the methodology of teaching Ukrainian folk dance, the art of the choreographer, examples of Ukrainian folk dance, art history, and the stylisation of Ukrainian folk dance must encompass choreographic material from all ethnographic regions of Ukraine — Polissya, the Carpathians, Slobozhanshchyna, the Black Sea region, and the central region. Such regional comprehensiveness of content enables understanding of national dance culture as a holistic, heterogeneous cultural construct by nature, a necessary condition for the formation of full professional competence in future choreographers.

The second pedagogical condition is an interdisciplinary integration, which involves establishing systematic content links between choreography and related disciplines to create a holistic cultural and artistic context for learning. The implementation of this condition through creative workshops and interdisciplinary projects enables a deep appreciation of choreographic traditions, fostering students' conscious understanding of the cultural and historical foundations of Ukrainian folk choreography rather than merely its external, technical, and performative form.

The third pedagogical condition is a systematic use of active, interactive teaching methods that facilitate the transition from rote learning to creative engagement with the material. Among the most effective forms, the following should be highlighted: project-based activities (the development and implementation of cultural and artistic projects related to the research and promotion of regional dance traditions); participation in folk dance festivals and competitions as performers, organisers and jury members; conducting masterclasses for amateur dance groups; field ethnographic research — the recording, systematisation and analysis of dance traditions in specific settlements or regions. These forms of educational activity shape the student's research mindset and foreground their agency in mastering the choreographic heritage.

The fourth pedagogical condition is an involvement of students in voluntary and cultural-educational activities as a form of civic and professional self-realisation. In the context of a full-scale armed invasion, the participation of future choreographers in concert performances for service members of the Armed Forces of Ukraine, in medical facilities and rehabilitation centres, and in camps for internally displaced persons is particularly significant. Such experience fosters a deep sense of connection to the nation's fate and of personal responsibility for preserving its cultural identity. The choreographer sees themselves not only as an artist but also as an active agent of cultural resistance — a bearer and defender of their people's spiritual values in the face of an existential threat to their existence.

Based on an analysis of pedagogical experience and scientific research, a system of pedagogical conditions has been identified that ensures the effective use of choreographic heritage in shaping future choreographers' patriotic values. However, even the most carefully constructed system of conditions is realised only through a specific bearer of pedagogical influence — the teacher's personality, whose value orientations, professional stance, and emotional authenticity determine the actual depth of the educational outcome. An important factor in the effectiveness of patriotic education through choreographic heritage is precisely the teacher-choreographer's personality.

A teacher who identifies deeply with the national cultural tradition of their people is a living example of the organic combination of professional mastery and a patriotic stance. Their attitude towards the choreographic heritage — not formal and didactic, but genuinely personal — is conveyed to students far more effectively than any didactic instructions.

A teacher-choreographer, who is himself / herself a bearer and defender of folk tradition, fulfils several key educational functions: he conveys not only technical knowledge and skills, but also the 'living knowledge' of tradition — that cultural context, values and embodied wisdom which cannot be acquired from textbooks alone; demonstrates a model of national and cultural identity in which patriotism is not an external declaration but an organic trait of the personality; creates an atmosphere of respect and love for Ukrainian culture within the educational environment, which is the necessary emotional backdrop for fostering patriotic values.

The training of such teachers is a distinct task of higher arts education. The formation of patriotic

values in future choreographers is both the result of their training and a prerequisite for their future pedagogical effectiveness: a choreographer who does not personally feel a deep connection to the national dance culture will be unable to foster that connection in their students. That naturally raises the question of the specific mechanisms for implementing this process — methods and forms of work that ensure not only theoretical understanding but also a living, practical and active mastery of the choreographic heritage within the context of a higher arts school. The practical implementation of patriotic education through choreographic heritage requires a comprehensive system of methods and forms of work that covers both classroom and extracurricular student activities.

Within classroom work, the following are particularly effective: the method of immersion in authentic material — the study of primary sources (video recordings of authentic dances, notations, ethnographic descriptions) as opposed to working exclusively with stage adaptations; the contextualisation method — analysing dance material within the context of the relevant ritual, every day or social situation; the comparative analysis method — comparing regional variants of a single dance or genre to understand the mechanisms of variability in Ukrainian folk choreographic culture.

In extracurricular work, the organisation of cultural and artistic projects is of significant importance: conducting student research into regional choreographic forms, followed by the presentation of results in the form of public lectures, exhibitions or stage performances; organising folklore and ethnographic expeditions; preparing open lessons and masterclasses for schoolchildren to popularise Ukrainian folk dance among the younger generation.

The use of digital technologies in working with the choreographic heritage is particularly significant: creating video archives of folk dances, maintaining student blogs and social media pages dedicated to Ukrainian folk choreography, and participating in the creation of online resources on Ukrainian folk dance. Such forms of work organically combine patriotic education with the development of digital skills and broaden the audience to whom the student choreographer conveys national cultural values.

Conclusions and prospects for further research.

Ukraine choreographic heritage is a powerful yet underutilised educational resource for fostering national consciousness and patriotic values among future choreographers. Its pedagogical potential

is realised through mechanisms of identification with folk tradition, the transmission of cultural memory, and the aesthetic experience of the beauty of Ukrainian national culture.

The effective use of choreographic heritage in the educational process requires the unity of cognitive, emotional-value and activity-based components; adherence to pedagogical conditions (incorporating regional dance culture into the content of disciplines, interdisciplinary integration, active teaching methods, and involvement in cultural, educational and voluntary activities); and the personally mature stance

of the teacher as a bearer and transmitter of national values.

Prospects for further research include the development and testing of an original programme of patriotic education through the medium of choreographic art for students of arts disciplines, studying the effectiveness of the proposed pedagogical conditions in various regional contexts and in blended learning environments, as well as investigating the impact of wartime experience on the transformation of the content and forms of patriotic education in higher art education.

REFERENCES

Bevz, T. (2023). Natsionalno-patriotychne vykhovannia v Ukraini: normatyvno-pravovi zasady [National-patriotic advocacy in Ukraine: regulatory ambushes]. *Ukrainoznavstvo*, №4 (89). S. 24–40. DOI: [https://doi.org/10.30840/2413-7065.4\(89\).2023.293204](https://doi.org/10.30840/2413-7065.4(89).2023.293204) [in Ukrainian].

Havryliuk, A., Nedashkivska, K. (2024). Nematerialna kulturna spadshchyna Ukrainy yak resurs dlia vidnovlennia ta zberezhenia natsionalnoi pamiaty v umovakh voiennoho stanu [The intangible cultural decline of Ukraine as a resource for the renewal and preservation of national memory in the minds of the military camp]. *Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok*. №8. DOI: <http://doi.org/10.32702/2307-2156.2024.8.5> [in Ukrainian].

Herehova, S., Ivanchuk, M. (2024). Formuvannia natsionalnoi identychnosti suchasnoi ukrainskoi molodi: kulturnyi vymir [Formation of national identity of modern Ukrainian youth: a cultural world]. *Naukovyi visnyk Chernivets'koho natsionalnoho universytetu imeni Yurii Fedkoviacha. Istorii*, (60) S. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.31861/hj2024.60.68-76> [in Ukrainian].

Denysiuk, Zh. (2025). Ukrainska kulturna identychnist yak osnova natsionalnoi stiičnosti ta kulturnoi polityky [Ukrainian cultural identity as the basis of national stability and cultural policy]. *Kulturolohichniy almanakh — Cultural Almanac*, 1 (13), 309–315. DOI: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2025.1.35> [in Ukrainian].

Yeshchenko, M. (2014). Problema patriotychnoho vykhovannia u konteksti natsionalnoi identychnosti [The problem of patriotic education in the context of national identity]. *Imidzh suchasnoho pedahoha — The image of a modern teacher*, 9, S. 60–61. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua> [in Ukrainian].

Karkhut, Yu., Kuzyk, O. (2020). Narodne khoreohrafichne mystetstvo yak zasib piznannia ta zberezhenia tradytsii narodu, patriotychnoho vykhovannia molodoho pokolinnia [Folk choreographic mystique as a means of capturing and preserving traditions for the people, the patriotic inspiration of the younger generation]. *Naukovyi zhurnal «Molodyi vchenyi», Kulturolohiia*, №11 (87). Odesa. S. 344–350. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-11-87-74> [in Ukrainian].

Kachurynets, S. (2025). Znachennia ukrainskoho narodnoho tantsiu v kulturnii spadshchyni Ukrainy [The significance of Ukrainian folk dance in the cultural decline of Ukraine]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp. 83, T. 1*. S. 155–160. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/83-1-23> [in Ukrainian].

Klymchuk, I. (2020). Kozatska tema v ukrainskii narodno-stsenichnii khoreohrafii 1950-1980 rokiv yak zasib translatsii etnokulturnoi identychnosti [The Cossack theme in Ukrainian folk stage choreography 1950–1980 as a means of transmitting ethnocultural identity]. *Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku. Napriam: Mystetstvoznavstvo*. №36. DOI: <https://doi.org/10.35619/ucpm.vi36.407> [in Ukrainian].

Korniienko, S. (2025). Natsionalno-patriotychne vykhovannia yak sotsiokulturna praktyka zberezhenia y formuvannia identychnosti v umovakh suchasnykh vyklykiv [National-patriotic education as a socio-cultural practice of preserving and forming identity in the face of modern challenges]. *Humanities studies — Humanities studies*, 24, S. 201–208. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2025-24-101-21> [in Ukrainian].

Krasnodemska, I. (2024). Natsionalno-patriotychne vykhovannia ukrainskoi molodi v yevropeiskykh krainakh v umovakh sohodennia [National-patriotic inspiration of Ukrainian youth in European countries in the minds of today]. *Ukrainoznavstvo*, № 2 (91). S. 224–241. DOI: [https://doi.org/10.17721/2413-7065.2\(91\).2024.308788](https://doi.org/10.17721/2413-7065.2(91).2024.308788) [in Ukrainian].

Lozko, H. (2024). Etnokultura yak zasib vykhovannia patriotyzmu [Ethnic culture as a source of inspiration for patriotism]. *Ukrainoznavstvo*, № 2 (91). S. 44–56. DOI: [https://doi.org/10.17721/2413-7065.2\(91\).2024.308584](https://doi.org/10.17721/2413-7065.2(91).2024.308584) [in Ukrainian].

Palchevskiy, R., Filipovych, M. (2024). Istorychna spadshchyna yak skladova formuvannia natsionalnoi pamiaty (na prykladi Lytvy ta Ukrainy) [Historical destruction as a warehouse molding of national memory (on the example of Lithuania and Ukraine)]. *Aktualni pytannia istorii: Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriya: Istorychni nauky*. T. 35 (74), № 2, S. 138–143. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5984.2024/2.21> [in Ukrainian].

Zhelanova Victoria (2023) Psychological determinants of national and cultural identity of a personality. *Education: Modern Discourses* (6). pp. 48–58. ISSN 2617-3107

Синюк В., Калієвський К.

ХОРЕОГРАФІЧНА СПАДЩИНА УКРАЇНИ ЯК РЕСУРС ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ

Анотація. *Статтю присвячено обґрунтуванню педагогічного потенціалу хореографічної спадщини України як ресурсу формування національної свідомості та патріотичних цінностей майбутніх хореографів в умовах повномасштабного збройного вторгнення. Актуальність дослідження зумовлена загостренням питань збереження національно-культурної ідентичності та необхідністю переосмислення виховного виміру вищої мистецької освіти в сучасному соціополітичному контексті. На основі аналізу наукової літератури та педагогічної практики визначено три взаємозумовлені компоненти процесу формування національної свідомості студентів-хореографів: когнітивний (системні знання про хореографічну спадщину, її генезу, регіональну варіативність та культурно-історичний контекст), емоційно-ціннісний (особистісно значуще, шанобливе ставлення до народної танцювальної традиції як складової національної ідентичності) та діяльнісний (практичне освоєння, виконання і творча інтерпретація народно-сценічної лексики). Обґрунтовано систему педагогічних умов ефективного використання хореографічної спадщини у навчально-виховному процесі: цілеспрямоване включення регіональних танцювальних традицій до змісту навчальних дисциплін; міждисциплінарна інтеграція; системне застосування активних та інтерактивних методів навчання; залучення студентів до волонтерської та культурно-просвітницької діяльності. Особливу увагу приділено ролі особистості педагога-хореографа як носія і транслятора національних цінностей, що є визначальним чинником глибини виховного результату. Розкрито методи й форми роботи з хореографічною спадщиною в аудиторній і позааудиторній діяльності, зокрема метод занурення в автентичний матеріал, метод контекстуалізації та порівняльного аналізу, організацію фольклорно-етнографічних експедицій, а також використання цифрових технологій для популяризації українського народного танцю. Перспективами подальших досліджень визначено розробку авторської програми патріотичного виховання засобами хореографічного мистецтва та вивчення впливу воєнного досвіду на трансформацію змістів і форм виховної роботи у вищій мистецькій школі.*

Ключові слова: хореографічна спадщина, національна свідомість, патріотичні цінності, майбутні хореографи, мистецька освіта, український народний танець, національно-культурна ідентичність, професійна підготовка.

Стаття надійшла до редакції / Received: 12.03.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 27.03.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 373.2.015.3:159.937.5

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2026.456>

Голота Н.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
n.holota@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-3748-753X

Косухін К.,

здобувач третього освітньо-наукової рівня
вищої освіти кафедри дошкільної освіти Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
k.kosukhin.asp@kubg.edu.ua

ORCID iD 0009-0009-8471-7634

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЧАСОВИХ ОРІЕНТУВАНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті обґрунтовується надзвичайна важливість своєчасного формування часових уявлень як ключового чинника гармонійного розвитку особистості дитини дошкільного віку. Розкрито психолого-педагогічні особливості формування часових уявлень у дітей молодшого дошкільного віку, зокрема специфіку засвоєння темпоральних характеристик предметів і явищ навколишнього світу дітьми четвертого року життя. Висвітлено сутність часу як універсальної категорії, що виступає невід'ємним параметром існування дійсності та важливим засобом її пізнання дитиною. Проаналізовано закономірності становлення у дітей елементарних уявлень про послідовність, тривалість і ритмічність подій, а також особливості усвідомлення ними змін у навколишньому середовищі. Підкреслено, що поетапне формування часових уявлень сприяє не лише розв'язанню пізнавальних завдань у межах різних освітніх напрямів, а й розвитку когнітивних процесів, мовлення, уваги, пам'яті, а також здатності дитини орієнтуватися в інформаційному просторі сучасного світу. Акцентовано увагу на тому, що особливого значення набуває формування часових орієнтувань у дітей молодшого дошкільного віку, оскільки цей період характеризується інтенсивним розвитком особистості, становленням нових форм взаємодії з дорослими, зокрема пізнавального спілкування, яке реалізується у процесі ігрової діяльності, предметного експериментування та конструювання. Зазначено, що діяльність дитини набуває більш усвідомленого та цілеспрямованого характеру, що створює сприятливі умови для засвоєння базових часових понять. Окреслено педагогічні умови ефективного формування часових уявлень у дітей молодшого дошкільного віку, зокрема використання ігрових методів, наочності, інтеграції різних видів діяльності та врахування індивідуальних особливостей розвитку дітей. Наголошено на необхідності цілеспрямованої педагогічної підтримки з боку вихователя та створення розвивального освітнього середовища, що сприяє формуванню у дітей цілісного уявлення про час.

Ключові слова: діти молодшого дошкільного віку, заклад дошкільної освіти, час, часові уявлення, часові орієнтування, формування часових орієнтувань у дітей дошкільного віку.

© Голота Н., Косухін К., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Вступ. Серед пріоритетів сучасної дошкільної освіти — формування особистісної та соціальної компетентності дитини, яка забезпечує комфортне входження особистості у світ, створення нею власної картини світу, знаходження свого місця в ньому.

Інтенсифікація зв'язків та взаємодій у сучасному соціумі зумовили ставлення до часу як однієї з найвищих цінностей людини. Сприймання часу є відображенням тривалості, швидкості та послідовності плину подій, що допомагає фіксувати зміни у навколишньому світі, а діяльність дітей дошкільного віку, як основа формування компетентностей, зумовлена часом. Згодом діти дошкільного віку усвідомлюють, що у часі розгортається не лише їх діяльність та діяльність дорослих, але й соціальні відносини. Власне тому важливо виховувати у дитини з перших років життя уміння цінувати час, організовувати свою діяльність відповідно нього, що в майбутньому забезпечить здатність особистості засвоювати нові простори життєдіяльності, розвине її можливості бути адаптивною, конкурентоздатною, передбачати динаміку змін суспільних явищ і процесів.

У чинному Стандарті дошкільної освіти особливу увагу приділено сенсорному розвитку дитини. Зокрема, освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» передбачає формування доступних дитині дошкільного віку уявлень, еталонів, що відображають ознаки, властивості, відношення предметів і об'єктів навколишнього світу в реальному просторі та часі. Науково доведено, що дошкільне дитинство відіграє унікальну роль у становленні особистості. Свідченням цього є ґрунтовні дослідження багатьох вчених: зокрема, класиків вітчизняної психології — О. Запорожця, Г. Костюка, В. Котирло та науковців сучасності — І. Беха, А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Поніманської, Т. Піроженко та інших.

Дослідження свідчать, що дошкільний вік є чутливим для закладання основ пізнавальної активності, критичного мислення, етичного та естетичного світосприймання і соціокультурного становлення особистості (Л. Артемова, Г. Беленька, І. Бех, І. Біла, О. Богініч, Н. Гавриш, Н. Голота, Л. Зайцева, І. Карабаєва, І. Кондратець, Л. Козак, О. Кононко, К. Крутій, С. Курінна, І. Луценко, М. Машовець, О. Половіна, Т. Піроженко, Т. Поніманська, Т. Пономаренко, О. Рейпольська та ін.). Пізнання дитини, набуття нею відповідних умінь і навичок розгортається у часі. Але, слід враховувати, що інтерес дитини дошкільного віку викликає все конкретне, видиме. Час не має унаочнення: його не

можна побачити, до нього не можна доторкнутися. А такі характеристики часу, як плинність, незворотність, безперервність робить його досить складним для сприйняття дітьми дошкільного віку. Відтак послідовність подій у часі, усвідомлення тривалості подій засвоюються дітьми дошкільного віку з певними труднощами: вони ще не співвідносять часові відчуття з об'єктивним перебігом часу, але в процесі пізнання навколишнього відбувається накопичення знань про різні предмети і явища. Цьому сприяє розвиток мови, мислення, усвідомлення дитиною подій свого життя.

Не зважаючи на те, що численні дослідження й практика дошкільної освіти відзначають складність сприймання дітьми раннього й дошкільного віку часових категорій, водночас наголошуючи на тому, що загальне орієнтування у часі починає формуватися у період раннього віку на основі чуттєвого сприймання його тривалості. З-поміж інших проблем розвитку сенсорно-пізнавальної компетентності дітей дошкільного віку, особливої уваги потребує формування часових орієнтувань у дітей четвертого року життя: цей віковий період характеризується появою нової форми спілкування з дорослим — пізнавальної, що розвивається у грі, експериментуванні з предметами, конструюванні; дії дитини набувають цілеспрямованого характеру. Разом з тим відмічаємо, що у сучасних наукових дослідженнях та практиці дошкільної освіти недостатньо приділяється увага формуванню часових орієнтувань у дітей молодшого дошкільного віку. Аналіз досліджень О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківської, Т. Піроженко свідчить, що молодший дошкільний вік є початковим етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання — у цей період відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини, її емоційно-вольової сфери, становлення моральних уявлень та форм суспільної поведінки, формування ієрархії мотивів та потреб, елементи вольової регуляції поведінки, формуються уявлення про зв'язки різних сфер дійсності. Наразі спостерігається протиріччя між декларуванням у нормативних документах орієнтації освітнього процесу на сенсорно-пізнавальний розвиток дитини, зокрема часових орієнтувань, та недостатньою її реалізацією в освітньому процесі різних вікових груп закладів дошкільної освіти;

Мета: схарактеризувати особливості формування часових уявлень у дітей молодшого дошкільного віку.

Завдання: виявити особливості засвоєння темпоральних властивостей явищ та процесів

навколишнього світу дітьми молодшого дошкільного віку.

Формування орієнтувань дітей у часі є предметом дослідження філософів, педагогів, психологів. Сучасні теорії та підходи до феномену «особистість» (І. Бех, В. Моляко, С. Максименко, В. Кремінь, Т. Піроженко та інші) невіддільні від такої складової, як часова компонента. У дослідженнях вітчизняного науковця Б. Цуканова час, як філософська і психологічна категорія, виступає грандіозним мега-фактором організації еволюційних, історичних та онтологічних процесів, у тому числі життєдіяльності й психічної діяльності як людства загалом, так і окремої особистості. Аналіз досліджень В. Рибалки, А. Молдаванової, Б. Цуканова та інших засвідчив, що часова організація психіки свідомих індивідів виявляється на рівні опосередкованого відношення до часової перспективи (минуле, теперішнє, майбутнє) та в суб'єктивному оцінюванні плинності часу, які складають основу діяльності та поведінки людини. Як зазначав Ж. Піаже, розвиток уявлень про час у дітей тісно пов'язаний з розвитком психічних функцій. Вітчизняні науковці підкреслюють важливість вчасного формування часових уявлень особистості: Л. Березовська, Н. Грама, Л. Іщенко, К. Крутій, М. Машовець, О. Фунтікова, К. Щербакова та інші. Різні аспекти формування часових уявлень у дітей дошкільного віку знайшли відображення у працях М. Машовець, В. Шарана, О. Шаран, О. Фунтікової, К. Щербакової та інших (Н. Грама, 2018; О. Шаран, 2020; К. Щербакова, 2015). Науковці відзначають: елементарні поняття про час є засобом відображення загального і суттєвого, що є недоступним безпосередньому чуттєвому сприйняттю. Поняття сприйняття часу охоплює: сприйняття метричних властивостей часу (тривалості, одночасності), топологічних властивостей часу (одновимірності, безперервності, послідовності та незворотності), орієнтування в часі (здатність людини знати (вербальний компонент) і використовувати (поведінковий, практичний компонент) часову інформацію для організації своєї поведінки). Час є невід'ємним параметром характеристики явищ навколишньої дійсності і, таким чином, для дитини дошкільного віку є особистісно важливим засобом пізнання навколишнього світу. Поетапне формування уявлень про час у дітей дошкільного віку сприяє, окрім розв'язання пізнавальних завдань за освітніми напрямками, розвитку у дітей здатності орієнтуватися в інформаційному полі сучасного світу.

Низка авторів відзначають, що одним з основних завдань педагога у формуванні елемен-

тарних уявлень про час у дітей дошкільного віку є розвиток різних аспектів самостійності, самоорганізації та цілеспрямованості. При цьому важливо зосередити увагу на діяльній стороні сприймання часу дітьми дошкільного віку, змістовим компонентом якої є категорія часу як носія особистісних, культурних та історичних цінностей.

Інтерес дітей до часових явищ виникає досить рано. Дослідження О. Брежневої, О. Фунтікової, К. Щербакової переконливо свідчать, що діти вже з перших років життя починають виявляють спонтанний інтерес до таких категорій як от: «форма», «час», «простір», що сприяють набуттю ними вмінь орієнтуватися у властивостях об'єктів та явищ навколишнього, встановлювати елементарні зв'язки між ними. Разом з тим, дітям молодшого дошкільного віку складно зрозуміти значення слів, якими позначають часові відношення, оволодіти спеціальними часовими термінами; вони, по мірі розвитку мовлення, починають користуватися темпоральними відтінками дієслів теперішнього, минулого, майбутнього часу. Дитині четвертого року життя важко усвідомити такі поняття, як «рік», «тиждень», «година», «хвилина», а також послідовність часових періодів. Також діти молодшого дошкільного віку можуть плутати поняття «вчора», «сьогодні», «завтра». Загалом діти дошкільного віку легше опановують минулий час, характеризуючи події, що вже відбулися; уявити події майбутнього їм значно важче: «Завтра це коли?». Однак найбільше дитину приваблює сьогодення, тобто те, що відбувається «тут і зараз», те, що розділяє її життя між минулим і майбутнім.

Водночас наукові дослідження та практика дошкільної освіти дають змогу стверджувати, що у дітей молодшого дошкільного віку спостерігається прагнення освоїти темпоральні властивості навколишнього. Разом з тим, слід зазначити, що у наукових дослідженнях немає єдиної думки щодо особливостей формування часових орієнтувань у дітей різних вікових груп.

Погоджуємося з твердженням О. Бакаленко стосовно того, що дані про специфіку сприйняття часу дітьми певного віку в різних дослідженнях не співпадають, їх складно порівняти між собою. Зокрема у дослідженні З. Кіреєвої наголошується, що уявлення дітей дошкільного віку про метричні властивості часу репрезентовані у їх свідомості з опорою на акти ходьби й бігу; орієнтування в часі, як от, орієнтування в фазах добового циклу, складаються на основі циркадного ритму. Натомість уявлення про по-

слідовність, часову перспективу, часові еталони у дітей дошкільного віку, на думку З. Кіреєвої, відсутні; уявлення про топологічні властивості часу починають розвиватися лише у дітей 6–7 років, а часові еталони діти починають засвоювати лише у молодшому шкільному віці.

Однак твердження про відсутність у дітей трьох–п'яти років будь-яких уявлень про топологічні властивості часу є досить спірним і суперечить з результатами багатьох досліджень (О. Бакаленко, 2019).

Л. Зайцева зазначає, що діти четвертого року життя здатні визначати частини доби за явищами природи, діяльністю людей та дітей: ранок, день, вечір, ніч; усвідомлюють істотну ознаку часу «періодичність». Для позначення та розрізнення частин доби, встановлення їх послідовності науковиця радить використовувати площинну лінійну модель.

Так, спочатку діти молодшого дошкільного віку характеризують час за подіями, що відбулися безпосередньо з кожним із них за день і викликали сильні емоції. Але згодом вони відходять від такого суто «емоційного» розуміння часу і починають пов'язувати його з подіями, які сталися у навколишній дійсності. Характерним для дітей четвертого року життя є уособлення часу, сприйняття його перебігу як самостійно існуючих об'єктів і вони часто ставлять такі питання: «Дні минають, а де вони зникають (ховаються)? Куди зникає вчора?» тощо. Слід зазначити, що один і той самий відрізок сприймається дитиною по-різному в залежності від змісту і характеру діяльності, яку вона виконує, її стану на даний момент: наприклад, якщо вона знаходиться в очікуванні привабливої події, то здається, що час йде повільно і дитина прагне «пришвидшити» його: «Коли вже прийде мама?», «Скільки ще чекати до мого дня народження?» тощо.

Для розвитку уявлення про менші часові інтервали корисно заповнювати їх різноманітною діяльністю, яка відбувається протягом цих відрізків часу. Це сприяє формуванню базисних навичок планування власної діяльності у часі. Науковці та практики дошкільної освіти наголошують, що ефективними методами та засобами формування часових уявлень у дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладу дошкільного віку є дидактичні вправи відповідного змісту, дидактичні ігри, прогулянки, екскурсії, комп'ютерні ігри, використання в освітній взаємодії різних моделей часу (О. Фунтікова, К. Щербаківа). Дослідники О. Дронова, В. Шаран, О. Шаран, А. Собко зазначають, що сприймаючи твори мистецтва,

дитина дошкільного віку зможе пізнати минуле, сьогодення і майбутнє життя людини. Сучасні дослідження свідчать, що дітям дошкільного віку доступне сприймання ціннісно значущого сенсу часу в житті людини (І. Бех, Н. Гавриш, О. Дронова, О. Кононко та інші). Такий підхід зумовлений, з одного боку, соціокультурною характеристикою ХХІ століття — динамічність змін, насиченість діяльності людей, скорочення часу й простору, необхідних для досягнення її цілей, підприємливість сучасної людини, здатної мобілізувати дії та зусилля, що дозволяють в оптимальний термін отримати результати. З іншого боку, це зумовлено й психологічними особливостями дитини дошкільного віку — сприймання миттєвості, протяжності часу й простору, сприйняття їх як місця й особливостей свого буття.

Поділяючи думку науковців, вважаємо важливим формування часових уявлень дітей молодшого дошкільного віку, використовуючи можливості освітнього простору закладу дошкільної освіти. Освітній простір є сферою суспільної діяльності, в якій відбувається цілеспрямоване соціокультурне відтворення людини, формування й розвиток зростаючої особистості (І. Бех, В. Бондар, Т. Гуркова, С. Максименко, В. Кремінь, О. Савченко та інші). Важливою складовою освітнього простору є освітнє середовище закладу. Зокрема О. Савченко підкреслювала унікальну можливість закладів освіти створювати власний дизайн середовища внаслідок одержання свободи розвитку, сприятливих умов для партнерства суб'єктів освітньої взаємодії, формування соціальної компетентності дітей. Як зазначає В. В'юнник, освітнє середовище закладу дошкільної освіти має бути динамічним, варіативним і стимулювати активність дитини. О. Брежневою було запропоновано змістовно-структурну характеристику дефініції «активне середовище сенсорно-пізнавального простору закладу дошкільної освіти». Науковиця підкреслювала важливість предметно-ігрового збагачення сенсорно-пізнавального простору задля пізнавальної активності кожної дитини.

На нашу думку, можливості освітнього простору закладу дошкільної освіти в освітній взаємодії з дітьми, зокрема в контексті формування їх часових орієнтувань, наразі враховуються недостатньо: освітній простір, об'єднуючи різні концепції та підходи до формування особистості, створює протяжність з освітніми подіями, явищами щодо трансляції культури, соціального досвіду, особистісних смислів. Таким чином освітній простір закладу дошкіль-

ної освіти має великі потенційні можливості щодо розвитку особистості дитини, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Середовище характеризується статичністю, у той час як простір — динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти. Вважаємо, що використання засобів унаочнення, творів різних видів мистецтва, організація досвіду особистої діяльності в освітньому просторі закладу дошкільної освіти тощо сприятиме ефективному формуванню часових орієнтувань дітей молодшого дошкільного віку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Резюмуючи викладені положення, констатуємо, що проблема формування часових уявлень дітей молодшого дошкільного віку є актуальною й на часі. Серед напрямів наших подальших наукових розвідок: дослідження впливу освітнього простору закладу дошкільної освіти на формування у дітей молодшого дошкільного віку часових орієнтувань; розроблення ефективних технологій їх формування у дітей четвертого року життя; визначення педагогічних умов взаємодії педагогів і батьків вихованців в контексті формування часових орієнтувань у дітей молодшого дошкільного віку.

ДЖЕРЕЛА

Бакаленко О.А. Особливості сприйняття часу дітьми різного віку: теоретичний аналіз. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 6. Т. 2. С. 15–20.

Воронов В. А. та ін. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. *Національна академія педагогічних наук України*. Київ: ФОП Ференець В. Б. 2020. 44 с.

Голота Н.М., Бріка О.В. Основи управління якістю сенсорно-пізнавального розвитку дітей четвертого року життя в закладі дошкільної освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 38 (2). С. 30–34. ISSN 2311-2409.

Голота Н.М., Карнаухова А.В. Підготовка вихователів до формування просторово-часових орієнтувань у дітей раннього та дошкільного віку. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2025. № 43 (1). С. 71–77. ISSN 2412-2009.

Грама Н. Г. Сенсорний розвиток дітей раннього віку: теорія і практика: монографія. Одеса, 2018. 239 с.

Державний стандарт дошкільної освіти. 2025. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text>

Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років. Наук. кер. проекту О.П.Турунцев; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертутіна [та ін.]; наук. ред.: О.А.Половіна, І.В.Кондратець Мін. осв. і науки України, Київ. столич. ун-т ім. Б.Грінченка, 2025. 428с. (у співавторстві) URL:<https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55038>

Зайцева Л. І. Формування математичної компетентності у дітей дошкільного віку: навч. посіб. СТАТУС, 2021. 296 с.

Методичні рекомендації до програми «Дитина». Авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертутіна [та ін.]; наук. ред.: О. А. Половіна, І. В. Кондратець; Київ. столич. ун-т ім. Б.Грінченка, 2025. 556 с. (у співавторстві). URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55042>

Шаран О., Шаран В., Собко А. Особливості формування часових уявлень у дітей дошкільного віку. *Молодь і ринок*. 2020. № 2/181. С. 27–31.

Щербакова К. Й., Брежнева О. Г. Теорія і методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку: навч. посіб. Мелітополь, 2015. 200 с.

REFERENCES

Bakalenko, O.A. (2019). Osoblyvosti spryiniattia chasu ditmy riznogo viku: teoretychnyi analiz [Peculiarities of time perception by children of different ages: theoretical analysis]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*. № 6. Т. 2. S. 15–20.

Voronov V. A. (2020). Kontseptsiiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku [Concept of education of early and preschool children]. *Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy*. Kyiv: FOP Ferenets V. B. 44 s.

Holota, N.M. & Brika, O.V. (2022). Osnovy upravlinnia yakistiu senso-no-piznavalnoho rozvytku ditei chetvertoho roku zhyttia v zakladi doshkilnoi osvity [Fundamentals of quality management of sensory-cognitive development of children in the fourth year of life in a preschool educational institution]. № 38 (2). S. 30–34. ISSN 2311-2409.

Holota, N.M. & Karnaukhova, A.V. (2025). Pidhotovka vykhovateliv do formuvannia prostoro- chasovykh oriientuvan u ditei rannoho ta doshkilnoho viku [Training educators to form spatial and temporal orientations in early and preschool children]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*. №43 (1). S. 71–77. ISSN 2412-2009.

Hrama, N. H. (2018). Sensornyi rozvytok ditei rannoho viku: teoriia i praktyka [Sensory development of young children: theory and practice]: monohrafiia Odesa, 239 s.

Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity (2025). [State standard of preschool education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text>

Dytyna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv [Child: Educational program for children from two to seven years old]. Nauk. ker. proiektu O.P.Turuntsev; avt. kol.: H. V. Bieliienka, O. L. Bohinich, V. M. Vertuhina [ta in.]; nauk. red.: O.A.Polovina, I.V.Kondratets. Min. osv. i nauky Ukrainy, Kyiv. stolych. un-t im. B.Hrinchenka, 2025. 428 s. (u spivavtorstvi) URI <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55038>

Zaitseva, L. I. (2021). Formuvannia matematychnoi kompetentnosti u ditei doshkilnoho viku [Formation of mathematical competence in preschool children]: navch. posib. STATUS, 296 s.

Metodychni rekomendatsii do prohramy «Dytyna» [Methodological recommendations for the «Child» program]. Avt. kol.: H. V. Bieliienka, O. L. Bohinich, V. M. Vertuhina [ta in.]; nauk. red.: O. A. Polovina, I. V. Kondratets; Kyiv. stolych. un-t im. B.Hrinchenka, 2025. 556 s. (u spivavtorstvi) URI <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55042>

Sharan, O. & Sharan, V. & Sobko, A. Osoblyvosti formuvannia chasovykh uiaвлен u ditei doshkilnoho viku [Features of the formation of time concepts in preschool children]. *Molod i rynok*. № 2/181. 2020. S. 27–31.

Shcherbakova, K. Y. & Brezhnieva, O. H. (2015). Teoriia i metodyka lohiko-matematychnoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [Theory and methodology of logical-mathematical development of preschool children]: navch. posib. Melitopol, 2015. 200 s.

Golota N., Kosukhin K.

FEATURES OF THE FORMATION OF TIME ORIENTATION IN CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE

Abstract. *The article substantiates the extreme importance of the timely formation of time concepts as a key factor in the harmonious development of the personality of a preschool child. The psychological-pedagogical features of the formation of time concepts in children of younger preschool age are revealed, in particular, the specifics of learning the temporal characteristics of objects and phenomena of the surrounding world by children of the fourth year of life. The essence of time as a universal category, which acts as an integral parameter of the existence of reality and an important means of its cognition by a child, is highlighted.*

The regularities of children's formation of elementary ideas about the sequence, duration and rhythm of events, as well as the peculiarities of their awareness of changes in the environment, were analyzed. It is emphasized that the gradual formation of temporal representations contributes not only to solving cognitive tasks within the limits of various educational areas, but also to the development of cognitive processes, speech, attention, memory, as well as the child's ability to navigate in the information space of the modern world.

Attention is focused on the fact that the formation of time orientations in children of younger preschool age is of particular importance, since this period is characterized by intensive personality development, the formation of new forms of interaction with adults, in particular, cognitive communication, which is realized in the process of game activity, subject experimentation and construction. It is noted that the child's activity becomes more conscious and purposeful, which creates favorable conditions for learning basic time concepts.

Pedagogical conditions for the effective formation of time concepts in children of younger preschool age are outlined, in particular, the use of game methods, visualization, integration of various types of activities and consideration of individual characteristics of children's development. The need for purposeful pedagogical support from the educator and the creation of a developmental educational environment that contributes to the formation of a holistic view of time in children is emphasized

Key words: *younger preschool children, preschool educational institution, time, time perceptions, time orientations, formation of time orientations in preschool children.*

Стаття надійшла до редакції / Received: 01.03.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 15.03.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Донченко О.,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету
olhadonchenko0@gmail.com

ORCID id 0000-0002-0863-285X

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми педагогічного супроводу вихованців закладів дошкільної освіти в умовах воєнного часу, що зумовлена істотним зростанням психоемоційних навантажень на дітей, впливом стресогенних факторів та необхідністю забезпечення їхнього психологічного благополуччя і безпеки. Наголошено, що сучасні умови життєдіяльності дітей в Україні вимагають переосмислення традиційних підходів до організації освітнього процесу та посилення ролі педагога як суб'єкта підтримки, захисту і розвитку особистості дитини. Метою дослідження визначено теоретичне обґрунтування та практичний аналіз особливостей педагогічного супроводу дітей дошкільного віку в умовах війни, а також виявлення труднощів професійної діяльності вихователів і визначення потреб у вдосконаленні їхньої професійної підготовки. Завдання дослідження передбачали аналіз сучасних наукових підходів до проблеми педагогічного супроводу, зокрема в контексті травма-інформованої освіти, проведення емпіричного опитування вихователів закладів дошкільної освіти та здобувачів спеціальності «Дошкільна освіта», а також узагальнення та інтерпретацію отриманих результатів.

У ході дослідження встановлено зростання рівня тривожності, емоційної нестабільності та проявів страху у дітей дошкільного віку, що зумовлено впливом воєнних подій, зокрема повітряних тривог, вимушених переміщень і зміни звичних умов життя. Виявлено труднощі організації освітнього процесу, пов'язані з перериванням занять, необхідністю швидкого реагування на загрози безпеці, а також адаптацією освітнього середовища до нових умов. З'ясовано, що значна частина педагогів відчуває недостатність спеціалізованих знань і практичних умінь щодо застосування травма-фокусованих і психолого-педагогічних практик підтримки дітей.

На основі аналізу теоретичних і емпіричних даних запропоновано концептуальну модель педагогічного супроводу дітей дошкільного віку, яка інтегрує макро-, мезо- та мікрорівні організації підтримки. Макрорівень охоплює державну політику та нормативно-правове забезпечення освіти в умовах війни; мезорівень — діяльність закладу дошкільної освіти як безпечного та підтримувального середовища; мікрорівень — безпосередню взаємодію педагога з дитиною, спрямовану на емоційну підтримку, розвиток життєстійкості та формування базового відчуття безпеки.

У висновках підкреслено необхідність системного впровадження травма-інформованих підходів у практику дошкільної освіти, розвитку соціально-емоційного навчання, а також модернізації змісту професійної підготовки майбутніх вихователів. Зазначено, що ефективний педагогічний супровід є важливою умовою забезпечення психоемоційної стабільності, адаптивності та життєстійкості дітей дошкільного віку в умовах сучасних викликів.

Ключові слова: воєнний час; життєстійкість; заклад дошкільної освіти; педагогічний супровід; психоемоційний розвиток; соціально-емоційне навчання; травма-фокусований підхід.

© Донченко О.С., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Вступ. Повномасштабна війна в Україні зумовила глибокі трансформації соціального середовища, у якому відбувається розвиток дітей дошкільного віку. Порушен-

ня стабільності життєвого простору, сигнали небезпеки, вимушене переміщення сімей, емоційна напруга дорослих безпосередньо впливають на психоемоційний стан дитини, її

поведінку, соціальну адаптацію та навчальну активність. У таких умовах заклад дошкільної освіти виконує не лише освітню, а й компенсаторну, стабілізаційну та психосоціальну функції. Актуальність проблеми педагогічного супроводу вихованців ЗДО зумовлена необхідністю забезпечення їхнього психологічного благополуччя, формування життєстійкості, зниження рівня тривожності та запобігання дезадаптації. Крім того, сучасні виклики вимагають оновлення змісту професійної підготовки вихователів, інтеграції травмоутливих підходів та розроблення системної моделі підтримки дітей у кризових умовах. Незважаючи на наявність окремих досліджень у сфері психоемоційного розвитку дітей у період війни, проблема цілісного педагогічного супроводу в системі дошкільної освіти потребує подальшого теоретичного осмислення та емпіричного підтвердження.

Мета даної статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі особливостей педагогічного супроводу вихованців закладів дошкільної освіти в умовах воєнного часу, а також у виявленні актуальних труднощів професійної діяльності вихователів і потреб у вдосконаленні їхньої підготовки.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сучасні наукові підходи до розуміння педагогічного супроводу дітей дошкільного віку в умовах соціальної нестабільності.

2. Провести емпіричне дослідження серед вихователів та здобувачів спеціальності «Дошкільна освіта» з метою виявлення основних професійних труднощів у роботі з дітьми під час війни.

3. Узагальнити результати дослідження та визначити напрями вдосконалення системи педагогічного супроводу й професійної підготовки вихователів в умовах воєнного часу.

Аналіз сучасних досліджень. Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема впливу кризових і воєнних подій на психоемоційний розвиток дітей активно досліджується в міжнародному та українському науковому просторі. Так, у зарубіжних дослідженнях Дж. Шонкофф обґрунтовує вплив раннього стресу на довготривалий розвиток дитини (Shonkoff J. P., 2012, с. e232), М. Унгар розкриває соціально-екологічну природу життєстійкості (Ungar M., 2011, с. 1), а А. Мастен підкреслює можливість її цілеспрямованого формування в освітньому середовищі (Masten A. S., 2014, с. 28). Дослідники М. Слоун і С. Манн аналізують наслідки воєнних конфліктів для психічного здоров'я дітей

(Slone M., Mann S., 2016, с. 2), тоді як Дж. Сан та ін. доводять ефективність травма-фокусованих підходів у дошкільній освіті (Sun J. et al., 2023, с. 569).

В українському науковому просторі І. Д. Бех і Т. М. Титаренко акцентують увагу на проблемі психологічної стійкості особистості в умовах війни (Бех І. Д., 2022, с. 18; Титаренко Т. М., 2022, с. 32), О. В. Лисенко досліджує психоемоційний стан дошкільників (Лисенко О. В., 2023, с. 47), Т. О. Піроженко — соціально-емоційний розвиток дітей (Піроженко Т. О., 2022, с. 21), а О. Л. Караман — підготовку вихователів до роботи в кризових умовах (Караман О. Л., 2023, с. 56). Разом із тим, попри наявність наукових напрацювань, питання цілісної моделі педагогічного супроводу дітей дошкільного віку в умовах воєнного часу потребує подальшого системного обґрунтування.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний супровід вихованців закладів дошкільної освіти в умовах воєнного часу потребує комплексного наукового й практичного осмислення, оскільки війна як соціально-історичне явище має глибокий вплив на психоемоційний стан дітей, змінює структуру їхнього щоденного життя та модель соціальної взаємодії. Сучасні дослідження підтверджують, що тривалі екстремальні ситуації, включно зі збройними конфліктами, створюють високий ризик для порушення психосоціального розвитку дитини дошкільного віку, що зумовлює необхідність реалізації цілеспрямованих педагогічних і психолого-педагогічних механізмів супроводу дітей у таких умовах. Домінування стресових стимулів у навколишньому середовищі веде до змін у емоційній регуляції, поведінці, соціальній адаптації та навчальній активності дітей, що вимагає від педагогів не лише освоєння нових освітніх технологій, але й компетентності в галузі психосоціальної підтримки й травма-інформованого підходу.

Педагогічний супровід у контексті воєнного часу — це не просто адаптація змісту дошкільної освіти до умов небезпеки, а стратегічний процес формування безпечного освітнього середовища. Воєнні конфлікти впливають на дітей дошкільного віку на різних рівнях. Наукові джерела, що аналізують педагогічні моделі підтримки в екстремальних ситуаціях, вказують на те, що кризи спричиняють не лише короткострокові емоційні реакції, а й довготривалі зміни у здатності дитини до адаптації, що може позначатися на подальшому психосоціальному розвитку, успішності соціалізації та здатності до навчання (Slone M., Mann S.,

2016, с. 2; Shonkoff J. P. et al., 2012, с. e232). Особливо вразливими в таких обставинах є діти дошкільного віку з обмеженими адаптивними ресурсами, що обумовлено низьким рівнем сформованості власних механізмів саморегуляції та залежністю від стабільних стосунків з дорослими (Masten A. S., 2014, с. 28; Ungar M., 2011, с. 3).

В українській методичній практиці питання організації дошкільної освіти та супроводу дітей у період дії правового режиму воєнного стану чітко відображено в професійних рекомендаціях Міністерства освіти та науки України. Ці рекомендації вказують на те, що діти дошкільного віку, як одна з найуразливіших категорій, потребують структурованого освітнього процесу, який поєднує адаптивні освітні форми, постійний контакт зі значущими дорослими, а також підтримку соціальної адаптації в нових умовах життя. Нормативні документи звертають увагу на важливість індивідуального підходу до дітей, які можуть бути переміщені з місць активних бойових дій, перебувають у новому середовищі та потребують періодичної психологічної підтримки як у межах ЗДО, так і в сімейному контексті.

Нами розроблена структура педагогічного супроводу, що включає кілька ключових компонентів. Перший із них — це створення психологічно безпечного середовища у закладі дошкільної освіти. Психологічна безпека передбачає стабільність щоденного розкладу, чіткість правил та очікувань, наявність підтримувальних взаємин між педагогами та дітьми, а також використання форм діяльності, що мінімізують стрес і сприяють емоційному розвантаженню. Це можуть бути ігрові, творчі, сенсорні та рухові практики, які дозволяють дітям регулювати власні емоції в безпечному контексті та сприяють зміцненню віри в те, що вони можуть контролювати певні аспекти свого досвіду.

Другим компонентом є інтеграція психолого-педагогічних заходів, які спрямовані на розвиток соціально-емоційних навичок. Окремі наукові публікації підкреслюють ефективність практик, що орієнтовані на розвиток емпатії, співпраці, здатності розуміти власні емоції та емоції інших людей, що значно підвищує адаптивні ресурси дитини (Піроженко Т. О., 2022, с. 21; Masten A. S., 2014, с. 242). У педагогічному супроводі ці елементи можуть бути реалізовані через спеціально сплановану діяльність, яка поєднує ігровий компонент із педагогічними цілями розвитку саморегуляції, навичок вирішення конфліктних ситуацій

та співпраці в групі (Sun J. et al., 2023, с. 570; Ungar M., 2011, с. 5). Третім компонентом є налагодження партнерства з міждисциплінарними фахівцями та організаціями, що працюють у сфері психічного здоров'я та соціальної підтримки. У контексті воєнного часу важливо, щоб педагогічний супровід не залишався лише в межах закладу, а працював у тісній співпраці з практичними психологами, соціальними працівниками, громадськими організаціями та проектами, які надають психосоціальну підтримку сім'ям і дітям. Прикладом таких ініціатив є проекти, спрямовані на підвищення психосоціального благополуччя та життєстійкості дітей в Україні, які впроваджують модулі підготовки педагогічних працівників щодо травма-фокусованих практик, створення безпечних та інклюзивних освітніх середовищ і співпраці з родинами та громадами

Таким чином, педагогічний супровід дітей дошкільного віку в умовах воєнного часу — це інтегроване явище, яке потребує системної стратегії, що поєднує психолого-педагогічні практики, організаційні зміни, партнерство з родинами та міждисциплінарне співробітництво.

Практична частина дослідження була спрямована на конкретизацію теоретичних положень щодо педагогічного супроводу вихованців закладів дошкільної освіти в умовах воєнного часу та на виявлення реальних труднощів, з якими стикаються педагоги й майбутні фахівці у професійній діяльності. Емпіричне дослідження проводилося у 2025 році на базі закладів вищої освіти та закладів дошкільної освіти Західного регіону України. У ньому взяли участь 62 здобувачі спеціальності «Дошкільна освіта» (3–4 курси бакалаврату та магістратури) та 48 практикуючих вихователів із досвідом професійної діяльності від 3 до 25 років. Застосовано метод анонімного анкетування з використанням Google Forms, що включало 18 запитань відкритого та закритого типу. Питання стосувалися психоемоційного стану дітей в умовах війни, труднощів організації освітнього процесу, професійного самопочуття педагогів, потреби у додатковій підготовці, використання травма-фокусованих практик та особливостей взаємодії з батьками. Обробка результатів здійснювалася шляхом кількісного аналізу (визначення відсоткового співвідношення відповідей) і якісного аналізу змісту відкритих відповідей.

Результати анкетування вихователів засвідчили, що 87 % респондентів відзначають підвищення рівня тривожності у дітей після початку повномасштабної війни. Найпоши-

ренішими проявами вони назвали страх гучних звуків (82 %), страх розлуки з батьками (74 %), труднощі концентрації уваги (69 %), регресивні форми поведінки (58 %) та агресивні або імпульсивні реакції (46 %). Отримані дані узгоджуються з результатами українських досліджень психоемоційного стану дітей у період воєнного стану. Так, І. Бех підкреслює, що воєнний контекст порушує базове відчуття безпеки дитини та спричиняє емоційну нестабільність (Бех І. Д., 2022, с. 18). У дослідженнях О. Лисенко констатується зростання тривожності й поведінкових труднощів у дошкільників у період тривалого стресу (Лисенко О. В., 2023, с. 47). Водночас 79 % вихователів зазначили, що їм бракує спеціалізованої підготовки з травма-фокусованого підходу, і лише 21 % повідомили про участь у відповідних тренінгах або курсах психосоціальної підтримки. Серед найбільш суттєвих труднощів професійної діяльності респонденти назвали часті повітряні тривоги та переривання освітнього процесу (92 %), емоційне виснаження (68 %), складність роботи з дітьми-переселенцями (54 %) та труднощі взаємодії з батьками, які самі перебувають у стані хронічного стресу (61 %). Ці результати корелюють із висновками Т. Титаренко, яка наголошує, що педагог у кризовий період виконує не лише освітню, а й психосоціальну функцію, що суттєво підвищує рівень професійного навантаження та ризик емоційного вигорання (Титаренко Т. М., 2022, с. 32).

Аналіз відповідей здобувачів спеціальності «Дошкільна освіта» продемонстрував високий рівень усвідомлення викликів майбутньої професійної діяльності в умовах війни. Близько 91% студентів вважають, що підготовка до роботи в кризових умовах має бути обов'язковим компонентом освітньої програми, а 84 % відчують невпевненість щодо власної готовності працювати з дітьми, які мають травматичний досвід. Основними професійними страхами майбутні педагоги назвали: невміння правильно реагувати на емоційні зриви дітей (63 %), побоювання нашкодити неправильною комунікацією (57 %) та відсутність чітких алгоритмів дій під час кризових ситуацій (72 %). Водночас 76 % респондентів продемонстрували високу мотивацію до опанування методів психосоціальної підтримки та розвитку професійних компетентностей у сфері кризової педагогіки. Отримані результати підтверджують позиції українських науковців щодо необхідності модернізації змісту підготовки вихователів. Зокрема, О. Караман наголошує на потребі формування у майбутніх педагогів компетентностей у сфе-

рі емоційної регуляції та кризової комунікації, а Т. Піроженко підкреслює значення розвитку соціально-емоційної компетентності як ключової умови ефективної професійної діяльності в умовах нестабільності (Караман О. Л., 2023, с. 56, Піроженко Т. О., 2022, с. 21).

Узагальнення результатів анкетування дозволяє зробити висновок, що воєнний контекст суттєво ускладнює професійну діяльність вихователів, зумовлює системні психоемоційні труднощі у дітей та актуалізує потребу в цілеспрямованій психолого-педагогічній підтримці. Педагоги відчують недостатність спеціалізованої підготовки, а здобувачі освіти усвідомлюють прогалини у власній професійній готовності до роботи в умовах війни. Водночас високий рівень мотивації майбутніх вихователів свідчить про потенціал для модернізації освітніх програм і впровадження комплексних моделей педагогічного супроводу. Таким чином, емпіричні результати підтверджують теоретичні положення щодо необхідності системного, науково обґрунтованого підходу до організації педагогічного супроводу вихованців закладів дошкільної освіти в умовах воєнного часу, що має включати підготовку педагогів, розвиток травма-фокусованих практик та створення безпечного освітнього середовища.

Узагальнюючи викладені теоретичні положення, доцільно представити концептуальну модель педагогічного супроводу вихованців закладів дошкільної освіти в умовах воєнного часу як багаторівневу, системно організовану структуру, що поєднує макрорівень (державна політика й нормативна база), мезорівень (організаційна культура та управлінські рішення закладу освіти) і мікрорівень (безпосередня взаємодія педагога з дитиною та родиною). Така модель відображає інтеграцію психолого-педагогічних, соціальних, безпекових і етичних компонентів, які забезпечують комплексний вплив на розвиток дитини.

На макрорівні педагогічний супровід має відповідати міжнародним рамкам МНПСС, рекомендаціям ЮНІСЕФ, ВООЗ та національним нормативним документам Міністерства освіти і науки України щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану. Нормативна база визначає вимоги до безпеки освітнього середовища, психолого-педагогічної підтримки, інклюзивності та співпраці з родинами. Узгодженість цих документів із міжнародними дослідженнями забезпечує наукову валідність педагогічних практик.

На мезорівні модель передбачає формування організаційної культури закладу до-

шкільної освіти, що базується на принципах психологічної безпеки, травма-інформованого підходу та партнерства. Управлінські рішення мають включати систематичне навчання педагогів, створення команди психолого-педагогічної підтримки, розроблення алгоритмів дій під час надзвичайних ситуацій, впровадження механізмів внутрішнього моніторингу й оцінювання ефективності супроводу. Важливою складовою є регулярна професійна супервізія педагогів, яка сприяє зниженню ризику емоційного вигорання та підвищенню якості взаємодії з дітьми.

На мікрорівні педагогічний супровід реалізується через безпосередню взаємодію з дитиною. Основними принципами цієї взаємодії є емпатійність, стабільність, передбачуваність, безоцінність і підтримка автономії. Педагог створює умови для формування позитивної самооцінки, розвитку навичок саморегуляції, співпраці та вирішення конфліктів. Інтеграція ігрових, творчих, рухових і соціально-емоційних практик сприяє відновленню психоемоційної рівноваги дітей, які переживають стрес.

Узагальнюючи результати аналізу міжнародних і вітчизняних досліджень, можна констатувати, що педагогічний супровід вихованців закладів дошкільної освіти в умовах воєнного часу є необхідною умовою забезпечення їхнього психоемоційного благополуччя та гармонійного розвитку. Його ефективність визначається комплексністю, системністю, науковою обґрунтованістю та міжсекторальною взаємодією. Заклад дошкільної освіти може стати простором стабільності, підтримки та формування життєстійкості, якщо педагогічна діяльність буде зорієнтована не лише на освітні результати, а й на психологічну безпеку й емоційне благополуччя кожної дитини.

В умовах тривалої соціальної нестабільності саме дошкільна освіта має потенціал виконувати функцію соціального буфера, що пом'якшує вплив воєнних подій на дитину. Інвестування в систему педагогічного супроводу є стратегічним кроком, спрямованим на збереження психічного здоров'я майбутніх поколінь та формування громадян, здатних до співпраці, емпатії та відповідальності.

ДЖЕРЕЛА

- Бех І. Д. Психологічна стійкість особистості в умовах воєнного часу. Педагогіка і психологія. 2022. № 3. С. 15–24.
- Караман О. Л. Професійна підготовка вихователя до роботи в кризових умовах. Проблеми сучасної педагогічної освіти. 2023. № 4. С. 52–60.
- Лисенко О. В. Психоемоційний стан дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2023. № 1. С. 44–51.
- Піроженко Т. О. Соціально-емоційний розвиток дошкільників в умовах нестабільності. Дошкільна освіта. 2022. № 2. С. 18–25.
- Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості в умовах війни. Психологія і суспільство. 2022. № 4. С. 28–36.
- Shonkoff J. P., Garner A. S., Siegel B. S., Dobbins M. I., Earls M. F., McGuinn L. et al. The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*. 2012. Vol. 129, No. 1. P. e232–e246. doi:10.1542/peds.2011-2663.
- Ungar M. The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2011. Vol. 81, No. 1. P. 1–17. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x.
- Sun J., Singh S., Chen M. et al. Trauma-informed care in early childhood education: A systematic review. *Early Childhood Education Journal*. 2023. Vol. 51, No. 4. P. 567–580. doi:10.1007/s10643-022-01345-7.
- Slone M., Mann S. Effects of war and armed conflict on children's mental health. *Current Psychiatry Reports*. 2016. Vol. 18, No. 6. Article 54. doi:10.1007/s11920-016-0690-0.
- Masten A. S. *Ordinary magic: Resilience in development*. New York : Guilford Press, 2014. 370 p.
- Кононко О. Л. Психологія дошкільника: емоційний розвиток особистості. Київ : Освіта, 2019. 256 с.
- Савченко О. Я. Освітнє середовище як чинник розвитку особистості дитини. Педагогічна і психологічна наука в Україні. 2021. № 2. С. 34–42.
- Максименко С. Д. Психологія особистості. Київ : КММ, 2017. 296 с.

REFERENCES

- Bekh I. D. (2022) Psykholohichna stiiikist osobystosti v umovakh voiennoho chasu. [Psychological resilience of personality in wartime]. *Pedahohika i psykholohiia*. No. 3. S. 15–24 [in Ukrainian]
- Karaman O. L. (2023) Profesiina pidhotovka vykhovatel'ia do roboty v kryzovykh umovakh. [Professional training of preschool teachers for work in crisis conditions]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity*. No. 4. S. 52–60 [in Ukrainian]
- Lysenko O. V. (2023) Psykhoemotsiyni stan ditei doshkilnoho viku v umovakh voiennoho stanu. [Psycho-emotional state of preschool children under martial law]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. No. 1. S. 44–51 [in Ukrainian]
- Pirozhenko T. O. (2022) Sotsialno-emotsiyni rozvytok doshkilnykiv v umovakh nestabilnosti. [Social-emotional development of preschool children in conditions of instability]. *Doshkilna osvita*. No. 2. S. 18–25 [in Ukrainian]
- Tytarenko T. M. (2022) Zhyttiistiikist osobystosti v umovakh viiny. [Resilience of personality in wartime]. *Psykholohiia i suspilstvo*. No. 4. S. 28–36 [in Ukrainian]
- Shonkoff J. P., Garner A. S., Siegel B. S., Dobbins M. I., Earls M. F., McGuinn L. et al. (2012) The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*. Vol. 129, No. 1. P. e232–e246. doi:10.1542/peds.2011-2663 [in English]
- Ungar M. (2011) The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*. Vol. 81, No. 1. P. 1–17. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x [in English]
- Sun J., Singh S., Chen M. et al. (2023) Trauma-informed care in early childhood education: A systematic review. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 51, No. 4. P. 567–580. doi:10.1007/s10643-022-01345-7 [in English]
- Slone M., Mann S. (2016) Effects of war and armed conflict on children's mental health. *Current Psychiatry Reports*. Vol. 18, No. 6. Article 54. doi:10.1007/s11920-016-0690-0 [in English]
- Masten A. S. (2014) *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford Press. 370 p. [in English]
- Kononko O. L. (2019) Psykholohiia doshkilnyka: emotsiyni rozvytok osobystosti. [Psychology of preschool child: emotional development of personality]. Kyiv: Osvita. 256 s [in Ukrainian]
- Savchenko O. Ya. (2021) Osvitnie seredovyshche yak chynnyk rozvytku osobystosti dytyny. [Educational environment as a factor of child personality development]. *Pedahohichna i psykholohichna nauka v Ukraini*. No. 2. S. 34–42 [in Ukrainian]
- Maksymenko S. D. (2017) *Psykholohiia osobystosti*. [Psychology of personality]. Kyiv: KMM. 296 s [in Ukrainian]

Donchenko O.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION CHILDREN IN WARTIME CONDITIONS

Abstract. The article substantiates the relevance of the problem of pedagogical support for children in preschool education institutions under wartime conditions, which is обусловлено a significant increase in psycho-emotional stress, the impact of traumatic factors, and the urgent need to ensure children's psychological well-being and safety. It is emphasized that the current living conditions of children in Ukraine require a rethinking of traditional approaches to organizing the educational process and strengthening the role of the teacher as a key figure in providing support, protection, and holistic child development.

The aim of the study is to provide a theoretical justification and practical analysis of the peculiarities of pedagogical support for preschool children in wartime, as well as to identify the challenges faced by educators and determine the needs for improving their professional training. The research objectives included analyzing modern scientific approaches to pedagogical support, particularly within the framework of trauma-informed education, conducting an empirical survey among preschool educators and students majoring in «Preschool Education», and summarizing and interpreting the obtained results.

The study revealed an increase in anxiety levels, emotional instability, and fear manifestations among preschool children caused by wartime experiences, including air raid alerts, forced displacement, and disruption of familiar living conditions. Significant difficulties in organizing the educational process were identified, particularly due to interruptions of classes, the need for rapid responses to safety threats, and adaptation of the educational environment to new realities. It was also found that many educators experience a lack of specialized knowledge and practical skills in applying trauma-focused and psychological-pedagogical support practices.

Based on the analysis of theoretical and empirical data, a conceptual model of pedagogical support for preschool children is proposed, integrating macro-, meso-, and micro-levels of support organization. The macro level

includes state policy and regulatory support for education in wartime; the meso level focuses on the preschool institution as a safe and supportive environment; and the micro level involves direct teacher-child interaction aimed at emotional support, resilience development, and the formation of a basic sense of security.

The conclusions emphasize the necessity of systematic implementation of trauma-informed approaches in preschool education, the development of social-emotional learning, and the modernization of professional training for future educators. It is highlighted that effective pedagogical support is a crucial condition for ensuring the psycho-emotional stability, adaptability, and resilience of preschool children in the face of contemporary challenges.

Keywords: *pedagogical support; preschool education institution; psycho-emotional development; resilience; social-emotional learning; trauma-focused approach; wartime.*

Стаття надійшла до редакції / Received: 04.03.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 19.03.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Нікула Н.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича,
n.nikula@chnu.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-7452-6089

Гатрич І.,

заслужений працівник культури України,
доцент кафедри музики
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича,
i.hatrych@chnu.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-3985-5225

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У статті розглянуто актуальну проблему підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до цифровізації освітнього процесу в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та трансформації освітнього середовища. Актуальність дослідження зумовлена зростаючими вимогами до рівня цифрової компетентності сучасного педагога, необхідністю інтеграції цифрових технологій у професійну діяльність учителя початкової школи та недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад підготовки магістрів до роботи в умовах цифровізації освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування особливостей підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до цифровізації освітнього процесу, визначення основних викликів і перспектив цього процесу, а також уточнення сутності та структури їхньої готовності до використання цифрових технологій у професійній діяльності.

У дослідженні використано комплекс теоретичних методів, зокрема аналіз, узагальнення, систематизацію наукових джерел, порівняння підходів до визначення цифрової компетентності та моделювання структури готовності майбутніх педагогів до цифровізації освітнього процесу.

У результаті дослідження уточнено сутність поняття «готовність майбутніх магістрів початкової освіти до цифровізації освітнього процесу» як інтегративної професійно-особистісної характеристики, що забезпечує ефективне використання цифрових технологій у педагогічній діяльності. Визначено її структуру, яка включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльно-операційний та рефлексивно-оцінювальний компоненти. Обґрунтовано педагогічні підходи до формування цифрової компетентності, зокрема компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, системний та інноваційний. Виявлено основні виклики у підготовці майбутніх педагогів, серед яких недостатній рівень практичної підготовки, потреба в оновленні змісту освіти та адаптації до швидких технологічних змін.

У висновках наголошено, що ефективна підготовка майбутніх магістрів початкової освіти до цифровізації освітнього процесу можлива за умови комплексної інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку, створення цифрового освітнього середовища та впровадження сучасних педагогічних підходів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням моделей підготовки магістрів до цифровізації освіти та впровадженням інноваційних технологій у навчальний процес.

Ключові слова: професійна підготовка; професійна діяльність; майбутні магістри початкової освіти; цифрові освітні ресурси; цифрова компетентність; цифрова грамотність; освітнє цифрове середовище; електронні освітні ресурси.

© Нікула Н., Гатрич І., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток цифрових технологій та їх активне впровадження в освітній процес зумовлюють необхідність якісних змін у підготовці педагогічних кадрів, зокрема майбутніх магістрів початкової освіти. Сучасна школа функціонує в умовах цифрового освітнього середовища, що вимагає від учителя не лише базових знань і вмінь, а й сформованої цифрової компетентності, здатності до використання інноваційних технологій, організації дистанційного та змішаного навчання, створення цифрового контенту й ефективної взаємодії в онлайн-просторі.

Разом із тим аналіз практики професійної підготовки майбутніх педагогів свідчить про наявність низки суперечностей. Зокрема, спостерігається невідповідність між зростаючими вимогами до рівня цифрової компетентності вчителя початкової школи та недостатнім рівнем її сформованості у здобувачів вищої освіти. Існує також розрив між потенціалом цифрових технологій у підвищенні ефективності навчання та обмеженістю їх системного впровадження у зміст і методику професійної підготовки магістрів.

Проблема ускладнюється тим, що освітні програми не завжди встигають адаптуватися до швидких змін цифрового середовища, а підготовка майбутніх учителів часто зосереджується переважно на технічному аспекті використання інформаційно-комунікаційних технологій, недостатньо враховуючи педагогічні, методичні та етичні аспекти цифровізації освіти. Водночас сучасний учитель початкової школи має бути не лише користувачем цифрових інструментів, а й організатором інноваційного освітнього процесу, здатним формувати в учнів цифрову грамотність і критичне мислення.

Таким чином, постає проблема пошуку ефективних підходів до підготовки майбутніх магістрів початкової освіти, які забезпечать їхню готовність до професійної діяльності в умовах цифровізації освітнього процесу. Її розв'язання має важливе теоретичне і практичне значення, оскільки сприятиме підвищенню якості педагогічної освіти, удосконаленню освітнього процесу в початковій школі та формуванню компетентного покоління здобувачів освіти, здатних ефективно діяти в цифровому суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх педагогів до цифровізації освітнього процесу активно досліджується сучасними науковцями. Так, концептуальні засади цифровізації освіти розкрито у колективній монографії за редакцією

Н. Морзе та О. Буйницької (2021), де цифровізація розглядається як системний процес модернізації освіти, що передбачає зміну змісту, форм і технологій навчання.

Теоретико-методичні аспекти підготовки педагогів до діяльності в умовах цифровізації ґрунтовно висвітлено у колективній монографії Л. Петренко та ін. (2024). У дослідженні обґрунтовано, що професійна підготовка майбутніх фахівців має орієнтуватися на інтеграцію цифрових технологій у педагогічну діяльність, розвиток цифрової культури та здатності до інноваційної діяльності.

Значну увагу проблемі формування цифрової компетентності приділено в дисертаційному дослідженні М. Севастьянкової (2024), у якому визначено педагогічні умови її формування у майбутніх учителів початкових класів.

Питання готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах цифровізації та змішаного навчання розглянуто у дисертації М.-Т. Шоловій (2024). У роботі доведено ефективність змішаного навчання як засобу підготовки майбутніх педагогів до використання цифрових технологій.

Дослідження К. Чжана (2023) розширює розуміння проблеми, акцентуючи увагу на розвитку цифрової компетентності здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання. С. Сисоева (2021) визначає цифровізацію освіти як один із пріоритетних напрямів її розвитку та наголошує на необхідності переосмислення педагогічних підходів у нових умовах. О. Біляковська (2023) підкреслює, що цифровізація освіти вимагає оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів та впровадження інноваційних освітніх технологій.

Проблеми розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів у цифровому освітньому середовищі розглянуто у праці Г. Генсерук та С. Мартинюк (2019), де акцентовано на ролі закладу вищої освіти як середовища формування цифрових навичок. Водночас В. Павленко та О. Петровська (2022) розглядають цифрову компетентність як важливий чинник забезпечення якості педагогічної діяльності, підкреслюючи її вплив на ефективність освітнього процесу.

Актуальні виклики та перспективи цифрової педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів розкрито у статті О. Цюняк, Т. Качак і Т. Близнюк (2025). Автори акцентують увагу на необхідності впровадження інноваційних технологій, зокрема цифрових платформ, інтерактивних засобів навчання та елементів штучного інтелекту.

Водночас аналіз зазначених джерел дозволяє виявити низку наукових прогалин. Зокрема, більшість досліджень зосереджена на формуванні цифрової компетентності майбутніх учителів загалом, тоді як специфіка підготовки саме магістрів початкової освіти залишається недостатньо розкритою. Саме тому, проблема підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до цифровізації освітнього процесу потребує подальшого комплексного дослідження з урахуванням сучасних викликів та освітніх тенденцій.

Метою статті є теоретичне обґрунтування особливостей підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до цифровізації освітнього процесу, визначення сучасних викликів і перспектив її здійснення, а також окреслення ефективних підходів до формування готовності до професійної діяльності в умовах цифрового освітнього середовища. Мета конкретизується крізь призму виокремлених завдань публікації: проаналізувати стан дослідженості проблеми підготовки майбутніх учителів до цифровізації освітнього процесу в сучасній українській науковій літературі; уточнити сутність і структуру поняття «готовність майбутніх магістрів початкової освіти до цифровізації освітнього процесу»; визначити основні виклики у підготовці майбутніх магістрів початкової освіти в умовах цифровізації освіти; обґрунтувати педагогічні підходи до формування цифрової компетентності та готовності до використання цифрових технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасні процеси цифровізації освіти зумовлюють необхідність трансформації професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема магістрів початкової освіти. Цифрове освітнє середовище змінює традиційні підходи до організації навчання, зумовлюючи перехід від репродуктивних моделей до інноваційних, орієнтованих на активну взаємодію, персоналізацію та використання цифрових ресурсів (Морзе & Буйницька, 2021).

У цьому контексті особливого значення набуває формування цифрової компетентності як інтегративної характеристики професійної підготовки майбутнього вчителя. Як зазначає М. Севастьянова (2024), цифрова компетентність майбутніх учителів початкових класів включає інформаційно-комунікаційні, когнітивні та діяльнісні компоненти, що забезпечують здатність ефективно використовувати цифрові технології у професійній діяльності. Формування цієї компетентності потребує створення відповідних педагогічних умов, серед яких важливими є інтеграція цифрових

технологій у зміст навчання та активізація практичної діяльності здобувачів освіти.

Важливим аспектом підготовки майбутніх магістрів є їхня готовність до професійної діяльності в умовах цифровізації. У дослідженні М.-Т. Шоловій (2024) обґрунтовано, що така готовність має багатокомпонентну структуру та включає мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти. Змішане навчання розглядається як ефективний інструмент формування цієї готовності, оскільки поєднує традиційні та цифрові форми організації освітнього процесу.

Загальні тенденції розвитку цифрової компетентності у вищій освіті розкрито у дослідженні К. Чжана (2023), який доводить, що цифрове освітнє середовище сприяє формуванню ключових професійних умінь і навичок, необхідних для сучасного фахівця. Це положення є важливим для підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки саме вони забезпечують формування базових цифрових навичок у здобувачів освіти.

Науковці підкреслюють, що цифровізація освіти потребує переосмислення педагогічних підходів і змісту підготовки майбутніх учителів. Зокрема, С. Сисоева (2021) визначає цифровізацію як стратегічний напрям розвитку освіти, що вимагає оновлення освітніх програм, методів навчання та підходів до оцінювання результатів навчання. У свою чергу, О. Біляковська (2023) наголошує на необхідності інтеграції цифрових технологій у всі компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя.

Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів також тісно пов'язаний із функціонуванням цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти. Як зазначають Г. Генсерук і С. Мартинюк (2019), таке середовище створює умови для формування цифрових навичок, розвитку самостійності та готовності до використання сучасних технологій у професійній діяльності. Водночас В. Павленко та О. Петровська (2022) розглядають цифрову компетентність як один із ключових чинників забезпечення якості педагогічної діяльності.

Окремої уваги заслуговують сучасні виклики цифровізації освіти. У статті О. Цюняк, Т. Качак і Т. Близнюк (2025) підкреслюється, що впровадження цифрових технологій супроводжується низкою проблем, зокрема недостатнім рівнем підготовленості педагогів, швидкими темпами розвитку технологій та необхідністю адаптації освітнього процесу до нових умов. Водночас автори відзначають значний потенціал цифрової педагогіки, який відкриває

нові можливості для підвищення ефективності навчання, зокрема через використання інтерактивних технологій, цифрових платформ та елементів штучного інтелекту.

У контексті сучасних освітніх трансформацій особливого значення набуває осмислення сутності поняття «готовність майбутніх магістрів початкової освіти до цифровізації освітнього процесу». Аналіз наукових джерел дає підстави розглядати цю готовність як інтегративну професійно-особистісну характеристику, що відображає здатність майбутнього вчителя ефективно здійснювати педагогічну діяльність в умовах цифрового освітнього середовища (Морзе & Буйницька, 2021; Севастьянова, 2024).

Зміст цього поняття охоплює не лише володіння цифровими технологіями, а й здатність до їх педагогічно доцільного використання, проектування цифрового освітнього середовища, організації змішаного та дистанційного навчання, а також готовність до постійного професійного розвитку в умовах швидкої технологічної динаміки.

Тому, під готовністю майбутніх магістрів початкової освіти до цифровізації освітнього процесу доцільно розуміти комплексну здатність особистості, що забезпечує ефективне використання цифрових технологій у професійній діяльності, проектування та реалізацію освітнього процесу в цифровому середовищі, а також адаптацію до інноваційних змін в освіті.

Структура готовності майбутніх магістрів початкової освіти до цифровізації освітнього процесу є багатокомпонентною та охоплює взаємопов'язані мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний і рефлексивно-оцінювальний компоненти (Шоловій, 2024; Павленко & Петровська, 2022). Мотиваційно-ціннісний компонент відображає позитивне ставлення до цифровізації освіти, усвідомлення значущості цифрових технологій у професійній діяльності та внутрішню мотивацію до їх використання і професійного саморозвитку. Когнітивний компонент передбачає систему знань про цифрові технології, інструменти навчання, принципи функціонування цифрового освітнього середовища та сучасні педагогічні підходи, зокрема змішане і дистанційне навчання. Діяльнісно-операційний компонент характеризує здатність майбутнього вчителя ефективно застосовувати цифрові інструменти у навчальному процесі, створювати цифровий освітній контент, організовувати взаємодію в онлайн- та змішаному форматі, а також здійснювати цифрове оцінювання результатів навчання. Водночас рефлексивно-оцінюваль-

ний компонент забезпечує здатність до аналізу власної діяльності, оцінювання ефективності використання цифрових технологій та готовність до постійного самовдосконалення в умовах цифрових змін. У цілому така структура відображає комплексний характер готовності як інтегративного утворення, що забезпечує ефективну професійну діяльність майбутнього вчителя в умовах цифровізації освіти.

Педагогічні підходи до формування цифрової компетентності та готовності до використання цифрових технологій. Формування цифрової компетентності та готовності майбутніх магістрів початкової освіти до використання цифрових технологій у професійній діяльності потребує реалізації комплексу взаємопов'язаних педагогічних підходів, що забезпечують цілісність і ефективність цього процесу.

Насамперед важливим є компетентнісний підхід, який передбачає орієнтацію освітнього процесу на формування інтегрованих результатів навчання — знань, умінь, навичок і цінностей, необхідних для професійної діяльності в цифровому середовищі. У межах цього підходу цифрова компетентність розглядається як ключова складова професійної компетентності майбутнього вчителя (Морзе & Буйницька, 2021; Павленко & Петровська, 2022).

Важливу роль відіграє також діяльнісний підхід, який забезпечує формування практичних умінь застосування цифрових технологій у реальних або змодельованих педагогічних ситуаціях. Його реалізація передбачає використання практикоорієнтованих завдань, проектної діяльності, створення цифрового освітнього контенту та організацію навчання з використанням цифрових платформ (Севастьянова, 2024).

Не менш значущим є особистісно орієнтований підхід, що враховує індивідуальні особливості, рівень підготовленості та освітні потреби здобувачів освіти. У контексті цифровізації він передбачає використання адаптивних цифрових технологій, персоналізацію навчання та розвиток внутрішньої мотивації до професійного самовдосконалення (Шоловій, 2024).

Сучасні умови зумовлюють необхідність застосування системного підходу, який забезпечує цілісність формування цифрової компетентності через інтеграцію змісту навчальних дисциплін, форм, методів і засобів навчання. Такий підхід передбачає створення цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти як важливого чинника професійної підготовки (Петренко та ін., 2024; Генсерук & Мартинюк, 2019).

Окрему увагу слід приділити інноваційному підходу, який орієнтує на впровадження но-

вітніх цифрових технологій, зокрема інтерактивних платформ, онлайн-сервісів, елементів штучного інтелекту та гейміфікації навчання. Її реалізація сприяє розвитку здатності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності та адаптації до швидких змін цифрового середовища (Цюняк та ін., 2025).

Узагальнюючи, зазначимо, що ефективне формування цифрової компетентності та готовності до використання цифрових технологій можливе за умови комплексного поєднання компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, системного та інноваційного підходів. Їх реалізація забезпечує підготовку майбутніх магістрів початкової освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації освітнього процесу та сприяє підвищенню якості сучасної педагогічної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, встановлено, що підготовка майбутніх магістрів початкової освіти до цифровізації освітнього процесу є складним, багатокомпонентним і актуальним напрямом модернізації педагогічної освіти. З'ясовано сутність поняття готовності як інтегративної професійно-особистісної характеристики, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діялісно-операційний та рефлексивно-оцінювальний компоненти. Обґрунтовано, що сформованість такої готовності забезпечує ефективне використання цифрових технологій у професійній діяльності, організацію освітнього процесу в умовах цифрового середовища та здатність до адаптації в умовах освітніх трансформацій.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що

цифрова компетентність є ключовою складовою професійної підготовки сучасного вчителя, однак проблема підготовки саме майбутніх магістрів початкової освіти до цифровізації освітнього процесу залишається недостатньо розробленою. Визначено основні виклики, серед яких — невідповідність рівня підготовленості здобувачів сучасним вимогам цифрового суспільства, недостатня інтеграція цифрових технологій у зміст професійної підготовки та обмеженість практикоорієнтованого досвіду їх використання.

Обґрунтовано доцільність реалізації комплексу педагогічних підходів (компетентнісного, діялісного, особистісно орієнтованого, системного та інноваційного), що забезпечують ефективне формування цифрової компетентності та готовності до використання цифрових технологій у професійній діяльності. Встановлено, що інтеграція цих підходів сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх педагогів і їхній готовності до роботи в умовах цифрового освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні та експериментальній перевірці моделей підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до цифровізації освітнього процесу, створенні методичних систем формування цифрової компетентності, а також у вивченні можливостей використання інноваційних цифрових технологій та цифрових освітніх платформ, у професійній підготовці педагогів. Актуальним є також дослідження рівнів сформованості готовності майбутніх учителів та розроблення інструментарію її діагностики.

ДЖЕРЕЛА

Bykov V., Leshchenko M. Digital Humanistic Pedagogy: Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education. *Information Technologies and Learning Tools*. 2016. Vol. 53, No. 3. P. 1–17.

Нгунко, В. (2019). Концептуальні засади проектування цифрових освітніх технологій у навчанні майбутніх учителів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (11), 107–119. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.11.2019.197213>

Біляковська, О. О. (2023). Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах цифровізації освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (210), 10–14. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-210-10-14>

Генсерук, Г. Р., & Мартинюк, С. В. (2019). Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, (19 (2)), 158–161.

Морзе, Н., & Буйницька, О. (Ред.). (2021). *Модернізація освіти в цифровому вимірі*. Київський університет імені Бориса Грінченка. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38542/1/N_Morze_O_Buinytska_MoPed_Monograph_FITU_NDL_IO.pdf

Павленко, В. В., & Петровська, О. Ю. (2022). Цифрова компетентність майбутнього учителя як чинник забезпечення якості педагогічної діяльності. *Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти–доуніверситетська підготовка–заклад вищої освіти*, (2), 633–640.

Петренко, Л. М., та ін. (2024). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя до діяльності в умовах цифровізації суспільства* (колективна монографія). Інститут професійної освіти НАПН України. Режим доступу: https://ipood.com.ua/data/NDR/2022_2024_TPD/2024_collMonograph_Petrenko.pdf

Севастьянова, М. С. (2024). *Педагогічні умови формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів* (дис. ... д-ра філософії). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Режим доступу: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/b543a96d-e8e3-417c-bafb-8081f5b6f363>

Сисоева, С. (2021). Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. *Education: Modern Discourses*, (4), 14–22. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-02>

Цюняк, О., Качак, Т., & Близнюк, Т. (2025). Цифрова педагогіка у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів: виклики та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, (1(56)), 255–258. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.255-258>

Чжан, К. (2023). *Розвиток цифрової компетентності здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання* (дис. ... д-ра філософії). Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця. Режим доступу: <https://www.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/Zhang-Kai-Dysertatsiya-Vchena-rada-DF-64.055.045-2023.pdf>

Шоловій, М.-Т. (2024). *Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах змішаного навчання* (дис. ... д-ра філософії). Львівський національний університет імені Івана Франка. Режим доступу: https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/05/ann_Sholovii.pdf

REFERENCE

Bykov V., Leshchenko M. (2016). Digital Humanistic Pedagogy: Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 53, No. 3. P. 1–17 [in Ukrainian]

Hrynko, V. (2019). *Kontseptualni zasady proiektuvannia tsyfrovoykh osvityvnykh tekhnolohii u navchanni maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly*. [Conceptual principles of designing digital educational technologies in the training of future primary school teachers]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, (11), 107–119. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.11.2019.197213> [in Ukrainian]

Biliakovska, O. O. (2023). *Profesiina pidhotovka maibutnykh uchyteliv v umovakh tsyfrovizatsii osvity*. [Professional training of future teachers in the context of digitalization of education]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, (210), 10–14. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-210-10-14> [in Ukrainian]

Henseruk, H. R., & Martyniuk, S. V. (2019). *Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti maibutnykh uchyteliv v umovakh tsyfrovoho osvitnoho seredovyscha zakladu vyshchoї osvity*. [Development of digital competence of future teachers in the digital educational environment of a higher education institution.]. *Innovatsiina pedahohika*, (19 (2)), 158–161 [in Ukrainian]

Morze, N., & Buinytska, O. (Red.). (2021). *Modernizatsiia osvity v tsyfrovomu vymiri*. [Modernization of education in the digital dimension.]. *Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka*. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38542/1/N_Morze_O_Buinytska_MoPed_Monograph_FITU_NDL_IO.pdf [in Ukrainian]

Pavlenko, V. V., & Petrovska, O. Yu. (2022). *Tsyfrova kompetentnist maibutnoho uchytelia yak chynnyk zabezpechennia yakosti pedahohichnoї diialnosti*. [Digital competence of a future teacher as a factor in ensuring the quality of pedagogical activity]. *Aktualni problemy v systemi osvity: zaklad zahalnoї serednoї osvity–douniversytetska pidhotovka–zaklad vyshchokh osvity*, (2), 633–640 [in Ukrainian]

Petrenko, L. M., та ін. (2024). *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vykladacha do diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva* (kolektyvna monohrafiia). [Theoretical and methodological principles of preparing a future teacher for work in the conditions of digitalization of society]. *Instytut profesiinoї osvity NAPN Ukrainy*. *Rezhym dostupu: https://ipood.com.ua/data/NDR/2022_2024_TPD/2024_collMonograph_Petrenko.pdf* [in Ukrainian]

Sevastianova, M. S. (2024). *Pedahohichni umovy formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Pedagogical conditions for the formation of digital competence of future primary school teachers] (dys. ... d-ra filosofii). *Vynnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. *Rezhym dostupu: https://dspace.vspu.edu.ua/items/b543a96d-e8e3-417c-bafb-8081f5b6f363* [in Ukrainian].

Sysoieva, S. (2021). *Tsyfrovizatsiia osvity: pedahohichni priorytety*. [Digitalization of education: pedagogical priorities]. *Education: Modern Discourses*, (4), 14–22. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-02> [in Ukrainian].

Tsiuniak, O., Kachak, T., & Blyzniuk, T. . (2025). Tsyfrova pedahohika u systemi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv: vyklyky ta perspektyvy. [Digital pedagogy in the system of professional training of future primary school teachers: challenges and prospects.]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota», (1(56), 255–258. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.255-258> [in Ukrainian].

Chzhan, K. (2023). Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti здобувачив vyshchoi osvity v umovakh zmishanoho navchannia [Development of digital competence of higher education students in blended learning environments] (dys. ... d-ra filosofii). Kharkivskiy natsionalnyi ekonomichnyi universytet imeni Semena Kuznetsia. Rezhym dostupu: <https://www.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/Zhang-Kai-Dysertatsiya-Vchena-rada-DF-64.055.045-2023.pdf> [in Ukrainian].

Sholovii, M.-T. (2024). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do profesiinoi diialnosti v umovakh zmishanoho navchannia [Formation of readiness of future primary school teachers for professional activity in conditions of blended learning]. (dys. ... d-ra filosofii). Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. Rezhym dostupu: https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/05/ann_Sholovii.pdf [in Ukrainian].

Nikula N., Gatrych I.

PREPARING FUTURE MASTERS OF PRIMARY EDUCATION FOR DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS: CHALLENGES AND PROSPECTS

Abstract. *The article considers the current problem of training future masters of primary education for the digitalization of the educational process in the conditions of the rapid development of digital technologies and the transformation of the educational environment. The relevance of the study is due to the growing requirements for the level of digital competence of a modern teacher, the need to integrate digital technologies into the professional activities of primary school teachers, and the insufficient development of theoretical and methodological principles for training masters to work in the conditions of digitalization of education.*

The purpose of the article is to theoretically substantiate the features of training future masters of primary education for the digitalization of the educational process, identify the main challenges and prospects of this process, as well as clarify the essence and structure of their readiness to use digital technologies in professional activities.

The study used a set of theoretical methods, in particular, analysis, generalization, systematization of scientific sources, comparison of approaches to determining digital competence and modeling the structure of readiness of future teachers for the digitalization of the educational process.

As a result of the study, the essence of the concept of “readiness of future masters of primary education for the digitalization of the educational process” as an integrative professional and personal characteristic that ensures the effective use of digital technologies in pedagogical activity was clarified. Its structure was determined, which includes motivational and value, cognitive, activity-operational and reflective-evaluative components. Pedagogical approaches to the formation of digital competence were substantiated, in particular, competence-based, activity-based, personally oriented, systemic and innovative. The main challenges in the training of future teachers were identified, including an insufficient level of practical training, the need to update the content of education and adapt to rapid technological changes. The conclusions emphasized that effective training of future masters of primary education for the digitalization of the educational process is possible provided that digital technologies are integrated into professional training, the creation of a digital educational environment and the implementation of modern pedagogical approaches. Prospects for further research are related to the development of models for training masters for the digitalization of education and the introduction of innovative technologies into the educational process.

Keywords: *professional training; professional activity; future masters of primary education; digital educational resources; digital competence; digital literacy; educational digital environment; electronic educational resources.*

Стаття надійшла до редакції / Received: 06.04.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 20.04.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Похилюк О.,

кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри української філології
Філологічного факультету,
Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»
olhovaolena@ukr.net

ORCID iD 0000-0003-2786-4055

ЗАВДАННЯ ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВОГО ХАРАКТЕРУ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ ІНСТРУМЕНТ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Анотація. Стаття присвячена осмисленню ролі завдань проблемно-пошукового характеру як пріоритетного інструменту особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів у контексті сучасної парадигми вищої освіти. На основі системного аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел та актуалізації результатів попередніх публікацій автора розглянуто проблемно-орієнтоване навчання як цілісну систему формування суб'єктності студента, у якій освітній процес спрямований на розвиток автономної, креативної та професійно відповідальної особистості. Визначено, що особистісно-професійний розвиток здобувача освіти в умовах пошукової діяльності передбачає взаємодію когнітивного, дослідницького та рефлексивного вимірів, що дає можливість майбутньому вчителю трансформувати отримані теоретичні знання в практичний досвід розв'язання складних педагогічних ситуацій. Обґрунтовано, що ефективне впровадження проблемно-пошукових завдань, зокрема в межах філологічного та лінгводидактичного циклу дисциплін, забезпечує перехід студента від репродуктивного відтворення інформації до ролі суб'єкта творчого конструювання знань, здатного до критичного аналізу ресурсів, моделювання авторських дидактичних систем та прийняття відповідальних рішень. Зроблено висновок, що дослідницько-орієнтована модель підготовки поєднує індивідуальні траєкторії професійного зростання, фасилітацію з боку викладача, розвиток навичок саморегуляції та використання цифрових технологій як засобів підвищення ефективності навчання. Результати дослідження доводять, що використання завдань проблемно-пошукового характеру є стратегічним ресурсом формування професійної майстерності майбутнього вчителя, забезпечуючи його конкурентоздатність та готовність до творчої діяльності в умовах динамічних освітніх змін.

Ключові слова: завдання проблемно-пошукового характеру; проблемно-орієнтоване навчання; особистісно-професійний розвиток; майбутні педагоги; креативність здобувача освіти.

© Похилюк О., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Постановка проблеми. Сучасна трансформація вищої освіти вимагає докорінного перегляду підходів до підготовки майбутніх педагогів, де на зміну традиційному репродуктивному навчанню має прийти дослідницько-орієнтована модель. Соціальне замовлення суспільства сьогодні спрямоване на формування фахівця, який здатний не лише транслювати готові знання, а й бути активним суб'єктом їх критичного й творчого конструювання, самостійно розв'язуючи складні професійні виклики. Актуальність проблеми зумовлена необхід-

ністю подолання когнітивної інерції здобувачів вищої освіти та пошуку дієвих інструментів, що забезпечать їхній безперервний особистісно-професійний розвиток і готовність до роботи в умовах мінливого освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження проблемно-орієнтованого навчання та розвитку дослідницьких навичок майбутніх учителів перебувають у центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретичні засади дослідницького підходу та неперервної освіти висвітлено в пра-

цях О. Артеменко, К. Стівбун та ін. Психолого-педагогічні аспекти суб'єктності студента та активізації його діяльності розглядають М. Саврасов та Н. Токарева. Інноваційні методи формування творчих компетентностей через пошукову роботу аналізує Л. Ликтей. Вагомий внесок у розробку методики проблемного навчання та навчання на основі запитів зробили іноземні дослідники, такі як Дж. Барелл, Дж. Сейвері, К. Де Сімоні, К. Сеневіратне та ін., чий доробок підтверджує ефективність залучення здобувачів до розв'язання реальних життєвих і професійних проблем.

Метою статті є здійснення системного аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел та актуалізація результатів попередніх досліджень автора задля теоретичного обґрунтування й практичного розкриття потенціалу завдань проблемно-пошукового характеру як пріоритетного засобу особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів початкової школи, зокрема в процесі вивчення дисциплін філологічного та лінгводидактичного циклів.

Методологічну основу дослідження становить концепція проблемно-орієнтованого навчання (PBL) та навчання на основі запитів (IBL), що базуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та студентоцентрованому підході. Робота ґрунтується на поєднанні частково-пошукового, евристичного та дослідницького методів, а також на принципах професійної спрямованості освіти, що відповідають вимогам чинного Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти. У межах дослідження використано кейс-метод, метод проєктів та технології моделювання професійних ситуацій для аналізу процесу формування фахової компетентності майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна парадигма вищої освіти вимагає кардинального переосмислення підходів до підготовки фахівців, де на зміну традиційним методам приходить дослідницько-орієнтоване навчання. Як зазначає О. Артеменко, «принципи європейської стратегії неперервної освіти орієнтують на пошук і реалізацію радикально-конструктивних підходів у підготовці нового покоління вчителя-дослідника як провідника наукового знання, духовного багатства і гуманістичних цінностей. Йдеться про реалізацію положення «навчання через дослідництво», спрямованого на інтелектуально-творчий розвиток особистості...» (Артеменко, 2017, с. 2). Цей підхід цілком корелює з тезою К. Стівбун, яка зазначає, що сучасна «методологія компетентнісного підходу в освіті ґрунтується на концептуальній ідеї

заміни усталеного роками репродуктивного навчання творчо дієвим, яке має сприяти не лише оволодінню знаннями, уміннями та навичками, а й особистісному розвитку тих, хто навчається» (Стівбун, 2023, с. 44).

Така трансформація зумовлена об'єктивними змінами в суспільстві, оскільки «зміна соціального замовлення суспільства вимагає й кардинальної зміни пріоритетних цілей професійної підготовки фахівців: мова йде про перенесення акцентів з інформаційно-трансляційної форми навчання до розширення діапазону знань студентів за допомогою наукоємких засобів професійно спрямованої пошуково-дослідницької діяльності» (Артеменко, 2017, с. 38). Цей вектор підтверджується глобальними тенденціями, адже «у багатьох країнах світу реформа навчальних програм охопила такий викладацький та навчальний досвід, який ставить того, хто навчається, у роль суб'єкта критичного й творчого конструювання знань на додаток до традиційної ролі того, хто лише набуває знань та навичок» (Seneviratne et al., 2019, p.1595). Ефективність такої підготовки безпосередньо залежить від суб'єктності самого здобувача вищої освіти, який, за визначенням М. Саврасова, «...заради досягнення певних успіхів в процесі навчально-професійної діяльності [має] виступати суб'єктом як навчальної, так і професійної діяльності, тобто демонструвати високу активність, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність та креативність» (Саврасов, 2021, с. 15).

У центрі цієї стратегії перебуває проблемно-орієнтоване навчання, яке визначається як «навчальний метод, у якому розв'язання проблем використовується як засіб для набуття знань, вдосконалення навичок вирішення проблем та стимулювання спільного навчання» (Cianciolo et al., 2011, p. 5). Методологічна цінність такого підходу полягає в його суб'єктності, адже «PBL — це орієнтований на учня педагогічний підхід, який надає учням (включаючи майбутніх і дипломованих вчителів) можливості брати участь у цілеспрямованому дослідженні. Учні працюють разом з іншими, аналізуючи складні та погано визначені проблеми» (De Simone, 2014, p. 18). При цьому «навчальне середовище визнає учнів своїми основними учасниками, заохочує їх до активної участі та розвиває в них розуміння власної діяльності як тих, хто навчається» (Dumont & Istance, 2010, p. 319). Дійсно, як зазначає К. Стівбун, «сучасні освітні стандарти вимагають від майбутнього фахівця таких якостей як активність, уміння планувати й організувати свою діяльність

самостійно за власною ініціативою, адекватно оцінювати якісний рівень результатів своєї діяльності» (Стовбун, 2023, с. 4). М. Саврасов акцентує, що саме «...оптимальне використання елементів проблемного навчання як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, підтримання високого рівня проблемності й творчості в навчальному процесі...» (Саврасов, 2021, с. 331) забезпечує необхідну динаміку професійного зростання. Така активність є фундаментом автономії фахівця, адже «в умовах мінливої дійсності все більшого значення для фахівця набуває здатність бути суб'єктом свого професійного розвитку та самостійно знаходити вирішення соціально та професійно значущих проблем» (Стовбун, 2023, с. 26).

Важливо розуміти, що завдання проблемно-пошукового характеру не зводяться до механічного виконання алгоритмів. Навпаки, «замість того, щоб розв'язувати кейси процедурно, PBL вимагає від здобувачів участі в концептуальному аналізі... цей аналіз допомагає тим, хто навчається за методикою PBL: (а) формулювати та прояснювати проблему, що є важливим аспектом педагогічного розв'язання проблем; та (б) знаходити актуальну та вірогідну інформацію» (De Simone, 2014, р. 19). Така діяльність дає змогу сформувати комплексні вміння, оскільки «автентичні дослідницькі навички включають ідентифікацію проблем, генерування дослідницьких питань, проектування та проведення розслідувань, формулювання, комунікацію та захист гіпотез, моделей і пояснень» (Seneviratne et al., 2019, р. 1596). Більше того, розв'язання таких завдань варто розглядати як стратегічний інструмент підготовки, адже «було визначено наступні основні педагогічні умови цілеспрямованого розвитку самоосвітньої компетентності студентів: впровадження в освітній процес індивідуальних навчально-дослідних завдань; домінування в системі форм навчання занять проблемно-пошукового характеру; активізація позааудиторної інтелектуальної діяльності студентів» (Стовбун, 2023, с. 54).

Для подолання когнітивної інерції майбутніх педагогів стає необхідною «...розробка тренінгів з моделюванням ситуацій, спрямованих на розвиток мислення, відмінного від стереотипного» (Саврасов, 2021, с. 348). Такий підхід стає «унікальною платформою для оволодіння студентами навичками проблемного аналізу, умінням самостійно працювати та застосовувати свої знання у практичній площині, формування у них здатності до бачення, постановки

й вирішення важливих наукових проблем...» (Артеменко, 2017, с. 56). Водночас Л. Ликтей розглядає такий «інноваційний метод [як] процес гуманізації та гуманітаризації суспільства, прояв творчості, як дослідження, що передбачає простір інтерпретацій» (Ликтей, 2023, с. 137). Це, своєю чергою, безпосередньо забезпечує «розвиток пізнавальної самостійності та креативних компетентностей студентів через пошуково-дослідницьку роботу» (Ликтей, 2023, с. 289).

Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога в процесі такої діяльності набуває ознак цілісності. Дослідники акцентують на тому, що «готовність до науково-дослідницької діяльності є важливим елементом фахового становлення і професійного сходження майбутнього учителя... одним із параметрів його професійної готовності, що суттєво впливає на ефективність педагогічного процесу та результати діяльності фахівця» (Артеменко, 2017, с. 3). У цьому контексті самостійне учіння через пошук набуває особливого значення. На думку Н. Токаревої, самостійне учіння розуміється «...як внутрішньо мотивована, цілеспрямована навчальна діяльність учня, що має розвивальний потенціал, продуктом якої можуть стати зміни в різних структурах особистості самого учня» (Токарева, 2013, с. 46). Для досягнення цієї готовності «майбутнім вчителям необхідно мати глибоке розуміння наукового пошуку, потужний практичний досвід проектування, розробки, впровадження та оцінювання навчання на основі запитів, а також навички керівництва й організації студентів для проведення дослідницької діяльності» (Seneviratne et al., 2019, р. 1604). Кінцевим результатом цього процесу є формування гнучкого мислення. Зокрема, «основною метою освіти має бути набуття «адаптивної компетентності», тобто здатності гнучко та творчо застосовувати змістовно засвоєні знання та навички в різноманітних контекстах і ситуаціях» (Dumont & Istance, 2010, р. 24). Це дає можливість фахівцям «формулювати зв'язки між ідеями та бачити закономірності в проблемах, щоб вони могли застосовувати ідеї в різних ситуаціях» (De Simone, 2014, р. 18). Цей процес стимулюється через «...заохочення викладачів використовувати в навчальному процесі завдання, що вимагають пошуку кількох способів вирішення, використання дивергентного мислення...» (Саврасов, 2021, с. 332). Це узгоджується з висновками Л. Ликтей, яка зазначає, що за умов такої автономії, «...досліджуючи тему запропоновану викладачем, студент розробляє свою стратегію аналізу навчального матеріалу,

відповідно до якої у нього появляються вміння визначати головне, аналізувати, порівнювати, на основі вивченого висловлювати власну думку тощо... Отже, такий метод роботи із здобувачами освіти педагогічних коледжів розвиває не тільки методичну компетентність викладача, а й формує особистісно-професійні якості майбутнього вчителя» (Ликтей, 2023, с. 138).

Практична реалізація цього інструментарію передбачає використання автентичних завдань. Встановлено, що «студенти навчаються глибше, коли можуть застосувати знання, отримані в аудиторії, до проблем реального світу. Дослідницький та проектний підходи є важливим способом виховання комунікації, співпраці, творчості та глибокого мислення» (Barron & Darling-Hammond, 2010, p. 215). Ці підходи є невід'ємною частиною професіогенезу, оскільки «важливою психолого-педагогічною умовою професійного становлення студентів є розробка та впровадження в навчальний процес ЗВО програми цілеспрямованого розвитку самоосвітньої компетентності студентів», яка безпосередньо включає методи проектів та розв'язання проблемних ситуацій (Стовбун, 2023, с. 63).

Важливим інструментом є «...застосування ситуаційних практико-орієнтованих завдань, спрямованих на занурення у професійну діяльність, усвідомлення студентами власної в ролі суб'єкта творчо-педагогічної діяльності...» (Саврасов, 2021, с. 332). У контексті професійної підготовки «кейси в PBL мають представляти реальні рішення в групі здобувачів, які дають можливість розглядати кілька перспектив, обґрунтовувати рішення, оцінювати наслідки та рефлексувати над рішеннями» (De Simone, 2014, p. 18). Більше того, за М. Саврасовим, «метою кейс-методу у програмі психологічного супроводу креативності особистості було сприяння розвитку винахідливості, вмінню вирішувати проблеми, здібностей проводити аналіз і діагностику творчих проблем...» (Саврасов, 2021, с. 352–353). Ефективність такої роботи підвищується, коли «здобувачі вирішують реальні життєві проблеми в межах своїх освітніх інтересів, вони все більше мотивуються досліджувати такі питання глибше» (De Simone, 2014, p. 21). Відповідно, диференціація завдань постає дієвим стимулом. Як зазначає Л. Ликтей (2023), «завдання, що включені у структуру практичних занять, поділяються на обов'язкові для усіх студентів... та за вибором студента (написання есе, творів-міркувань, створення коміксів і колажів, виготовлення артбуків та лепбуків, розроблення рекомендацій, підготовка проектів тощо). Інші завдання мають пошуко-

вий і творчий характер, розроблені на компетентнісній основі, що потребує використання знань у нестандартній пізнавальній чи педагогічній ситуації» (Ликтей, 2023, с. 134–135).

Технологічний аспект підготовки вчителя-дослідника охоплює широкий спектр активностей. Як зазначає О. Артеменко, «дієвими й ефективними детермінантами процесу опанування студентами-філологами дослідницькими вміннями й навичками слугували пошукові завдання таких типів, як: завдання на виявлення протиріччя, на пізнання, на підставі власних роздумів, з відсутністю повної інформації, на прогнозування, на оптимізацію, на рецензування, розроблення алгоритмів...» (Артеменко, 2017, с. 167). За умови такої побудови діяльності «діти не тільки знаходять істину, а й усвідомлюють необхідність подальшої навчальної роботи — спостерігати, читати, експериментувати» (Артеменко, 2017, с. 40–41). Окрім того, «підготовка інструкторів, розроблена на основі ситуативних методів активності, може бути більш орієнтованою на результат і проблемно-центричною... [вона] стимулюватиме розвиток знань і рефлексивну практику» (Cianciolo et al., 2011, p. 27). Успішність такої роботи значною мірою залежить від супроводу. Як зазначає Л. Ликтей (2023), «визначаючи стратегію управління та забезпечення підготовки суб'єктів інноваційного пошуку до роботи в нових умовах... Особливої уваги викладачів-методистів звертаємо на завдання практичної підготовки, оскільки для різних видів практики вони є різними» (Ликтей, 2023, с. 204, с. 295).

Розвиток педагога в умовах PBL також має яскраво виражений соціальний та рефлексивний характер. «Ефективне навчання — це не суто «сольна» діяльність, а по суті «розподілена»: побудова індивідуальних знань відбувається через процеси взаємодії, перемовин та співпраці» (Dumont & Istance, 2010, p. 322). Професійна діяльність змушує вчителів постійно «співпрацювати з колегами, коли вони формулюють питання, розглядають різні точки зору, обговорюють рішення, обмірковують наслідки та рефлексують над рішеннями» (De Simone, 2014, p. 17). Це веде до докорінної зміни педагогічної позиції: «роль вчителя змінюється від ролі того, хто передусім «повідомляє» інформацію, до ролі того, хто сприяє мисленню, рефлексії та спільному дослідженню» (De Simone, 2014, p. 18). Така трансформація вимагає від педагогів прийняття нової ідентичності, адже «у цій спробі роль вчителя має бути чітко закріплена як роль «фасилітатора», а не одноосібного «власника» інформації, що також вимагає від

них трансформації з інструкторів у дизайнерів досвіду навчання на основі запитів (IBL)» (Seneviratne et al., 2019, p. 1604).

Ключовим елементом автономності фахівця є розвиток навичок саморегуляції. «Учні з «добре відкаліброваними» судженнями (тобто тими, що відповідають реальним показникам) значно ефективніше регулюють своє навчання» (Voekaerts, 2010, p. 326). Відповідно, вчителі повинні мати можливість розвивати власні навички саморегуляції навчання, щоб їхня потреба у зворотному зв'язку зменшувалася. При цьому психологічний аспект впевненості є вирішальним, оскільки «вчителя загалом і вчителі-початківці серед них більш схильні планувати та проводити навчання на основі запитів, коли вони відчувають впевненість (тобто мають високу самоефективність) у своїй здатності належним чином використовувати дослідницькі методи для досягнення поставлених цілей» (Seneviratne et al., 2019, p. 1605). Здатність інтегрувати знання та навички є «якістю, що триває все життя й вимагає вміння застосовувати свої знання та навички впродовж усієї кар'єри» (De Simone, 2014, p. 23).

Підсумкова результативність використання проблемно-пошукових завдань підтверджується експериментальними даними. «Дослідження демонструють, що порівняно з контрольною групою вчителів стандартної навчальної програми, вчителі-практиканти в групі PBL значно краще справлялися з діагностико-терапевтичними педагогічними завданнями» (De Simone, 2014, p. 20). Загалом, дидактична цінність цих методів сприяє «швидкому й успішному опануванню майбутніми учителями... комплексу теоретичних, експериментальних і дослідницьких знань, умінь та навичок, сприяючи тим самим, ґрунтовному осучасненню їхньої професійної підготовки» (Артеменко, 2017, с. 174). Таким чином, «розвиток інструктора повинен вирощувати компетенції управління класом та фасилітації, які дозволяють інструкторам не нав'язливо формувати події в класі та адаптивно реагувати на потреби студентів» (Cianciolo et al., 2011).

Особливу роль проблемно-пошукові завдання відіграють у філологічному та лінгводидактичному циклі дисциплін. Саме такі завдання створюють умови для формування автономності здобувачів освіти, адже «проблемно-орієнтоване навчання починається з реально значимих проблем для здобувачів і змушує їх інтегрувати розвиток важливих навичок та стимулює мотивацію до навчання» (Bowen Hou, 2023, p. 194). У системі підготовки майбут-

ніх бакалаврів початкової освіти в межах вивчення методики навчання мовно-літературної освітньої галузі завдання проблемно-пошукового характеру, на наше глибоке переконання, є засадничим інструментом формування фахової компетентності та особистісно-професійного розвитку. Відповідно до положень робочої програми освітнього компонента, пріоритетним завданням є озброєння здобувачів освіти сучасними теоретичними й практичними здобутками, а також сприяння розвитку їхньої професійної самостійності через залучення до науково-дослідницької діяльності (Похилюк, 2025, с. 5). Методологічну основу такої підготовки становить поєднання частково-пошукового та дослідницького методів, де процес мислення студента набуває продуктивного характеру під опосередкованим контролем викладача. Це твердження суголосне з думкою Дж. Барелла, який зазначає: «Дослідницький підхід у проблемно-орієнтованому навчанні спонукає здобувачів не просто засвоювати факти, а й активно ставити запитання, шукати відповіді та приймати рішення, що є основою для виховання інтелектуальної незалежності фахівця» (Barell, 2007, p. 3). Зокрема, евристичний підхід реалізується через організацію активного самостійного пошуку розв'язання пізнавальних завдань, що спонукає майбутніх педагогів до глибокого аналізу та усвідомленого засвоєння фахового інструментарію (Похилюк, 2025, с. 32).

Практичне впровадження проблемно-пошукових завдань охоплює кілька рівнів професійної діяльності, починаючи з критичного аналізу наявних освітніх ресурсів. Студенти залучаються до експертної оцінки навчальних посібників і друкованих зошитів, де вони мають не лише проаналізувати зміст, а й визначити дидактичну доцільність запропонованих вправ та їх відповідність психофізіологічним особливостям дітей (Похилюк, 2025, с. 24). Реалізація такого підходу дає змогу майбутнім вчителям працювати з так званими «погано структурованими» проблемами, що максимально наближені до реальних умов педагогічної практики. Як стверджують Л. Торп та С. Сейдж, «проблемно-орієнтоване навчання занурює студентів у ситуації, які вимагають не тільки пошуку інформації, а й критичного осмислення суперечливих даних, що перетворює навчання на динамічний процес розв'язання життєвих викликів» (Torp & Sage, 2002, p. 15). Окремий сегмент пошукової роботи присвячено порівняльному аналізу альтернативних типових освітніх програм та чинних навчально-методичних комплексів, що дає можливість майбутнім вчителям

самостійно виявляти переваги й недоліки різних підходів до вивчення мовно-літературних тем (Похилюк, 2025, с. 31). Важливим складником дослідницької підготовки є застосування кейс-методу, що передбачає опрацювання фахової періодики та інтернет-джерел за останні п'ять років з метою укладання власного банку інноваційних методів та інструментів навчання (Похилюк, 2025, с. 22).

Поряд із аналітичною роботою, особлива увага приділяється моделюванню та творчому проектуванню власного дидактичного забезпечення. Здобувачі освіти виконують завдання з розробки авторських дидактичних ігор та створення ігрових вправ, спрямованих на розвиток дрібної моторики як передумови успішного навчання письма (Похилюк, 2025, с. 24). Процес систематизації знань активізується через створення «лінгводидактичних пазлів», інфографіки та інтелекту-карт, що вимагає від студента здатності до узагальнення інформації з різних джерел та її візуалізації в зручній для педагогічного використання формі (Похилюк, 2025, с. 26). Більше того, такий формат підготовки докорінно змінює освітню позицію студента. За Дж. Сейвері, «у межах проблемно-орієнтованого підходу відповідальність за результат навчання повністю переходить до здобувача, тоді як викладач трансформується у фасилітатора або коуча, завдання якого — спрямувати когнітивну діяльність майбутнього вчителя та навчити його самостійно керувати власним професійним розвитком» (Savery, 2009, p. 396). Крім того, майбутні фахівці опановують навички цифрового проектування освітнього простору, створюючи інтерактивні стрічки та добираючи «лайфхаки» з онлайн-платформ для підвищення ефективності навчання в початковій школі (Похилюк, 2025, с. 27, 29).

На основі систематизації описаних вище практичних активностей та актуалізації результатів наших попередніх розвідок, нами було розроблено авторську тривірневу модель проблемно-пошукової діяльності майбутнього вчителя, яка структурує підготовку фахівця як ієрархічний процес професійного становлення, що включає такі складники:

1. Аналітично-експертний рівень (рівень критичного аудиту). На цьому етапі робота спрямована на подолання когнітивної інерції через експертну оцінку чужого досвіду. Завдання передбачають критичний аналіз підручників, друкованих зошитів та порівняння альтернативних типових освітніх програм. Студент виконує роль рецензента, який оцінює дидактичну доцільність ресурсів та їх відповідність

психофізіології дитини, що закладає фундамент для формування професійної пильності.

2. Продуктивно-конструкторський рівень (рівень дидактичного моделювання). Цей етап передбачає перехід від аналізу до створення авторського інтелектуального продукту. До нього віднесено моделювання лінгводидактичних ігор, вправ на розвиток дрібної моторики, створення «лінгводидактичних пазлів», інфографіки та інтелекту-карт. Особливого значення на цьому рівні набуває навичка цифрового проектування освітнього простору (інтерактивні стрічки, добір онлайн-лайфхаків), де здобувач вищої освіти трансформує теоретичний контент у зручну для візуального сприйняття та практичного використання форму.

3. Дослідницько-рефлексивний рівень (рівень наукового синтезу та саморегуляції). Найвищий рівень, що забезпечує формування професійної автономії. Він реалізується через укладання власного банку інновацій на основі аналізу фахової періодики, проведення мікродосліджень та підготовку наукових публікацій. Завершальним етапом є рефлексивний мініаналіз власної діяльності, що дає змогу студенту усвідомити себе суб'єктом освітнього процесу, здатним до самостійного керування власним професійним розвитком.

Запропонована типологія уможливорює диференціацію складності пошукової діяльності здобувачів освіти залежно від етапу навчання та забезпечує цілісну трансформацію їхньої освітньої позиції: від пасивного споживача інформації (на першому рівні) до дизайнера освітнього досвіду та вчителя-дослідника (на третьому рівні).

Виконання завдань проблемно-пошукового характеру у межах цієї моделі безпосередньо корелює з вимогами Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (МОНУ, 2024) та спрямоване на розвиток здатності приймати відповідальні рішення на основі сформованих ціннісних орієнтацій (Похилюк, 2025, с. 9). У контексті самостійної роботи студенти виконують рефлексивний мініаналіз, готують наукові публікації та презентують результати власних мікродосліджень, що сприяє формуванню високого рівня автономності та конкурентоздатності сучасного фахівця (Похилюк, 2025, с. 5, 33). Отже, пошукова діяльність у процесі вивчення дисципліни стає визначальною умовою формування професійної майстерності майбутнього вчителя, забезпечуючи перехід від репродуктивного відтворення знань до їх творчої та критичної трансформації в практичну діяльність.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що впровадження завдань проблемно-пошукового характеру постає фундаментальною умовою модернізації підготовки майбутніх педагогів. Такий підхід забезпечує ефективний перехід від пасивного засвоєння готової інформації до активної дослідницької діяльності, що критично важливо для формування професійної автономії та конкурентоздатності фахівця. Застосування пошукових методів, зокрема в межах філологічних дисциплін, дає можливість студентам опановувати навички критичного аналізу, самостійного проектування дидактичних ресурсів та розв'язання складних практичних ситуацій, максимально наближених до реалій сучасної школи. При цьому докорінно змінюється рольова структура освітньої взаємодії: здобувач освіти перетворюється на активного суб'єкта критичного й творчого конструювання знань, а ви-

кладач стає фасилітатором, який спрямовує когнітивний розвиток майбутнього вчителя. У підсумку систематичне використання проблемно-орієнтованого навчання забезпечує цілісний особистісно-професійний розвиток, готуючи педагога до творчої трансформації знань та прийняття відповідальних рішень у динамічному освітньому середовищі.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в експериментальній перевірці ефективності розробленої системи проблемно-пошукових завдань під час проходження здобувачами освіти педагогічної практики в початковій школі. Окремого вивчення потребують питання розробки комплексного діагностичного інструментарію для оцінювання рівнів сформованості особистісно-професійної автономії майбутніх учителів, а також можливості використання інструментів штучного інтелекту як допоміжного засобу в процесі розв'язання лінгводидактичних кейсів.

ДЖЕРЕЛА

- Barell J. Problem-based learning: An inquiry approach. Corwin Press, 2007.
- Bowen Hou, D. An. The Review of Research on Problem based Learning Instruction on Students' Language Learning. Lecture Notes in Education Psychology and Public Media, 2023. doi: <https://doi.org/10.54254/2753-7048/27/20231178>
- Cianciolo A. T., Grover J., Bickley W. R., Manning D. Problem-Based Learning: Instructor Characteristics, Competencies, and Professional Development : Research Report 1936. U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 2011. 52 p.
- De Simone C. Problem-Based Learning in Teacher Education: Trajectories of Change. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2014. Vol. 4, № 12. P. 17–29.
- Multi-faceted Professional Development Designs for Science Teachers' Self-efficacy for Inquiry-based Teaching: A Critical Review / K. Seneviratne et al. *Universal Journal of Educational Research*. 2019. Vol. 7, № 7. P. 1595–1611. doi: 10.13189/ujer.2019.070714.
- Savery J. R. Problem-based approach to instruction. *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base* / ed. by C. M. Reigeluth, A. A. Carr-Chellman. Routledge, 2009. Vol. III. P. 385–404.
- The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice / ed. by H. Dumont, D. Istance, F. Benavides. OECD Publishing, 2010.
- Torp L., Sage S. Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education. Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.
- Артеменко О. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 327 с.
- Ликтей Л. М. Розвиток методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін у педагогічних коледжах : дис. ... д-ра філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Київ, 2023. 304 с.
- Похилюк О. М. Проблемно-пошукові завдання як форма організації самостійної роботи здобувачів освіти на заняттях філологічного циклу. *Contemporary Philological Education: European and Ukrainian Contexts : scientific and pedagogical internship*, January 5 — February 15, 2026. Łódź : Academy of Social Sciences, 2026. С. 74–78.
- Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilooverpdf_merged.pdf (дата звернення: 20.04.2026).
- Робоча програма освітнього компонента «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі у сучасній початковій школі» (підготовка бакалаврів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта) / уклад. О. М. Похилюк. Вінниця : ВГПІК, 2025. 50 с.

Стовбун К. В. Самоосвітня компетентність студентів як умова професійного становлення : кваліфікаційна робота магістра : спец. 053 Психологія / Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2023. 92 с.

Токарева Н. М. Основи педагогічної психології : навч.-метод. посіб. Кривий Ріг, 2013. 223 с.

REFERENCES

- Barell, J. (2007). *Problem-based learning: An inquiry approach*. Corwin Press. [in English].
- Bowen Hou, & An, D. (2023). The Review of Research on Problem based Learning Instruction on Students' Language Learning. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/27/20231178> [in English].
- Cianciolo, A. T., Grover, J., Bickley, W. R., & Manning, D. (2011). *Problem-Based Learning: Instructor Characteristics, Competencies, and Professional Development: Research Report 1936*. U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences [in English].
- De Simone, C. (2014). Problem-Based Learning in Teacher Education: Trajectories of Change. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(12), 17–29 [in English].
- Seneviratne, K., et al. (2019). Multi-faceted Professional Development Designs for Science Teachers' Self-efficacy for Inquiry-based Teaching: A Critical Review. *Universal Journal of Educational Research*, 7(7), 1595–1611. doi: 10.13189/ujer.2019.070714 [in English].
- Savery, J. R. (2009). Problem-based approach to instruction. In C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (Eds.), *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base* (Vol. III, pp. 385–404). Routledge [in English].
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.). (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing [in English].
- Torp, L., & Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education*. Association for Supervision and Curriculum Development [in English].
- Artemenko, O. V. (2017). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostei do naukovo-doslidnytskoi diialnosti* (Training of future teachers of philological specialties for scientific research activity). Doctoral dissertation, Zaporizhzhia [in Ukrainian] [in English].
- Lyktei, L. M. (2023). *Rozvytok metodychnoi kompetentnosti vykladachiv humanitarnykh dystsyplin u pedahohichnykh koledzhakh* (Development of methodological competence of teachers of humanitarian disciplines in pedagogical colleges). Doctoral dissertation, Kyiv [in Ukrainian].
- Pokhyliuk, O. M. (2026). *Problemno-poshukovi zavdannia yak forma orhanizatsii samostiinoi roboty zdobuvachiv osvity na zaniattiakh filolohichnoho tsykladu* (Problem-solving and inquiry-based tasks as a form of organizing independent work of higher education students in philological cycle classes). *Contemporary Philological Education: European and Ukrainian Contexts: scientific and pedagogical internship*, 74–78. Łódź: Academy of Social Sciences [in Ukrainian].
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). *Profesiynyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»* (Professional standard «Teacher of general secondary education institution»). URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf [in Ukrainian].
- Pokhyliuk, O. M. (2025). *Robocha prohrama osvitnoho komponenta «Metodyka navchannia movno-literaturnoi osvitnoi haluzi u suchasniy pochatkoviy shkoli»* (Working program of the educational component «Methods of teaching language and literature educational field in modern primary school»). Vinnytsia: VHPK [in Ukrainian].
- Stovbun, K. V. (2023). *Samoosvitnia kompetentnist studentiv yak umova profesiinoho stanovlennia* (Self-educational competence of students as a condition of professional development). Master's thesis, Kryvyi Rih State Pedagogical University [in Ukrainian].
- Tokareva, N. M. (2013). *Osnovy pedahohichnoi psykholohii* (Fundamentals of educational psychology). Kryvyi Rih [in Ukrainian].

Pokhyliuk O.

PROBLEM-SEARCH TASK AS A PRIORITY TOOL OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS: FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCE

Abstract. The article explores the role of problem-solving and inquiry-based tasks as a priority tool for the personal and professional development of future teachers within the modern paradigm of higher education. Based on a comprehensive analysis of scientific sources and the actualization of the author's previous publications, the work considers problem-based learning (PBL) as a holistic system for fostering student

agency, where the educational process is aimed at developing an autonomous, creative, and professionally responsible individual. It is established that the personal and professional development of a higher education student in the context of inquiry-based activity involves the interaction of cognitive, investigative, and reflective dimensions. This interaction enables pre-service teachers to transform theoretical knowledge into practical experience in solving complex pedagogical situations. The study substantiates that the effective implementation of inquiry-based tasks, particularly within philological and linguodidactic disciplines, ensures the student's transition from reproductive information retrieval to the role of a knowledge producer. Such a student is capable of critical resource analysis, designing original didactic systems, and making responsible decisions. It is concluded that the research-oriented training model integrates individual professional growth trajectories, teacher facilitation, the development of self-regulation skills, and the use of digital technologies as means to enhance learning efficiency. The findings demonstrate that the use of problem-solving and inquiry-based tasks serves as a strategic resource for fostering the professional excellence of future teachers, ensuring their competitiveness and readiness for creative activity amidst dynamic educational changes.

Keywords: problem-solving and inquiry-based tasks; problem-based learning; personal and professional development; future teachers; student's creativity.

Стаття надійшла до редакції / Received: 18.03.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 03.04.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Лимаренко В.,

доктор філософії,
молодший науковий співробітник
науково-дослідної лабораторії цифровізації освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
v.lymarenko@kubg.edu.ua
ORCID iD 0000-0003-4691-1267

ІНСТРУКТИВНИЙ ДИЗАЙН ВІДЕО У ПРОЦЕСІ РОЗРОБЛЕННЯ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОНЛАЙН-КУРСІВ

Анотація. У статті розглянуто проблему інструктивного дизайну відео у процесі розроблення масових відкритих онлайн-курсів (МВОКів) для забезпечення якості навчального контенту та ефективності навчання. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі відеоконтенту в онлайн-освіті та необхідністю підвищення його ефективності в умовах цифрової трансформації освіти. На основі аналізу наукових досліджень щодо дизайну відео, його впливу на сприймання навчальної інформації та ролі розробника відео для МВОКів обґрунтовано необхідність комплексного підходу до створення відеоконтенту. Уточнено сутність поняття «інструктивний дизайн відео у процесі розроблення МВОКів» як систематизованого та цілеспрямованого процесу створення й організації навчальних відео, який поєднує фахову експертність розробника та реалізацію поставлених завдань і направлений на досягнення слухачами визначених результатів навчання. Метою статті є обґрунтування етапів інструктивного дизайну відео у процесі розроблення МВОКів. Результатом дослідження є розроблення та характеристика чотирьох етапів, що відображають логіку послідовної розробки відеоконтенту та формують цілісну систему створення навчального відео: розроблення відео, створення відео, вбудованість відео, перегляд і корекція відео до публікації. Практична цінність запропонованого підходу до дизайну відео полягає у можливості його використання розробниками для організації послідовної роботи з відеоконтентом. Інструктивний дизайн відео у процесі розроблення МВОКів створює передумови для підвищення залученості слухачів і якості освітніх результатів та забезпечує узгодженість інструктивних цілей, змісту та форм подання матеріалу, сприяє уникненню когнітивного перевантаження слухачів і трансформації відео з засобу передачі інформації на інструмент організації навчальної діяльності.

Ключові слова: цифрова трансформація вищої освіти; інструктивний дизайн; масові відкриті онлайн-курси (МВОК); відео; навчальний відеоконтент; етапи інструктивного дизайну відео.

© Лимаренко В., 2026
© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Постановка проблеми. Глобальна цифрова трансформація ключових сфер життєдіяльності суспільства зумовлює зміну підходів до професійної підготовки: темпи оновлення ринку праці суттєво випереджають адаптаційні можливості традиційної системи формальної освіти. Класичний процес формування особистості у частині отримання освіти як єдиного, фіксованого етапу поступається місцем необхідності формування гнучких навичок. Освіта дедалі більше набуває характеру динамічного, нелінійного процесу, що супроводжує людину впродовж усього життя і виходить за межі

формальних інституцій. У відповідь на цей виклик зростає попит на мікрокваліфікації — фокусовані, практикоорієнтовані програми, що підтверджують опанування конкретними компетентностями. Їхня цінність визначається не тривалістю навчання, а точністю відповіді на актуальний запит потенційного слухача.

Саме в цьому контексті онлайн-формат освіти набуває особливого значення. Масові відкриті онлайн-курси (далі — МВОК) — це освітні тематичні онлайн-курси, які пропонують відкритий доступ великій кількості учасників незалежно від географічного розташування,

соціального статусу чи попереднього освітнього досвіду слухача. Провідні заклади вищої освіти, міжнародні організації та корпоративний сектор активно використовують МВОКІ на платформах Coursera, edX, FutureLearn та ін., а в Україні перелік доповнюється такими платформами як Prometheus, EdEra, ВУМ online, Дія.Освіта та ін.

Однак, ефективність МВОК як інструменту реалізації сучасних освітніх потреб безпосередньо залежить від якості їхнього наповнення. Важливе місце у структурі МВОК посідає відеоматеріал, який є носієм навчального контенту, формує сприймання курсу слухачем та визначає залученість і мотивацію до навчання серед слухачів. Відео мають бути інструктивними (такими, які інструктують або містять вказівки, призначені для навчання), з дотриманням технічних параметрів та відповідати навчальній меті МВОКу. Відтак виникає потреба в послідовному інструктивному підході до створення відеоматеріалів для МВОКів. Це зумовлює необхідність звернення до інструктивного дизайну відео у процесі розроблення масових відкритих онлайн-курсів.

Метою статті є обґрунтування етапів інструктивного дизайну відео у процесі розроблення МВОКів. **Завдання статті:** уточнити сутність інструктивного дизайну відео у процесі розроблення МВОКів; розробити та охарактеризувати етапи інструктивного дизайну відео у процесі розроблення МВОКів.

Методологія. З метою реалізації поставленої мети та завдань використано методи: аналізу (для вивчення стану розробленості проблеми інструктивного дизайну відео у МВОКах, визначення базових понять дослідження, а також для з'ясування закономірностей розроблення та сприймання), узагальнення (з метою уточнення сутності поняття «інструктивний дизайн відео у процесі розроблення МВОКів», а також для виокремлення вимог до створення якісного та ефективного відеоконтенту) та порівняння (вітчизняного та іноземного наукового доробку з досліджуваного питання; типів навчального відео для виокремлення етапів інструктивного дизайну відео у процесі розроблення МВОКів).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз актуального вітчизняного наукового дискурсу засвідчує, що українські дослідники вивчають питання створення та інтеграції навчального відеоконтенту в межах масових відкритих онлайн-курсів. Так, у дослідженні Н. Дегтярьової та інші (2024) проаналізовано досвід інтегрування МВОКів у систему освіти. Автори відзначають зміну ставлення суспіль-

ства до МВОКів та відповідно зростання кількості слухачів протягом останніх двох років. Масові відкриті онлайн курси стають усе більш актуальними, оскільки надають можливість швидко набути необхідні знання та навички, обирати різні курси на різних платформах, обирати тьюторів і темп навчання. Використання готових онлайн-курсів як інструменту навчання в якому можна врахувати всі аспекти навчального процесу розглядається у працях М. Подоляка (2024). Дослідник виділяє основні ознаки МВОКу: чітка структура, наявність майданчиків для обговорень, чатів, словників, відеопояснень та завдань, практичне використання вивченого матеріалу. Основною перевагою відеоматеріалу в МВОКу автор виділяє можливість його сповільнити або пришвидшити, зупинити та повторити на певних, важливих моментах.

У дослідженні С. Гавриленко та інші (2023) проаналізовано дидактичні можливості провідних українських платформ масових відкритих онлайн-курсів (Prometheus, EdEra та ін.). Дослідники розглядають відеолекції як базовий і найбільш затребуваний інструмент подачі навчального матеріалу та приходять до висновків, що хоча відеоконтент для МВОКів в Україні розробляється надзвичайно активно і доцільно все більше його впроваджувати, особливо під час дистанційного навчання. Ю. С. Рамський та інші (2021), описуючи використання відкритих онлайн-курсів в умовах змішаного навчання підкреслюють вагому роль безкоштовних навчальних відео, які в поєднанні з алгоритмами автоматичного тестування створюють ефективне середовище для фахової підготовки студентів.

Опрацювання зарубіжної наукової літератури свідчить про підвищення інтересу дослідників МВОКама у різних напрямках. Ми зосередимось на трьох з них: дизайн відео для МВОКів, вплив відео на сприймання навчальної інформації слухачами, а також ролі розробника відео для МВОКів.

Дослідження дизайну відео для МВОК присвячені їх когнітивній наповненості та способам утримання уваги слухача. La Torre & Désiron (2024) наголошують, що врахування трьох груп принципів когнітивної теорії мультимедійного навчання у процесі дизайну навчальних відео є необхідним для зниження стороннього навантаження слухачів. Şimşek et al. (2026) пропонують запозичувати кінематографічні техніки для ефективного утримання уваги слухача. Підкреслюють важливість відеоконтенту для посилення залученості слухачів та їх результа-

тивності Suriyaraiboonwattana & Hone (2025). Дослідники наголошують, що продуманий дизайн відео є одним із ключових елементів, який безпосередньо стимулює слухачів до подальшого використання МВОК та проходження курсу до кінця. Tran & Le (2025) за результатами опитування 314 респондентів визначають якість відеоконтенту одним із шести факторів, що впливають на успішність та загальну ефективність навчання слухачів у МВОКах. З метою полегшення сприймання інформації та підвищення рівня залученості слухачів Lim et al. (2024) рекомендують впроваджувати у курси короткі, неформальні відео у форматі «talking head».

Другий напрям стосується впливу відео на сприймання навчальної інформації слухачами. Bali et al. (2026) встановили, що кількість візуальних елементів, які супроводжують аудіо, безпосередньо визначає складність засвоєння матеріалу. Щоб уникнути перевантаження пам'яті слухачів, Dusanek & Kollar (2025) пропонують переходити від пасивного перегляду до інтерактивності: наповнення інтерактивних відео спливаючими запитаннями, впровадження мультимедійних засобів навчання створює для слухачів середовище саморегульованого навчання та має позитивний вплив на ступінь засвоєності матеріалу (Doğru et al., 2025; Hoyt et al., 2024). Важливим є також стиль подачі відеоматеріалів, який безпосередньо корелює з рівнем залученості слухачів (Deng, 2024). Використання коротких неформальних відеороликів сприяє кращому утриманню уваги та мотивації слухачів у межах онлайн-курсів (Lim et al., 2024).

Третій напрям досліджень — це роль розробника відео для МВОКів. Процес розробки відео перетворюється на передачу освітнього досвіду розробника слухачам. Ефективний продукт може створюватися через системні та партнерські підходи (Laitinen-Väänänen et al., 2024). У той же час, розробнику необхідно враховувати потенційні труднощі, які можуть виникнути на етапі розробки відео для МВОКів. Zhu et al. (2018) до таких труднощів відносять невідомість майбутньої аудиторії слухачів, обмеженість методів оцінювання, часові обмеження при розробці МВОК, відсутність взаємодії між розробником і слухачем, розширення слухачької спільноти, запис закоротких відеоматеріалів, різницю в часових поясах, консервативні погляди колег та питання авторського права. До суттєвих недоліків, яких може припуститися розробник при створенні навчальних відео також можна віднести їх можливу надмірну

тривалість, що ускладнює сприймання інформації слухачами, особливо у випадку перегляду відео з мобільних пристроїв, які більше використовуються для «фрагментарного навчання» (Yan, 2021).

Проведений аналіз наукових публікацій відображає високий науковий інтерес до проблеми створення відео у процесі розроблення МВОКів, однак здебільшого розглядаються окремі аспекти роботи з відео. Існує потреба у комплексному підході до дизайну відео для МВОКів, який об'єднає інструктивні принципи створення відео. Відповідно, тема інструктивного дизайну відео у процесі розроблення МВОКів залишається актуальною.

Виклад основного матеріалу. МВОКи були створені як засіб підвищення рівня доступності освітніх матеріалів — вони надають доступ до освіти будь-кому, хто має підключення до мережі Інтернет, відкриваючи можливість навчатися у різних авторів курсів та розширювати професійні зв'язки. При цьому, вибір провайдера (суб'єкта надання освітніх послуг) та тематики навчання здійснюється виключно слухачем. В умовах змішаного та дистанційного навчання МВОКи ефективно доповнюють традиційний навчальний процес (Zinovieva et al., 2021). Сьогодні слухачі цінують деталізований та зрозумілий у роз'ясненнях, цікавий та практикоорієнтований відеоконтент, який логічно пов'язує ключові поняття МВОКу (Deng & Gao, 2023).

Відео є структурно-змістовим ядром більшості МВОКів. Ефективність відеоматеріалу визначається його якістю одночасно в трьох площинах: інформативній (наявність, точність, актуальність і щільність навчального контенту), наративній (структура, темп, логіка викладу) та естетичній (візуальна якість, дизайн слайдів), а дефіцит уваги до будь-якої з них безпосередньо погіршує навчальний ефект (Rajas Fernández et al., 2021). Важливою характеристикою відео є його формат: YouTube-формат (лектор у кадрі, динамічний монтаж, зоровий контакт) забезпечує вищі показники запам'ятовування матеріалу та суб'єктивного задоволення від навчання порівняно зі стандартною академічною презентацією із закадровим голосом, що пояснюється ефектом соціальної присутності: видимість лектора у кадрі активує соціальний канал взаємодії, підвищує емоційну залученість слухача та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу (Steinbeck et al., 2022).

Вплив відео на сприймання навчальної інформації та потенційні труднощі розроблення. Вибір формату відео для МВОКу не може

бути універсальним та має дисциплінарну залежність. «Збалансований» формат (лектор у кадрі + контентні елементи) є ефективнішим для комп'ютерних і математичних дисциплін, де важлива демонстрація процесів, тоді як «медіацентрований» (контент без лектора) — універсальний для більшості галузей знань (Deng, 2024). Формат «big head picture» (коли розробник займає більшу частину кадру) перевантажує візуальний ряд і тому відчувається брак візуального спрямування уваги на екрані (Yan, 2021; Lim et al., 2024)

Структура відео також визначає поведінку повторного перегляду: короткі, чітко організовані відео з позначеними розділами й підсумками переглядаються частіше і з вищою увагою (Deng, 2024). Водночас Shittu et al. (2025) розглядають повторний перегляд і як індикатор недоліків самого матеріалу — нечіткості мовлення, незрозумілості тексту чи зображень, невдалого компонування. Візуальні елементи, які супроводжують відео можуть як сприяти кращому засвоєнню інформації, так і заважати (недоцільність ілюстрацій або перевантаженість ними відеоряду) (Bali et al., 2026)

Серед основних проблем, які має вирішити розробник МВОКу — це можлива велика кількість слухачів різного віку, культур, мов, походження та мотиваційний ситуацій. Відповідно розробник має максимального врахувати всі ці аспекти у процесі розроблення відео (Diordieva & Bonk, 2023). Розробники МВОКів стикаються передусім з концептуальною проблемою: вони знають «що» викладати, але не знають «як» адаптувати логіку курсу до відеоформату МВОКу (Freitas & Paredes, 2022)

Розроблення відео для МВОКу реалізується через послідовність дизайнерських рішень. На рівні мікроструктури відео ключовими є рішення щодо тривалості, структури (вступ — основний зміст — підсумок), темпу мовлення, використання пауз і акцентуації, типу анімації та ілюстрацій. На рівні макроструктури курсу відео розробляються у логічній послідовності від простого до складного, із вбудованими перевітками розуміння після кожного відеосегменту, що відповідає принципу формування оцінювання (Kasch et al., 2021).

Інструктивний дизайн у розробленні відео до МВОКів. Сучасні дослідження поняття «інструктивний дизайн» свідчать про відхід від пошуку універсальних формул створення контенту на користь гнучких та структурно обґрунтованих підходів. Дослідники Wintersberg & Pittich (2025) констатують наявність розриву між академічною теорією та реальною практи-

кою і пропонують розглядати інструктивний дизайн як комплексну «дорожню карту», що об'єднує освітні цілі, етапи розробки та фахову експертність розробника. Гнучкість також відображається у підходах до розробки: вибір конкретних рішень інструктивного дизайну цілком залежить від вимог курсу, наявних ресурсів та часових обмежень (Senadheera et al., 2024).

Важливим є розуміння значущості інструктивного дизайну у його творчому та гуманістичному вимірах. Процес створення вимагає від розробника креативності у вирішенні існуючих проблем (Cuesta-Hincapie, 2025). Інструктивний дизайн передбачає оптимізацію процесу формування у слухачів необхідних компетентностей, переконань та цінностей. (Tavakoli et al., 2025). Таким чином, інструктивний дизайн є поєднанням чіткої структурованості із творчим процесом.

Отже, інструктивний дизайн відео у процесі розроблення МВОКів — це систематизований та цілеспрямований процес створення й організації навчальних відео, який поєднує фахову експертність розробника та реалізацію поставлених завдань і направлений на досягнення слухачами визначених результатів навчання.

З метою структурування уточненого поняття виділено 4 етапи інструктивного дизайну відео у процесі розроблення МВОКів: розроблення відео, створення відео, вбудованість відео, перегляд і корекція відео до публікації. Оскільки відео в нашому дослідженні сприймається як освітній ресурс, то до нього застосовуються ті ж вимоги, що й до інших навчальних матеріалів: відповідність меті та завданням, точність формулювань, доцільність та доступність матеріалу, проблемність, варіативність, чіткість оцінювання та ін. (Мороз & Мороз, 2025; Abate & Mishore, 2024). Визначені етапи комплексно вирішують завдання відповідності зазначеним вимогам з урахуванням специфіки створення відеоконтенту.

Передує зазначеному переліку загальне планування майбутнього відеоконтенту курсу оскільки необхідно визначити не лише кількісні та типологічні характеристики відео, а й єдину логіку їх побудови, стильову та форматну узгодженість. Відповідно до планування визначається роль відеоконтенту в загальній структурі МВОКу, його співвідношення з іншими навчальними матеріалами та місця в логіці курсу загалом, визначення їх загальної кількості, типів (відеолекція, відеоілюстрація, навчальний фрагмент тощо) та орієнтовної тривалості. Паралельно встановлюються ви-

моги до стилю подання матеріалу, візуального оформлення, темпу мовлення та технічного формату, що забезпечує стандартизованість відеоконтенту в межах усього курсу. Завершальним кроком є попередній розподіл змісту курсу між окремими відео з урахуванням інструктивної функції кожного з них. Графічне відображення етапів подано на *Рисунку 1*.

Розроблення відео. Цей етап передбачає деталізацію задуму розробника на рівні конкретного відео з урахуванням загальної концепції відеоконтенту. Його сутність полягає у розробленні цілісного навчального досвіду слухача через окреме відео — від визначення його інструктивної мети до детального опрацювання змісту, логіки подання матеріалу та візуального ряду.

Реалізація цього етапу починається з уточнення навчальної мети відео, яка має бути узгоджена з відповідним модулем курсу та конкретизована через очікувані результати навчання. Доцільно формулювати такі результати через діяльнісні дієслова (пояснює, аналізує, застосовує, інтерпретує тощо), що забезпечує їх вимірюваність і подальшу інтеграцію з оцінювальними інструментами курсу.

Необхідним є структурування змісту відео — визначення логіки та порядку викладення навчального матеріалу. За необхідності великій темі може бути присвячено серію з кількох відео, кожне з яких розкриває певний аспект і є самодостатнім смисловим фрагментом.

Формотворчим у етапі є розробка сценарію відео. Сценарій виступає структурною основою майбутнього відео, яка включає вступну

частину (актуалізація уваги, постановка проблеми, формулювання мети), основну частину (послідовне розкриття змісту з логічними переходами), а також завершення (узагальнення, підсумки, орієнтація на подальші дії або завдання). У сценарії також можуть фіксуватися ключові акценти, приклади, ілюстрації, заплановані паузи, питання для активізації мислення, а також примітки щодо візуального супроводу (слайди, графіка, текстові виділення — деталізація скрипту). Окремо розробляються візуальні та мультимедійні компоненти відео — підбір або створення графічних матеріалів, схем, анімацій, які не лише ілюструють, а й полегшують розуміння понять. Розробнику важливо дотримуватися балансу узгодженості (коли візуальний ряд безпосередньо підтримує вербальний) та уникати перевантаження екрану зайвими елементами.

Визначення темпу мовлення відповідно до запланованої тривалості відео та способів утримання уваги слухачів є суттєвим у плануванні майбутнього відеозапису. Темп мовлення має корелюватися зі складністю матеріалу: складні фрагменти потребують уповільнення та додаткових пояснень. За необхідності розробник перед процесом відеозапису може провести одну або декілька репетицій читання складеного сценарію для визначення темпоритмики та потенційного хронометражу майбутнього відео.

Створення відео. На зазначеному етапі відбувається практична реалізація інструктивного дизайну відео (перехід від інструктивного задуму до створення медіапродукту), яка ба-

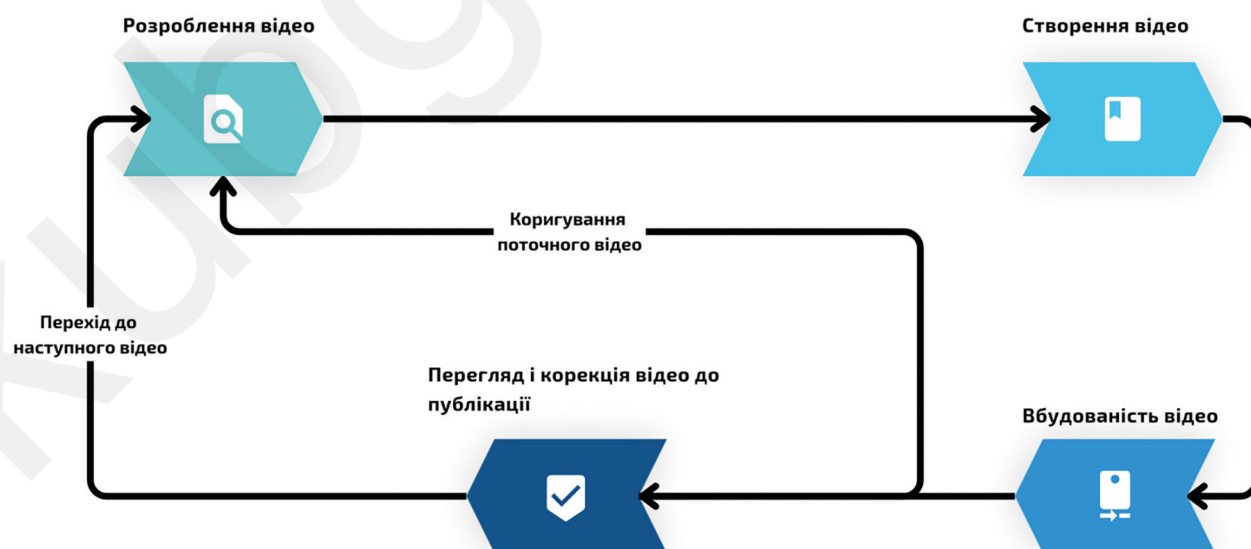


Рисунок 1. Етапи інструктивного дизайну відео у процесі розроблення МВОКів
Складено автором особисто

зується на попередньо розробленому сценарії та передбачає такі компоненти: аудіо- та відеозапис, монтаж. Спочатку відбувається підготовка локації, де буде відбуватися запис відповідно до складеного на попередньому етапі сценарію (з урахуванням наявних ресурсів): встановлення необхідного освітлення, вибір фону, ізоляція приміщення від зовнішніх звуків, налаштування наявного технічного записуючого обладнання (камера, мікрофон, захоплення екрану та ін.). Важливим є дотримання таких параметрів як: чіткість кадру, фокус на ключових елементах, відсутність зайвих деталей, які можуть відволікати увагу. Другим кроком є безпосередній запис відео, який має враховувати не лише технічну якість, а й педагогічну доцільність подачі матеріалу. Розробник дотримується визначеного у попередньому етапі темпу мовлення, інтонаційної виразності, логічного акцентування ключових моментів. Важливо забезпечити відповідність запису сценарію. Якщо розробник недостатнього володіє навичками імпровізації — уникати її, оскільки від цього може постраждати структурованість матеріалу.

Ключовим у реалізації етапу є монтаж, який включає аудіо- та відеообробку: усунення технічних недоліків та зайвих шумів або відлунь, синхронізацію звуку та відео, додавання візуальних елементів (слайдів, графіків, діаграм та ін.). Монтаж має підсилювати інструктивний ефект створеного відео: виділяти ключові ідеї, структурувати матеріал та бути супроводжуючим інструментом утримання уваги слухачів МВОКу. Окремо розробнику слід звернути увагу на оптимізацію відео для онлайн-платформ: відповідність технічним вимогам (роздільна здатність, формат, бітрейт, максимальний обсяг файлу), додавання субтитрів (за потреби, як елемент доступності та покращення сприймання), а також перевірка коректності відтворення на різних пристроях.

Вбудованість відео. Етап спрямований на перетворення відео з інформаційного ресурсу на повноцінний інструмент організації навчальної діяльності слухача. Його сутність полягає у змістовному збагаченні відео та його інтеграції в навчальне середовище курсу таким чином, щоб перегляд відео не завершувався пасивним споживанням контенту, а ставав відповідною точкою для подальшої активної навчальної взаємодії. Розроблене відео та матеріали в оточенні мають забезпечувати потенційну інтерактивність. Розробник у процесі створення відео до МВОКів має передбачити потенційну масштабність МВОКу (розширення слухачької аудиторії зі збереженням якості

навчання). МВОК може перетворитись на автономний продукт, де розробник не матиме змоги безпосередньо комунікувати зі слухачами через їх велику кількість, тому комунікація здійснюватиметься через створені розробником відео.

Реалізація цього етапу починається з визначення навчального переходу — чіткого розуміння того, що слухач має зробити після перегляду відео: виконати завдання, дати відповідь на запитання, застосувати отримане знання у практичній ситуації тощо. Розроблення такого переходу забезпечує змістовну наступність між переглядом відео та подальшою навчальною діяльністю і є необхідною умовою формувального характеру відеоконтенту.

Далі до відео або безпосередньо після нього можуть додаватися контрольні запитання, мікрозавдань і підказки до подальших дій. Такі елементи виконують подвійну функцію: з одного боку, вони допомагають слухачеві перевірити власне розуміння матеріалу, з іншого — стимулюють більш глибоке когнітивне опрацювання переглянутого контенту. Важливо забезпечити чіткі інструкції для слухачів МВОКу щодо того, як саме працювати з відео: на що звернути увагу при перегляді відео, які завдання виконати після перегляду та ін. Після відео також можуть розміщуватися тестові завдання, запитання для самоперевірки, практичні завдання або дискусійні форуми та ін. Така інтеграція забезпечить зв'язок між переглядом відео та активною навчальною діяльністю.

Перегляд і корекція відео до публікації. Завершальний етап, що спрямований на оцінювання якості змонтованого матеріалу та прийняття обґрунтованих рішень щодо його доопрацювання перед розміщенням у курсі. Цей етап здійснюється до публікації відео і спирається на експертну оцінку розробника або залученої фокус-групи.

Реалізація етапу починається з цілісного перегляду змонтованого відео з позиції відповідності навчальній меті: чи досягає відео запланованих результатів навчання, чи є логіка подання матеріалу послідовною і зрозумілою, чи достатньо чіткими є пояснення для слухача відповідного рівня підготовки. Паралельно здійснюється виявлення потенційно проблемних фрагментів: перевантажених інформацією сегментів, нечітких або надто стислих пояснень, невиправдано тривалих частин без смислових акцентів. Виявлені розбіжності усуваються до публікації, що забезпечує цілісне сприйняття відеоконтенту курсу слухачами.

За результатами перегляду вносяться необхідні корективи: скорочення надмірно трива-

лих фрагментів, переформулювання нечітких пояснень, зміна темпу подання складних сегментів або коригування візуалізації. Лише після усунення виявлених недоліків (за наявності) відео може бути розміщене у структурі МВОКу та розробник може перейти до інструктивного розроблення наступного відео.

Практична цінність запропонованого підходу до дизайну відео полягає у можливості його використання розробниками для організації послідовної роботи з відеоконтентом. Інструктивний дизайн відео у процесі розроблення МВОКів створює передумови для підвищення залученості слухачів і якості освітніх результатів та забезпечує узгодженість інструктивних цілей, змісту та форм подання матеріалу, сприяє уникненню когнітивного перевантаження слухачів і трансформації відео з засобу передачі інформації на інструмент організації навчальної діяльності. Елементи інструктивного дизайну відео застосовувалися у процесі проходження викладачами Київського столичного університету імені Бориса Грінченка програми підвищення кваліфікації за цифровим модулем «Цифровий відеобренд викладача» з розробкою та наповненням однойменного електронного навчального курсу (Буйницька та інші, 2025). Учасникам роз'яснювались складові створення ефективного навчального відео, викладачі складали сценарії з детальними описами частин відео яким чином має бути органі-

зована інформація в кадрі, орієнтовною тривалістю кожної частини. Після цього здійснювався відеозапис, монтаж та перегляд із внесенням коригувань або публікацією відео відповідно до особливостей платформи (що також враховувалось викладачами на етапі планування). Всього у програмі взяло участь 40 викладачів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Відповідно до поставленої мети та завдань, у дослідженні уточнено сутність інструктивного дизайну відео у процесі розроблення МВОКів як систематизованого та цілеспрямованого процесу створення й організації відео, який поєднує фахову експертність розробника та реалізацію поставлених завдань і направлений на досягнення слухачами визначених результатів навчання. Розроблено та охарактеризовано етапи застосування інструктивного дизайну: розроблення відео, створення відео, вбудованість відео, перегляд і корекція відео до публікації. Застосування розроблених етапів дозволить авторам оптимізувати процес розроблення відео до МВОКів, уникнути когнітивного перевантаження слухачів і перетворити відео з простого засобу трансляції інформації на ефективний інструмент навчальної діяльності. Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні можливостей інтеграції інструментів штучного інтелекту на етапах написання сценарію, монтажу та оцінювання ефективності навчальних відеоматеріалів.

ДЖЕРЕЛА

Буйницька О., Терлецька Т. & Лимаренко В. Програма підвищення кваліфікації для науковопедагогічних працівників «Цифровий відеобренд викладача». 2025. URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nnc.rpl/PK_videobrend.pdf

Гавриленко, С. Л., Кашпур, С. І., & Сіроштан, Я. Ю. (2023). Можливості українських масових відкритих онлайн-курсів у навчанні іноземної мови. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки, 21(177), 78–82.

Дегтярьова, Н., Петренко, Л., Жмуд, О., & Макарова, В. (2024). Досвід інтегрування масових відкритих онлайн курсів у формальну освіту. Фізико-математична освіта, 39(3), 38–45. <https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i3-05>

Подоляк, М. (2024). Масові відкриті онлайн-курси у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням. Молодь і ринок, №6 (226), 106–110. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307842>

Мороз П. В. & Мороз І. В. (2025). Особливості розроблення дослідницьких завдань з історії для учнів базової школи. Проблеми сучасного підручника, вип. 34, С. 197–217. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-197-217>

Рамський, Ю. С., Твердохліб, І. А., Ящик, О. Б., & Рамський, А. Ю. (2021). Використання відкритих онлайн курсів в умовах змішаного навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Інформаційні технології і засоби навчання, 84(4), 138–157. <https://doi.org/10.33407/itlt.v84i4.4431>

Abate, T. & Mishore, E. (2024). Alignment analysis between teacher-made tests with the learning objectives in a selected school of central regional state of Ethiopia. Heliyon, 10(11), e31869. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31869>

Bali, C., Tasdelen, B., Bandi, Sz., & Zsidó, A. N. (2026). Understanding the cognitive cost of multimedia learning: Effects of visual load and language proficiency. Cognitive Research: Principles and Implications, 11, 2. DOI: 10.1186/s41235-025-00699-2

Cuesta-Hincapie, C. (2025). Discovering the meaning of creativity in instructional design: a co-creation and concept mapping approach. *International Journal of Technology and Design Education*. DOI: 10.1007/s10798-025-09996-9

Deng, R. (2024). Effect of video styles on learner engagement in MOOCs. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2246981>

Deng, R. & Gao, Y. (2023). Using Learner Reviews to Inform Instructional Video Design in MOOCs. *Behavioral Sciences*, 13(4), 330. <https://doi.org/10.3390/bs13040330>

Diordieva, C. & Bonk, C. J. (2023). Instructors' perspectives in design and L-MOOCs: A qualitative look. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep425. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13099>

Doğru, M. S., Yüzbaşıoğlu, F., & Arpacı, I. (2025). The effect of interactive videos enhanced with pop-up questions on teacher candidates' learning performance in science. *Research in Science and Technological Education*, 43(1), 312–327. <https://doi.org/10.1080/02635143.2023.2272820>

Dusanek, V. & Kollar, I. (2026). Interactive educational videos to learn about psychological theories: Effects of learner control and feedback features on extraneous cognitive load and knowledge acquisition. *Psychology Learning & Teaching*. DOI: 10.1177/14757257251407698

Freitas Cortina, A. & Paredes Labra, J. (2022). Desafíos de la producción multimedia en los MOOC. Estudio de caso interpretativo sobre las perspectivas docentes. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 59–79. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30840>

Hoyt, G., Adegboyega, S., Constantouris, G., & Basu, P. (2024). Study of the impact of introducing a multimedia learning tool in podiatric medical courses. *Journal of Foot and Ankle Research*, 17(3), Article e12018. <https://doi.org/10.1002/jfa2.12018>

Kasch, J., Van Rosmalen, P., & Kalz, M. (2021). Educational scalability in MOOCs: Analysing instructional designs to find best practices. *Computers & Education*, 161, 104054. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104054>

La Torre, S. & Désiron, J. C. (2024). From research to practice: Are multimedia principles present in instructional videos used by teachers in science and history? *Technology, Knowledge and Learning*, 29(4), 1993–2016.

Laitinen-Väänänen, S., Parjanen, S., Hyypiä, M., Cattaneo, A. A. P., & de Jong, F. (2024). The essential factors in higher education — Industry collaboration when developing video-supported collaborative learning. *Industry and Higher Education*. DOI: 10.1177/09504222241299693

Lim, W. C., Haslam, R. L., Ashton, L. M., Fenton, S., & Collins, C. E. (2024). Motivations of learners enrolled on a Massive Open Online Course — 'The Science of Weight Loss: Dispelling diet myths'. *Health Education Journal*, 83(2), 150–160. <https://doi.org/10.1177/00178969231225060>

Rajas Fernández, M., Gertrudix, M., & Baños, M. (2021). Knowledge in images and sounds: Informative, narrative and aesthetic analysis of the video for MOOC. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 69–95. <https://doi.org/10.3390/publications9030032>

Senadheera, V. V., Ediriweera, D. S., & Rupasinghe, T. P. (2024). Instructional Design Models for Digital Learning in Higher Education — A Scoping Review. *Journal of Learning for Development*, 11(1), 15–26. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v11i1.973>

Shittu, M., Gorbunova, A., Lange, C., & Hofer, M. (2025). The video lecture as an instructional method of MOOCs: Impact on the students' re-watching behaviors. *Computers & Education*, Vol. 23 No. 2. <https://doi.org/10.34190/ejel.23.2.3587>

Şimşek, A. C., Merkt, M., Sondermann, C., & Huff, M. (2026). Sustained attention in learning: What can Hollywood cinema teach us about the design of educational videos? *Humanities and Social Sciences Communications*, 13(1), Article 300. <https://doi.org/10.1057/s41599-026-06917-6>

Steinbeck, H. T., Zobel, T., & Meinel, C. (2022). Using the YouTube Video Style in a MOOC: (Re-) Testing the Effect of Visual Experience in a Field-Experiment. In *Proceedings of the 9th ACM Conference on Learning @ Scale (L@S '22)* (pp. 142–150). ACM. <https://doi.org/10.1145/3491140.3528268>

Suriyapaiboonwattana, K. & Hone, K. (2025). Determinants of ThaiMOOC engagement: A longitudinal perspective on adoption to continuance. *Informatics*, 12(1). <https://doi.org/10.3390/informatics12010031>

Tavakoli, J., Exter, M. E., & Kotangale, A. (2025). Integrating dispositions in instructional design: an exploratory study in higher education. *Instructional Science*. <https://doi.org/10.1007/s11251-025-09762-3>

Tran, H. M. N. & Le, D. V. (2025). Factors affecting learning effectiveness in short-term online MOOC courses: A case study of students in Can Tho City. *Proceedings — 2025 10th International STEM Education Conference, iSTEM-Ed 2025*. <https://doi.org/10.1109/iSTEM-Ed65612.2025.11129393>

Wintersberg, L. & Pittich, D. (2025). Toward a universal definition of instructional design: a systematic review. *Discover Education*, 4(1), 100. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00491-w>

Yan, Q. (2021). A video production method of microclass combined with MOOC. *Scientific Programming*, 2021, Article 9925165. <https://doi.org/10.1155/2021/9925165>

Zhu, M., Bonk, C. J., & Sari, A. R. (2018). Instructor experiences designing MOOCs in higher education: Pedagogical, resource, and logistical considerations and challenges. *Online Learning*, 22(4), 203–241. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1495>

Zinovieva, I. S., Artemchuk, V. O., Iatsyshyn, A. V., Romanenko, Y. O., Popov, O. O., Kovach, V. O., Taraduda, D. V., & Iatsyshyn, A. V. (2021). The use of MOOCs as additional tools for teaching NoSQL in blended and distance learning mode. *Journal of Physics: Conference Series*, 1946(1), 012011. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1946/1/012011>

REFERENCES

Buinytska, O., Terletska, T., & Lymarenko, V. (2025). *Prohrama pidvyshchennia kvalifikatsii dlia naukovopedagogichnykh pratsivnykiv «Tsyfrovyi videobrend vykladacha»* [Professional development program for academic staff “Digital video brand of a teacher”]. https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nnc.rpl/PK_videobrend.pdf

Havrylenko, S. L., Kashpur, S. I., & Siroshtan, Ya. Yu. (2023). Mozhyvosti ukrainskykh masovykh vidkrytykh onlain-kursiv u navchanni inozemnoi movy [Possibilities of Ukrainian massive open online courses in teaching a foreign language]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Seriya: Pedagogichni nauky*, 21(177), 78–82.

Dehtiarova, N., Petrenko, L., Zhmud, O., & Makarova, V. (2024). Dosvid intehruvannia masovykh vidkrytykh onlain kursiv u formalnu osvitu [Experience of integrating massive open online courses into formal education]. *Fizyko-matematychna osvita*, 39(3), 38–45. <https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i3-05>

Podoliak, M. (2024). Masovi vidkryti onlain-kursy u navchanni inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Massive open online courses in teaching a foreign language for specific purposes]. *Molod i rynek*, 6(226), 106–110. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307842>

Moroz, P. V., & Moroz, I. V. (2025). Osoblyvosti rozroblennia doslidnytskykh zavdan z istorii dlia uchniv bazovoi shkoly [Features of developing research tasks in history for basic school students]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 34, 197–217. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-197-217>

Ramskyi, Yu. S., Tverdokhlib, I. A., Yashchuk, O. B., & Ramskyi, A. Yu. (2021). Vykorystannia vidkrytykh onlain kursiv v umovakh zmishanoho navchannia maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [The use of open online courses under conditions of blended learning of future IT specialists]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 84(4), 138–157. <https://doi.org/10.33407/itlt.v84i4.4431>

Abate, T., & Mishore, E. (2024). Alignment analysis between teacher-made tests and learning objectives in a selected school of Central Regional State of Ethiopia. *Heliyon*, 10(11), e31869. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31869>

Bali, C., Tasdelen, B., Bandi, Sz., & Zsidó, A. N. (2026). Understanding the cognitive cost of multimedia learning: Effects of visual load and language proficiency. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 11, 2. <https://doi.org/10.1186/s41235-025-00699-2>

Cuesta-Hincapie, C. (2025). Discovering the meaning of creativity in instructional design: A co-creation and concept mapping approach. *International Journal of Technology and Design Education*. <https://doi.org/10.1007/s10798-025-09996-9>

Deng, R. (2024). Effect of video styles on learner engagement in MOOCs. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2246981>

Deng, R., & Gao, Y. (2023). Using learner reviews to inform instructional video design in MOOCs. *Behavioral Sciences*, 13(4), 330. <https://doi.org/10.3390/bs13040330>

Diordieva, C., & Bonk, C. J. (2023). Instructors’ perspectives in design and L-MOOCs: A qualitative look. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep425. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13099>

Doğru, M. S., Yüzbaşıoğlu, F., & Arpacı, I. (2025). The effect of interactive videos enhanced with pop-up questions on teacher candidates’ learning performance in science. *Research in Science and Technological Education*, 43(1), 312–327. <https://doi.org/10.1080/02635143.2023.2272820>

Dusanek, V., & Kollar, I. (2026). Interactive educational videos to learn about psychological theories: Effects of learner control and feedback features on extraneous cognitive load and knowledge acquisition. *Psychology Learning & Teaching*. <https://doi.org/10.1177/14757257251407698>

Freitas Cortina, A., & Paredes Labra, J. (2022). Desafíos de la producción multimedia en los MOOC: Estudio de caso interpretativo sobre las perspectivas docentes. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 59–79. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30840>

Hoyt, G., Adegboyega, S., Constantouris, G., & Basu, P. (2024). Study of the impact of introducing a multimedia learning tool in podiatric medical courses. *Journal of Foot and Ankle Research*, 17(3), e12018. <https://doi.org/10.1002/jfa2.12018>

Kasch, J., Van Rosmalen, P., & Kalz, M. (2021). Educational scalability in MOOCs: Analysing instructional designs to find best practices. *Computers & Education*, 161, 104054. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104054>

La Torre, S., & Désiron, J. C. (2024). From research to practice: Are multimedia principles present in instructional videos used by teachers in science and history? *Technology, Knowledge and Learning*, 29(4), 1993–2016.

Laitinen-Väänänen, S., Parjanen, S., Hyypiä, M., Cattaneo, A. A. P., & de Jong, F. (2024). The essential factors in higher education–industry collaboration when developing video-supported collaborative learning. *Industry and Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/09504222241299693>

Lim, W. C., Haslam, R. L., Ashton, L. M., Fenton, S., & Collins, C. E. (2024). Motivations of learners enrolled in a massive open online course: “The science of weight loss: Dispelling diet myths”. *Health Education Journal*, 83(2), 150–160. <https://doi.org/10.1177/00178969231225060>

Rajas Fernández, M., Gertrudix, M., & Baños, M. (2021). Knowledge in images and sounds: Informative, narrative and aesthetic analysis of video for MOOCs. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 69–95. <https://doi.org/10.3390/publications9030032>

Senadheera, V. V., Ediriweera, D. S., & Rupasinghe, T. P. (2024). Instructional design models for digital learning in higher education: A scoping review. *Journal of Learning for Development*, 11(1), 15–26. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v11i1.973>

Shittu, M., Gorbunova, A., Lange, C., & Hofer, M. (2025). The video lecture as an instructional method of MOOCs: Impact on students’ re-watching behaviors. *Electronic Journal of e-Learning*, 23(2). <https://doi.org/10.34190/ejel.23.2.3587>

Şimşek, A. C., Merkt, M., Sondermann, C., & Huff, M. (2026). Sustained attention in learning: What can Hollywood cinema teach us about the design of educational videos? *Humanities and Social Sciences Communications*, 13(1), 300. <https://doi.org/10.1057/s41599-026-06917-6>

Steinbeck, H. T., Zobel, T., & Meinel, C. (2022). Using the YouTube video style in a MOOC: (Re-)testing the effect of visual experience in a field experiment. In *Proceedings of the 9th ACM Conference on Learning @ Scale (L@S '22)* (pp. 142–150). <https://doi.org/10.1145/3491140.3528268>

Suriyapaiboonwattana, K., & Hone, K. (2025). Determinants of ThaiMOOC engagement: A longitudinal perspective on adoption to continuance. *Informatics*, 12(1). <https://doi.org/10.3390/informatics12010031>

Tavakoli, J., Exter, M. E., & Kotangale, A. (2025). Integrating dispositions in instructional design: An exploratory study in higher education. *Instructional Science*. <https://doi.org/10.1007/s11251-025-09762-3>

Tran, H. M. N., & Le, D. V. (2025). Factors affecting learning effectiveness in short-term online MOOC courses: A case study of students in Can Tho City. In *Proceedings of the 2025 10th International STEM Education Conference (iSTEM-Ed 2025)*. <https://doi.org/10.1109/iSTEM-Ed65612.2025.11129393>

Wintersberg, L., & Pittich, D. (2025). Toward a universal definition of instructional design: A systematic review. *Discover Education*, 4(1), 100. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00491-w>

Yan, Q. (2021). A video production method of microclass combined with MOOC. *Scientific Programming*, 2021, 9925165. <https://doi.org/10.1155/2021/9925165>

Zhu, M., Bonk, C. J., & Sari, A. R. (2018). Instructor experiences designing MOOCs in higher education: Pedagogical, resource, and logistical considerations and challenges. *Online Learning*, 22(4), 203–241. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1495>

Zinovieva, I. S., Artemchuk, V. O., Iatsyshyn, A. V., Romanenko, Y. O., Popov, O. O., Kovach, V. O., Taraduda, D. V., & Iatsyshyn, A. V. (2021). The use of MOOCs as additional tools for teaching NoSQL in blended and distance learning mode. *Journal of Physics: Conference Series*, 1946(1), 012011. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1946/1/012011>

Lymarenko V.

INSTRUCTIONAL VIDEO DESIGN IN THE PROCESS OF DEVELOPING MASSIVE OPEN ONLINE COURSES

Abstract. The article considers the problem of instructional video design in the process of developing massive open online courses (MOOCs) to ensure the quality of educational content and learning effectiveness. The relevance of the study is driven by the growing role of video content in online education and the need to enhance its effectiveness in the context of the digital transformation of education. Based on the analysis of scientific research regarding video design, its impact on the perception of educational information, and the role of the video developer for MOOCs, the necessity of a comprehensive approach to creating video content is substantiated. The essence of the concept of “instructional video design in the process of MOOC development” is clarified as a systematized and purposeful process of creating and organizing educational videos, which combines the professional expertise of the developer with the implementation of assigned tasks and is aimed at achieving defined learning outcomes by the learners. The aim of the article is to substantiate the stages of instructional video

design in the process of MOOC development. The result of the study is the development and characterization of four stages that reflect the logic of sequential video content development and form a holistic system for creating educational videos: video development, video production, video integration, and video review and correction prior to publication. The practical value of the proposed approach to video design lies in the possibility of its use by developers to organize sequential work with video content. Instructional video design in the process of MOOC development creates prerequisites for increasing learner engagement and the quality of educational outcomes, ensures the consistency of instructional goals, content, and forms of material presentation, helps avoid learners' cognitive overload, and facilitates the transformation of video from a means of transmitting information into a tool for organizing educational activities.

Keywords: *digital transformation of higher education; instructional design; massive open online courses (MOOCs); video; educational video content; stages of instructional video design.*

Стаття надійшла до редакції / Received: 01.04.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 16.04.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Храбан Т.,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Державного університету «Київський авіаційний інститут»,
xraban.tatyana@gmail.com

ORCID id 0000-0001-5169-5170

Гордієнко О.,

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2
Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського
AlyonaShabliy1987@gmail.com

ORCID id 0009-0002-2722-1041

Корона Козімано К.

викладач іноземних мов коледжу KIPP,
Техас 78754, Сполучені Штати Америки
carolina.coco88@gmail.com

ORCID id 0009-0001-2407-5328

РОЛЬ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У ФОРМУВАННІ МОТИВАЦІЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ

Анотація. Метою статті є синтез і критична інтерпретація сучасних емпіричних досліджень щодо використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти для визначення характеру та сили їхнього впливу на мотивацію і комунікативну готовність студентів, ідентифікації провідних дослідницьких підходів і тенденцій, а також формулювання науково обґрунтованих рекомендацій для педагогічної практики. Дослідження має теоретико-аналітичний характер і виконане у форматі систематичного літературного огляду. Матеріалом слугували сучасні емпіричні та оглядові публікації у фахових міжнародних виданнях, відібрані за критеріями тематичної релевантності, методологічної визначеності та зосередженості на студентській аудиторії. Аналітична процедура передбачала поетапний відбір джерел, тематичне кодування, порівняльний аналіз і концептуальний синтез результатів. Аналіз досліджень засвідчив, що автентичні матеріали загалом позитивно пов'язані зі зростанням внутрішньої мотивації студентів, підвищенням їхньої залученості та усвідомленням практичної цінності іншомовного навчання. Водночас встановлено, що сила мотиваційного ефекту істотно варіює залежно від релевантності контенту потребам здобувачів освіти та якості педагогічного дизайну. У сфері комунікативної готовності зафіксовано позитивну динаміку передусім у розвитку рецептивних умінь, прагматичної компетентності та впевненості у використанні мови. Разом із тим у частині досліджень виявлено ризики, пов'язані з когнітивним перевантаженням і невідповідністю складності матеріалів рівню студентів. Окремі праці підкреслюють потенціал поєднання автентичного контенту з цифровими технологіями, хоча його ефективність значною мірою залежить від характеру педагогічного супроводу. Критичний аналіз також виявив обмеження доказової бази, зокрема переважання короткострокових інтервенцій і недостатню увагу до довготривалих ефектів. Отримані узагальнення підтверджують значний педагогічний потенціал автентичних матеріалів за умови їх методично виваженого та контекстно чутливого використання у вищій іншомовній освіті. Обґрунтовано доцільність поетапної інтеграції автентичного контенту, системного застосування педагогічного скаффолдингу, забезпечення його професійної релевантності та розширення інтерактивних форматів роботи. Сукупність цих умов розглядається як важливий методичний ресурс підвищення мотивації студентів, їхньої навчальної залученості та готовності до ефективної іншомовної комунікації.

Ключові слова: автентичні матеріали; іншомовна освіта; вища освіта; мотивація студентів; комунікативна компетентність; педагогічний дизайн; скаффолдинг; цифрові технології в навчанні.

© Храбан Т., Гордієнко О., Корона Казімано К., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Вступ. У сучасному освітньому просторі володіння іноземними мовами розглядається як ключова складова професійної підготовки фахівців та важливий чинник їхньої конкурентоспроможності на глобальному ринку праці. Посилення міжнародної академічної мобільності, розвиток міжкультурної комунікації та цифровізація освітнього середовища зумовлюють необхідність оновлення підходів до іншомовної підготовки у закладах вищої освіти. Для України зазначена проблематика набуває особливої ваги в умовах післявоєнного відновлення, коли інтеграція до європейського та світового науково-освітнього простору стає одним із стратегічних пріоритетів держави. Сучасний етап розвитку української вищої освіти характеризується зростанням вимог до практичної спрямованості навчання іноземних мов. Від випускників очікується не лише сформованість мовної компетентності, а й готовність ефективно використовувати іноземну мову в академічному, професійному та міжкультурному середовищі. У цьому контексті особливого значення набуває поняття комунікативної готовності, що передбачає інтеграцію мовленнєвих умінь, мотиваційних установок і здатності діяти в умовах автентичної комунікації (Храбан, 2025). У науково-педагогічному дискурсі одним із перспективних шляхів підвищення ефективності іншомовної підготовки визнається використання автентичних матеріалів. Їх застосування дозволяє наблизити навчальний процес до природного мовного середовища та забезпечити студентам досвід взаємодії з реальними мовленнєвими зразками (David & Şerban-Oprescu, 2019). Такі ресурси відображають сучасне функціонування мови, її прагматичні та соціокультурні особливості, що відповідає вимогам компетентнісного та комунікативного підходів у мовній освіті.

Не менш важливою є мотиваційна складова навчання іноземних мов. Мотивація розглядається як один із визначальних предикторів успішності мовного навчання, оскільки вона впливає на рівень залученості студентів, їхню наполегливість і глибину опрацювання матеріалу (Seven, 2020). В українських закладах вищої освіти забезпечення стабільної навчальної мотивації ускладнюється низкою факторів, серед яких — обмежена кількість аудиторних годин, неоднорідний рівень підготовки студентів та значне когнітивне навантаження. За цих умов особливої актуальності набуває пошук дидактичних засобів, здатних підвищити внутрішню зацікавленість студентів і надати навчання чітко вираженої практичної спрямова-

ності. Автентичні матеріали мають значний потенціал у цьому напрямі, оскільки вони демонструють мову як інструмент реального спілкування та пов'язують навчальну діяльність із актуальними комунікативними потребами студентів (Alamri, 2025). Крім того, стрімкий розвиток цифрових технологій істотно розширив доступ до різноманітних автентичних джерел — відео, подкастів, онлайн-медіа, професійних платформ — що створює нові можливості для їх системної інтеграції в освітній процес (Mandarsari, 2023). Водночас на практиці потенціал таких матеріалів у вітчизняній вищій школі використовується нерівномірно та часто фрагментарно, що свідчить про наявність розриву між дидактичними можливостями сучасного освітнього середовища та реальною педагогічною практикою.

Актуальність дослідження суттєво посилюється суспільними викликами, що постали перед Україною у період післявоєнної відбудови. Ефективна участь українських фахівців у міжнародних проектах відновлення, наукових консорціумах, програмах академічної мобільності та професійних мережах безпосередньо залежить від рівня їхньої іншомовної комунікативної спроможності. У цьому контексті підвищується значущість таких методичних рішень, які забезпечують формування не декларативних мовних знань, а реальної готовності студентів до міжкультурної взаємодії в динамічному глобальному середовищі. Попри очевидний дидактичний потенціал автентичних матеріалів, їх роль у формуванні мотивації та комунікативної готовності студентів українських закладів вищої освіти потребує подальшого наукового осмислення. Зокрема, недостатньо з'ясованими залишаються питання системного впливу цих ресурсів на мотиваційну сферу здобувачів освіти, а також педагогічні умови, за яких його використання є найбільш ефективним у сучасному українському освітньому контексті. Зазначені обставини визначають наукову і практичну значущість дослідження ролі автентичних матеріалів у формуванні мотивації та комунікативної готовності студентів.

Метою статті є синтез і критична інтерпретація сучасних емпіричних досліджень щодо використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти задля визначення характеру та сили їхнього впливу на мотивацію і комунікативну готовність студентів, ідентифікації провідних дослідницьких підходів і тенденцій, а також формулювання науково обґрунтованих педагогічних рекомендацій.

Для досягнення поставленої мети у статті визначено такі завдання:

1) проаналізувати сучасні емпіричні дослідження щодо використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти;

2) визначити характер і силу впливу таких матеріалів на мотивацію та комунікативну готовність студентів;

3) ідентифікувати провідні дослідницькі підходи, тенденції та проблемні аспекти інтеграції автентичних матеріалів у практику іншомовної підготовки;

4) сформулювати науково обґрунтовані рекомендації щодо ефективного використання зазначених ресурсів у вищій іншомовній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасний науково-педагогічний дискурс демонструє стійке зростання інтересу до використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов, що пов'язано з утвердженням комунікативної та компетентнісної парадигми освіти. Аналіз наукових джерел дозволяє визначити кілька ключових дослідницьких напрямів, у межах яких розкривається дидактичний потенціал таких ресурсів та водночас окреслюються наявні суперечності й проблемні аспекти його використання. Перший напрям охоплює дослідження впливу автентичних матеріалів на розвиток мовленнєвих умінь і комунікативної компетентності. У низці праць підкреслюється, що використання реальних текстів і медіаресурсів сприяє формуванню більш природного мовленнєвого досвіду студентів. Зокрема, у роботі K. Choriyeva, D. Sadullayeva, D. Namidova (2025) показано, що залучення автентичного контенту в ESL-аудиторіях сприяє розвитку критичного мислення та мовленнєвої активності. Подібну позицію підтримують H. Khadka і R. Kandel (2026), які доводять позитивний вплив автентичності на мовну успішність і мотивацію студентів. Водночас R. Dania і A. Adha (2021) звертають увагу на методичні труднощі використання автентичних матеріалів, підкреслюючи, що їх ефективність значною мірою залежить від педагогічного дизайну курсу. Таким чином, навіть у межах цього напрямку простежується перехід від безумовно позитивних оцінок до більш зваженого підходу. Другий напрям зосереджений на мотиваційному потенціалі автентичних матеріалів. Значна кількість досліджень підтверджує їх здатність підвищувати зацікавленість і залученість здобувачів освіти. Зокрема, U. Latifah та колеги (2025) встановлюють позитивний зв'язок між використанням таких ресурсів і зростанням

навчальної мотивації. Аналогічні результати отримано у роботі G. Sabir і A. Hammad (2023), де доведено, що автентичні матеріали сприяють підвищенню внутрішньої мотивації студентів, що опановують іноземні мови. Разом із тим сучасні автори наголошують, що мотиваційний вплив не є автоматичним. E. Velasco (2021) підкреслює, що ефект значною мірою опосередковується рівнем складності матеріалів і їх релевантністю досвіду студентів, а позитивний вплив проявляється насамперед за умов підтримки автономії та активної участі студентів. Це свідчить про поступове ускладнення наукових уявлень щодо механізмів мотиваційного впливу. Третій напрям пов'язаний із дослідженням культурної та соціокультурної складової автентичних матеріалів. У сучасних роботах підкреслюється їхня роль у формуванні міжкультурної компетентності та культурної обізнаності. T. Ngan і T. Dan (2025) розглядають автентичні матеріали як інструмент мотивації через культурну релевантність. Дослідники емпірично доводять, що культурно наближений контент підсилює навчальну залученість студентів, що опановують іноземні мови. Водночас автори застерігають від однобічного культурного фокусування, підкреслюючи необхідність балансу між знайомим і новим культурним змістом. Четвертий напрям відображає інтеграцію автентичних матеріалів із цифровими технологіями та онлайн-навчанням. У сучасних умовах цей вектор набуває особливої актуальності. P. Mandarsari (2023) аналізує стратегії використання технологій для створення середовища автентичного мовного навчання та підкреслює їхній потенціал для розвитку автономії студентів. A. Shammari (2021) у ширшому контексті онлайн-залученості доводить, що ефективність цифрових ресурсів залежить від педагогічного супроводу та дизайну взаємодії. Критичний аналіз засвідчує, що попри активний розвиток цього напрямку, багато досліджень мають інструментально-технологічний характер і недостатньо розкривають психолого-педагогічні механізми впливу таких матеріалів на мотивацію та комунікативну готовність. П'ятий напрям представлений роботами, що акцентують дидактичні ризики та обмеження. Сучасна література дедалі частіше відходить від беззастережно позитивної оцінки автентичних матеріалів. A. Luís (2024) детально описує виклики їх інтеграції, зокрема невідповідність рівню підготовки студентів і труднощі педагогічної адаптації. M. Arley-Fonseca і T. Brizuela-Gutiérrez (2020) аналізують проблему розривів у мовній підготовці учнів

і підкреслюють потребу диференційованого підходу. Подібні застереження також наголошують на необхідності методичного супроводу використання таких ресурсів і підкреслюють, що ефективність автентичних матеріалів значною мірою залежить від контексту застосування, рівня студентів і професійної підготовки викладача. Такий висновок відображає сучасну тенденцію до контекстуалізації результатів досліджень. Водночас у сучасному науковому дискурсі існує низка проблемних зон, пов'язаних із дослідженням дидактичного потенціалу автентичних ресурсів. По-перше, значна частина робіт має короткостроковий або локальний характер. По-друге, недостатньо досліджено комплексний зв'язок між мотивацією та комунікативною готовністю. По-третє, обмежено представлені дослідження у контексті вищої освіти та специфічних соціально-освітніх умов. Зазначені прогалини актуалізують потребу подальших досліджень, спрямованих на системне вивчення ролі автентичних матеріалів у формуванні мотивації та комунікативної готовності студентів, з урахуванням сучасних освітніх трансформацій.

Матеріали і методи. Це дослідження має теоретико-аналітичний характер і виконане у форматі систематичного літературного огляду, спрямованого на узагальнення та критичну інтерпретацію сучасних емпіричних напрацювань щодо використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти. Робота орієнтована на виявлення характеру та сили впливу таких ресурсів на мотивацію і комунікативну готовність студентів, а також на ідентифікацію провідних дослідницьких підходів і тенденцій у цій галузі. Обрана дослідницька стратегія орієнтована на концептуальне узагальнення різноманітних емпіричних результатів без проведення формалізованого статистичного метааналізу. Матеріалом дослідження стали наукові статті у фахових міжнародних журналах, оглядові праці та окремі емпіричні дослідження, присвячені застосуванню автентичних матеріалів у викладанні іноземних мов у вищій школі. До корпусу аналізу включалися публікації, що репрезентують різні освітні контексти та дослідницькі традиції, що дало змогу врахувати методологічну й культурну варіативність підходів до розуміння педагогічного потенціалу автентичного контенту. Перевага надавалася роботам, опублікованим у рецензованих виданнях, індексованих у міжнародних наукометричних базах, а також дослідженням із чітко окресленим дизайном і прозоро поданими результатами. Добір джерел здійснювався

за сукупністю критеріїв: тематична релевантність проблематиці автентичних матеріалів у іншомовній освіті; фокус на студентській аудиторії закладів вищої освіти; наявність емпіричних даних щодо мотиваційних або комунікативних результатів навчання; методологічна визначеність дослідження. До поглибленого аналізу включалися праці, що містять операціоналізацію поняття автентичних матеріалів; досліджують їхній вплив на мотивацію, залученість або автономію студентів; аналізують зміни у комунікативній компетентності або готовності до мовленнєвої взаємодії; розглядають умови ефективної педагогічної інтеграції таких ресурсів; висвітлюють труднощі та обмеження його використання у вищій освіті. Публікації з фрагментарним або дотичним розглядом проблеми, а також роботи без достатнього методичного опису не включалися до аналізу.

Методологічною основою дослідження слугує аналітико-тематичний огляд наукової літератури, який передбачає системне опрацювання, зіставлення та узагальнення результатів попередніх досліджень (Храбан, 2024). Процедурно робота поєднує елементи систематичного та наративного огляду з використанням логіки картування дослідницького поля. Такий підхід забезпечує баланс між широтою охоплення та глибиною інтерпретації, що є доцільним з огляду на міждисциплінарний характер проблематики. Аналітична процедура включала кілька послідовних етапів. На першому етапі здійснювався попередній відбір публікацій за тематичними ключовими словами, пов'язаними з автентичними матеріалами, мотивацією, комунікативною готовністю та іншомовною освітою у вищій школі. На другому етапі проводилося змістове ознайомлення з відібраними роботами з метою уточнення їхньої релевантності меті дослідження. Третій етап передбачав кодування ключових тематичних блоків (мотиваційні ефекти, комунікативні результати, педагогічні умови, виклики інтеграції). На четвертому етапі здійснювався порівняльний аналіз методологічних підходів і отриманих результатів. Завершальний етап полягав у синтезі висновків і формулюванні узагальнених інтерпретацій. Під час аналізу особлива увага приділялася тому, як різні автори концептуалізують автентичність навчальних матеріалів, які індикатори використовують для вимірювання мотивації та комунікативної готовності, а також у яких освітніх умовах реалізуються досліджувані педагогічні практики. Це дозволило простежити зміщення наукового дискурсу від розуміння автентичних матеріалів як допоміжного ресур-

су до їх трактування як інтегрованого інструмента комунікативно орієнтованого навчання. Узагальнення результатів здійснювалося з урахуванням багатовимірності досліджуваного феномена та чутливості ефектів таких ресурсів до рівня мовної підготовки студентів, формату навчання та характеру педагогічної підтримки. Застосований методологічний дизайн не передбачає кількісного метааналізу, натомість орієнтований на концептуальний синтез, виявлення стійких тенденцій і окреслення практично значущих висновків. Обраний підхід забезпечує можливість комплексно оцінити сучасний стан досліджень щодо використання автентичних матеріалів у вищій іншомовній освіті, виявити сильні сторони наявної доказової бази та окреслити напрями її подальшого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Синтез відібраних емпіричних досліджень дозволяє сформулювати цілісне уявлення про характер впливу автентичних матеріалів на мотивацію та комунікативну готовність студентів закладів вищої освіти. Узагальнені дані переконливо свідчать, що потенціал автентичного контенту реалізується багатовимірно — через когнітивні, афективні та соціокультурні механізми, — однак його ефективність має виразну залежність від умов педагогічної інтеграції. Передусім встановлено, що використання автентичних матеріалів у більшості досліджень корелює зі зростанням внутрішньої навчальної мотивації студентів (Alamri, 2025; Latifah et al., 2025). Емпіричні результати демонструють, що залучення до реального мовного середовища підвищує відчуття значущості навчання та сприяє формуванню інтересу до іншомовної діяльності. Подібну тенденцію підтверджує дослідження, у яких зафіксовано статистично значущий позитивний зв'язок між використанням автентичних матеріалів і показниками мотивації (Alamri, 2025; Latifah et al., 2025). Таким чином, на рівні узагальнених даних можна говорити про наявність стійкого мотиваційного ефекту. Разом із тим критичний аналіз свідчить, що інтенсивність цього ефекту не є однаковою в різних освітніх контекстах. У низці робіт підкреслюється, що мотиваційні зрушення істотно посилюються тоді, коли зміст матеріалів має особистісну або професійну релевантність для студентів (Seven, 2020). Натомість формальне включення автентичного контенту без урахування потреб аудиторії демонструє обмежений вплив на мотиваційну сферу. Це дає підстави трактувати автентичність не як самодостатній чинник, а як ресурс, ефективність якого опосередковується педагогічним дизайном.

Важливим результатом синтезу є уточнення ролі культурної складової автентичних матеріалів. Дослідження показують, що культурна насиченість контенту здатна підсилювати пізнавальний інтерес і сприяти глибшому залученню студентів до навчального процесу (Gilmore, 2019). Водночас встановлено, що надмірна культурна дистанція іноді ускладнює розуміння змісту, особливо на нижчих рівнях мовної підготовки (Gilmore, 2019). Отже, культурна автентичність має подвійний ефект: вона може як підвищувати мотивацію, так і створювати додаткові бар'єри за відсутності належної методичної підтримки. Щодо комунікативної готовності, узагальнені результати демонструють позитивну динаміку передусім у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Робота з природним мовленням сприяє формуванню більш реалістичних стратегій аудіювання та розвитку прагматичної компетентності (Wang & Zhang, 2022; Ghosh & Mukherjee, 2022). Водночас S. Norte (2025) вказує, що автентичний контент також може стимулювати розвиток критичного мислення та дискурсивних умінь за умови інтерактивної організації навчання. Це свідчить про потенціал автентичних матеріалів виходити за межі суто мовної підготовки. Проте результати огляду не підтверджують лінійної моделі впливу. У частині досліджень зафіксовано початкове зниження впевненості студентів під час переходу до роботи з неадаптованими матеріалами, що пов'язується з підвищеним когнітивним навантаженням. Подібні спостереження узгоджуються з висновками A. Miqawati, F. Wijayanti і A. Intan Purnama (2024) про те, що надмірна складність автентичних текстів може тимчасово знижувати навчальну ефективність. Таким чином, позитивний вплив на комунікативну готовність проявляється переважно за умов поетапного впровадження та педагогічного супроводу. Окремий пласт результатів стосується ролі цифрового середовища. Сучасні дослідження демонструють, що поєднання автентичного контенту з цифровими платформами розширює можливості індивідуалізації навчання та підсилює автономію студентів (Anagnostopoulou, Hummel, Martens, 2023). Водночас підкреслюється, що технологічна доступність сама по собі не гарантує підвищення мотивації; вирішальним залишається характер навчальних завдань і рівень педагогічного супроводу. Цей висновок має особливе значення для модернізації іншомовної підготовки у вищій школі. Методологічний зріз проаналізованих робіт засвідчує поступове ускладнення дослідницьких дизайнів. Поряд із локальними експериментами з'являються

метааналізи та змішані дослідження, що дозволяє отримувати більш надійні узагальнення (Namaziandost et al., 2022). Водночас зберігається низка обмежень доказової бази: переважають короткострокові інтервенції, обмежені вибірки та недостатня увага до довготривалих ефектів. Це стримує можливості остаточних висновків щодо стійкості мотиваційних змін.

Узагальнення емпіричних досліджень дозволяє сформулювати науково обґрунтовані рекомендації для педагогічної практики щодо ефективного використання автентичних матеріалів у вищій іншомовній освіті. Ефективність таких матеріалів значною мірою залежить від відповідності їх рівню мовної підготовки студентів: контент має розташовуватися в зоні найближчого розвитку і поступово ускладнюватися, що забезпечує підтримку мотивації та зменшує ризик когнітивного перевантаження. Для цього необхідний попередній лінгвістичний аналіз матеріалів і продумане поетапне впровадження завдань. Метод педагогічного скаффолдингу сприяє організації навчальної діяльності таким чином, щоб студент отримував системну підтримку на всіх етапах роботи з автентичним контентом. Передтекстові завдання активізують фонові знання, цілеспрямовані стратегії під час сприйняття допомагають ефективно опрацювати матеріал, а післятекстові комунікативні активності стимулюють мовленнєву діяльність. Така структура навчання не лише знижує когнітивне навантаження, але й формує відчуття компетентності та впевненості у студентів. Використання професійно орієнтованих матеріалів посилює внутрішню мотивацію і сприяє розвитку навичок, релевантних майбутній професійній діяльності. Це особливо важливо в українській вищій освіті, де посилюється потреба у фахівцях, здатних ефективно діяти в міжнародному академічному й професійному середовищі. Максимальний ефект на комунікативну готовність досягається через інтерактивні формати роботи, які передбачають дискусії, проектну діяльність і колаборативне навчання. Саме поєднання автентичного контенту з активною взаємодією студентів дозволяє формувати реалістичні стратегії мовленнєвої комунікації і прагматичну компетентність у наближених до реальних умовах. Важливою складовою педагогічного підходу є культурно чутливий відбір матеріалів. Поєднання знайомого і нового культурного контенту одночасно підвищує мотивацію, формує міжкультурну компетентність і забезпечує ефективне засвоєння змісту. Практично це передбачає використання як глобально релевантних, так і локально значущих

ресурсів, що робить навчальний процес більш змістовним і значущим для студентів. Не менш суттєвою є підготовка викладачів, оскільки ефективність інтеграції автентичних матеріалів залежить від їх методичної компетентності та здатності адаптувати ресурси без втрати комунікативної цінності. Підтримка викладачів і розвиток їхньої педагогічної майстерності забезпечує сталість позитивного ефекту на мотивацію та комунікативну готовність студентів. Таким чином, автентичні матеріали мають високий потенціал для стимулювання мотивації та розвитку комунікативної готовності студентів, проте цей потенціал реалізується лише за умови системного, методично виваженого використання. Синергія дидактичної відповідності, педагогічного скаффолдингу, професійної релевантності контенту, інтерактивності та підготовки викладачів створює основу для підвищення ефективності іншомовної освіти у вищій школі та відкриває перспективи для подальших емпіричних досліджень.

Висновки. Проведений систематичний аналіз сучасних емпіричних досліджень засвідчує, що автентичні матеріали мають суттєвий потенціал для підвищення мотивації та розвитку комунікативної готовності студентів закладів вищої освіти. Узагальнення наукових даних дозволяє стверджувати, що їх ефективність зумовлена передусім здатністю моделювати реальні ситуації міжкультурної взаємодії, актуалізувати професійно значущий зміст і стимулювати активну мовленнєву діяльність студентів. Водночас результати огляду переконливо демонструють, що позитивний ефект не є автоматичним і залежить від якості педагогічної інтеграції, рівня мовної підготовки здобувачів освіти, а також характеру методичного супроводу. Встановлено, що найбільш стійкий мотиваційний ефект спостерігається за умов релевантності автентичного контенту навчальним і професійним потребам студентів, його дидактичної доступності та організації інтерактивної роботи. Щодо комунікативної готовності, результати досліджень свідчать про позитивну динаміку насамперед у розвитку рецептивних умінь, прагматичної компетентності та впевненості у використанні мови в наближених до реальних умовах. Разом із тим окреслено низку ризиків, серед яких когнітивне перевантаження, невідповідність складності матеріалів рівню студентів і недостатня методична підготовка викладачів до роботи з неадаптованим контентом. На основі синтезу емпіричних даних обґрунтовано доцільність поетапної інтеграції автентичних матеріалів, їх професійно орієн-

тованого відбору, використання педагогічного скелетування та розширення інтерактивних форматів роботи. Особливої ваги ці рекомендації набувають у контексті модернізації української вищої освіти та післявоєнного відновлення, коли зростає потреба у фахівцях, здатних ефективно діяти в міжнародному академічному й професійному середовищі.

Водночас проведений огляд виявив низку дослідницьких прогалин, що визначають перспективи подальших наукових розвідок. Передусім потребують поглибленого вивчення дов-

готривалі ефекти використання автентичних матеріалів, їх комплексний вплив на взаємозв'язок мотивації та комунікативної готовності, а також особливості інтеграції автентичного контенту у цифрових і змішаних форматах навчання. Перспективним є також розширення емпіричних досліджень у контексті вищої освіти України з урахуванням специфіки післякризових освітніх трансформацій. Реалізація зазначених напрямів сприятиме поглибленню доказової бази та підвищенню ефективності іншомовної підготовки студентів у сучасних умовах.

ДЖЕРЕЛА

Храбан Т. Є. Рекомендації щодо якісного висвітлення проблем неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2024. № 3. Вип. 80. С. 57–66. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.3.5>.

Храбан Т. Є. Розвиток метакогнітивних стратегій у системі неперервного навчання студентів англійської мови: досвід і перспективи. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2025. № 4. Вип. 85. С. 82–94. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.4.6>.

Alamri, W. Evaluating the benefits and challenges of using authentic materials in EFL context for listening purpose. *Frontiers in Education*. 2025. № 10. Article 1611308. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1611308>.

Al-Shammari, A. H. Authentic materials in classroom: A case study on students of faculty of social sciences — Kuwait University. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2021. № 17. Iss. 3. P. 1243–1257. <https://doi.org/10.52462/jlls.88>.

Anagnostopoulou, A., Hummel, H. G. K., & Martens, R. Authenticity of tasks in online ESL/EFL learning to foster transfer. *Cogent Education*. 2023. № 10. Iss. 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2190429>.

Arley-Fonseca, M., Brizuela-Gutiérrez, T. Enhancing the Language Learning Process of Students in the Costa Rican Educational System by Considering the Use of Authentic Materials in the EFL Classroom. *Revista Espiga*. 2020. № 19. Iss. 40. P. 121–139. Режим доступу: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467863794006>.

Choriyeveva, K., Sadullayeva, D., & Hamidova, D. Developing critical thinking skills through authentic reading materials in EFL classrooms. *Zenodo*. 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14799245>.

Dania, R., & Adha, A. D. The Challenges of Using Online Authentic Materials in Reading Classroom for First-Year EFL Students. *Proceedings of the Thirteenth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2020)*. 2021. P. 433–436. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210427.066>.

David, I., Șerban-Oprescu, A. T. The use of authentic materials in ESP: benefits and drawbacks. *Dialogos*. 2019. № 20. P. 165–176. Режим доступу: www.dialogos.rei.ase.ro.

Gilmore, A. Materials and authenticity in language teaching. In S. Walsh & S. Mann (eds.) *Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2019. P. 299–318.

Khadka, H., & Kandel, R. Teachers' Perceptions and Practices of Using Authentic Materials in English Language Teaching. *KMC Journal*. 2026. № 8. P. 16–30. <https://doi.org/10.3126/kmcj.v8i1.90643>.

Latifah, U., Mulyono, H., Zulaiha, S., Falah, Z., & Rosita, R. The impact of authentic materials on EFL learners' speaking motivation and anxiety: a project-based learning approach. *Discover Education*. 2025. № 4. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00858-z>.

Luis, A. R. Examining Adaptation Practices in English Language Textbooks: A Closer Look at Authenticity. *Journal of English Studies*. 2024. № 22. P. 199–218. <https://doi.org/10.18172/jes.5932>.

Mandarsari, P. Online authentic materials in teaching English for EFL students. *International Journal of Research on English Teaching and Applied Linguistics*. 2023. № 4. P. 65–78. <https://doi.org/10.30863/ijretal.v4i1.5013>.

Miqawati, A. H., Wijayanti, F., & Intan Purnama, A. Integrating Local Culture in English Language Teaching: Enhancing authentic materials and cultural awareness. *Journal of English in Academic and Professional Communication*. 2024. № 10. Iss. 2. P. 100–106. <https://doi.org/10.25047/jeapco.v10i2.5096>.

Namaziandost, E., Razmi, M. H., Ahmad Tilwani, S., & Pourhosein Gilakjani, A. The Impact of Authentic Materials on Reading Comprehension, Motivation, and Anxiety among Iranian Male EFL Learners. *Reading & Writing Quarterly*. 2022. № 38. Iss. 1. P. 1–18. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1892001>.

Ngan, T. H., & Dan, T. C. EFL students' perceptions of using teachers' authentic materials to develop intercultural communicative competence in English learning. *European Journal of Alternative Education Studies*. 2025. № 10. Iss. 1. <https://doi.org/10.46827/ejae.v10i1.5940>.

Norte, S. The role of authentic materials in motivating English language learners: perspectives from educators through qualitative inquiry. *EPRA International Journal of Environmental Economics, Commerce and Educational Management*. 2025. P. 320–327. <https://doi.org/10.36713/epra21858>.

Sabir, G., & Hammad, A. The Effects of Using Authentic Materials on Motivating EFL (English as a Foreign Language) Learners. *Sprin Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*. 2023. № 1. Iss. 12. P. 40–48. <https://doi.org/10.55559/sjahss.v1i12.75>.

Seven, M. A. Motivation in Language Learning and Teaching. *African Educational Research Journal*. 2020. № 8. P. 62–71. Режим доступу: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3747096>.

Velasco, E. Promoting ESL Students' Critical Thinking Skills Through a Transitivity Analysis of Authentic Materials. *TESL Canada Journal*. 2021. № 38. Iss. 1. P. 81–95. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i1.1350>.

REFERENCES

Khraban, T. (2024). Rekomendatsii shchodo yakisnoho vysvitlennia problem neperervnoi osvity [Guidelines for quality coverage of continuing education issues]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 3(80), 57–66. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.3.5> [in Ukrainian]

Khraban, T. (2025). Rozvytok metakohnityvnykh stratehii u systemi neperervnoho navchannia studentiv anhliiskoi movy: dosvid i perspektyvy [Development of metacognitive strategies in students learning english as a foreign language in the context of the continuous education system]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 4(85), 82–94. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.4.6> [in Ukrainian]

Alamri, W. (2025) Evaluating the benefits and challenges of using authentic materials in EFL context for listening purpose. *Frontiers in Education*, 10, Article 1611308. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1611308> [in English]

Al-Shammari, A.H. (2021). Authentic materials in classroom: A case study on students of faculty of social sciences — Kuwait University. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(3), 1243–1257. <https://doi.org/10.52462/jlls.88> [in English]

Anagnostopoulou, A., Hummel, H. G. K., & Martens, R. (2023). Authenticity of tasks in online ESL/EFL learning to foster transfer. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2190429> [in English]

Arley-Fonseca, M., Brizuela-Gutiérrez, T. (2020). Enhancing the Language Learning Process of Students in the Costa Rican Educational System by Considering the Use of Authentic Materials in the EFL Classroom. *Revista Espiga*, 19(40), 121–139. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467863794006> [in English]

Choriyeva, K., Sadullayeva, D., & Hamidova, D. (2025). Developing critical thinking skills through authentic reading materials in EFL classrooms. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14799245> [in English]

Dania, R., & Adha, A. D. (2021). The Challenges of Using Online Authentic Materials in Reading Classroom for First-Year EFL Students. *Proceedings of the Thirteenth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2020)*, 433–436. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210427.066> [in English]

David, I., Șerban-Oprescu, A. T. (2019). The use of authentic materials in ESP: benefits and drawbacks. *Dialogos*, 20, 165–176. URL: www.dialogos.rei.ase.ro [in English]

Gilmore, A. (2019). Materials and authenticity in language teaching. In S. Walsh & S. Mann (eds.) *Routledge Handbook of English Language Teacher Education* (pp. 299–318). Abingdon, Oxon: Routledge [in English]

Khadka, H. & Kandel, R. (2026). Teachers' Perceptions and Practices of Using Authentic Materials in English Language Teaching. *KMC Journal*, 8, 16–30. <https://doi.org/10.3126/kmcj.v8i1.90643> [in English]

Latifah, U. & Mulyono, H. & Zulaiha, S. & Falah, Z. & Rosita, R. (2025). The impact of authentic materials on EFL learners' speaking motivation and anxiety: a project-based learning approach. *Discover Education*, 4. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00858-z> [in English]

Luis, A. R. (2024). Examining Adaptation Practices in English Language Textbooks: A Closer Look at Authenticity. *Journal of English Studies*, 22, 199–218. <https://doi.org/10.18172/jes.5932> [in English]

Mandarsari, P. (2023). Online authentic materials in teaching English for EFL students. *International Journal of Research on English Teaching and Applied Linguistics*, 4, 65–78. <https://doi.org/10.30863/ijretal.v4i1.5013> [in English]

Miqawati, A. H., Wijayanti, F., & Intan Purnama, A. (2024). Integrating Local Culture in English Language Teaching: Enhancing authentic materials and cultural awareness. *Journal of English in Academic and Professional Communication*, 10(2), 100–106. <https://doi.org/10.25047/jeapco.v10i2.5096> [in English]

Namaziandost, E., Razmi, M. H., Ahmad Tilwani, S., & Pourhosein Gilakjani, A. (2022). The Impact of Authentic Materials on Reading Comprehension, Motivation, and Anxiety among Iranian Male EFL Learners. *Reading & Writing Quarterly*, 38(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1892001> [in English]

Ngan, T.H., & Dan, T.C. (2025). EFL students' perceptions of using teachers' authentic materials to develop intercultural communicative competence in English learning. *European Journal of Alternative Education Studies*, 10(1). <https://doi.org/10.46827/ejae.v10i1.5940> [in English]

Norte, S. (2025). The role of authentic materials in motivating English language learners: perspectives from educators through qualitative inquiry. *EPRA International Journal of Environmental Economics, Commerce and Educational Management*, 320–327. <https://doi.org/10.36713/epra21858> [in English]

Sabir, G., & Hammad, A. (2023). The Effects of Using Authentic Materials on Motivating EFL (English as a Foreign Language) Learners. *Sprinj Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 1(12), 40–48. <https://doi.org/10.55559/sjahss.v1i12.75>

Seven, M. A. (2020). Motivation in Language Learning and Teaching. *African Educational Research Journal*, 8, 62–71. URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3747096> [in English]

Velasco, E. (2021). Promoting ESL Students' Critical Thinking Skills Through a Transitivity Analysis of Authentic Materials. *TESL Canada Journal*, 38(1), 81–95. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i1.1350> [in English]

Khraban T., Gordienko O., Cosimano Corona C.

THE ROLE OF AUTHENTIC MATERIALS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' MOTIVATION AND COMMUNICATIVE READINESS

Abstract. *The aim of the article is to synthesize and critically interpret contemporary empirical research on the use of authentic materials in foreign language teaching in higher education institutions in order to determine the nature and strength of their impact on students' motivation and communicative readiness, identify leading research approaches and trends, and formulate evidence-based recommendations for pedagogical practice.*

The study has a theoretical and analytical character and is conducted in the format of a systematic literature review. The data corpus consisted of recent empirical and review publications in peer-reviewed international journals, selected according to criteria of thematic relevance, methodological rigor, and a focus on student populations. The analytical procedure involved a staged selection of sources, thematic coding, comparative analysis, and conceptual synthesis of findings.

The analysis demonstrates that authentic materials are generally positively associated with increased intrinsic motivation, higher levels of student engagement, and a greater awareness of the practical value of foreign language learning. At the same time, the strength of the motivational effect varies significantly depending on the relevance of the content to learners' needs and the quality of instructional design. In the domain of communicative readiness, positive trends are observed primarily in the development of receptive skills, pragmatic competence, and learners' confidence in language use.

However, some studies highlight potential risks related to cognitive overload and the mismatch between material complexity and students' proficiency levels. A number of studies also emphasize the potential of integrating authentic content with digital technologies, although its effectiveness largely depends on the nature and quality of pedagogical support. The critical analysis further reveals limitations in the evidence base, particularly the predominance of short-term interventions and insufficient attention to long-term effects.

The findings confirm the substantial pedagogical potential of authentic materials, provided their use is methodologically sound and context-sensitive within higher foreign language education. The study substantiates the importance of a gradual integration of authentic content, systematic application of pedagogical scaffolding, ensuring its professional relevance, and expanding interactive learning formats. Collectively, these conditions are viewed as an important methodological resource for enhancing student motivation, engagement, and readiness for effective foreign language communication.

Keywords: *authentic materials; foreign language education; higher education; student motivation; communicative competence; instructional design; scaffolding; digital learning technologies.*

Стаття надійшла до редакції / Received: 14.03.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 28.03.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Януш О.,

кандидат філологічних наук, доцент
доцент кафедри методики викладання
української та іноземних мов і літератур
Навчально-наукового інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
obyanus@gmail.com
ORCID iD 0009-0006-1170-8866

ОГЛЯД КЛЮЧОВИХ ЗАСАД ПОЛІПШЕННЯ ПОБІЖНОСТІ УСНОГО МОВЛЕННЯ СЕРЕД СТУДЕНТІВ-НЕНОСІЇВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглядається основи побіжного, правильного й точного використання англійської мови в комунікативних ситуаціях сьогодення в умовах сучасного розвитку суспільства у глобалізованому світі. Формуючи визначення, автор приділяє особливу увагу дослідженням щодо покращення побіжного спілкування серед студентів закладів вищої освіти (ЗВО), які не є носіями англійської мови. Здійснено аналіз науково-методичного доробку авторів, які вивчають шляхи поліпшення ефективності побіжного англійського мовлення.

Увага акцентується, зокрема, на тому, що англійська мова стала мовою міжнародного спілкування, яка широко використовується в академічних колах, бізнесі, зовнішньополітичних відносинах тощо. У статті розглядається не лише важливість використання усної англійської мови, а й визначаються проблеми, з якими стикаються студенти у процесі комунікації, та пропонуються комплексні стратегії для їх вирішення.

Зважаючи на аналіз досліджень із побіжності англійського мовлення, автор пропонує основні фактори ефективності використання усної англійської мови, які все частіше визнаються як важливі навички. Ефективна комунікація, професійний успіх, економічні переваги, глобальні можливості, культурне порозуміння, когнітивні переваги, соціальна інтеграція, особистісний розвиток стверджуються як основні засади поправної, точної та побіжної розмовної англійської мови.

У статті визначаються ключові методи покращення розмовної англійської мови, такі як інтерактивні методи навчання, технологічні інструменти, автентичні матеріали, комунікативний підхід, формування оцінювання та індивідуалізація навчання.

Ключові слова: побіжність, ефективне мовлення, методи навчання, соціальна інтеграція, інтеграції технологій навчання мови.

© Януш О., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Вступ. Вміння вільно й побіжно спілкуватися англійською мовою, особливо як іноземною, є найважливішою навичкою для студентів університетів. Англійська мова стала глобальною мовою спілкування, що широко використовується в академічних колах, бізнесі та міжнародних відносинах. Незважаючи на здобутки у навчанні англійської мови останніми роками, чимало студентів-неносіїв англійської мови, як і раніше, стикаються зі значними труднощами у вільному використанні іноземної мови.

Ефективність усного володіння англійською мовою очевидна і все частіше визнається як

найважливіша навичка в сучасному світі переважною більшістю лінгвістів.

Ефективне спілкування, під час якого міжособистісна навичка усного володіння мовою дозволяє учасникам комунікативного процесу чітко і впевнено висловлювати свої думки, ідеї та почуття, сприяючи найкращим відносинам як на особистому, так і на професійному рівні. Говорячи про професійний успіх, слід мати на увазі, що значна кількість професій потребує потужної усної комунікації, і розвинені навички говоріння повинні функціонувати в багатьох професійних видах діяльності, таких як презентації, зустрічі, телефонні дзвін-

ки, переговори тощо, а також продаж товарів, продукції, обладнання організації або компанії; підготовка та отримання інструкцій щодо використання продукції й устаткування; укладання професійних та ділових контрактів з іншими компаніями; організація та фінансування спільних підприємств; участь у професійних, ділових ярмарках та виставках. (Лубашенко, Корнієва, 2019).

Вільне, побіжне володіння мовою, здатність вимовляти безперервну мову без труднощів розуміння, з мінімальними перериваннями може сприяти підвищенню продуктивності праці та кар'єрному зростанню. (Richards, 2015).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не зважаючи на те, що стратегії, спрямовані на розвиток мови, покращують усне спілкування, недостатня увага до деяких аспектів точності та конкретності, зокрема граматичної, інтонаційної або ж вимовної, під час вербальних комунікативних ситуацій часто перешкоджає всебічному оволодінню мовою. Отже, насамперед, аналізуючи методики та технології правильного, акуратного і, що важливо, навчання побіжного мовлення, дуже важливо надати правильне визначення терміну «побіжності мовлення», зокрема, на відміну від «швидкості мовлення». Нещодавні дослідження щодо побіжності англійського мовлення вказують на те, що зосередження уваги на розвитку вільного володіння англійською мовою в закладах вищої освіти (ЗВО) подекуди може призводити до проблем у ширшій мовній компетенції, такій як граматики та загальна точність мови (Elbashir, 2022).

Відповідно до словника Longman Dictionary of English Language and Culture, побіжність мовлення є такою, що вимовляється легко і плавно, тобто без пауз (Longman Dictionary of English Language and Culture, 1992), а це означає говорити з гарною, але не обов'язково ідеальною, інтонацією, із використанням відповідної лексики, граматично коректно, задля того, щоб ефективно передавати ідеї і думки, а також легко відтворювати зв'язне мовлення.

Побіжність мовлення є ключовим показником усного володіння другою мовою, що широко використовується як основа оцінювання мовленнєвих компетенцій. Як концепція, побіжність подекуди характеризується з точки зору «плавності та легкості мовлення»... У повсякденному мовному вживанні побіжність мовлення розуміється як еквівалент загального (усного) володіння певною мовою (Peltonen, 2023).

Побіжність мовлення також можна визначити як здатність використовувати паузи, інтонацію, наголос, темп мовлення та переривання (Mareková & Veňuš, 2024).

Оскільки англійська мова є іноземною в Україні, викладання і навчання її є складним різнобічним процесом формування певних навичок, зокрема й індивідуального характеру. Українські студенти подекуди соромляться говорити англійською, наприклад, у громадських місцях і подекуди виявляють побоювання робити помилки. Подібні ситуації призводять до обмеження доступу студентів до можливостей використання англійської мови. Таким чином, побіжність мовлення, як зазначають лінгвісти, тісно пов'язана з обсягом знань саме лінгвістичних одиниць, а також навичками інтерактивної обробки інформації.

Мета статті: Основною метою статті є аналіз наукового доробку та висвітлення розвитку компетенцій і навичок побіжного мовлення англійською серед студентів, які не є носіями англійської мови (students of EFL), шляхом впровадження комплексного спектру педагогічних стратегій, інтегрованих в освітню структуру вивчення дисципліни.

Виклад основного матеріалу. Відомий автор з проблем викладання англійської мови Майкл Філіп Уест розробив багато оригінальних ідей, зробивши акцент на важливості читання для поліпшення мовлення, що цілком узгоджується з перевагою «методу читання» у сучасному викладанні мов. Саме цей вид методики навчання мовлення, розроблений Гарольдом Палмером у середині ХХ століття, домінує в основних британських та американських підходах до викладання мов і донині. Розроблений метод називається «прямим методом», тому що його послідовники використовували в процесі навчання техніку прямого зіставлення семантики лексичних одиниць іноземної мови з їх синонімічними значеннями в тій самій мові, минаючи рідну мову. Саме цей метод лінгвісти пов'язують із навчанням мовлення (Applied Linguistics, 2023). Він (метод) відіграв основну роль для розробки безлічі методів поліпшення навичок мовлення та вирішення проблем за допомогою стратегій та технік навчання.

У професійній сфері вільне володіння англійською значно підвищує, скажімо, шанси працевлаштування на бажану претендентом роботу. Багатонаціональним компаніям часто потрібні співробітники, які можуть ефективно спілкуватися англійською мовою. Вільне володіння англійською мовою відкриває двері до широкого спектру кар'єрних можливостей

як у середині будь-якої країні, так і за кордоном (Crystal, 2003). Надбання знань англійської мови також відіграє важливу роль у налагодженні зв'язків, оскільки фахівці, які можуть впевнено спілкуватись англійською мовою, з більшою ймовірністю побудують міцні професійні стосунки та просунуться кар'єрними сходами.

Вільна та легка мова забезпечує глобальні можливості, такі як подорожі та налагодження зв'язків і контактів. Англійська мова є глобальною мовою спілкування, тому вільне володіння нею може покращити враження від подорожей та надати більше можливостей для міжнародного спілкування. Такий потенціал забезпечує також освітні перспективи, а причина цього в тому, що досить велика кількість престижних навчальних закладів використовують англійську мову як засіб навчання. Вільне володіння може відкрити двері для навчання за кордоном та доступу до ширшого спектру академічних ресурсів. Культурне розуміння полегшує доступ до більшої частини світових ЗМІ, включаючи книги, фільми та новини, здебільшого створені або випущені англійською мовою. Вільне володіння дозволяє безпосередньо взаємодіяти з культурними продуктами, покращуючи розуміння та задоволення від спілкування. Вільне володіння сприяє культурному обміну, дозволяючи студентам ділитися та дізнаватися про різні традиції, звичаї та переконання різних народів світу (Вугам, 1997).

Володіння іноземною мовою також сприяє гнучкості розуму. Вивчення та використання другої мови покращує когнітивну гнучкість, навички вирішення проблем, такі як здатність не боятися робити помилки під час розмови та здатність виконувати кілька завдань одночасно. Регулярне використання другої мови може покращити пам'ять та уповільнити зниження когнітивних здібностей із віком.

Соціальна інтеграція, як риса, логічно формується із вищерозглянутих властивостей, ознак та особливостей навчання англійської мови і, зокрема, побіжності мовлення.

В англійськомовних країнах вільне володіння допомагає іммігрантам та носіям мови інтегруватися в суспільство, брати участь у громадських заходах та отримувати доступ до послуг. Опанування усною англійською мовою зміцнює впевненість, полегшуючи спілкування та надлагодження нових контактів.

Особистісний розвиток полягає в тому, що вільне володіння англійською мовою дозволяє більш тонко і детально висловлюватись,

що може бути особливо корисним у творчих та інтелектуальних заняттях. Процес набуття вільного володіння мовою сприяє розвитку мислення та заохочує звички до навчання протягом усього життя. Вільне володіння усною англійською — це не просто володіння мовою, це відкриття цілого світу можливостей, що покращує особистісні та професійні відносини, забезпечує доступ до світових знань і культури, а також покращує когнітивну гнучкість і навички вирішення проблем (Bialystok, 2001).

Інвестування часу та зусиль у покращення вільного володіння усною англійською мовою є цінним починанням, яке може принести значущі результати впродовж усього життя.

Щоб опанувати англійську як іноземну мову, Сяоцзін Лі та Хайцзюнь Ло, надаючи вісім стратегій навчання та дванадцять стратегій навчання, наполягають на тому, що вільне володіння студентами другою або іноземною мовою є результатом «надбання», а не «вивчення» (Li & Luo, 2023), а для опанування англійської мови необхідне занурення в середовище носіїв або вплив автентичних мовних ресурсів, що й підтверджує важливість занурення в мовне середовище (Krashen, 1985).

Водночас, якість опанування мовою покращується, коли навчання стає домінуючим фактором ефективності вербальної комунікації. Знання розмовної англійської необхідно для академічного успіху. Студентам університетів часто доводиться брати участь у семінарах, дискусіях, круглих столах та презентаціях. Вільне володіння англійською мовою дозволяє їм чітко викладати свої думки, брати участь у змістовних академічних дискусіях та розуміти складні концепції. Крім того, багато академічних ресурсів, включаючи підручники, дослідницькі роботи та лекції, доступні в основному англійською мовою, що робить вільне володіння мовою життєво важливою для ефективного навчання. Як уже зазначалося, окрім академічних та кар'єрних переваг, вільне володіння англійською мовою сприяє особистісному зростанню. Воно підвищує впевненість у собі, полегшує культурний обмін та розширює світогляд. Вміння спілкуватися англійською мовою дозволяє студентам отримувати доступ до великого обсягу інформації, різних видів досвіду, сприяючи глибшому розумінню світу.

Сьогодні більшість університетів світу, зокрема університети США та Великої Британії, Канади та Австралії тощо, створюють проекти та програми мовного обміну. Студенти з різних континентів поєднуються з носіями англій-

ської мови для регулярної розмовної практики. Такі програм подекуди також включають культурні заходи занурення, такі як кінопокази, культурні фестивалі та гостьові лекції. Зазначена ініціатива допомагає студентам покращити побіжність мовлення та розвинути глибше розуміння англомовних культур.

Сучасні університети зосереджуються на інтеграції технологій вивчення мови. Наприклад, розробляються застосунки та мобільні додатки для вивчення мови з персоналізованим зворотнім зв'язком з вимови, побіжності, розширення словникового запасу тощо. Крім того, такий проект як симуляція віртуальної реальності (Virtual Reality) дозволяє студентам практикувати англійську мову в реальних ситуаціях. Такі технологічні інновації значно підвищили залученість та покращення побіжності мовлення студентів (Godwin-Jones, 2018).

Незважаючи на важливість технологій і методів, багато студентів університетів зазнають труднощів з усною англійською мовою. Розуміння таких проблем є першим кроком до їх ефективного вирішення. Однією з основних проблем є відсутність можливостей практикувати розмовну англійську. У неангломовних країнах студенти подекуди не мають жодних шансів щодо участі у розмовах англійською мовою за межами аудиторії. Відсутність практики може завадити розвитку побіжного мовлення. Деякі студенти соромляться робити помилки, говорячи англійською мовою. Такі побоювання можуть призвести до занепокоєння та небажання брати участь у комунікативних ситуаціях будь-якого гатунку. Побоювання засудження з боку однолітків і викладачів часто ускладнює цю проблему, створюючи неабияку перешкоду побіжному мовленню. Обмежений словниковий запас деяких студентів може завадити їм ясно та ефективно висловлювати свої думки. Крім того, відсутність поінформованості про ідіоматичні висловлювання та розмовну мову, а також сленгу може ускладнити спілкування, оскільки вони широко використовуються в повсякденній англійській. Проблеми з вимовою та акцентом поширені серед носіїв англійської мови. Неправильна вимова може призвести до непорозуміння, тоді як сильний акцент може ускладнити розуміння саме їхнього мовлення іншими людьми. Подібні проблеми можуть суттєво вплинути на спілкування та впевненість.

Ключовими методами покращення розмовної англійської мови вважаємо інтерактивні методи навчання, технологічні інструменти,

автентичні матеріали, комунікативний підхід, формування оцінювання та індивідуалізація навчання.

Побіжність усної англійської мови дозволяє студентам ефективно доносити свої ідеї, брати участь в академічних дискусіях та у міжнародних заходах, що підвищує впевненість у собі, сприяє працевлаштуванню та розширює академічні та професійні навички. Отже, покращення побіжності (не швидкості) усної англійської мови має важливе значення для їх загального розвитку.

Інтерактивне середовище навчання — це створення інтерактивного середовища навчання, в якому студенти можуть регулярно практикуватимуть розмовну англійську, що має життєво важливе значення. Такі заходи, як групові обговорення, дебати та презентації заохочують до активної участі. Використання педагогічних технологій може значно покращити побіжність (fluency) мовлення. Програми для вивчення мови, онлайн-платформи для розмов та програмне забезпечення для розпізнавання мови надають студентам широкі можливості для практики. Заклади вищої освіти повинні надавати добре обладнані мовні лабораторії з такими ресурсами як аудіовізуальні засоби, програмне забезпечення для вивчення мови та інтерактивні інструменти. Технології можуть відігравати важливу роль у покращенні побіжності мовлення. Такі інструменти й застосунки як Duolingo, Rosetta Stone та HelloTalk, можуть надавати інтерактивні вправи та зворотний зв'язок у реальному часі (Kukulska-Hulme, 2020).

Навчання з однолітками, на яких студенти спілкуються один з одним англійською, можуть бути корисними. Такий підхід невелике засудження помилок і недоліків іншими учасниками та сприяє створенню адекватної атмосфери навчання. Отже, як наслідок, надання регулярного та конструктивного зворотного зв'язку допомагає студентам виявляти свої слабкі сторони та працювати над ними. Заохочення та позитивне підкріплення є однаково важливими для підвищення впевненості учасників комунікативних актів. А. Гордеева вважає на підтримку учнів під час розмовної практики. Використання іноземної мови та розмовна компетентність вважаються ключовими факторами для студентів, які вивчають англійську як іноземну мову, оскільки питання, що легко даються носієві мови, подекуди є проблемою для студентів, які вивчають англійську як другу або іноземну мову (EFL — English as Foreign Language). Фактори, які можуть полегшити і зробити більш

побіжним мовлення, можна представити через різноманітні аспекти навичок розмовної компетентності разом з використанням стратегій управління розмовною мовою, які можуть призвести до більш ефективного вживання мови (Гордєєва, 2021).

Різнманітні навички, необхідні для ефективності мовлення, можуть бути фонологічними, такі як використання відповідного наголосу та інтонації; навички мовної функції, як здатність досягати певної мети у соціальній комунікації; навички взаємодії щодо вміння упоратися з інтерактивністю процесу комунікації, використовуючи різні способи вираження мовлення; покращення навичок дискурсу, як здатності до комунікативного маніпулювання та побіжного висловлювання думок будь-якої складності.

Надання регулярного та конструктивного зворотного зв'язку та оцінювання (feedback) допомагає студентам виявляти свої слабкі сторони та працювати над ними. Заохочення та позитивне підкріплення однаково важливі для підвищення самовпевненості. Викладачі і наставники повинні надавати регулярне та детальне зворотне оцінювання про успішність студентів, акцентуючі увагу на сильні ознаки та ділянки для покращення. Позитивне підкріплення та заохочення безумовно підвищують впевненість та мотивацію студентів.

Використання штучного інтелекту (AI) може стати революційним у вивченні мови. Інструменти на базі AI можуть забезпечити персоналізований досвід навчання, зворотний зв'язок у реальному часі та розширене розпізнавання мови. Розробка платформ навчання мовам на основі штучного інтелекту може задовольнити індивідуальні потреби та прискорити розвиток побіжності мовлення.

Критерії оцінки побіжності мовлення були розробляються та вдосконалюються відповідно до безлічі вивчених методик. Найбільш відомі системи та критерії оцінки англійського усного мовлення розроблено відповідно до таких лінгвістичних та освітніх організацій, як CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) — Загальна європейська шкала рівнів володіння іноземною мовою, розроблена Радою Європи. Ця система ділить володіння мовою шість рівнів: A1, A2, B1, B2, C1, C2, де A1 — початковий рівень, а C2 — рівень володіння лише на рівні носія мови; ILR (Interagency Language Roundtable) — шкала, що використовується у США, розроблена урядовими установами, такими як Міністерство закордонних справ та Міністерство оборо-

ни. Ця шкала має рівні від 0 (No Proficiency) до 5 (Native or Bilingual Proficiency); ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) — Американська рада з викладання іноземних мов розробила власні критерії оцінки, що включають рівні Novice, Intermediate, Advanced і Superior, з підрівнями Low, Mid і High для більш детального опису рівня володіння мовою; IELTS (International English Language Testing System) — міжнародна система тестування англійської мови, яка оцінює чотири навички: читання, лист, аудіювання та говоріння. Рівень знання мови оцінюється в розділі Speaking і має шкалу від 0 до 9; TOEFL (Test of English as a Foreign Language) — тест, розроблений ETS (Educational Testing Service), який також оцінює побіжність мовлення поряд з іншими мовними навичками (ETS, 2020; British Council, 2021).

Вважаємо, що зазначені критерії забезпечать комплексну оцінку навичок говоріння та допоможуть об'єктивно вимірювати рівень побіжності англійського мовлення; вони також можуть бути основою для укладання тестів-вправ на опанування кількома видами мовленнєвої діяльності, а також слугувати створенню критеріїв оцінювання рівня побіжності усного англійського мовлення іншого аспекту.

Студенти-носії мови зазвичай обмінюються досвідом використання англійської мови в англійськомовних і неанглійськомовних країнах, порівнюють культурні традиції різних народів, державний устрій і т. ін., отже покращують свій вокабуляр, який згодом розвивається в активний словниковий запас, що й дає можливість спілкуватись правильно і побіжно.

Висновки та перспективи. Поліпшення усної швидкості англійської мови у студентів закладів вищої освіти — багатогранний процес, що вимагає узгоджених зусиль студентів, викладачів та навчальних закладів. Вирішуючи проблеми та реалізуючи ефективні стратегії, студенти можуть стати більш впевненими та досвідченими носіями англійської мови, готовими досягти успіху у своїх академічних та професійних заняттях. Створення інтерактивного середовища навчання, використання технологій, заохочення взаємного навчання та надання регулярного зворотного зв'язку є найважливішими кроками на шляху досягнення цієї мети. Викладачі відіграють ключову роль у створенні сприятливої атмосфери у класі та використанні інноваційних методів навчання. Науково-педагогічні працівники, викладачі та навчальні заклади повинні співпрацювати,

щоб створити середовище, сприятливе для вивчення мови, гарантуючи, що студенти будуть добре підготовлені до вимог глобалізованого суспільства.

Інституційна підтримка за допомогою ресурсів, позакласних заходів та міжнародних програм є не менш важливою. Шлях міждисциплінарного навчання та глобальної співпраці протягом усього життя беззаперечно сприятиме покращенню розвитку побіжності говорін-

ня англійською мовою. Вважаємо, що подальші розробки у вивченні та дослідженні як мотивів, так і методик та технологій навчання ефективного мовлення, зокрема, коректності, чіткості і побіжності, сприятимуть забезпеченню студентів новітніми підходами до перебігу і результатів коректних комунікативних ситуацій задля розвитку навичок, необхідних для успіху у взаємопов'язаному та інтегровному світовому суспільстві.

REFERENCES

- Bialystok E. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 288 p.
- British Council. *IELTS Guide for Teachers*. London, 2021. URL: <https://www.britishcouncil.org/exam/ielts/prepare>
- Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Crystal D. *English as a Global Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 212 p.
- Elbashir E. The problems of fluency in spoken English among EFL learners in Sudanese universities // *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. 2022. Vol. 4, No. 4. P. 14–17. DOI: <https://doi.org/10.32996/jeltal.2022.4.4.3>
- ETS. *TOEFL iBT Test and Score Data Summary*. Princeton, 2020. URL: <https://www.ets.org/toefl/test-takers/ibt/scores/understand-scores>
- Godwin-Jones R. Using mobile technology to develop speaking skills // *Language Learning & Technology*. 2018. Vol. 22, No. 3. P. 1–17. URL: <https://www.lltjournal.org/item/3017>
- Kukulska-Hulme A. Mobile-assisted language learning // *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. 2020.
- Krashen S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London : Longman, 1985.
- Li X., Luo H. Research on the teaching and learning strategies in college English reading curriculum from the perspective of second language acquisition // *Open Access Library Journal*. 2023. Vol. 10. P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.4236/oalib.1109889>
- Mareková L., Beňuš Š. Speech fluency production and perception in L1 (Slovak) and L2 (English) read speech // *Language and Speech*. 2024. Vol. 68, No. 1. P. 36–62. DOI: <https://doi.org/10.1177/00238309241230899>
- Peltonen P. Fluency revisited // *ELT Journal*. 2023. Vol. 78, No. 4. P. 489–492. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccad047>
- Richards J. C. *Key issues in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2015. URL: <https://www.scribd.com/document/786375792/Key-Issues-in-Language-Teaching-Jack-Richards>

Janush O.B.

AN OVERVIEW OF THE KEY PRINCIPLES OF IMPROVING ORAL FLUENCY AMONG NON-NATIVE ENGLISH STUDENTS

Abstract. *The article examines the basics of fluent, correct and accurate use of English in today's communicative situations in the context of modern development of society in a globalized world. Formulating the definition, the author pays special attention to research on improving fluent communication among students of higher education institutions, who are not native speakers of English. Analysis of the scientific and methodological achievements of authors studying ways of improving effectiveness of fluent English speaking is carried out.*

In particular, attention is focused on the fact that English has become a language of international communication, which is widely used in academic circles, business, foreign policy relations, etc. The article examines not only the importance of using spoken English, but also identifies the problems that students face in the process of communication and offers comprehensive strategies for solving them.

Taking into account the analysis of research on English fluency, the author suggests main factors of the effectiveness of using spoken English, which are increasingly recognized as important skills. Effective communication, professional success, economic benefits, global opportunities, cultural understanding, cognitive benefits, social integration, personal development are asserted as the main principles of correct, accurate and fluent spoken English.

The article identifies key methods for improving spoken English, such as interactive teaching methods, technological tools, authentic materials, communicative approach, assessment formation and individualization of learning.

Keywords: *fluency, effective speaking, teaching methods, social integration, integration of language learning technologies.*

Стаття надійшла до редакції / Received: 09.02.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 25.02.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ
У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

УДК 159.923:378-056.45

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2026.4513>**Музика О.Л.,**

кандидат психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
ol.muzyka@psychology-naes-ua.institute

ORCID id: 0000-0001-9808-6727

Музика О.О.,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
o.muzyka@kubg.edu.ua

ORCID id: 0000-0002-3062-1989

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ САМОРОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ
У СКЛАДНІЙ ЖИТТЄВІЙ СИТУАЦІЇ**

Анотація. *Складна життєва ситуація, зумовлена російсько-українською війною, утруднює процеси саморозвитку в студентському віці. Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей взаємозв'язків між психологічними чинниками, що сприяють саморозвитку обдарованих студентів. Досліджувалися обдаровані студенти мистецьких спеціальностей (експериментальна група, n=41) та студенти контрольної групи (n=67). У дослідженні використовувалися: Шкала психологічного добробуту (С. Ryff, 1989), Профіль професійної самоефективності студентів (О.О. Музика, 2020), Профіль ціннісної взаємодії обдарованої особистості (О.Л. Музика, 2025). За результатами факторного аналізу емпіричних даних отримано модель саморозвитку обдарованої особистості у складній життєвій ситуації, що об'єднала три основні чинники: психологічний добробут, професійну самоефективність та ціннісну взаємодію. Встановлено, що обдаровані студенти мають нижчі показники психологічного добробуту, ніж студенти контрольної групи. Виявлено кореляційні зв'язки між показниками психологічного добробуту і професійної самоефективності, які дозволяють розглядати останню як чинник, що сприяє збереженню спрямованості на саморозвиток обдарованих студентів у складній життєвій ситуації. Встановлено, що в ціннісній взаємодії обдарованих студентів із соціальним оточенням переважає агресивний стиль, який поглиблює ціннісну конфронтацію і може призводити до інволюції обдарованості. Виявлено взаємозв'язки поцінування з такими показниками психологічного добробуту та професійної самоефективності як автономія, самоосвіта й саморозвиток, рефлексія й особисті стандарти. Результати дослідження можуть бути покладені в основу програм розвитку асертивної взаємодії, яка запобігає ціннісним конфліктам та сприяє саморозвитку обдарованих студентів у складних життєвих ситуаціях.*

Ключові слова: асертивна взаємодія; обдарована особистість; професійна самоефективність; психологічний добробут; складна життєва ситуація.

© Музика О.Л., Музика О.О., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Вступ. У низці психологічних досліджень показано, що в складній життєвій ситуації, пов'язаній з війною, багато людей згортають свої життєві плани і вдаються до стратегій виживання на противагу стратегіям особистісного й професійного саморозвитку (Музика, 2023; Shvay et al., 2025). Для обдарованих життєва ситуація по-справжньому складною стає тоді, коли зовнішні обставини позбавляють їх упевненості в можливостях досягнення поставлених цілей (Karakaş Misir & Thomas, 2026). Студенти мистецьких спеціальностей, особливості саморозвитку яких вивчалися у цьому дослідженні, вирізняються тим, що обраний ними шлях професійного розвитку ґрунтується на здібностях, які цілеспрямовано й наполегливо розвивалися впродовж тривалого часу, і на досягненнях, які, з одного боку, стали підставою ідентифікації їх як обдарованих, а з іншого, — основою для вибору студентами професії як засобу саморозвитку і реалізації життєвих проєктів.

Одним із показників, що свідчить про готовність обдарованих студентів розвиватися у складних життєвих ситуаціях, є психологічний добробут, розуміння якого близьке до екопсихологічної парадигми, в якій він розглядається як результат взаємодії людини з життєвою ситуацією, як спосіб організації власного життєвого простору (Швалб, 2021). Шкала психологічного добробуту містить субшкали, які можна розглядати як індикатори тенденцій вибору між виживанням чи саморозвитком, між збереженням спрямованості на розвиток екстраординарних здібностей чи інволюцією обдарованості.

Як показали дослідження, обдарованим студентам притаманна відкритість до досвіду (Ogurlu & Özbey, 2022) і довгострокове планування власного професійного й особистісного розвитку (Музика, 2018, 2020). Їхні життєві проєкти включають реалістичні довготривалі плани та досягнення проміжних результатів, які розраховані на близьку, середню та далеку перспективу. Психологічним показником, який дозволяє аналізувати спроможність особи виходити за межі складної життєвої ситуації, прогнозувати й проєктувати власний професійний та особистісний саморозвиток, є професійна самоєфективність.

У складній життєвій ситуації, зумовленій війною, спостерігається тенденція до пошуку підтримки близького оточення, насамперед членів родини і найближчих друзів (Музика, 2023). Для оптимізації соціальної взаємодії поступово створюється спільне ціннісне поле,

яке мало б мінімізувати виникнення конфліктних ситуацій. Водночас виникають ціннісні розбіжності між обдарованими, які докладають щоденних зусиль для розвитку здібностей, необхідних для реалізації довготривалих життєвих проєктів, й іншими людьми, орієнтованими на мінімізацію зусиль і спрямованими на виживання в поточній життєвій ситуації. Ці розбіжності можуть призводити до соціального тиску, впливу більшості на меншість, і, як наслідок, до втрати спрямованості на розвиток здібностей і обдарованості. Для збереження спрямованості мистецьки обдарованих студентів на розвиток власних здібностей у довгостроковій перспективі необхідний такий тип міжособистісної взаємодії, який би запобігав ціннісній уніфікації та сприяв збереженню ціннісної самоідентичності обдарованих осіб. Це — асертивна взаємодія, передумовою якої є особистісне визнання, основане на взаємному поцінуванні досягнень (Музика et al., 2023).

Проведений аналіз дозволяє висунути припущення про провідні чинники, що дозволяють обдарованим студентам зберігати спрямованість на саморозвиток обдарованості у складній життєвій ситуації: психологічний добробут, професійна самоєфективність і асертивна взаємодія з соціальним оточенням.

Мета статті — виокремити психологічні чинники саморозвитку обдарованих студентів у складній життєвій ситуації і з'ясувати особливості їх взаємозв'язку. **Завдання** полягають у розробленні факторної моделі саморозвитку обдарованих студентів та встановленні взаємозв'язків між показниками психологічного добробуту, професійної самоєфективності та ціннісної взаємодії обдарованих студентів.

Методика і вибірка дослідження. Для збору емпіричних даних були використані такі дослідницькі інструменти: Шкала психологічного добробуту (ШПД) (С. Ryff, 1989), Профіль професійної самоєфективності студентів (ППСС) (О.О. Музика, 2020), Профіль ціннісної взаємодії обдарованої особистості (ПЦВОО) (О.Л. Музика, 2025). Для збору емпіричних даних використано е-платформу «Обдарованість TEST ONLINE» (Muzyka et al., 2022). Статистична обробка даних здійснювалася з використанням комп'ютерної програми STATISTICA 10.0. Дослідженням, яке проводилося у жовтні-листопаді 2025 року в Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка, було охоплено 108 студентів (експериментальна група (n = 41), контрольна група (n = 67)). Студенти експериментальної групи відрізнялися від кон-

трольної групи тим, що мали визнані досягнення у розвитку власних здібностей.

Виклад основного матеріалу. Факторна модель взаємодії чинників саморозвитку обдарованих студентів. У результаті факторного аналізу показників психологічного добробуту, професійної самоефективності та ціннісної взаємодії було отримано модель, яка візуалізує співвідношення чинників саморозвитку обдарованих студентів у складній життєвій ситуації (див. Рисунок 1).

Виокремилосся три фактори. Перший фактор (29% дисперсії) утворюють всі показники субшкал психологічного добробуту: самоприйняття (Са) ($\rho=0,90$), управління ситуацією (УС) ($\rho=0,85$), позитивні стосунки (ПС) ($\rho=0,84$), цілі в житті (ЦЖ) ($\rho=0,81$), автономія (Ав) ($\rho=0,79$), особистісне зростання (ОЗ) ($\rho=0,76$). До другого фактору (26% дисперсії) увійшли показники професійної самоефективності, за винятком ЛЦМ (лідерство, цілі і мотиви професійної діяльності), що корелює на незначимому рівні. Змістову основу цього фактору складають: ціннісний досвід (ЦД) ($\rho=0,85$) і стійкість до невдач, долання і воля (СНДВ) ($\rho=0,87$). Третій фактор (16% дисперсії) утворюють показники ціннісної взаємодії, але лише один із них — індекс агресії (Іа) — корелює з фактором на значимому рівні ($\rho=0,80$).

Виокремлені фактори мають низькі взаємні кореляційні зв'язки, що можна інтерпретувати як утворення двох відокремлених одна від

одної сфер регуляції особистісно-професійного розвитку: навчально-професійної та сфери психологічного добробуту. Третій фактор, який утворюють показники ціннісної взаємодії, має занизькі зв'язки з першими двома, щоб їх поєднувати. Крім того, у факторній моделі виявилися незначимими два важливі для саморозвитку компоненти — ЛЦМ, який має бути спрямований на реалізацію життєвих проєктів, та поцінування (Іп), що є основою асертивної взаємодії. У зв'язку з цим виникає необхідність детально розглянути результати кореляційного аналізу, щоб відшукати місточки для об'єднання відокремлених сфер у цілісну регуляційну систему, яка дозволяла б обдарованим студентам реалізувати потенціал саморозвитку.

Психологічний добробут обдарованих студентів. У Таблиці 1 показано, що середні показники психологічного добробуту в студентів мистецьких спеціальностей дещо нижчі, ніж у студентів контрольної групи (індекс психологічного добробуту (ІПД) 326,49 і 332,33 відповідно). Виражені відмінності середніх значень спостерігаються за субшкалами УС (управління ситуацією), ОЗ (особистісне зростання) та ЦЖ (цілі в житті), що може засвідчувати негативний вплив війни на психологічний добробут і прогнозовані перспективи саморозвитку обдарованих студентів у складній життєвій ситуації. Найбільша різниця між двома групами студентів спостерігається за показниками шкали ПС (позитивні стосунки).

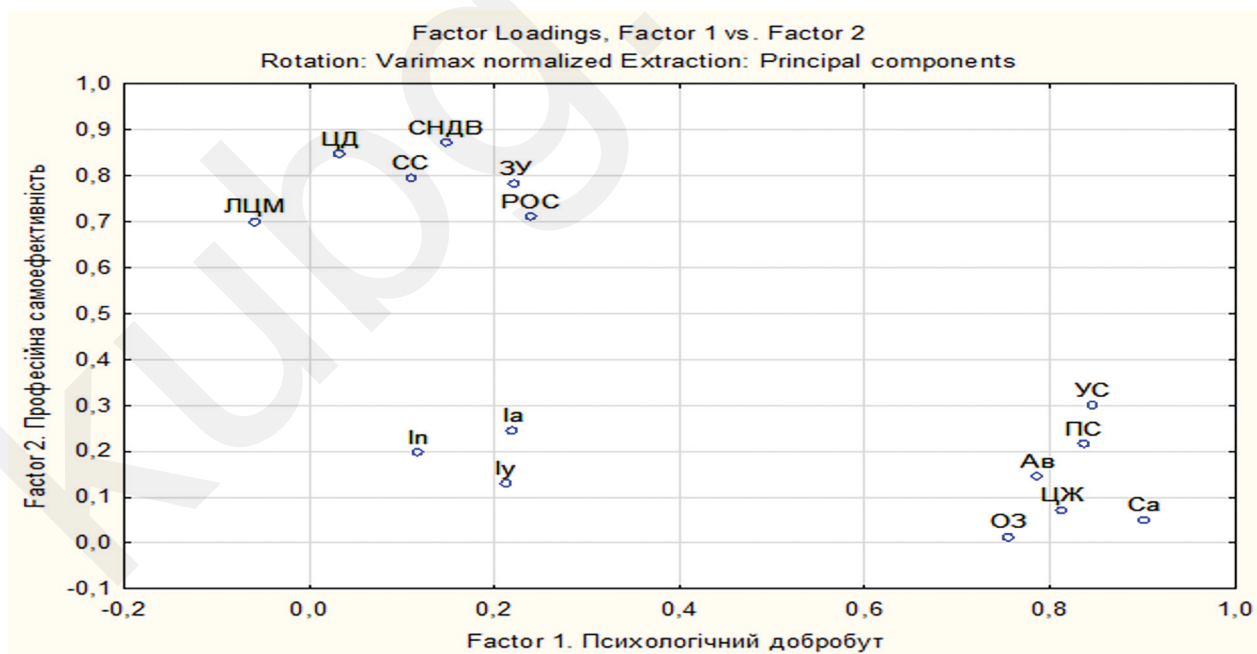


Рис. 1. Факторна модель взаємодії чинників саморозвитку обдарованих студентів у складній життєвій ситуації

СЕРЕДНІ ЗНАЧЕННЯ ПОКАЗНИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОБРОБУТУ

	ПС	Ав	УС	ОЗ	ЦЖ	Са	ІПД
Студенти мистецьких спеціальностей (n=41)							
M	56,16	54,56	55,90	54,96	52,34	52,61	326,49
CD	5,95	4,29	3,84	3,61	4,06	4,37	20,87
Студенти контрольної групи (n=67)							
M	59,10	54,58	56,0	55,91	53,86	52,86	332,33
CD	7,26	5,86	4,31	4,24	5,06	5,24	23,55

Загалом отримані емпіричні результати підтверджують припущення про деструктивний вплив ціннісних відмінностей із контактним оточенням на психологічний добробут, а, отже, й на перспективи саморозвитку обдарованості студентами мистецьких спеціальностей.

Співвідношення числа студентів з високим рівнем психологічного добробуту в експериментальній (26,8 %) і контрольній (37,3 %) групах також ілюструє виявлену тенденцію (див. Рисунок 2).

Крім того, різниця між кількістю студентів, які орієнтуються на позитивні стосунки (в експериментальній групі — 17,1 %, у контрольній — 35,8 %), підтверджує наше припущення про те, що прагнення до безконфліктних стосунків у складній життєвій ситуації є превалюючим, з одного боку, а з іншого, — воно може девальвувати життєві цінності обдарованих студентів.

Взаємозв'язки показників ціннісної взаємодії, психологічного добробуту та професійної самоефективності. У взаємодії людей, які перебувають у складній життєвій ситуації і мають різні цінності, виокремлюються три основні страте-

гії: уникання, агресивне відстоювання власних цінностей, поцінування інших людей. Остання є основою справжнього асертивного спілкування, яке виключає маніпулювання іншими чи оформлене в культурні рамки ігнорування.

Обдаровані студенти продемонстрували в середньому вищий індекс поцінування, проте очевидно, що цей результат отримано за рахунок високих показників обмеженого числа осіб. Результати факторного і кореляційного аналізу показують, що ціннісна взаємодія обдарованих студентів із соціальним оточенням основана на агресивному відстоюванні власних поглядів на життя (див. Таблицю 2).

індексом психологічного добробуту на значимому рівні корелює лише один із параметрів ціннісної взаємодії — агресія ($\rho = 0,42$). Цей показник також має тісні кореляційні зв'язки з окремими субшкалами психологічного добробуту: ПС ($\rho = 0,46$) та Ав ($\rho = 0,42$). Із позитивними стосунками корелює й уникання ($\rho = 0,43$). Ці дані підтверджують припущення про існування ціннісних розбіжностей між обдарованими та їхнім оточенням, що викликані складною життєвою ситуацією.

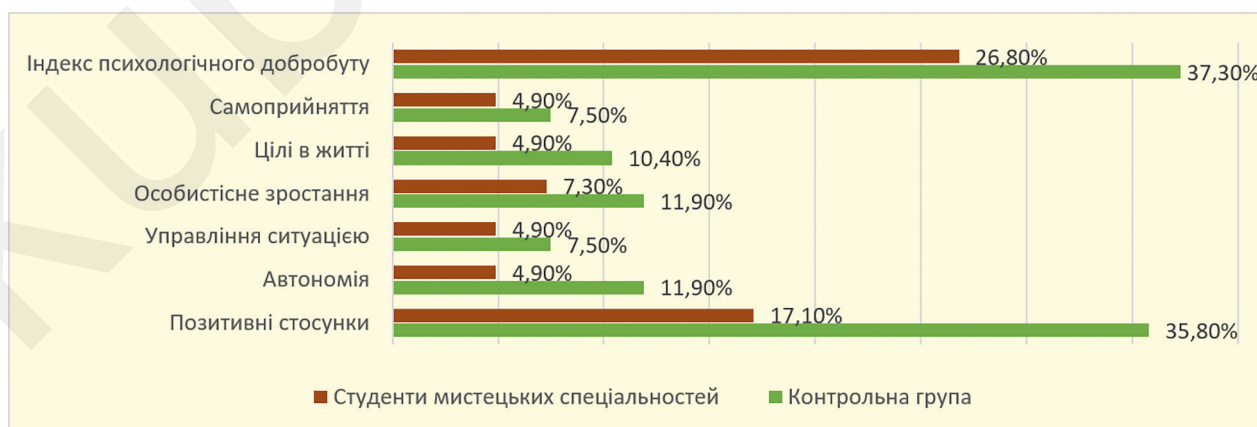


Рис. 2. Порівняння числа студентів з високим рівнем показників психологічного добробуту в експериментальній та контрольній групах (у %)

МАТРИЦЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗА МЕТОДИКАМИ ПЦВОО І ШПД

	Показники ціннісної взаємодії			Показники психологічного добробуту						
	Var1 Іп	Var2 Іа	Var3 Іу	Var4 ПС	Var5 Ав	Var6 УС	Var7 ОЗ	Var8 ЦЖ	Var9 Са	Var10 ІПД
Var1 Поцінування	1,00	0,44	0,15	0,20	0,40	0,24	0,33	0,15	0,19	0,29
Var2 Агресія	0,44	1,00	0,50	0,46	0,42	0,32	0,39	0,14	0,40	0,42
Var3 Уникання	0,15	0,50	1,00	0,43	0,35	0,22	0,38	0,25	0,12	0,34
Var4 Позитивні стосунки	0,20	0,46	0,43	1,00	0,66	0,81	0,78	0,63	0,75	0,91
Var5 Автономія	0,40	0,42	0,35	0,66	1,00	0,64	0,69	0,66	0,79	0,86
Var6 Управління ситуацією	0,24	0,32	0,22	0,81	0,64	1,00	0,71	0,56	0,79	0,88
Var7 Особистісне зростання	0,33	0,39	0,38	0,78	0,69	0,71	1,00	0,47	0,63	0,83
Var8 Цілі в житті	0,15	0,14	0,25	0,63	0,66	0,56	0,47	1,00	0,66	0,77
Var9 Самоприйняття	0,19	0,40	0,12	0,75	0,79	0,79	0,63	0,66	1,00	0,90
Var10 Індекс психол.добробуту	0,29	0,42	0,34	0,91	0,86	0,88	0,83	0,77	0,90	1,00

Із Уникання взаємодії й агресивне відстоювання власних цінностей ведуть до загострення ціннісних конфліктів, до самоізоляції, що у свою чергу може спричинити інволюцію обдарованості. Обнадійливою є кореляція, хоча й незначима, між поцінуванням і автономією ($\rho = 0,40$), що варто враховувати у розробленні тренінгових програм.

Агресія як стиль ціннісної взаємодії має значимі кореляційні зв'язки із загальним

показником професійної самоефективності та з показниками більшості субшкал (див. Таблицю 3).

На перший погляд парадоксально виглядає кореляція агресії та поцінування ($\rho = 0,42$), але схоже, що безкомпромісний стиль взаємодії, оснований на відстоюванні власних поглядів без урахування інтересів інших, у молодіжній субкультурі розцінюється як позитивна характеристика особи.

Таблиця 3

МАТРИЦЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗА МЕТОДИКАМИ ПЦВОО І ППС

	Показники ціннісної взаємодії			Показники професійної самоефективності						
	Var1 Іп	Var2 Іа	Var3 Іу	Var4 ЛЦМ	Var5 ЗУ	Var6 РОС	Var7 СНДВ	Var8 СС	Var9 ЦД	Var10 ПСЕ
Var1 Поцінування	1,00	0,42	0,01	0,37	0,07	0,27	0,22	0,47	0,35	0,31
Var2 Агресія	0,42	1,00	0,38	0,53	0,45	0,49	0,16	0,48	0,52	0,51
Var3 Уникання	0,01	0,38	1,00	0,32	0,21	0,44	0,21	0,22	0,39	0,35
Var4 Лідерство, цілі, мотиви	0,37	0,53	0,32	1,00	0,58	0,66	0,56	0,54	0,70	0,81
Var5 Здібності й упевненість	0,07	0,45	0,21	0,58	1,00	0,58	0,60	0,45	0,51	0,81
Var6 Рефлексія, ос.стандарти	0,27	0,49	0,44	0,66	0,58	1,00	0,52	0,61	0,80	0,82
Var7 Стьйкість до невдач	0,22	0,16	0,21	0,56	0,60	0,52	1,00	0,68	0,75	0,80
Var8 Самоосвіта і саморозвиток	0,47	0,48	0,22	0,54	0,45	0,61	0,68	1,00	0,88	0,79
Var9 Ціннісний досвід	0,35	0,52	0,39	0,70	0,51	0,80	0,75	0,88	1,00	0,87
Var10 Заг. показник ПСЕ	0,31	0,51	0,35	0,81	0,81	0,82	0,80	0,79	0,87	1,00

Відправним пунктом для здійснення психологічних впливів можна обрати пару показників — поцінування та самоосвіта і саморозвиток (СС) ($\rho = 0,47$). Також можна використати пару — уникання та рефлексія й особисті стандарти (РОС) ($\rho = 0,44$). Загалом планування психологічних впливів має бути спрямоване на навчання обдарованих студентів поцінувати вміння і досягнення інших людей у тих галузях, які не збігаються з напрямками розвитку їхніх власних здібностей.

Висновки та перспективи досліджень. Результатом дослідження є факторна модель саморозвитку обдарованої особистості у складній життєвій ситуації, що об'єднала три чинники:

психологічний добробут, професійну самоефективність та ціннісну взаємодію. З'ясовано, що обдаровані студенти мають нижчі показники добробуту, ніж студенти контрольної групи. Тісний кореляційний зв'язок між психологічним добробутом і професійною самоефективністю дозволяє розглядати останню як чинник, що сприяє збереженню спрямованості на саморозвиток обдарованих студентів у складній життєвій ситуації. Метою розвивальних програм має стати асертивна взаємодія, основана на взаємозв'язках поцінування з такими показниками психологічного добробуту і професійної самоефективності як автономія, самоосвіта й саморозвиток, рефлексія й особисті стандарти.

ДЖЕРЕЛА

- Музыка, О. Л. (Ed.). (2020). Аксиогенез обдарованої особистості в освітньому просторі: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 160 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723153/>
- Музыка, О. Л. (Ed.). (2018). Соціальна взаємодія і цінності обдарованої особистості: методичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 222 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714644/>
- Музыка, О. Л. (Ed.). (2023). Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 237 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737267/>
- Музыка, О. Л., Музыка, О. О., & Никончук, Н. О. (2023). Розвиток асертивності обдарованих студентів у складних життєвих ситуаціях. *Modern systems of science and education in the USA, EU and other countries*, 16(1), 139-144. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737601>
- Швалб Ю. М. (Ed.). (2021). Еколого-психологічні детермінанти суб'єктивного благополуччя особистості: монографія. Київ-Львів: Видавець Кундельська, 234 с.
- Karakaş Mısırlı, S., & Thomas, M. (2026). Gifted but Misunderstood? An Interpretive Systematic Review of Gifted Education Policy, Practice, and Socio-Emotional Experience in England. *Journal of Intelligence*, 14(3), 34. <https://doi.org/10.3390/jintelligence14030034>
- Muzyka, O. L., Muzyka, O. O., & Osnadchuk, Y. O. (2022). Development of eplatform for psychological online testing of gifted senior pupils and students. *Information Technologies and Learning Tools*, 89 (3), 162-177. <https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4700>
- Ogurlu, U., & Özbey, A. (2022). Personality differences in gifted versus non-gifted individuals: A three-level meta-analysis. *High Ability Studies*, 33(2), 227-251. <https://doi.org/10.1080/13598139.2021.1985438>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57:1069-1081.
- Shvay, R., Petrovska, I., Kushka, B., Sydorovych, O., & Mys'kiv, I. (2025). The relationship between teachers' psychological well-being, coping strategies and intolerance of uncertainty: a comparative study in poland and ukraine. *European Journal of Educational Research*, 14(3), 1031-1045. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.3.1031>

REFERENCES

- Muzyka, O. L. (Ed.). (2020). *Aksiogenez obdarovanoi osobystosti v osvithnomu prostori: monohrafiia* [Axiogenesis of a gifted personality in the educational space: A monograph]. Vydavnychiy Dim «Slovo». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723153/> [in Ukrainian].
- Muzyka, O. L. (Ed.). (2018). *Sotsialna vzaemodiia i tsinnosti obdarovanoi osobystosti: metodychnyi posibnyk* [Social interaction and values of a gifted personality]. Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714644/> [in Ukrainian].
- Muzyka, O. L. (Ed.). (2023). *Tsinnisna pidtrymka rozvytku obdarovanoi osobystosti v osvithnomu prostori. Psykholohichna tekhnolohiia: praktychnyi posibnyk* [Value support for the development of a gifted personality in the educational space. Psychological technology: A practical manual]. Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737267/> [in Ukrainian].

Muzyka, O. L., Muzyka, O. O., & Nykonchuk, N. O. (2023). Rozvytok asertyvnosti obdarovanykh studentiv u skladnykh zhyttievnykh sytuatsiiakh [Development of assertiveness of gifted students in difficult life situations]. *Modern Systems of Science and Education in the USA, EU and Other Countries*, 16(1), 139–144. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737601> [in Ukrainian].

Shvalb, Yu. M. (Ed.). (2021). *Ekoloho-psykholohichni determinanty subiektyvnoho blahopoluchchia osobystosti: monohrafiia* [Ecological and psychological determinants of subjective well-being of a personality: A monograph]. Vydavets Kundelska [in Ukrainian].

Karakaş Mısırlı, S., & Thomas, M. (2026). Gifted but Misunderstood? An Interpretive Systematic Review of Gifted Education Policy, Practice, and Socio-Emotional Experience in England. *Journal of Intelligence*, 14(3), 34. <https://doi.org/10.3390/jintelligence14030034>

Muzyka, O. L., Muzyka, O. O., & Osnadchuk, Y. O. (2022). Development of eplatform for psychological online testing of gifted senior pupils and students. *Information Technologies and Learning Tools*, 89 (3), 162–177. <https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4700>

Ogurlu, U., & Özbey, A. (2022). Personality differences in gifted versus non-gifted individuals: A three-level meta-analysis. *High Ability Studies*, 33(2), 227–251. <https://doi.org/10.1080/13598139.2021.1985438>

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57:1069–1081.

Shvay, R., Petrovska, I., Kushka, B., Sydorovych, O., & Mys'kiv, I. (2025). The relationship between teachers' psychological well-being, coping strategies and intolerance of uncertainty: a comparative study in poland and ukraine. *European Journal of Educational Research*, 14(3), 1031–1045. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.3.1031>

Muzyka O.L., Muzyka O.O.

PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE SELF-DEVELOPMENT OF GIFTED STUDENTS FACING DIFFICULT LIFE SITUATIONS

Abstract. *The difficult life situation caused by the Russo-Ukrainian war hinders self-development processes among college students. The purpose of this article is to identify the characteristics of the interrelationships among psychological factors that contribute to the self-development of gifted students. The study involved gifted students majoring in the arts (experimental group, n = 41) and students in the control group (n = 67). The study utilized the Psychological Well-Being Scale (C. Ryff, 1989), the Profile of Students' Professional Self-Efficacy (O.O. Muzyka, 2020), and the Profile of Value Interaction of a Gifted Individual (O.L. Muzyka, 2025). Based on the results of factor analysis of the empirical data, a model of self-development of a gifted individual in a complex life situation was obtained, combining three main factors: psychological well-being, professional self-efficacy, and value interaction. It was found that gifted students have lower psychological well-being scores than students in the control group. Correlational relationships were identified between indicators of psychological well-being and professional self-efficacy, which allow the latter to be considered a factor contributing to the maintenance of a focus on self-development among gifted students in complex life situations. It was established that an aggressive style predominates in the value-based interaction of gifted students with their social environment, which deepens value-based confrontation and may lead to the involution of giftedness. Correlations have been identified between appreciation and such indicators of psychological well-being and professional self-efficacy as autonomy, self-education and self-development, reflection, and personal standards. The results of the study can serve as the basis for programs to develop assertive interaction, which prevents value conflicts and promotes the self-development of gifted students in difficult situations.*

Keywords: *assertive interaction; gifted students; professional self-efficacy; psychological well-being; difficult life situation.*

Стаття надійшла до редакції / Received: 10.04.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 24.04.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Столярчук О.,

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології особистості та соціальних практик
Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
старший науковий співробітник
науково-дослідної лабораторії психодіагностики
та наукової психологічної інформації
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
o.stoliarchuk@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0003-4252-2352

Клішевич Н.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
декан Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
n.klishevych@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0002-5611-6454

Коханова О.,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик
Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
o.kokhanova@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0003-4019-3663

РОЛЬ ПСИХОЕДУКАЦІЇ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТІСНОГО ДОБРОБУТУ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано роль психоедукації як ресурсу підтримки особистісного добробуту в умовах невизначеності суспільного розвитку, презентовано й обґрунтовано змістово-функціональну модель психоедукації в умовах невизначеності суспільного розвитку. Дефініцію психоедукації пояснено як напрям професійної діяльності психолога (педагога, соціального працівника тощо), що полягає у наданні системних, науково обґрунтованих знань про закономірності функціонування людської психіки і поведінки з метою формування чи поглиблення здатності до управління можливостями власної психіки, а також готовності і бажання отримувати професійну психологічну допомогу в разі потреби. Розкрито зміст інформаційної, ціннісно-мотиваційної, регуляційної та профілактичної функцій психоедукації. Доведено, що в умовах невизначеності суспільного розвитку вона постає для особистості не просто джерелом знань про психіку, а інструментом зниження тривоги, підвищення контролю, формування стійкості, збереження якості життя та підтримання особистісного добробуту. Охарактеризовано зміст превентивного, підтримувального та розвивального напрямів реалізації психоедукації в умовах невизначеності, які функціонують в динаміці психологічної допомоги: до виникнення проблеми, під час переживання життєвих труднощів і після подолання гострих кризових переживань. Доведено, що результатом психоедукації на індивідуально-психологічному рівні постає формування продуктивних копінг-стратегій, кристалізація життєвих цінностей, розвиток резильєнтності, підвищення ментального здоров'я, добробуту та якості життя особистості; на рівні суспільства — це підвищення психологічної грамотності суспільства, оптимізація міжособистісної взаємодії, пом'якшення колективного травмування, зменшення стигматизації психічних порушень.

Ключові слова: ментальне здоров'я; особистісний добробут; психоедукація; психопрофілактика; суспільна невизначеність.

© Столярчук О., Клішевич Н., Коханова О., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Вступ. Сучасне вітчизняне суспільство характеризується високим рівнем нестабільності через тривалу війну, економічні коливання, соціальні кризи, що підвищує розповсюдженість психічного травмування, тривожності, дистресу та інших психологічних труднощів серед населення. За таких умов психоедукація сприяє формуванню психологічної грамотності, позаяк люди краще розуміють власні емоції, реакції та способи саморегуляції, що підвищує їхню стресостійкість і адаптивність. Водночас в умовах невизначеності зростає потреба у доступних і превентивних формах психологічної допомоги, і психоедукація є ефективним інструментом раннього втручання та профілактики психічних розладів. Таким чином, високу актуальність психоедукації у сучасних умовах визначає її важливість як ресурсу психологічної підтримки окремих громадян і українського суспільства загалом.

Проблема застосування психоедукації у практиці роботи фахівців потрапляла у фокус вивчення багатьох дослідників. Так, українська психологиня І. Сухіна аналізує зміст і призначення психоедукації в контексті психологічної допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни (Сухіна, 2023). Дослідниця С. Тафінцева підкреслює важливість психоедукації як інструменту, що допомагає батькам краще розуміти психоемоційні потреби дитини, що особливо актуально в періоди життєвих і соціальних змін (Тафінцева, 2025). Специфіку психоедукації в психологічній реабілітації учасників бойових дій розкриває О. Борисова, наголошуючи, що формування у клієнта чіткого розуміння власного психоемоційного стану сприяє заспокоєнню (Борисова, 2023).

З точки зору індійських дослідників (Radmanabhan S, 2022) проблеми психічного здоров'я серед студентів коледжів зростають. Щоб задовольнити зростаючий попит на послуги у сфері психічного здоров'я серед студентів коледжів і університетів, необхідні інноваційні стратегії, зокрема психоедукційні, які є ресурсоефективними, здатні охопити ширше коло здобувачів вищої освіти шляхом подолання бар'єрів у доступі до допомоги, ефективно реагують на актуальні проблеми психічного здоров'я та готують студентів до психічних і емоційних викликів сучасного світу.

Підкреслюючи важливість психоедукації як ефективного інструменту психологічного впливу, дослідники Д. Бульченко, І.Тодорова слушно наголошують, що навчання майбутніх психологів методам психоедукації повинно

стати важливим компонентом їхньої підготовки, що забезпечить їхню здатність розробляти якісні просвітні та інформаційні матеріали, ефективно поширювати наукові знання серед людей, які звернулися по психологічну допомогу (Бульченко, Тодорова, 2024, с.50).

Прикладні здобутки австралійських фахівців сфери ментального здоров'я (Zuscak S., Whittington M., 2025) теж підтверджують, що психоедукація є важливим терапевтичним процесом, спрямованим на надання людині можливості краще управляти своїми труднощами у сфері психічного здоров'я. Їхнє пілотне дослідження засвідчило ефективність односеансового психоедукаційного підходу, що забезпечував у клієнтів підвищення рівня знань і почуття власної спроможності діяти, а також сприяв формуванню терапевтичного альянсу.

Таким чином, аналіз результатів дослідження проблеми психоедукації виразно свідчить про її значущість і важливість реалізації у сучасній психологічній практиці, а узагальнення наукових напрацювань є актуальним теоретичним завданням.

Метою статті є виклад й обґрунтування змістово-функціональної моделі психоедукації в умовах невизначеності суспільного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Психоедукацію ми тлумачимо як напрям професійної діяльності психолога (педагога, соціального працівника тощо), що полягає у наданні системних, науково обґрунтованих знань про закономірності функціонування людської психіки і поведінки з метою формування чи поглиблення здатності до управління можливостями власної психіки, а також готовності і бажання отримувати професійну психологічну допомогу в разі потреби. У ситуації перманентної невизначеності суспільного розвитку (як-от соціальні зміни, війна, кризи) вона відіграє особливо важливу роль для підтримки особистісного добробуту.

З метою інтеграції результатів аналізу наукового дискурсу з питань призначення психоедукації в умовах невизначеності суспільного розвитку нами укладено її змістово-функціональну модель (рис. 1).

Базовою функцією психоедукації вважаємо *інформаційну*, яка забезпечує збагачення психологічної компетентності особистості. В умовах невизначеності суспільного розвитку ця функція специфічно втілюється у поясненні природи та проявів негативних емоційних реакцій і станів (наприклад, стресу, тривоги, невизначеності), таким чином сприяючи розвитку емоційної грамотності та гнучкого мислення особистості.

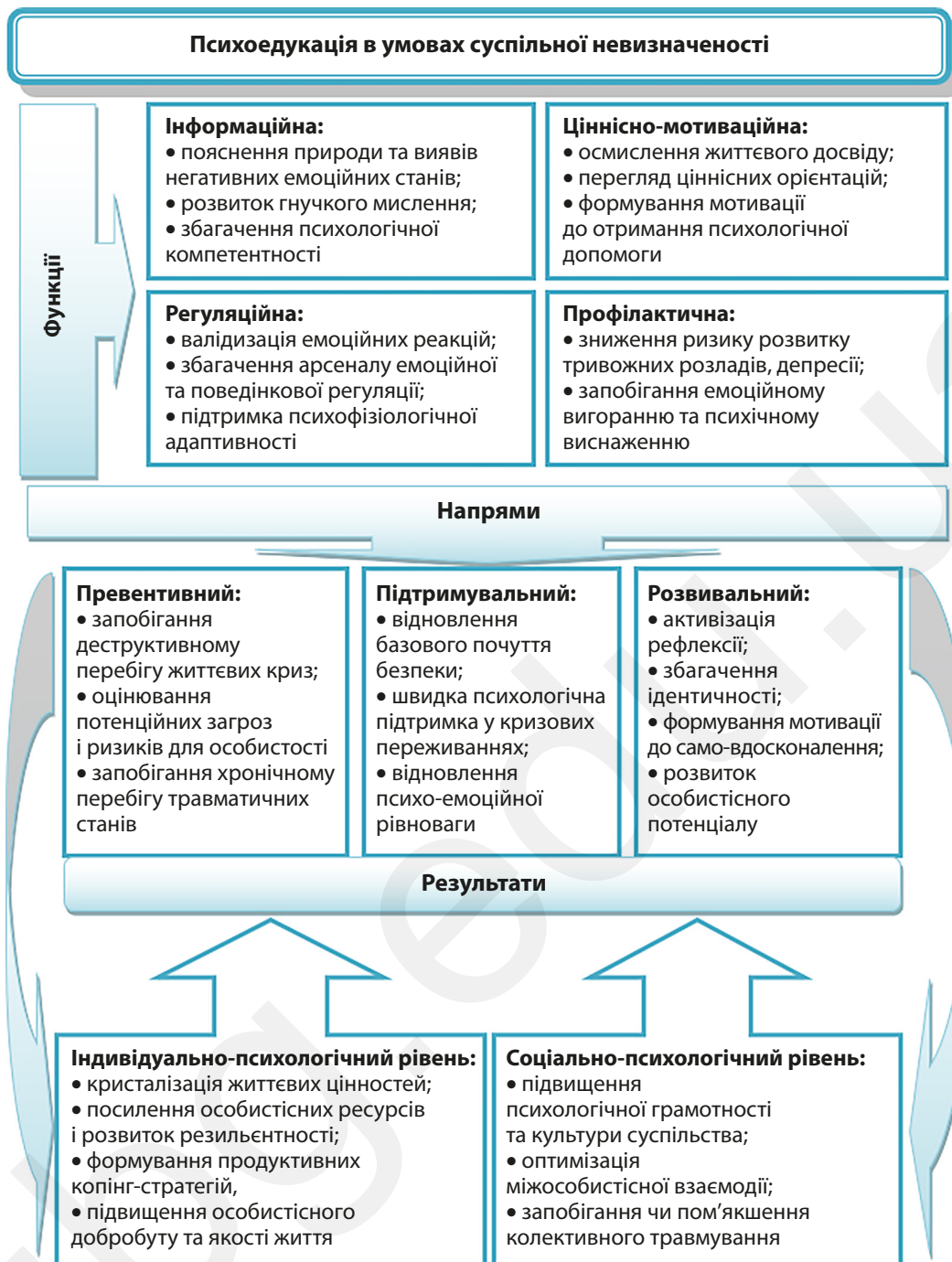


Рис. 1. Змістово-функціональна модель психоедукації в умовах невизначеності суспільного розвитку

Ціннісно-мотиваційна функція психоедукації в умовах суспільної невизначеності спрямована на те, щоб допомогти людині не втратити сенс, зберегти внутрішні орієнтири та підтримати здатність діяти, навіть коли зовнішній світ є нестабільним. Як слушно наголошувала Т. Титаренко, життєвий світ людини постійно конструюється нею самою, навіть у кризових обставинах (Титаренко, 1998), відтак психоедукація допомагає людині відчувати, що навіть у кризі вона залишається активним творцем

свого життя, та, за потреби, звернутись за психологічною допомогою до фахівців і цим підтримати свою суб'єктність.

Регулятивна функція психоедукації виражається через опанування людиною технік заспокійливого дихання, релаксації, «заземлення» і навичок управління увагою, мисленням, уявою. Послуговуючись підвищеною внаслідок психоедукації психологічної компетентністю та кристалізованими ціннісними орієнтаціями, людина приймає власні негативні емоційні пе-

реживання (страх, сором, тривогу тощо), перестає боротися з ними та починає їх регулювати. Відтак, психологічна просвіта є зовнішнім чинником, який збільшує арсенал емоційної та поведінкової регуляції особистості та, відповідно, підтримує її психофізіологічну адаптивність. Як слушно наголошують дослідниці О. Кулешова, І. Захаченко, важливою є трансформація механізмів саморегуляції, коли контроль і регуляція переходять від зовнішніх факторів до внутрішнього управління (Кулешова, Захарченко, 2025, с. 110). Вмотивована знанням конструктивних копінг-стратегій і навичками саморегуляції, отриманими внаслідок психоедукації, людина починає діяти більш усвідомлено, а не реактивно.

Чільне місце у призначенні психоедукації посідає *профілактична* функція. Підвищення психологічної компетентності особистості дає їй ресурс для запобігання порушенням особистісного добробуту, позаяк знижує ризик розвитку тривожних розладів, депресії, емоційного вигорання. Знання про нормативні та межові аспекти функціонування психіки допомагає людині вчасно розпізнати у себе симптоми психічного виснаження. Виразником значущості профілактичної функції психоедукації є обґрунтування українськими психологинями О. Коваленко, К. Петровською доцільності використання психоедукації як методу профілактики синдрому відкладеного життя та засобу зміцнення психосоціального функціонування ветеранів (Коваленко, Петровська, 2025).

В перманентних умовах суспільної невизначеності ми вбачаємо реалізацію психоедукації як системного інформування людей про психологічні процеси та способи самопомоги у трьох ключових напрямках: превентивному, підтримувальному та розвивальному. Метою *превентивного* напрямку є попередження розвитку й ускладнення психологічних проблем, запобігання набуттю ними кризового та хронічного характеру. Психоедукація забезпечує підвищення обізнаності про стрес, тривогу, травматичні реакції, сприяє формуванню навичок саморегуляції, знижує стигматизацію питань ментального здоров'я особистості, і, відповідно, і зміцнює її резильєнтність. Важливою місією психологічної просвіти в річищі превенції є запобігання деструктивному перебігу життєвих криз та оцінювання потенційних загроз і ризиків для особистості. У нашому баченні (Столярчук, 2023), життєва криза стає для сучасної особистості шансом відновити та кристалізувати свою ідентичність, збагатити духовність, побороти соціальну залежність.

Оскільки життєва криза дає потужне навантаження на психіку суб'єкта її переживання, психоедукація постає потужним ресурсом для глибокої рефлексії як знаряддя конструктивного подолання кризи.

Примітно, що при переживанні життєвої кризи людина може послуговуватись і *підтримувальним* напрямом психоедукації, метою якою є надання психологічної допомоги людям, які вже переживають стрес або кризу, стабілізація їхнього психоемоційного стану. У ситуації гострого розгортання кризи, спричиненої перебуванням людини у екстремальних життєвих умовах, психоедукація постає ресурсом першої психологічної допомоги, надання емоційної підтримки, нормалізації переживань і відновлення почуття контролю над власною психікою та життєвою ситуацією загалом. Ряд психологів (Т. Donker, К.М. Griffiths, Р. Cuijpers, Н. Christensen) підкреслюють, що психоедукаційні втручання при депресії та психологічному дистресі можуть зменшувати симптоми цих станів. Короткі психоедукаційні втручання можуть слугувати першим етапом допомоги для осіб, які переживають психологічний дистрес або депресію, а також можуть використовуватись як початкове втручання в первинній медичній допомозі або в межах громадських моделей підтримки (Donker, Griffiths, Cuijpers, Christensen, 2009).

Оскільки уникнути переживання криз — вікових, сімейних чи професійних — неможливо, болючі емоційні реакції та рефлексивні відкриття, що супроводжують суб'єкта кризових переживань, пом'якшуються на підґрунті підвищення психологічної компетентності, застосування конструктивних копінг-стратегій, та сприяють особистісному розвитку. Як влучно зазначила вітчизняна вчена І. Булах, життєва криза як імпульс до розвитку й саморозвитку людини, що дає їй можливість усвідомити власну траєкторію життя, побачити немов би «новими очима» набутий життєвий досвід з минулого, зануритися у ціннісне творення теперішнього й вільно та відповідально крокувати до майбутнього (Булах, 2016, с. 62).

Коли бурхливі кризові переживання вгамовуються, перед особистістю, що їх переживала, відкриваються можливості вдосконалення себе та власної життєвої траєкторії. Практика надання психологічної допомоги свідчить, що не завжди подолання дистресу чи життєвої кризи супроводжується посттравматичним зростанням. Відтак, психоедукація може стати стимулом і підґрунтям для цього, оскільки метою її *розвивального* напрямку є сприяння особистіс-

ному зростанню та адаптації до нових умов життя. При цьому психологічна просвіта в умовах суспільної невизначеності та турбулентності сприяє осмисленню складного досвіду, формуванню нових життєвих стратегій та розвитку психологічної гнучкості особистості. Як наслідок, через опанування нової особистісної сутності відбувається збагачення ідентичності, формування мотивації до самовдосконалення, розвиток особистісного потенціалу.

Застосування психоедукації у сучасній психологічній практиці має на сьогодні різноформатний характер: індивідуальний та груповий, аудиторний і дистанційний (цифровий). Іноді психоедукаційні заходи мають цільове самодостатнє призначення (лекції, семінари/вебінари, освітні курси, дописи у соцмережах, тощо). Є ряд досліджень турецьких психологів, які підтверджують ефективність таких заходів, як-от: Y. Ulusoy і B. Duy встановили, що впроваджена ними програма розвитку навченого оптимізму знижує рівень ірраціональних переконань в учнів середньої школи (Ulusoy, Duy, 2013); B. Ş. Yılmaz і B. Duy також виявили, що психоедукація, проведена серед студенток університету, підвищує їхню самооцінку та знижує рівень ірраціональних переконань (Yılmaz, Duy, 2013). Також психоедукаційний компонент часто впроваджуються у зміст більш розлогіх форматів психологічної допомоги (консультації, тренінги, психологічні інтервенції тощо), сприяючи її ефективності. Підтвердженням цьому є результати наукових розвідок дослідників: після проведення психоедукації із застосуванням принципів і технік когнітивно-поведінкової терапії, рівень ірраціональних переконань у студентів знизився (Gök, Uslu, 2025); групові заняття, засновані на когнітивно-поведінковій терапії, знижують рівень соціальної тривожності у підлітків (Kaval, Sütcü, 2016). Підтверджено ефективність реалізації психоедукаційних сесій мультидисциплінарною командою фахівців (Pedersen, Søgaard, Yde, 2014).

Різноманіття векторів і форматів застосування психоедукації у сучасній практиці психологічної допомоги забезпечує багатогранність її результатів на рівні окремої особистості та на рівні суспільства. Так, на індивідуально-психологічному рівні психоедукація сприяє кристалізації життєвих цінностей

особистості, посиленню її ресурсів і розвитку резильєнтності, формуванню продуктивних копінг-стратегій, підвищенню особистісного добробуту та якості життя загалом. Як слушно наголошує австралійський вчений Н. Gang, психоедукація спрямована на розширення можливостей людини, покращення стратегій подолання труднощів, розвиток навичок саморегуляції та підвищення особистісного добробуту (Gang, 2024).

На соціально-психологічному рівні місія психологічної просвіти полягає у підвищенні психологічної грамотності та культури суспільства, оптимізації міжособистісної взаємодії, запобіганні чи пом'якшенні колективного травмування. Важливим результатом психоедукації, у баченні дослідників А. Onnela, Т. Hurtig, Н. Ebeling, є зменшення стигматизації психічних порушень і розладів, що, в свою чергу слугує засобом профілактики порушень ментального здоров'я (Onnela, Hurtig, Ebeling et al., 2021).

Висновки. Таким чином, здійснений аналіз наукових джерел підтвердив поліфункціональність психоедукації, оскільки в умовах невизначеності суспільного розвитку вона постає для особистості не просто джерелом знань про психіку, а інструментом зниження тривоги, підвищення контролю, формування стійкості, збереження якості життя та підтримання особистісного добробуту. Психологічна просвіта уможливорює перетворення невизначеності із джерела хаосу на простір, де людина має внутрішні орієнтири й навички впливу на свій стан. Реалізація психоедукації в умовах невизначеності відбувається через втілення превентивного, підтримувального та розвивального напрямів, які функціонують в динаміці психологічної допомоги: до виникнення проблеми, під час переживання життєвих труднощів і після подолання гострих кризових переживань. Результатом запровадження психоедукації є синергія індивідуально-психологічних (в межах конкретних людей) та соціально-психологічних (на рівні суспільства) прогресивних наслідків.

Перспективами подальших наукових розвідок вбачаємо обґрунтування змісту та форм психологічної просвіти, орієнтованої на конкретні практичні запити, а також подальше розроблення й апробацію психоедукаційних програм.

ДЖЕРЕЛА

- Борисова, О. О. (2023). Психоедукаційні моделі в процесі психореабілітації учасників бойових дій: поняття та функції, приклад. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*, 3, 7–12. doi: 10.32782/psy-visnyk/2023.3.1
- Булах, І. (2016). Життєва криза як імпульс до самоціннісної траєкторії особистісного зростання людини. *Збірник наукових праць “Проблеми сучасної психології”*, (33). doi: 10.32626/2227-6246.2016.
- Бульченко, Д. В., Тодорова, І. С. (2024). Підготовка майбутнього психолога до застосування психоедукації. *Габітус*, 60, 50–54.
- Коваленко, О., Петровська, К. (2025). Психоедукація як метод профілактики синдрому відкладеного життя у демобілізованих військових. *Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (22–23 жовтня 2025 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя : БДПУ, 194–198.
- Кулешова, О., Захарченко, І. (2025). Емоційна саморегуляція як умова психічного здоров'я майбутніх психологів. *Психологічні травелоги*, 1, 108–117. doi: 10.31891/PT-2025-1-11.
- Столярчук, О.А. (2023). Життєві кризи особистості: психологічний путівник. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 125 с.
- Сухіна, І. (2023). Психоедукація батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни як напрям роботи психолога. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 111(3), 7–31. doi: org/10.33189/ectu.v11i3.144
- Тафінцева, С. І. (2025). Психоедукація як інструмент підтримки батьків у роботі дитячого психолога. *Ментальне здоров'я*, 2, 94–100. doi: 10.32782/3041-2005/2025-2.15
- Титаренко, Т. М. (2007). Життєві кризи: технології консультування : навч. посіб. Київ : Главник. Ч. 2. 176 с.
- Donker, T., Griffiths, K.M., Cuijpers, P. *et al.* (2009). Psychoeducation for depression, anxiety and psychological distress: a meta-analysis. *BMC Med*, 7, 79. doi: 10.1186/1741-7015-7-79.
- Gang, H. (2024). The Importance of Psychoeducation and Mental Health Treatment. *J Prev Med*, 9 (2) 241 doi: 10.36648/2572-5483.9.1.241.
- Gök, E., & Uslu, M. (2025). The Effect of Cognitive Behavioral Therapy-Based Psychoeducation on Irrational Beliefs, Expressing Emotions, and Mental Well-Being. *Journal of Research in Social Sciences and Language*, 5(1), 1–18. doi: 10.71514/jssal/2025.162.
- Kaval, N. O., Sutcu, S. T. (2016). Effectiveness of cognitive-behavioral group therapy in the treatment of social anxiety disorder in children and adolescents: A systematic review. *Current Approaches in Psychiatry*, 8(1), 3–22. doi: 10.18863/pgy.45232.
- Onnela, A., Hurtig, T., Ebeling, H. (2021). A Psychoeducational Mental Health Promotion Intervention in A Comprehensive Schools: Recognising Problems and Reducing Stigma. *Health Education Journal*, 80(5), 554–566. doi: 10.1177/0017896921994134.
- Padmanabhan, S. (2022). Psychoeducation Intervention for the Mental Health College of Students. *Science Frontiers*, 3 (1), 2022, 17–24. doi: 10.11648/j.sf.20220301.13.
- Pedersen, P., Sogaard, H.J., Yde, B.F. *et al.* (2014). Psychoeducation to facilitate return to work in individuals on sick leave and at risk of having a mental disorder: protocol of a randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 14, 1288. doi: 10.1186/1471-2458-14-1288.
- Ulusoy, Y., Duy, B. (2013). The effect of psycho-educational practice of learned optimism on learned helplessness and irrational beliefs. *Educational Sciences in Theory and Practice*, 13(3), 1431–1446.
- Yilmaz, B. Ş., Duy, B. (2013). Effectiveness of a psycho-education application on self-esteem and irrational beliefs of female college students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(39), 68-81. doi: 10.17066/pdrd.44265.
- Zusack, S., Whittington, M. (2025). Efficacy of a single-session psychoeducational intervention delivered in CBT and metaphorical therapy format: A pilot study. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, 35 (3), 100531. doi: 10.1016/j.jbct.2025.100531.

REFERENCES

- Borysova, O. O. (2023). Psykhoedukatsiini modeli v protsesi psykhereabilitatsii uchasnykiv boiovykh dii: poniattia ta funktsii, pryklad [Psychoeducational Models in the Psychorehabilitation Process of Combatants: Concepts and Functions, Example]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia «Psykhologhiia»*, 3, 7–12. doi: 10.32782/psy-visnyk/2023.3.1 [in Ukrainian].
- Bulakh, I. (2016). Zhyttieva kryza yak impuls do samotsinnisnoi traiektorii osobystisnoho zrostannia liudyny [Life Crisis as an Impulse to a Self-worth Trajectory of Personal Growth]. *Zbirnyk naukovykh prats “Problemy suchasnoi psykholohii”*, (33). doi: 10.32626/2227-6246.2016 [in Ukrainian].

Bulchenko, D. V., Todorova, I. S. (2024). Pidhotovka maibutnoho psykholoha do zastosuvannia psykhoedukatsii [Preparing the Future Psychologist for the Application of Psychoeducation]. *Habitus*, 60, 50–54 [in Ukrainian]

Kovalenko, O., Petrovska, K. (2025). Psykhoedukatsiia yak metod profilaktyky syndromu vidkladenoho zhyttia u demobilizovanykh viiskovykh [Psychoeducation as a Method of Preventing Delayed Life Syndrome in Demobilized Military Personnel]. *Sotsialno-osvitni dominanty profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery ta inkluzyvnoi osvity* : materialy VII Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii (22–23 zhovtnia 2025 r., m. Zaporizhzhia). Zaporizhzhia : BDPU, 194–198 [in Ukrainian]

Kuleshova, O., Zakharchenko, I. (2025). Emotsiina samorehuliaciia yak umova psykhiчного zdorovia maibutnikh psykholohiv [Emotional Self-regulation as a Condition for the Mental Health of Future Psychologists]. *Psykholohichni travelohy*, 1, 108–117. doi: 10.31891/PT-2025-1-11 [in Ukrainian]

Stoliarchuk, O.A. (2023). Zhyttievi kryzy osobystosti: psykholohichni putivnyk [Life Crises of the Personality: a Psychological Guide]. Kremenchuk : PP Shcherbatykh O.V., 125 s. [in Ukrainian]

Sukhina, I. (2023). Psykhoedukatsiia batkiv ditei z ocoblyvymy osvitnimi potrebamy v umovakh viiny yak napriam roboty psykholoha [Psychoeducation of Parents of Children with Special Educational Needs in Wartime as a Direction of Work for a Psychologist]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 111(3), 7–31. doi: org/10.33189/ectu.v11i3.144 [in Ukrainian]

Tafintseva, S. I. (2025). Psykhoedukatsiia yak instrument pidtrymky batkiv u roboti dytiachoho psykholoha [Psychoeducation as a Means of Supporting Parents in the Work of a Child Psychologist]. *Mentalne zdorovia*, 2, 94–100. doi: 10.32782/3041-2005/2025-2.15 [in Ukrainian]

Tytarenko, T. M. (2007). Zhyttievi kryzy: tekhnolohii konsultuvannia [Life Crises: Counseling Technologies] : *navch.* posib. Kyiv : Hlavnuk. Ch. 2. 176 s. [in Ukrainian]

Donker, T., Griffiths, K.M., Cuijpers, P. et al. (2009). Psychoeducation for depression, anxiety and psychological distress: a meta-analysis. *BMC Med*, 7, 79. doi: 10.1186/1741-7015-7-79 [in English].

Gang, H. (2024). The Importance of Psychoeducation and Mental Health Treatment. *J Prev Med*, 9 (2) 241 doi: 10.36648/2572-5483.9.1.241 [in English].

Gök, E., & Uslu, M. (2025). The Effect of Cognitive Behavioral Therapy-Based Psychoeducation on Irrational Beliefs, Expressing Emotions, and Mental Well-Being. *Journal of Research in Social Sciences and Language*, 5(1), 1–18. doi: 10.71514/jssal/2025.162 [in English].

Kaval, N. O., Sutcu, S. T. (2016). Effectiveness of cognitive-behavioral group therapy in the treatment of social anxiety disorder in children and adolescents: A systematic review. *Current Approaches in Psychiatry*, 8(1), 3–22. doi: 10.18863/pgy.45232 [in English].

Onnela, A., Hurtig, T., Ebeling, H. (2021). A Psychoeducational Mental Health Promotion Intervention in A Comprehensive Schools: Recognising Problems and Reducing Stigma. *Health Education Journal*, 80(5), 554–566. doi: 10.1177/0017896921994134 [in English].

Padmanabhan, S. (2022). Psychoeducation Intervention for the Mental Health College of Students. *Science Frontiers*, 3 (1), 2022, 17–24. doi: 10.11648/j.sf.20220301.13 [in English].

Pedersen, P., Søgaard, H.J., Yde, B.F. et al. (2014). Psychoeducation to facilitate return to work in individuals on sick leave and at risk of having a mental disorder: protocol of a randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 14, 1288. doi: 10.1186/1471-2458-14-1288 [in English].

Ulusoy, Y., Duy, B. (2013). The effect of psycho-educational practice of learned optimism on learned helplessness and irrational beliefs. *Educational Sciences in Theory and Practice*, 13(3), 1431–1446 [in English].

Yılmaz, B. Ş., Duy, B. (2013). Effectiveness of a psycho-education application on self-esteem and irrational beliefs of female college students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(39), 68–81. doi: 10.17066/pdrd.44265 [in English].

Zusack, S., Whittington, M. (2025). Efficacy of a single-session psychoeducational intervention delivered in CBT and metaphorical therapy format: A pilot study. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, 35 (3), 100531. doi: 10.1016/j.jbct.2025.100531 [in English].

Stoliarchuk O., Klishevych N., Kokhanova O.

THE ROLE OF PSYCHOEDUCATION IN SUPPORTING PERSONAL WELL-BEING IN CONDITIONS OF SOCIAL DEVELOPMENT UNCERTAINTY

Abstract. The article analyzes the role of psychoeducation as a resource for supporting personal well-being in conditions of social development uncertainty, presents and substantiates the content-functional model of psychoeducation in conditions of social development uncertainty. The definition of psychoeducation is explained as a direction of professional activity of a psychologist (teacher, social worker, etc.), which consists of providing systematic, scientifically based knowledge about the regularities of the functioning of the human psyche and behaviour in order to form or deepen the ability to manage the capabilities of one's own

psyche, as well as the readiness and desire to receive professional psychological help if necessary. The content of the informational, value-motivational, regulatory and preventive functions of psychoeducation is presented. It has been proven that in conditions of social development uncertainty, it is for the individual not just as a source of knowledge about the psyche, but a means for reducing anxiety, increasing control, building resilience, preserving the quality of life, and supporting personal well-being. The content of the preventive, supportive and developmental directions of implementing psychoeducation in conditions of uncertainty, which work in the dynamics of psychological assistance, is characterized: before the problem arises, during life's difficulties and after overcoming acute crisis experiences. It has been proven that the result of psychoeducation at the individual psychological level is the formation of productive coping strategies, crystallization of life values, development of resilience, improvement of mental health, well-being and quality of life of the individual; at the societal level — this is increasing the psychological literacy of society, optimizing interpersonal interaction, mitigating collective trauma, and reducing the stigmatization of mental disorders.

Keywords: *mental health, personal well-being, psychoeducation, psychoprophylaxis, social uncertainty.*

Стаття надійшла до редакції / Received: 30.03.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 14.04.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Каліщук С.,

доктор психологічних наук,
професор кафедри психології розвитку та консультування
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
s.kalishchuk@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-1749-7856

Цюман Т.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
t.tsiuman@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-2363-938X

ГЕНЕЗА ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПЕКИ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз основних підходів до визначення поняття особистісної безпеки. Здійснено аналіз концептуальних засад аналізу особистісної безпеки у різних психологічних школах. Зазначено, що загальна трансформація безпекового середовища значною мірою впливає і на те, як на суб'єктивному рівні змінюється відчуття безпеки та небезпеки для особистості. З масиву наукових доробок вітчизняних та зарубіжних дослідників виокремлено тенденцію, що особистісна безпека неможлива без додаткового осмислення почуття захищеності, як фундаментального психологічного конструкту, формування якого упродовж життя забезпечується раннім досвідом взаємодії з близькими, а в дорослому житті розвивається у систему саморегуляції. Виявлено, що поступове переосмислення пріоритетів в інтерпретації проблеми безпеки змістило акцент із суто зовнішнього (суспільна безпека), у площину індивідуальну, де захищеність та забезпечення не сприймаються окремо від потреб особистості, її дій та інтересів. Відповідно у психологічному контексті поняття особистісної безпеки набуває глибшого трактування її змісту, і пов'язується із суб'єктивними переживаннями стану захищеності, внутрішньої стабільності та здатністю до саморегуляції. Виокремлено основні підходи до розуміння особистісної безпеки, серед яких психоаналітичний, гуманістичний та системний дають підстави стверджувати, що даний феномен є динамічним утворенням та формується впродовж життя людини. Окреслено зміст поняття особистісної безпеки, як стану захищеності особистості, який проявляється на рівні фізичного, психологічного та соціального комфорту, формується у процесі становлення особистості та визначає характер її стосунків з оточуючими та стратегії взаємодії зі світом.

Ключові слова: особистість; безпека; особистісна безпека; стан захищеності; фізичний, психологічний та соціальний комфорт.

© Каліщук С., Цюман Т., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Вступ. В останні десятиліття на тлі глобальної невизначеності, пов'язаної з технологічними загрозами, локальними та глобальними конфліктами проблема безпеки людини поступово трансформується з категорії зовнішнього захисту на внутрішні характеристики особистості, здатної не лише пасивно реагувати на загрози, а й активно конструювати власний безпечний простір. Загальна трансформація

безпекового середовища значною мірою впливає і на те, як на суб'єктивному рівні змінюється відчуття безпеки та небезпеки для особистості.

Разом з тим, інформаційне середовище, яке стрімко розвивається висуває до людини нові вимоги, як етичного так і безпекового порядку. Повсякденне життя людини все більше залежить від активності у соціальних мережах, впливу цифрових медіа, які створюють іншу

реальність для людини, її суб'єктивну цифрову реальність, в якій інформація може бути використана для маніпуляцій, як індивідуальною свідомістю так і громадською думкою.

Ще наприкінці 90-х років польсько-британський соціолог Зігмунт Бауман (Zygmunt Bauman, 2013) ввів поняття «плинна сучасність» в якому описує певну невизначеність, де звичні соціальні інститути, напрацьований досвід та практики разом з навичками замінюються новими, іноді парадоксальними стратегіями, в основі яких перебуває індивідуальна та колективна реальність. Саме життя в добу непевності змушує людину переосмислювати ставлення до власної безпеки передовсім через втрату відчуття базової опори та безпеки.

Особистісна безпека неможлива без додаткового осмислення почуття захищеності, як фундаментального психологічного конструкту, формування якого упродовж життя забезпечується раннім досвідом взаємодії з близькими, а в дорослому житті розвивається у систему саморегуляції. Почуття захищеності є важливим елементом безпеки людини, яке є результатом дбайливого та чуйного піклування значимих дорослих. Таким чином, еволюція захищеності для особистісної безпеки розпочинається із довіри до світу, поступово трансформуючись у впевненість, самоідентифікацію, що згодом стає фундаментом для стресостійкості та саморегуляції особистості. Разом з тим і безпека і захищеність мають позитивний вплив на психосоціальне функціонування, фізичне й психічне здоров'я людини.

Метою даної статті є окреслення витоків процесу становлення особистісної безпеки як системного психологічного феномену, що забезпечує формування внутрішньої захищеності особистості на різних етапах онтогенезу. **Завдання** полягає у здійсненні теоретичного аналізу основних підходів до розуміння особистісної безпеки та уточненні змісту поняття особистісна безпека.

Аналіз сучасних досліджень. Наукові розвідки останніх десятиріч демонструють інтерес дослідників до проблеми особистісної безпеки людини. Наукові напрацювання Кучеренко Н., Герасимів Т. через призму філософсько-правових детермінант аналізують становлення особистості та її безпеки (Кучеренко Н., Герасимів Т., 2017, с. 155–160). Дослідженню інформаційної безпеки особистості присвячено наукові доробки Уханової Н. (Уханова Н., 2013, с. 91–95), а вплив цифрових технологій та комунікаційних процесів на безпеку особистості відображено у дослідженнях Закірова М. та Закіро-

вої С. (Закіров М., Закірова С., 2022, с. 50–64). Феномен психологічної та соціально-психологічної безпеки особистості досліджували Савелюк Н. (Савелюк Н., 2020), Самойленко Ю., Синякова В. (Самойленко Ю., Синякова В., 2025), Литвинчук А. (Литвинчук А., 2021), Чуйко Г., Чаплак Я., Комісарик М. (Чуйко Г., Чаплак Я., Комісарик М., 2021). Найвний інтерес до проблеми засвідчує, що теоретико-концептуальної ідеї щодо феномену особистісної безпеки досі бракує, що ускладнює розробку практичних підходів для забезпечення особистості. Незважаючи на значну кількість досліджень та науковий інтерес до означеної проблематики, питання генези особистісної безпеки залишається недостатньо систематизованим, що потребує узагальнення існуючих теоретичних підходів.

Виклад основного матеріалу. Наукове осмислення проблеми особистісної безпеки охоплює широкий спектр філософських, психологічних, соціологічних, інформаційних та педагогічних аспектів. Сучасні доробки науковців засвідчують, що особистісна безпека розглядається як складний інтегративний феномен, який, в більшості випадків, зводиться до здатності людини протистояти зовнішнім загрозам через вміння зберігати цілісність, автономність та стійкість. Показовим є те, що поступове переосмислення пріоритетів в інтерпретації проблеми безпеки змістило акцент із суто зовнішнього (суспільна безпека), у площину індивідуальну, де захищеність та забезпечення не сприймаються окремо від потреб особистості, її дій та інтересів. Відповідно у психологічному контексті поняття особистісної безпеки набуває глибшого трактування її змісту, і пов'язується із суб'єктивними переживаннями стану захищеності, внутрішньої стабільності та здатністю до саморегуляції. А відтак, особистісна безпека є не лише зовнішньою умовою існування, а й внутрішнім ресурсом особистості.

У науковій літературі виокремлюються кілька основних підходів до розуміння особистісної безпеки, серед яких психоаналітичний, гуманістичний та системний дають підстави стверджувати, що даний феномен є динамічним утворенням та формується впродовж життя людини. Так, з позиції класичного психоаналізу Sigmund Freud (S. Freud, 1930), психіка людини прагне безпеки і намагається зменшити тривогу (*сигнал, який подається, коли «Я» відчуває небезпеку чи загрозу від зовнішнього світу*) через використання механізмів захисту, як то: витіснення, проєкцію, раціоналізацію тощо. Таким чином, Freud вважав, що безпека для лю-

дини завжди буде повністю не досяжною через тиск інстинктів, а не зовнішні загрози.

На протигагу психоаналітичній концепції Karen Horney розглядала безпеку особистості, як її фундаментальну потребу. Саме потреба в безпеці є рушійною силою розвитку, яка досягається через побудову соціальних зв'язків та комфортну емоційну атмосферу в родині, впливаючи на подальше життя особистості. У своїй праці «Невроз і особистісне зростання» (Karen Horney *Neurosis and Human Growth: The Struggle Toward Self-Realization*, 1950) науковиця стверджує, що безпека для особистості це не лише відсутність фізичних загроз чи небезпек, а основоположне прагнення до любові, прийняття, захищеності від всеосяжних небезпек навколишнього середовища. Саме задоволення цього прагнення допомагає формувати здорову, емоційно впевнену особистість.

Представники гуманістичної психології (А. Maslow, С. Rogers, R. May та ін.) суголосні із концепцією Karen Horney і розглядають особистісну безпеку як: базову потребу (А. Maslow), яка проявляється у відчутті стабільності, захищеності та впорядкованості життя й без цього відчуття людині складно рухатися до вищих цілей, таких як любов, визнання, самоактуалізація; у напрацюваннях С. Rogers безпека для особистості є умовою для зростання, а її джерелом є «безумовне прийняття» особистості, емпатія та конгруентність (щирість) у міжособистісних стосунках, адже, коли людина відчувається у безпеці вона втрачає потребу у захисних механізмах і стає відкритою до досвіду; R. May відповідно до екзистенційно-гуманістичного підходу акцентує увагу на внутрішній безпеці та усвідомленні власної відповідальності за свій вибір у непередбачуваному, а подекуди й загрозовому світі. Таким чином, гуманістичні витоки тлумачення особистісної безпеки зосередженні на створенні безпечного середовища прийняття, яке допомагає людині розвивати власну Я-концепцію, бути собою без осуду, загроз для психічного здоров'я та творчого існування.

У зв'язку з наведеним вище доцільно додатково окреслити категоріальне поле поняття особистісна безпека. Передовсім звернемо увагу на поняття психологічна безпека (*psychological safety*), трактування якого через акцент на соціальному середовищі (Amy C. Edmondson, Daisy Auger-Dominguez, Erica Keswin, Ron Carucci, 2024), дозволяє особистості почуватися вільно, самостверджуватися, підкреслювати свою унікальність, проявляти власне «Я» та демонструвати свою неповторність без ризику бути засудженою. Wanless S. B. (2016) досліджуючи

роль психологічної безпеки в розвитку людини констатує, що люди відчуваються психологічно безпечно, коли вони можуть використовувати свою свободу дій для участі в різних подіях та взаємодії протягом усього життя. Важливо, що саме психологічна безпека виступає зовнішнім стимулом для формування та розвитку внутрішньої складової особистісної безпеки. Особистісна безпека діалектично поєднана з психологічною стійкістю (*resilience*), яка виступає динамічним компонентом безпеки. Цінними є висновки Friedrich Lösel & Doris Bender (Friedrich Lösel & Doris Bender, 2009), які психологічну стійкість визначають як систему, що попри високі ризики небезпеки здатна їх долати до повного відновлення та досягнення успіху у майбутньому. Українська дослідниця Г. Лазос (Г. Лазос, 2018) додає кілька важливих аспектів до розуміння даного феномену, зокрема: психологічна стійкість є біопсихосоціальним явищем і пов'язана із здатністю психіки відновлюватися після несприятливих впливів, а також може розглядатися з позиції чи то особистісної характеристики, чи то динамічного процесу залежно від фокусу дослідницьких завдань. У системі споріднених понять базова довіра до світу (*basic trust*) є ключовою установкою, яка формується в ранньому дитинстві через взаємодію із значимими дорослими, а світ навколо сприймається як безпечно, передбачуване та приязне місце. Це поняття ввів у науковий дискурс автор теорії психосексуального розвитку Erik Erikson (Erik Erikson, 1950), акцентуючи увагу, що процес формування базової довіри залежить від низки факторів, зокрема емоційного зв'язку між дитиною та значимими дорослими (наприклад, голосовий контакт, фізичний дотик, приязна міміка тощо); фізична безпека через захист від зовнішніх загроз і небезпек для забезпечення відчуття фізичного комфорту та безпеки; передбачуваність та постійність емоційної підтримки зі сторони дорослих як елемент їхньої емоційної стабільності. Таким чином, без базової довіри формування здорової особистісної безпеки буде сумнівним.

У питаннях конструювання особистісної безпеки важливо окреслити й життестійкість (*hardiness*) особистості. Розробку цього феномену пов'язують із ім'ям американського психолога Salvatore Maddi (Salvatore Maddi, 1994), який виокремив у життестійкості три ключових компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Якщо залученість загалом сприяє самоактуалізації особистості, мотивує до саморозвитку, самореалізації, включеності у різні сфери життя, незважаючи на небезпеки

та ризику, то контроль пов'язаний із самостійним прийняттям рішення, цілісним уявленням власну роль у конструюванні власного простору безпеки, або ж із відчуттям власної безпорадності, постійним очікуванням допомоги та підтримки у прийнятті рішення. А прийняття ризику — це своєрідна система переконань, що події, які трапляються у житті є важливим елементом досвіду, незважаючи на певні ризики та виклики. Таким чином, життєстійкість є внутрішнім інструментарієм, який допомагає підтримувати особистісну безпеку на належному рівні, навіть у несприятливих умовах.

Отже, матеріали проведеної аналітичної роботи дають змогу конкретизувати поняття особистісної безпеки та виокремити її структурні компоненти. З нашої точки зору *особистісна безпека — це стан захищеності особистості, який проявляється на рівні фізичного, психологічного та соціального комфорту, формується у процесі становлення особистості та визначає характер її стосунків з оточуючими та стратегії взаємодії зі світом*. Розглянемо кожен елемент детальніше.

У минулих наших розвідках ми апелювали до психологічної формули безпеки (Цюман Т., Нагула О., 2021), яка дає можливість прояснити психологічний зміст стану захищеності особистості через відображення ступеня комфортного існування та відсутність зовнішніх загроз. Водночас, стан захищеності є тим суб'єктивним переживанням, яке інтегрує когнітивні, емоційні та вольові процеси. Важливо підкреслити, що для стану захищеності характерний парадокс захищеності, який проявляється у надмірному комфорті, коли потреба в адаптації перебуває на рівні стагнації. Поступово психіка, яка звикла до комфорту стає «крихкою» тобто більш вразливою та чутливою до зовнішніх викликів чи прямих загроз (Е. Арон, 1997). Стан захищеності допомагає людині зміцнювати власний безпековий потенціал, як здатність впоратися із небезпеками чи ризиками.

Фізичний комфорт важливий для розуміння самоусвідомлення, коли фізичні відчуття допомагають тілу повідомляти про свій стан. Наші сенсорні системи активно опрацьовують інформацію із зовнішнього світу та регулюють потреби і бажання на рівні тіла (наприклад, голод, спрага, біль чи задоволення), визначають наші думки чи дії, навіть коли не відбувається усвідомлення цього процесу. Проте системи реагування можуть виходити з ладу, коли тіло фіксує загрози чи тривалі небезпеки: спочатку з'являються фізичні симптоми, які повідомляються про появу дискомфорту в тілі, а потім

психіка фіксує фізичні відчуття і очікує реакції для захисту чи помсти. Аби повернути тіло у стан комфорту необхідно навчитися усвідомлювати тілесні відчуття («шепіт» відчуттів), опредмечувати їх, а відтак і контролювати рівень захищеності та безпеки.

Психологічний комфорт дозволяє зафіксувати внутрішню динаміку стану захищеності. Це стан внутрішньої рівноваги, тривалі приємні суб'єктивні відчуття, які допомагають людині перебувати у відносній гармонії. У межах особистісної безпеки психологічний комфорт виконує функцію індикатора: наприклад фіксація комфорту може свідчити, що механізми адаптації ефективні, ймовірні загрози нейтралізовані, а людина у стані відносного спокою може накопичувати психічну енергію для подальшого реагування на виклики чи загрози. Разом з тим, психологічний комфорт забезпечує позитивні почуття, емоції, переживання, а також допомагає здійснювати реальну оцінку середовища щодо безпеки/небезпеки й реагувати відповідним чином. Разом з тим, у процесі розвитку ставлення до психологічного комфорту змінюється: від тісного взаємозв'язку комфорту і безпеки у дитинстві, коли відчуття захищеності асоціюється із значимим дорослим поряд, до трансформації психологічного комфорту, як зміцнення власної безпеки через вихід із «зони комфорту» у дорослому віці. Доцільно зауважити, що психологічний комфорт функціонально пов'язаний із особистими кордонами. Ми солідарні з думкою N.G. Tawwab (Tawwab N.G., 2021), що особисті кордони це водночас і очікування і потреби, які допомагають почуватися комфортно та безпечно, залишатися емоційно та психологічно здоровими у стосунках з іншими. Реалізуються ці очікування і потреби через систему піклування про себе. Таким чином, особисті кордони підтримують та регулюють психологічний комфорт, коли потрібно визначати кого дистанціюватися, а кого впускати у власний простір. Важливо підкреслити, що без чітко сформованих особистих кордонів особистісна безпека залишається крихкою, оскільки людина стає вразливою до будь-якого зовнішнього впливу, а психологічний комфорт зазнає порушень у цілісності сприйняття цього впливу.

Можливість почуватися в безпеці поруч з іншими важливий елемент соціального комфорту, а також важлива складова психічного здоров'я та цілісності особистості. Як слушно зазначає Bessel van der Kolk (Kolk B., 2015) перебувати поруч з іншими це і про соціальну підтримку, і про взаємність, а важливою умовою взаємності є усвідомлення своєї присутності

у думках і почуттях іншої людини. Саме наявність взаємної підтримки та захисту у соціальному середовищі і визначають характер стосунків особистості, здатність до проявів симпатії, любові та емоційної близькості загалом.

Висновки. Таким чином, за результатами теоретичного аналізу проблеми особистісної безпеки встановлено, що особистісна безпека — це стан захищеності особистості, який проявляється на рівні фізичного, психологічного та соціального комфорту, формується у процесі становлення особистості та визначає характер її стосунків з оточуючими та стратегії взаємодії зі світом. Обґрунтовано психологічний зміст стану захищеності особистості, фізичного, психологічного та соціального комфорту для подальшого визначення характеру стосунків

з оточуючими та світом. Проаналізовано значущі елементи особистісної безпеки, де фізичний комфорт важливий для розуміння самоусвідомлення, коли фізичні відчуття допомагають тілу повідомляти про свій стан; психологічний комфорт фіксує внутрішню динаміку стану захищеності та є станом внутрішньої рівноваги, коли тривалі приємні суб'єктивні відчуття допомагають перебувати у відносній гармонії. Встановлено, що психологічний комфорт функціонально пов'язаний із особистими кордонами. Соціальний комфорт є невід'ємною складовою взаємної підтримки та захисту у соціальному середовищі. До перспективних напрямків дослідження проблеми особистісної безпеки відносимо визначення психологічних аспектів особистісної безпеки у онлайн просторі.

ДЖЕРЕЛА

- Бауман З. Плинні часи. Життя в добу непевності / Пер. з англ. А. Марчинського. Київ : Критика, 2013. 176 с.
- Джуст А. М. Меерлу Насильство над розумом. Психологія управління думками, ментицид та промивання мізків / Пер. з англ. Анастасія Коваленко. Житомир : Морфеус, 2024. 338 с.
- Кучеренко Н., Гарасимів Т. Генеза особистості через призму філософсько-правових детермінант. *Вісник національного університету "Львівська політехніка". Серія Юридичні науки.* 2017. Вип. 4, Номер 861 (13). С. 155–160.
- Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень / Г. П. Лазос // Актуальні проблеми психології. Том 3.: Консультативна психологія і психотерапія. — Вип. 14. — Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; — Вінниця, ФОП Рогальська І. О., 2018. — Вип. 14. — С. 26–64.
- Литвинчук А. Психологічна безпека особистості як актуальна проблема сучасної психології. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2021. Вип. 9. С. 154–161.
- Савелюк Н. Психологічна безпека особистості: етнокультурні та гендерні аспекти // Сучасні стратегії гендерної освіти в умовах євроінтеграції : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (10–11 вересня 2020 р.). Тернопіль : ТНПУ, 2020. С. 103–105
- Самойленко Ю., Синякова В. Соціально-психологічна безпека особистості. *UNIVERSUM / Березень 2025*, 18, 2025. С. 185–194.
- Тавваб Н.Г. Особисті кордони. Керівництво зі спокійного життя без травм і комплексів / Пер. з англ. Олеся Мала. Харків : КСД, 2023. 303 с.
- Цюман Т., Нагула О. Психологічна формула безпеки як концептуальна основа формування навичок безпечної поведінки особистості. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2021. (35 (1)). С. 94–100.
- Чуйко Г., Чапак Я., Комісарик М. Психологічна безпека особистості в нестабільному світі. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL.* 2021. Volume 7 Issue 1 (45). С. 65–81. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.1>.
- Edmondson A. C., Lei Z. Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* 2014. No 1(1). P. 23–43.
- Kolk B. The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma / Bessel van der Kolk. — New York. Viking, 2015. 464 p.
- Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health / S. R. Maddi, D. M. Khoshaba // *Journal of Personality Assessment.* — 1994. — Oct. — Vol. 63. — N 2. — P. 265–274.
- O'Donovan R., De Brún A., McAuliffe E. Healthcare Professionals Experience of Psychological Safety, Voice, and Silence. *Frontiers in Psychology.* 2021. No 12. P. 383
- Tawwab N.G. Set Boundaries, Find Peace. A Guide to Reclaiming Yourself Hardcover — / Nedra Glover Tawwab. — New York. TarcherPerigee, an imprint of Penguin Random House LLC, 2021. — 304 p.
- Wanless S. B. The role of psychological safety in human development. *Research in Human Development.* 2016. No 13(1). P. 6–14.

REFERENCES

- Bauman Z. Plynni chasy. Zhyttia v dobu nepevnosti [Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty] / Per. z anhl. A. Marchynskoho. Kyiv : Krytyka, 2013. 176 s. [in Ukrainian]
- Dzhust A. M. Meerlu Nasylystvo nad rozumom. Psykholohiia upravlinnia dumkamy, mentytsyt ta promyvannia mizkiv [The Rape of the Mind: The Psychology of Thought Control, Menticide, and Brainwashing] / Per. z anhl. Anastasiia Kovalenko. Zhytomyr : Morfeus, 2024. 338 s. [in Ukrainian]
- Kucherenko N., Harasymiv T. Heneza osobystosti cherez pryzmu filosofsko-pravovykh determinant. [The Genesis of Personality through the Prism of Philosophical and Legal Determinants] // Visnyk natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnikha". Serii Yurydychni nauky. 2017. Vyp. 4, Nomer 861 (13). S. 155–160 [in Ukrainian]
- Lazos H. P. Rezilientnist: kontseptualizatsiia poniat, ohliad suchasnykh doslidzhen / H. P. Lazos [Resilience: Conceptualization of Concepts and Review of Contemporary Research] // Aktualni problemy psykholohii. Tom 3.: Konsultatyvna psykholohiia i psyhoterapiia. — Vyp. 14. — Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy; — Vinnytsia, FOP Rohalska I. O., 2018. — Vyp. 14. — S. 26–64 [in Ukrainian]
- Lytvynchuk A. Psykholohichna bezpeka osobystosti yak aktualna problema suchasnoi psykholohii. [Psychological Safety of the Individual as a Relevant Issue in Modern Psychology] // Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii psykholohichni nauky. 2021. Vyp. 9. S. 154–161 [in Ukrainian]
- Saveliuk N. Psykholohichna bezpeka osobystosti: etnokulturni ta genderni aspekty [Psychological Safety of the Individual: Ethnocultural and Gender Aspects] // Suchasni stratehii gendernoi osvity v umovakh yevrointehratsii : zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (10–11 veresnia 2020 r.). Ternopil : TNPU, 2020. S. 103–105 [in Ukrainian]
- Samoilenko Yu., Syniakova V. Sotsialno-psykholohichna bezpeka osobystosti. [Socio-Psychological Safety of the Individual] UNIVERSUM / Berezyn 2025, 18, 2025. S. 185–194 [in Ukrainian]
- Tavvab N.G. Osobysti kordony. Kerivnytstvo zi spokiinoho zhyttia bez travm i kompleksiv. [Set Boundaries, Find Peace: A Guide to Reclaiming Yourself] / Per. z anhl. Olesia Mala. Kharkiv : KSD, 2023. 303 s. [in Ukrainian]
- Tsiuman T., Nahula O. Psykholohichna formula bezpeky yak kontseptualna osnova formuvannia navychok bezpechnoi povedinky osobystosti. [The Psychological Formula of Safety as a Conceptual Basis for Developing Safe Behavior Skills in Individuals] // Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika. 2021. (35 (1)). S. 94–100 [in Ukrainian]
- Chuiiko H., Chaplak Ya., Komisaryk M. Psykholohichna bezpeka osobystosti v nestabilnomu sviti. [Psychological Safety of the Individual in an Unstable World] // PSYCHOLOGICAL JOURNAL. 2021. Volume 7 Issue 1 (45). S. 65–81. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.1> [in Ukrainian]
- Edmondson A. C., Lei Z. Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* 2014. No 1(1). P. 23–43 [in English]
- Kolk B. The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma / Bessel van der Kolk. — New York. Viking, 2015. 464 p. [in English]
- Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health / S. R. Maddi, D. M. Khoshaba // Journal of Personality Assessment. — 1994. — Oct. — Vol. 63. — N 2. — P. 265–274 [in English]
- O'Donovan R., De Brún A., McAuliffe E. Healthcare Professionals Experience of Psychological Safety, Voice, and Silence. *Frontiers in Psychology.* 2021. No 12. P. 383 [in English]
- Tawwab N.G. Set Boundaries, Find Peace. A Guide to Reclaiming Yourself Hardcover — / Nedra Glover Tawwab. — New York. TarcherPerigee, an imprint of Penguin Random House LLC, 2021. — 304 p. [in English]
- Wanless S. B. The role of psychological safety in human development. *Research in Human Development.* 2016. No 13(1). P. 6–14 [in English]

T.Tsiuman, S. Kalishchuk

THE ORIGINS OF PERSONAL SAFETY

Abstract. This article presents a theoretical analysis of the main approaches to defining the concept of personal safety. It examines the conceptual foundations of personal safety analysis across various schools of psychology. It is noted that the overall transformation of the security environment significantly influences how individuals' subjective sense of safety and danger changes. On the basis of a wide array of national and foreign scientific sources, a trend has been identified that personal safety is impossible without a deeper understanding of the sense of security as a fundamental psychological construct, the formation of which throughout life is ensured by early experiences of interaction with loved ones, and which develops into a system of self-regulation in adulthood.

It has been found that a gradual reevaluation of priorities in interpreting the issue of security has shifted the focus from the purely external (public security) to the individual sphere, where protection and safety are not perceived separately from the individual's needs, actions, and interests. Accordingly, in a psychological context, the concept of personal security takes on a deeper interpretation of its meaning and is associated with subjective experiences of a sense of security, inner stability, and the capacity for self-regulation. The main approaches to understanding personal safety — including psychoanalytic, humanistic, and systemic — provide grounds for asserting that this phenomenon is a dynamic construct that develops throughout a person's life. The concept of personal safety is defined as a state of personal safety manifested at the level of physical, psychological, and social comfort, formed during the process of personality development, and determining the nature of one's relationships with others and strategies for interacting with the world.

Keywords: *personality, security, personal safety, state of protection, physical, psychological, and social comfort.*

Стаття надійшла до редакції / Received: 01.04.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 15.04.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Балута Т.,

кандидат політологічних наук,
старший викладач кафедри філософії, історії та політології
Одеського національного економічного університету
tbaluta@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-3278-6426

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПОЖИВЧОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність дослідження споживчої поведінки в умовах сучасних соціально-економічних трансформацій, що супроводжуються зростанням психологічного напруження, пов'язаного з обмеженістю ресурсів та прагненням до підтримання належного рівня якості життя. Зазначено, що проблема споживання є універсальною і стосується різних вікових груп, однак особливій увазі потребує молодь як активна соціальна група, яка формує майбутні тенденції споживчої культури.

У роботі здійснено аналіз розвитку ринкових відносин і посилення конкурентних процесів, що зумовлюють необхідність глибшого розуміння психологічних механізмів споживчого вибору. Особливу увагу приділено виявленню специфічних характеристик споживчої поведінки молоді та визначенню ключових чинників, які її формують.

На основі аналізу сучасних наукових досліджень встановлено, що проблема психологічних особливостей споживчої поведінки молоді в умовах сьогодення залишається недостатньо вивченою та потребує подальших наукових розвідок. Метою статті є дослідження особливостей купівельної поведінки молоді та визначення причинно-наслідкових зв'язків, що її зумовлюють.

Акцентовано увагу на ролі соціально-психологічних чинників споживчої поведінки, серед яких важливе місце займає образ бренду та його диференційованість у сприйнятті споживача. Підкреслено, що незалежно від характеру впливу споживання — у напрямі уніфікації чи диференціації — воно виконує структуроутворювальну функцію в поведінці молоді. Зазначено, що в сучасних умовах феномен споживання набув самостійного наукового статусу та є предметом міждисциплінарного дослідження, що охоплює економічні, психологічні, соціокультурні та гуманітарні аспекти.

Ключові слова: поведінка споживачів; психологія споживання; молодь; соціально-психологічні чинники; бренд; споживча культура.

© Балута Т., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Вступ. Актуальність теми обґрунтована її високою соціальною значущістю, оскільки молодь виступає не лише активним учасником ринкових відносин, але й формує майбутні моделі споживання. Саме в молодіжному середовищі закладаються стандарти, цінності та поведінкові патерни, що визначатимуть розвиток економіки та культури споживання в майбутньому.

Найважливішим аспектом психології споживчої поведінки виступає мотивація споживача придбати певний товар. Це можуть бути заохочення у вигляді зниженої ціни, бонуси за покупку, оригінальність товару, здатність задовольняти гедоністичні бажання споживача.

Розрізняють виробниче споживання, що означає використання засобів виробництва і робочої сили для виготовлення певного продукту, і особисте споживання — використання людиною вироблених продуктів для забезпечення життєдіяльності. Виробниче споживання як процес, що безперервно повторюється, збігається з виробництвом.

Особисте споживання, незалежно від того, з яких джерел і в яких формах воно здійснюється, забезпечує функціонування головної продуктивної сили людини. В цьому розумінні особисте споживання є завершальним актом відтворення.

Мета статті — дослідити особливості впливу диференційованості бренду на споживчу

поведінку молоді. Дослідити основні психологічні аспекти у поведінці споживачів, а також чинники, що мають вирішальне значення при виборі типу споживачької поведінки, провести теоретичний аналіз поняття споживчої поведінки та визначити психологічні чинники, які впливають на споживчу поведінку молоді.

Методи дослідження. Методологічною основою дослідження став теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення споживчої поведінки, застосований до молоді як однієї з найчисельніших соціально-демографічних груп.

Виклад основного матеріалу. Споживання у своєму загальному визначенні — це процес набуття і використання продуктів, послуг та ідей для задоволення потреб людей. Проблеми поведінки споживачів розглядалися у ряді праць зарубіжних і вітчизняних науковців, зокрема: Ф. Котлера, С. Райса, Дж. Траута, С. Девіса, Д. Джоббера, О. А. Брусенко, О. В. Зозульова, Є. П. Голубкова, В. І. Ільїна, О. В. Прокопенко.

Аналіз останніх публікацій, а також проведених досліджень дав змогу зрозуміти, що необхідно більш глибоко подальше дослідження психології споживачів та чинників, які впливають на рішення про покупку конкретного товару, формування певної моделі їхньої поведінки. Наразі ця проблема є актуальною та потребує подальших досліджень.

Окремі аспекти споживчої поведінки також наведено в дослідженні психологічних характеристик споживання в сучасному українському суспільстві (В. Ніколенко), чинників споживчої поведінки (А. Максименко, Р. Савчинський), свободи вибору в споживчій поведінці (С. Вакуленко) тощо.

Розглянемо психологічний підхід в структурі трьох теорій:

1. Теорія реакції на подразнюючий фактор.
2. Теорія пізнання.
3. Психоаналітична теорія мислення.

Теорія реакції на подразнюючий фактор була сформульована й обґрунтована всесвітньо відомими психологами І. Павловим та І. Сеченовим. За цією теорією поведінковий процес розглядається як навчання людини, що здійснюється у формі зворотної реакції на подразники і закріплюється винагородою за правильну реакцію або покаранням за помилкову поведінку. Коли реакція неодноразово повторюється при певних подразниках, то набуті рефлексії вважаються усталеними.

При цьому поведінка споживача базується на:

- потужних внутрішніх стимулах індивіда (холод, голод, страх, спрага);

- репліках — слабших стимулах навколишнього середовища (реклама);
- відповіді — зваженій реакції організму на зовнішні і внутрішні стимули;
- підкріпленні або позитивному досвіді.

У межах *теорії пізнання* головними елементами споживчої поведінки молоді вважаються сприйняття, пам'ять, увага, мислення й цільові установки. Представники когнітивної психології твердять про вирішальну роль у поведінці знань — результати пізнавальної діяльності. Споживач оцінює подразнюючі фактори крізь призму накопиченого досвіду відповідно до цільових установок, що відбивають внутрішню напруженість особистості і потребують задоволення. Людина поводиться раціонально, намагаючись досягти мети та враховуючи при цьому чинники навколишнього середовища. В межах цієї теорії поведінкові механізми порівнюються з процесами опрацювання інформації технічними засобами (комп'ютерами). Загальні алгоритми цих процесів є підґрунтям для побудови моделей психічних процесів у поведінці.

Принцип реальності і принцип задоволення несумісні, тому особистість завжди перебуває в стані напруження, від якого рятується за допомогою механізмів психологічного захисту, *таких як:*

- витіснення (переведення того, що не відповідає принципів реальності, у сферу несвідомого);
- проекція (перенесення власних переживань на об'єктивну реальність);
- регресія (повернення на більш ранню стадію розвитку);
- сублимація (різні форми розрядки лібідо) тощо.

Особливу увагу при дослідженні поведінки споживачів приділяють питанню про споживчу соціалізацію.

Соціалізація споживачів — процес, під час якого молоді набувають навиків і знань, необхідних для функціонування в ролі споживачів на ринку.

У цьому процесі беруть участь друзі і викладачі, розмовляючи між собою про споживчі товари. Проте батьки і засоби масової інформації є головними джерелами соціалізації. Батьки визначають здатність своїх дітей оцінювати рекламну інформацію і мотивацію споживання. Вони також допомагають формувати погляди стосовно торгових марок і магазинів. Молодь навчається споживчим навичкам, спостерігаючи за поведінкою своїх батьків.

Засоби масової інформації також навчають культурних цінностей, а оскільки молоді

багато часу дивиться телевізор, то починають сприймати образи, котрі бачать, як реальні. Крім того, на молодіж впливають рекламні ролик, призначені для дорослих. Соціалізація дорослого споживача також представляє інтерес. Доросла людина із зміною економічного стану обирає нові ролі, які необхідно освоювати в процесі соціалізації.

В умовах соціальних систем, які часто називають суспільствами масового споживання, споживча поведінка молоді як детермінанта соціального статусу виявляє себе досить неоднозначно. З одного боку, вона набуває форм, що дають підставу дійти висновку про прогресуюче соціальні поведінкові норми і звички, а з іншого — природне прагнення певної частини молоді виділитися серед загальної маси приводить до спроб дистанціюватися «від усіх», навіть шляхом добровільного переходу на більш низький рівень споживання (Н. Книш, 2018).

Оскільки споживання здатне впливати як фактор, що конституює статус, то воно саме стає стимулом розвитку споживання. Споживча поведінка молоді, яка самими споживачами розглядається як засіб підвищення особистого авторитету, називається престижним споживанням. У цілому престижне споживання повинне мати характер демонстративного споживання і допомогти споживачеві домогтися для себе соціального визнання.

Престижне споживання проявляється в різних формах. Воно використовується або в специфічних видах самого споживання або в споживанні благ, використання яких дає підставу зарахувати споживача до вищої верстви суспільства, насамперед коли мова йде про предмети розкоші, для придбання яких існують соціальні та фінансові обмеження (наприклад, певні марки автомобілів і хутряних виробів).

Водночас можна враховувати різницю між тим, що споживач змушений робити як член певної групи, і тим, як він хоче діяти, вважаючи себе вільною людиною. Вільна, тобто незалежна від умовностей середовища спілкування, поведінка людини частіше за все відповідає нормам і цінностям іншої соціальної групи. Для індивіда ця соціальна група є основою для оцінювання власного становища в суспільстві і стає еталоном того життя, яке прагне вести людина (Т. Кривошия, 2012).

На споживчу поведінку молоді впливають чотири групи чинників:

1. Культурні фактори

Культура визначає поведінку молоді, норми, мораль, характерні для даної країни або тери-

торії. Культура представлена матеріальними та абстрактними компонентами.

До матеріальних компонентів відносять будівлі, споруди, твори мистецтва, книги тощо. Абстрактними є ідеї, цінності, переконання, релігійні уявлення.

2. Соціальні фактори

Соціальні класи — побудовані в строгій ієрархії, відносно однорідні стабільні групи, об'єднані однаковими цінностями, інтересами, поведінкою.

Основні ознаки соціального класу:

- схильність представників до більш або менш однакової поведінки;
- наявність певного соціального статусу;
- освіта;
- рід діяльності;
- рівень доходу;
- можливість переходу з класу в клас.

Представники соціальних класів мають певні загальні переваги у виборі різних товарів і торгових марок.

Референтні групи впливають при особистому контакті на ставлення людини до чого-небудь. Виділяють наступні типи референтних груп:

1) первинні і вторинні по інтенсивності спілкування і впливу на поведінку людини. Спілкування з первинними групами (сім'я, друзі, колеги) відбувається постійно. Спілкування з вторинними групами (професійні колективи, релігійні і профспілкові об'єднання) носить періодичний характер;

2) формальні і неформальні організації. (формальні організації мають чітку структуру з певною ієрархією та списком членів. Неформальні організації можуть створюватися на тимчасовій основі, при відсутності явної схеми);

3) що притягають групи. (притягуючі являють собою привабливі референтні групи, до яких людина хоче належати і підтримує їх норми і правила поведінки).

Особистісні фактори

Вік, рід занять, національність, економічне становище, спосіб життя або форма буття, тип особистості та уявлення про самого себе. Тип особистості — сукупність відмітних функціональних характеристик людини, що обумовлюють його відносно постійні або послідовні реакції на вплив навколишнього середовища.

Психологічні фактори

Мотивація — в будь-який момент життя людина відчуває масу потреб. Велика частина їх не вимагає задоволення. Потреба стає мотивом, якщо вона змушує людину діяти, а її задоволення знижує фізичне напруження.

Сприйняття — процес відбору, організації та інтерпретації індивідом інформації, що надходить і створення значимої картини світу.

Переконання та ставлення формуються через вчинки і засвоєння і впливають на споживчу поведінку молоді. Переконання — уявна характеристика чого-небудь. Ставлення — стійка позитивна чи негативна оцінка індивіда, виду, об'єкта чи ідеї, випробовувані до них почуття і спрямованість можливих дій до них [3, с. 42].

Важливим складником споживчої поведінки молоді є процес прийняття рішення. Молодь щоденно приймають безліч рішень, наприклад, обмірковуючи покупку (купувати чи зекономити гроші, коли купувати, яку марку купувати і де купувати), при використанні (споживати чи ні, коли споживати, як споживати), позбавленні від товарів (повне позбавлення, переробка, перепродаж).

Молодь у процесі оцінки альтернативних продуктів користується певним набором критеріїв (показників), важливих або актуальних для кожного конкретного випадку (технічні характеристики, якість, габарити тощо).

Деякі критерії застосовуються до будь-якої категорії продуктів. Це ціна та назва бренду. Широка відомість бренду, або статусний символ, часто виступає в ролі еквівалента критерію якості. Однак якщо споживач незнайомий ні з одним із брендів певного продукту або всі альтернативи однакові з точки зору ціни, то, незважаючи на свою актуальність для споживача, ці критерії не вплинуть на його оцінку, інакше кажучи, не стануть визначальними, оскільки не допомагають споживачу у вирішенні головного завдання цієї стадії — диференціації альтернатив.

Після встановлення критеріїв, що підходять для оцінки, споживач визначає набір альтернатив для вибору, в який входить вибірка з усіх існуючих брендів певного продукту.

Далі споживачі оцінюють кожну альтернативу по всіх критеріях. Для скорочення оціночних операцій встановлюється межа для певного атрибуту.

Процес вибору правила прийняття рішення іноді називають стратегією рішення, або стратегією опрацювання інформації. Правила прийняття споживчих рішень ділять на дві категорії: компенсаційні та некомпенсаційні.

Таким чином, процес оцінювання альтернатив характеризується такими основними показниками:

— критерії оцінки, тобто конкретні показники, які розглядає споживач у процесі вибору;

— рівень залучення (зацікавленості), який визначає модель оцінки товару (компенсаційна або некомпенсаційна);

— рівень обізнаності та ступінь дифузії інформації на ринку, які впливають на мотивацію споживачів та визначають цінову чутливість споживача (зі зменшенням рівня обізнаності знижується рівень цінової чутливості);

— аналогічність або порівнянність варіантів (чим менш порівнюваними є варіанти, тим важче зробити вибір та тим більшим є рівень когнітивного дисонансу);

— показники ситуативного впливу (вплив браку часу та ін.).

Споживча поведінка молоді останніми десятиліттями набуває великого значення, виконуючи роль критерію соціального статусу, і це відбувається на тлі того, що роль професійного положення помітно знижується. Споживання завжди, і насамперед це стосується предметів культури й обряду, надіялося рисами загальнозначущих соціальних символів.

Разом із тим, споживання є не тільки якістю соціального статусу, але й показником культурного рівня соціальної системи. У суспільстві, де відповідно усе вироблене повністю спрямовується на споживання в інтересах виживання членів цього суспільства, культура споживання значно відрізняється від культури того суспільства, у якому після задоволення насущних життєвих потреб у розпорядженні суспільства залишається ще значна частина національного продукту.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що молодь є ключовим джерелом соціальних і культурних змін, а її споживча поведінка формується під впливом комплексу соціальних, психологічних та економічних чинників.

Виявлено, що на формування споживчих уподобань молоді значною мірою впливають соціальне середовище, рівень доходів, ціннісні орієнтації, а також інтенсивний розвиток цифрових технологій. Особливо вагомим чинником виступають соціальні медіа, які не лише формують інформаційний простір, але й активно впливають на мотивацію, стиль життя та споживчі практики молодих людей.

З вищевикладеного можна зробити висновок, що молодь є найбільш сприйнятливою до модних тенденцій, що зумовлено як особливостями самої молоді, так і модним процесом, який виконує соціалізаційні, інтеграційні та комунікаційні функції, що в умовах суспільства споживання стають ще більш значущими.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. **Перспективою подальших досліджень** даної проблеми є емпіричне дослідження соціально-психологічних механізмів впливу бренд-комунікації на споживчу поведінку молоді та відповідних чинників, які

забезпечують ефективність бренд-комунікацій у цілому, а також перспективи подальших досліджень вбачаються автором у розробці методів і засобів оптимізації процесу регуляції поведінки молоді у контексті суб'єктно орієнтованого підходу.

ДЖЕРЕЛА

Книш Н. Психологічні чинники споживчої поведінки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2018. вип. 2(9) : Психологія. С. 23–26. URL: [https://doi.org/10.17721/BSP.2018.2\(9\).6](https://doi.org/10.17721/BSP.2018.2(9).6).

Кривошия Т. Соціальні характеристики модного споживання міських жителів. *Методологія, теорія та практика соціального аналізу сучасного суспільства*. 2012. вип. 16. С. 377–383. URL: <https://scholar.google.com/citations?user=INqVPrkAAAAJ&hl=uk>.

Соціальні споживання : конспект лекцій. Харків : Харківський політехнічний інститут, 2019. 82 с. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/bd895396-9364-4506-9081-f6b35d293f3f/content>.

Овчар О. В. Соціально-психологічні чинники споживчої поведінки. *Наука і освіта*. 2014. вип. 8. С. 159–163. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_9_33.

Васильченко Л. Аналіз моделей формування поведінки споживачів під впливом маркетингового комунікаційного середовища підприємства. *Технологічний аудит та резерви виробництва*. 2020. вип. 1/4(51). С. 41–44. URL: <https://doi.org/10.15587/2312-8372.2020.198534>

Замкова Н. Поведінка споживачів : навчальний посібник. Київ : Редакційно-видавничий відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2018. 156 с. URL: <https://ir.vtei.edu.ua/g.php?fname=26445.pdf>.

Савченко О., Хтей С. Методика діагностики аспектів споживацької поведінки студентів. *Організаційна психологія*. 2020. вип. 4 (21) : Економічна психологія. С. 96–109. URL: <https://doi.org/10.31108/2.2020.4.21.9>.

Mitchell W. The Nine American Life Styles. *Warner*, 2003. URL: https://books.google.com.ua/books/about/The_Nine_American_Lifestyles.html?id=R67ZAAAAAAJ&redir_esc=y

REFERENCES

Knysh N. Psykholohichni chynnyky spozhyvchoyi povedinky [Psychological Factors Influencing Consumer Behavior]. *Visnyk Kyivskoho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 2018. vyp. 2(9) : Psykholohiya. S. 23–26. URL: [https://doi.org/10.17721/BSP.2018.2\(9\).6](https://doi.org/10.17721/BSP.2018.2(9).6) [in Ukraine]

Kryvoshyya T. Sotsial'ni kharakterystyky modnoho spozhyvannya mis'kykh zhyteliv [Social Characteristics of Fashion Consumption Among Urban Residents]. *Metodolohiya, teoriya ta praktyka sotsial'noho analizu suchasnoho suspil'stva*. 2012. vyp. 16. S. 377–383. URL: <https://scholar.google.com/citations?user=INqVPrkAAAAJ&hl=uk> [in Ukraine]

Sotsial'ni spozhyvannya [Social consumption] : konspekt lektsiy. Kharkiv : Kharkivskyy politekhnichnyy instytut, 2019. 82 s. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/bd895396-9364-4506-9081-f6b35d293f3f/content> [in Ukraine]

Ovchar O. V. Sotsial'no-psykholohichni chynnyky spozhyvchoyi povedinky [Social and psychological factors influencing consumer behavior]. *Nauka i osvita*. 2014. vyp. 8. S. 159–163. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_9_33 [in Ukraine]

Vasyl'chenko L. Analiz modeley formuvannya povedinky spozhyvachiv pid vplyvom marketynhovoho komunikatsiynoho seredovyscha pidpryyemstva [An Analysis of Models of Consumer Behavior Shaping Under the Influence of a Company's Marketing Communication Environment]. *Tekhnolohichnyy audyt ta rezervy vyrobnytstva*. 2020. vyp. 1/4(51). S. 41–44. URL: <https://doi.org/10.15587/2312-8372.2020.198534> [in Ukraine]

Zamkova N. Povedinka spozhyvachiv [Consumer behavior] : navchal'nyy posibnyk. Kyiv : Redaktsiynovydavnychyy viddil VTEI KNTEU, 2018. 156 s. URL: <https://ir.vtei.edu.ua/g.php?fname=26445.pdf> [in Ukraine]

Savchenko O., Khtey S. Metodyka diahnostyky aspektiv spozhyvats'koyi povedinky studentiv [Methods for Assessing Aspects of Students' Consumer Behavior]. *Orhanizatsiyina psykholohiya*. 2020. vyp. 4(21) : Ekonomichna psykholohiya. S. 96–109. URL: <https://doi.org/10.31108/2.2020.4.21.9> [in Ukraine]

Mitchell W. The Nine American Life Styles. *Warner*, 2003. URL: https://books.google.com.ua/books/about/The_Nine_American_Lifestyles.html?id=R67ZAAAAAAJ&redir_esc=y [in English]

Baluta T.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF YOUNG PEOPLE'S CONSUMER BEHAVIOR

Abstract. *The article substantiates the relevance of studying consumer behavior in the context of contemporary socio-economic transformations, which are accompanied by increased psychological tension associated with limited resources and the desire to maintain an adequate quality of life. It is noted that the issue of consumption is universal and affects various age groups; however, particular attention should be paid to youth as an active social group that shapes future trends in consumer culture.*

The study analyzes the development of market relations and the intensification of competitive processes, which necessitate a deeper understanding of the psychological mechanisms underlying consumer choice. Special attention is given to identifying the specific characteristics of youth consumer behavior and determining the key factors that influence its formation.

Based on the analysis of contemporary scientific research, it is established that the problem of psychological features of youth consumer behavior under current conditions remains insufficiently studied and requires further investigation. The aim of the article is to examine the peculiarities of young people's purchasing behavior and to identify the cause-and-effect relationships that determine it.

The study emphasizes the role of socio-psychological factors in consumer behavior, among which brand image and its differentiation in consumer perception occupy a significant place. It is highlighted that regardless of the direction of consumption influence—whether toward unification or differentiation—it performs a structuring function in youth behavior. It is also noted that under modern conditions, the phenomenon of consumption has acquired an independent scientific status and has become the subject of interdisciplinary research encompassing economic, psychological, sociocultural, and humanitarian dimensions.

Keywords: *consumer behavior; consumer psychology; youth; socio-psychological factors; brand; consumer culture.*

Стаття надійшла до редакції / Received: 03.04.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 17.04.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

УДК 378.018:004

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2026.4517>**Смірнова В.,**

доктор філософії,
заступник завідувача НДЛ цифровізації освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
v.smirnova@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-9965-6373

Бутаков В.,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 Освітні науки,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
молодший науковий співробітник,
Відділ інновацій та стратегій розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України
v.butakov.asp@kubg.edu.ua

ORCID iD 0009-0008-9255-7565

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ EDTECH-ІНСТРУМЕНТІВ ТА
ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В КОНТЕКСТІ ЕКОСИСТЕМИ УНІВЕРСИТЕТУ**

Анотація. Розвиток освітніх технологій (EdTech) є одним із ключових чинників цифрової трансформації вищої освіти в сучасних умовах. У межах дослідження проаналізовано міжнародні та українські нормативні й стратегічні документи, результати якого засвідчили, що EdTech формується як інтегрована система технологічних, педагогічних та організаційних рішень, спрямованих на забезпечення якості, доступності та ефективності освіти. Узагальнення наукових підходів іноземних і вітчизняних дослідників продемонструвало еволюцію EdTech-інструментів від технічних засобів навчання до багатофункціональних цифрових рішень, що сприяють підвищенню ефективності організації освітнього процесу, комунікації між її учасниками та персоналізації навчання. В рамках дослідження уточнено поняття EdTech-інструментів як комплекс інфраструктурних, програмних та платформних рішень, інтегрованих у цифрову екосистему університету, які забезпечують організацію, підтримку та оптимізацію освітньої, наукової й управлінської діяльності закладу вищої освіти. Ключовими напрямками використання EdTech-інструментів у контексті цифрової екосистеми університету відповідно виокремлено освітній, науковий і управлінський, реалізація яких сприяє формуванню інноваційної, доступної та адаптивної екосистеми університету. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні EdTech-інструментів та шляхів їх інтеграції у цифрову екосистему університету за визначеними напрямками.

Ключові слова: EdTech-інструменти; освітні технології; екосистема університету; цифрова трансформація.

© Смірнова В., Бутаков В., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Вступ. Цифрова трансформація вищої освіти зумовлює суттєві зміни в організації освітнього процесу, управлінні навчальною діяльністю та взаємодії між його учасниками. У сучасних умовах університет постає як комплексна цифрова екосистема, в межах якої інтегруються інформаційні ресурси, комунікаційні платформи, сервіси аналітики та інструменти підтримки навчання. У наукових дослідженнях така система окреслюється поняттям «цифрова екосистема університету», що відображає взаємопов'язану сукупність технологічних рішень, цифрових систем та кадрового потенціалу, які забезпечують цілісність, гнучкість та адаптивність освітнього середовища. Такий підхід дозволяє розглядати університет не лише як набір окремих цифрових сервісів, а як цілісне, гнучке та адаптивне середовище, яке охоплює інфраструктурні, управлінські, освітні та аналітичні сфери діяльності (Buinytska et al., 2025).

Стрімкий розвиток цифрових технологій, глобалізація освітнього простору та активне впровадження інноваційних освітніх технологій зумовлюють трансформацію діяльності закладів вищої освіти (ЗВО) та моделей навчання (Alenezi et al., 2023). Сучасні виклики, зокрема необхідність організації дистанційного і змішаного навчання, забезпечення доступності та персоналізації освітнього процесу, посилюють потребу у використанні цифрових інструментів як невід'ємної складової освітнього середовища університету. За таких умов EdTech постає як комплекс інструментів, платформ і методів, що інтегрують інформаційно-комунікаційні технології у процеси навчання, викладання та оцінювання, сприяючи підвищенню їх ефективності (Радкевич, 2023). Застосування EdTech розширює можливості традиційної освіти через впровадження інтерактивних, адаптивних і аналітично орієнтованих підходів, що сприяє формуванню індивідуальних освітніх траєкторій, розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу та підвищенню якості освітніх результатів (Henríquez & Troncosso, 2022). Водночас цифрові освітні технології трансформують характер педагогічної взаємодії, посилюючи роль викладача як фасилітатора та розширюючи можливості зворотного зв'язку, моніторингу й аналітики освітньої діяльності. При цьому застосування EdTech-інструментів не обмежується освітньою сферою, а охоплює також наукову та управлінську діяльність ЗВО, забезпечуючи цифрову підтримку дослідницьких процесів, управління ресурсами та прийняття рішень на основі даних, що актуалізує потребу в системному під-

ході до їх впровадження (Zhang & Goyal, 2024). У зв'язку з цим, в умовах цифровізації освіти університети стикаються з необхідністю переходу від впровадження окремих технологій до формування цілісних цифрових екосистем, які охоплюють освітній, управлінський і науковий напрями діяльності. Таким чином, інтеграція EdTech у діяльність ЗВО є важливим чинником формування інноваційної, доступної та адаптивної екосистеми університету.

Разом із тим стрімке зростання кількості EdTech-інструментів призводить до їх різноманітного та часто несистемного використання. У наукових працях українських і зарубіжних дослідників описано широкий спектр цифрових рішень для реалізації різних освітніх завдань, проте відсутнє узагальнення їх функціонального призначення та ролі в структурі цифрової екосистеми університету. Крім того, спостерігаються відмінності у практиках застосування цифрових інструментів у європейських та українських ЗВО, що ускладнює їх адаптацію та ефективну інтеграцію. Саме тому особливої актуальності набуває питання дослідження сутності та уточнення поняття EdTech-інструментів у цифровій екосистемі університету.

Метою статті є дослідження сутності та уточнення поняття EdTech-інструментів, а також аналіз українського і зарубіжного досвіду їх використання в екосистемі університету.

Ключовими завданнями дослідження є:

— Здійснити аналіз міжнародних і українських нормативних та стратегічних документів щодо підходів до трактування освітніх технологій.

— Проаналізувати міжнародний та український досвід визначення поняття EdTech-інструментів.

— На основі проведеного аналізу уточнити поняття EdTech-інструментів та визначити ключові напрями їх використання в контексті екосистеми університету.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах цифрової трансформації вищої освіти EdTech-інструменти набувають важливого значення як невід'ємні складові цифрової екосистеми університету, забезпечуючи інтеграцію освітніх, наукових та управлінських процесів. Їх впровадження сприяє не лише підвищенню ефективності організації освітнього процесу, але й трансформації моделей взаємодії між його учасниками, розвитку аналітичної культури управління на основі даних, а також забезпеченню гнучкості та адаптивності університету до динамічних викликів цифрового суспільства. В рамках дослідження сутності EdTech-ін-

струментів важливого значення набуває аналіз міжнародних та українських нормативних і стратегічних документів, у яких відображено інституційно закріплені підходи до трактування освітніх технологій та їх ролі у цифровій трансформації освіти. До ключових міжнародних нормативних і стратегічних документів, що визначають підходи до трактування та розвитку EdTech, належать документи ЮНЕСКО, Європейського Союзу (ЄС), Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Асоціації освітніх комунікацій і технологій та ін., які окреслюють стратегічні пріоритети цифрової трансформації освіти і впровадження інноваційних освітніх технологій. Зокрема, у звіті ЮНЕСКО освітні технології розглядаються як багатофункціональний інструмент, призначення якого визначається потребами системи освіти та полягає у підтримці організації освітнього процесу, розширенні доступу до знань і формуванні ключових компетентностей. Такий підхід акцентує на необхідності людиноцентричного впровадження технологій, за якого їх використання є педагогічно обґрунтованим й орієнтованим на посилення взаємодії між учасниками освітнього процесу (UNESCO, 2023).

Подібний підхід простежується й у європейських стратегічних документах, які формують правове середовище розвитку EdTech. Документи ЄС, зокрема, Digital Education Action Plan 2021-2027 (European Commission, 2020), розглядають EdTech у контексті розвитку цифрової освіти та формування цифрових компетентностей, відповідно до якого освітні технології постають як ключовий інструмент забезпечення доступності, інклюзивності та якості освіти, а також як чинник підтримки інноваційних педагогічних практик, зокрема змішаного та дистанційного навчання. У звітах Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) Digital Education Outlook (OECD, 2021) EdTech інтерпретується крізь призму розвитку навичок майбутнього та трансформації освітніх систем. Акцент робиться на використанні цифрових технологій для підвищення ефективності навчання, персоналізації освітніх траєкторій і забезпечення адаптивності освітніх систем до змін у суспільстві та економіці.

Важливим джерелом нормативного визначення EdTech є також підхід Асоціації освітніх комунікацій і технологій, відповідно до якого освітні технології трактуються як дослідження та етична практика сприяння навчанню й покращення результатів шляхом створення, використання та управління відповідними технологічними процесами і ресурсами (Association

for Educational Communications and Technology, 2026). Це визначення стало основою для подальшого розвитку наукових і нормативних підходів у цій сфері. Поряд із цим, важливе значення мають рамкові документи, що конкретизують практики використання цифрових технологій у педагогічній діяльності. Зокрема рамка DigComp 3.0 (Cosgrove & Cachia, 2025) окреслює систему цифрових компетентностей, необхідних для ефективного, критичного та відповідального використання EdTech-інструментів у різних видах освітньої діяльності, зокрема в навчанні, викладанні та оцінюванні. Водночас розвиток інтелектуалізованих освітніх технологій актуалізує роль регуляторних актів, зокрема Artificial Intelligence Act (European Parliament, Council of the European Union, 2024), що встановлюють вимоги до безпечного, етичного та прозорого використання технологій штучного інтелекту, які дедалі ширше інтегруються в освітні практики. Отже, аналіз міжнародних документів дозволяє констатувати, що сучасне розуміння EdTech формується як інтегрована система технологічних, педагогічних та організаційних рішень, спрямованих на забезпечення якості, доступності та ефективності освіти. Такий підхід узгоджується з концепцією цифрової екосистеми університету, у межах якої EdTech-інструменти виступають ключовим елементом, що забезпечує взаємодію та розвиток усіх складових освітнього середовища.

До ключових українських нормативних і стратегічних документів, що визначають розвиток та інтерпретацію EdTech, належать Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Стратегія цифрового розвитку інноваційної діяльності України до 2030 року (WINWIN), Стратегію розвитку вищої освіти в Україні, Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства, які формують інституційні засади цифровізації освіти, визначають напрями впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та окреслюють роль EdTech як складової цифрової екосистеми ЗВО. Зокрема, Закон України «Про освіту» визначає цифровізацію освітнього процесу як один із ключових напрямів його розвитку та передбачає застосування інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційного і змішаного навчання, а також використання електронних освітніх ресурсів (Верховна Рада України, 2017). Водночас Закон України «Про вищу освіту» конкретизує ці положення на рівні ЗВО, регламентуючи впровадження цифрових технологій у освітню, наукову та управлінську діяльність, а також розвиток цифрового освітнього середовища

університетів (Верховна Рада України, 2014). Стратегія цифрового розвитку інноваційної діяльності України до 2030 року (WINWIN) визначає EdTech як один із пріоритетних секторів інновацій, акцентуючи на розвитку цифрових освітніх платформ, персоналізації навчання, впровадження технологій штучного інтелекту та підтримки навчання впродовж життя (Кабінет Міністрів України, 2019). У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні (2022-2032) визначено ключові напрями цифрової трансформації ЗВО, зокрема розвиток дистанційного та змішаного навчання, модернізацію цифрової інфраструктури, інтеграцію цифрових сервісів і платформ у всі сфери діяльності ЗВО (Кабінет Міністрів України, 2022). У цьому контексті EdTech розглядається як інструмент підвищення якості освіти, забезпечення її доступності та посилення конкурентоспроможності університетів.

Таким чином, аналіз міжнародної та української нормативної бази щодо трактування EdTech засвідчує поступове формування цілісного, системного підходу до розуміння освітніх технологій. На міжнародному рівні EdTech визначається як інтегрована сфера досліджень і практики, що охоплює технологічні, педагогічні та управлінські компоненти, спрямовані на підвищення якості, доступності та ефективності освіти. Українські стратегічні та нормативні документи загалом узгоджуються з цими підходами, водночас акцентуючи увагу на ролі EdTech як інструменту цифрової трансформації освіти, розвитку людського капіталу та формування інноваційної екосистеми університетів.

Поняття «EdTech-інструменти» формувалося поступово під впливом технологічних, соціально-економічних та педагогічних трансформацій. Його еволюція тісно пов'язана з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, передусім із поширенням цифрових середовищ, платформ та Інтернету. Історичний огляд розвитку EdTech представлено у праці М. Веллера (Weller, 2020), де EdTech інтерпретується як послідовний процес трансформації освітніх підходів під впливом цифрових технологій. За період 1994-2018 років простежується зміна провідних технологій: від систем електронних дошок оголошень (BBS-систем) і перших вебресурсів до систем управління навчанням (LMS), масових відкритих онлайн-курсів (MOOC) та сервісів штучного інтелекту. У цьому підході EdTech охоплює як технологічні рішення, так і пов'язані з ними педагогічні моделі та організаційні форми навчання.

Подібну еволюційну послідовність у розвитку поняття простежує А. Бозкурт (Bozkurt, 2020), який фіксує перехід EdTech від мультимедійного та інструментального розуміння (1990-ті) до інтеграції з онлайн- і дистанційним навчанням (2000-ті), подальшої інституціоналізації у вищій освіті (2005-2014 рр.) та сучасного етапу, пов'язаного з використанням даних, аналітики та інтелектуальних технологій навчання (2015-2019 рр.). У цифрову епоху EdTech дедалі більше асоціюється з комп'ютерно-орієнтованими та онлайн-середовищами, однак його сутність не обмежується технологічним інструментарієм, а відображає комплексну трансформацію освітнього середовища як системи. Узагальнюючи, дослідник підкреслює, що EdTech охоплює як технічні складові («hard») — інфраструктурні, програмні засоби, так і методологічні («soft») — педагогічні підходи, концепції та моделі навчання, що в сукупності формують цілісну систему освітніх рішень.

В свою чергу А. Янушевський та М. Моленда (Januszewski & Molenda, 2008), за результатами роботи Комітету з визначень та термінології Асоціації з освітніх комунікацій та технологій, розглядають освітні технології як інтегровану галузь досліджень та етичної практики, спрямовану на підтримку навчання та підвищення ефективності діяльності учасників освітнього процесу шляхом проектування, впровадження та адміністрування відповідних технологічних процесів і ресурсів. У цьому контексті застосування EdTech спрямовується не лише на розроблення навчальних матеріалів, а орієнтується на формування умов для активного, самостійного конструювання знань здобувачами освіти за підтримки цифрових інструментів, що забезпечує персоналізацію навчання та сприяє формуванню індивідуальних освітніх траєкторій відповідно до потреб, можливостей і освітніх цілей здобувачів освіти.

У дослідженні Р. Чугх та ін. (Chugh et al., 2023) представлено узагальнений аналіз впровадження EdTech у ЗВО на основі систематично огляду емпіричних досліджень (2012–2022 рр.). Автори встановлюють, що впровадження освітніх технологій у ЗВО має комплексний характер і охоплює різні інституційні контексти та педагогічні практики. У результаті аналізу виокремлено ключові технологічні напрями, зокрема системи управління навчанням (LMS), доповнену реальність (AR), штучний інтелект (AI), а також технології адаптивного та мобільного навчання. Водночас підкреслюється, що ефективність їх застосування залежить від дисциплінарної спе-

цифіки, організаційних умов і педагогічних цілей. На основі отриманих результатів авторами запропоновано багатовимірну рамкову модель прийняття рішень щодо впровадження освітніх технологій, яка інтегрує технологічні, організаційні, дисциплінарні та педагогічні чинники, забезпечуючи основу для стратегічного управління цифровою трансформацією освітнього процесу у ЗВО.

М. Вест (West, 2025) розглядає освітні технології як систему цифрових платформ і технологічних процесів, що забезпечують підтримку та оптимізацію освітньої діяльності в умовах цифровізації вищої освіти. У цьому контексті EdTech охоплює різні типи технологій — як цифрові, так і аналогові, синхронні й асинхронні, інтерактивні та трансляційні, — які застосовуються для забезпечення безперервності навчання, зокрема в умовах переходу до дистанційних форматів освіти. Особлива увага приділяється високотехнологічним інтернет-орієнтованим рішенням, таким як мобільні пристрої, комп'ютери та відповідні цифрові сервіси.

Узагальнення підходів іноземних дослідників до визначення EdTech-інструментів свідчить про поступовий перехід від їх інтерпретації як сукупності технічних засобів підтримки

навчання до розуміння як інтегрованої системи цифрових рішень, що забезпечують організацію, реалізацію та оптимізацію освітнього процесу. У більшості досліджень EdTech-інструменти розглядаються як широкий спектр технологічних ресурсів — від систем управління навчанням, мобільних застосунків і вебплатформ до інструментів аналітики даних, штучного інтелекту та адаптивних навчальних середовищ. Таким чином, EdTech-інструменти постають не окремими технологічними засобами, а взаємопов'язаними компонентами цифрового освітнього середовища, спрямованими на підвищення ефективності та адаптивності навчання. В таблиці 1 представлено поняття EdTech інструментів, визначені іноземними дослідниками.

Водночас для формування цілісного уявлення про поняття EDTech-інструментів важливо врахувати підходи, сформовані в українському освітньо-науковому просторі. Зокрема, Ю. Красильник визначає EdTech як освітні технології, що застосовуються для надання освіти у віртуальному середовищі та охоплюють апаратне і програмне забезпечення, цифрові платформи, системи дистанційного навчання, інтерактивні матеріали та інші інструменти організації освітнього процесу (Красильник, 2024).

Таблиця 1

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ EDTECH ІНСТРУМЕНТІВ У ПРАЦЯХ ІНОЗЕМНИХ ДОСЛІДНИКІВ

Визначення	Установа (країна)
«EdTech охоплює не лише конкретні цифрові рішення, а й пов'язані з ними педагогічні моделі, інструменти онлайн-комунікації, системи управління навчанням, відкриті освітні ресурси та інші мережеві освітні формати, що визначають розвиток вищої освіти в «інтернет-епоку» (Weller, 2020).	Університет Атабаски (Канада)
«EdTech (educational technology) — це сукупність матеріальних (hard) та нематеріальних (soft) технологій, що застосовуються для організації, підтримки та трансформації освітнього процесу, і в умовах цифрової епохи здебільшого асоціюються з комп'ютерно-орієнтованим та онлайн-навчанням» (Bozkurt 2020).	Анатолійський Університет (Туреччина)
«EdTech — це міждисциплінарна галузь наукового знання та етичної практики, спрямована на забезпечення й оптимізацію навчання та підвищення результативності освітньої діяльності через проектування, створення, використання й управління технологічними процесами, цифровими ресурсами та інструментами в різних освітніх середовищах» (Chugh et al., 2023).	Університет Квінсленду (Австралія)
«EdTech слід розуміти як широкий спектр технологій — цифрових і аналогових, інтерактивних і трансляційних, синхронних і асинхронних — які застосовуються для забезпечення безперервності освіти в умовах безпрецедентних порушень. Окрім фізичних пристроїв, які зазвичай вважаються «освітніми технологіями», EdTech також включає програмне забезпечення, системи, контент, платформи, з'єднання, мережі та онлайн-додатки, що роблять апаратне забезпечення придатним для освітніх цілей» (West, 2025).	Оксфордський університет (США)
«EdTech — це впровадження процесів та ініціатив освітніми установами, спрямованих на підвищення якості освіти через використання технологічних інструментів і цифровізацію сервісів навчання та викладання» (Henríquez & Troncosso, 2022).	Університет дель Десарольйо (Чилі)

Створено авторами самостійно

Подібна позиція простежується у дослідженні Л. Кушнір та ін., де EdTech-інструменти розглядаються як технології, що забезпечують доступ до освіти, підтримують навчальну діяльність і сприяють організації комунікації та співпраці між учасниками освітнього процесу (Кушнір та ін., 2023). Таким чином, EdTech-інструменти трактуються дослідниками передусім як комплекс апаратних і програмних рішень, інтегрованих у віртуалізоване освітнє середовище, що виконують функції організації, підтримки та оптимізації освітнього процесу, а також забезпечують нові формати освітньої взаємодії.

У дослідженні О. Радкевича EdTech визначаються як широкий спектр інструментів, платформ і методів, що використовують інформаційно-комунікаційні технології для підтримки та вдосконалення процесів навчання, викладання й оцінювання (Радкевич, 2023). Автор наголошує, що до складу EdTech-інструментів входять як апаратні засоби — комп'ютери, планшети, інтерактивні дошки, так і програмне забезпечення, зокрема цифрові освітні платформи (Moodle, Google Classroom), мобільні застосунки та віртуальні симулятори. У цьому визначенні простежується поєднання технічної складової та педагогічної функціональності: EdTech постає не лише як сукупність цифрових ресурсів, а як система інструментів, спрямована на забезпечення якості навчання, доступності освіти та об'єктивності оцінювання результатів. Особливістю підходу є включення апаратних засобів поряд із програмними рішеннями, що розширює поняття до матеріально-технічної інфраструктури освітнього процесу.

За визначенням М. Сапогова (Сапогов, 2025) EdTech охоплює комплексне переплетення технологій, педагогічних практик, інституційних структур і економічних моделей, що формують нову структуру освітнього середовища. Автор акцентує увагу на тому, що сучасне поняття EdTech виходить за межі окремих цифрових засобів і постає як система цифрових рішень, платформ, сервісів і аналітичних інструментів, спрямованих на підтримку та оптимізацію організації освітнього процесу відповідно до потреб цифрової трансформації суспільства. У цьому підході особлива увага приділяється ролі даних, платформізації, аналітики та інтеграції цифрових сервісів у діяльність ЗВО.

У праці З. Височан та ін. (Височан та ін., 2023) поняття EdTech трактується як практика впровадження інструментів інформаційно-комунікаційних технологій у процес

викладання з метою формування більш привабливого, інклюзивного та індивідуалізованого освітнього досвіду. Автори підкреслюють, що EdTech не зводиться до технічної цифровізації навчальних матеріалів або використання окремих гаджетів. У концептуальному вимірі йдеться про трансформацію педагогічної парадигми, розширення можливостей викладача та підвищення якості освітньої взаємодії.

Аналіз праць українських дослідників засвідчує, що поняття EdTech-інструментів в українському науковому дискурсі переважно розглядається в межах освітнього напрямку та асоціюється передусім із засобами організації й удосконалення освітнього процесу. У більшості досліджень EdTech-інструменти трактуються як сукупність цифрових технологій, платформ і ресурсів, спрямованих на підвищення ефективності викладання та навчання (Табл. 2).

Аналіз наукових підходів іноземних та українських дослідників до трактування сутності поняття EdTech-інструментів засвідчує їх поступову еволюцію від розуміння як сукупності технічних засобів навчання до інтерпретації як комплексних цифрових рішень. У сучасних дослідженнях EdTech-інструменти розглядаються не лише як інфраструктурні та програмні засоби підтримки навчання, а як багатифункціональні цифрові ресурси, що сприяють підвищенню ефективності організації освітнього процесу, комунікації між його учасниками, персоналізації навчання.

У контексті цифрової екосистеми університету використання EdTech-інструментів набуває системного характеру та охоплює ключові напрями діяльності закладу вищої освіти — освітній, науковий і управлінський, забезпечуючи їх інтеграцію, взаємодію та розвиток на основі цифрових технологій. На основі проведеного аналізу понять іноземних та українських дослідників в рамках дослідження EdTech-інструменти визначаємо, як комплекс інфраструктурних, програмних та платформних рішень, інтегрованих у цифрову екосистему університету, які забезпечують організацію, підтримку та оптимізацію освітньої, наукової й управлінської діяльності закладу вищої освіти. Їх застосування спрямоване на підвищення ефективності взаємодії між учасниками освітнього процесу, забезпечення персоналізації навчання, аналітичну підтримку прийняття рішень, що сприяє формуванню інноваційної, доступної та адаптивної екосистеми цифрової екосистеми університету.

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ EDTECH ІНСТРУМЕНТІВ У ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ

Визначення	Установа (країна)
«EdTech, або освітні технології, — це широкий спектр інструментів, платформ і методів, що використовують інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) для підтримки та вдосконалення процесів навчання, викладання й оцінювання. До них належать як апаратні засоби — комп'ютери, планшети, інтерактивні дошки, — так і програмне забезпечення, таке як цифрові освітні платформи (Moodle, Google Classroom), мобільні додатки чи віртуальні симулятори» (Радкевич, 2023).	Інститут педагогіки НАПН України, Україна
«Поняття EdTech (Educational Technology — освітня технологія) охоплює ширший спектр явищ, ніж просто застосування цифрових інструментів у навчанні. EdTech відображає комплексне переплетення технологій, педагогічних практик, інституційних структур і економічних моделей, що формують нову архітектуру освітнього середовища. У сучасному науковому дискурсі EdTech визначається як система цифрових рішень, платформ, сервісів і аналітичних інструментів, що спрямовані на підтримку, розширення й оптимізацію освітніх процесів у відповідності до потреб цифрової трансформації суспільства» (Сапогов, 2025).	Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна
«Edtech, або освітня технологія, — це практика впровадження інструментів інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання, щоб створити більш привабливий, інклюзивний та індивідуальний досвід навчання» (Височан та ін., 2023).	Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, Україна
«Під цифровими освітніми технологіями (EdTech) розуміють сукупність методів, засобів та прийомів використання різноманітних електронних інструментів та програмного забезпечення для підвищення якості навчання та надання здобувачам освіти й педагогам доступу до інформації» (Кухарчук & Нагай, 2024).	Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна
«Освітні технології (EdTech) — це динамічна сфера діяльності, яка сьогодні охоплює рішення та інструменти з високотехнологічною складовою для досягнення навчальних цілей і підтримки освітніх процесів будь-якого рівня та формату» (Давимука & Паска, 2025).	Інститут регіональних досліджень НАН України, Україна
«Технології EdTech — це освітні технології (education + technology), що використовуються для надання освіти у віртуальному середовищі та включають апаратне і програмне забезпечення, цифрові платформи, системи дистанційного навчання, інтерактивні матеріали та інші інструменти організації освітнього процесу» (Красильник, 2024).	Державний податковий університет, Україна

Створено авторами самостійно

В освітньому напрямі EdTech-інструменти забезпечують організацію освітнього процесу, створення цифрового контенту, реалізацію дистанційного і змішаного навчання, сприяють впровадженню персоналізованого навчання, формуванню індивідуальних освітніх траєкторій тощо. У науковому напрямі EdTech-інструменти виступають засобом цифрової підтримки дослідницької діяльності, сприяючи організації наукової комунікації, обробці даних, поширенню результатів досліджень у науковому просторі. В управлінському напрямі EdTech-інструменти забезпечують цифровізацію процесів управління закладом вищої освіти, зокрема планування, моніторинг і прийняття рішень на основі даних, що підвищує ефективність і прозорість діяльності університету. Таким чином, EdTech-інструменти виступають ключовим елементом циф-

рової екосистеми університету, забезпечуючи узгоджене функціонування його основних напрямів діяльності.

Висновки. За результатом аналізу міжнародних нормативних документів сучасне розуміння EdTech формується як інтегрована система технологічних, педагогічних та організаційних рішень, спрямованих на забезпечення ефективності, доступності та якості освіти. Водночас, аналіз українських стратегічних і нормативних документів засвідчує їх узгодженість із провідними міжнародними тенденціями розвитку EdTech та відображає поступовий перехід від фрагментарного впровадження цифрових технологій до системного використання в освітньому процесі. Разом з тим, аналіз наукових підходів іноземних та українських дослідників показав еволюцію поняття EdTech-інструментів від їх розумін-

ня як сукупності технічних засобів до трактування як комплексних цифрових рішень, спрямованих на забезпечення організації освітнього процесу, комунікації між його учасниками та персоналізації навчання. Проведене дослідження дозволило уточнити поняття EdTech-інструментів як комплекс інфраструктурних, програмних та платформних рішень, інтегрованих у цифрову екосистему університету, які забезпечують організацію, підтримку та оптимізацію освітньої, наукової й управлінської діяльності закладу вищої освіти. Ключовими напрямками використання EdTech-інструментів у контексті цифрової екосистеми університету визначено освітній, науковий і управлінський, реалізація яких сприяє формуванню інноваційної, гнучкої та адаптивної екосистеми, здатної забезпечувати сталий розвиток університету в умовах цифрової трансформації суспільства. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні EdTech-інструментів та шляхів їх інтеграції у цифрову екосистему університету за визначеними напрямками.

ДЖЕРЕЛА

Верховна Рада України (2014, липень 01). *Закон України «Про вищу освіту»* від 01.07.2014, № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Верховна Рада України (2017, вересень 05). *Закон України «Про освіту»* від 05.09.2017, № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Височан, З., Юденкова, О., & Сопіна, О. (2023). Технології EdTech як засіб стабільності та неперервності освіти. *Інноваційна педагогіка: теорія й практика*, 62(1), 5–15. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/62/part_1/1.pdf

Давимука, С. & Паска, О. (2025). Формування екосистеми освітніх технологій (EdTech) в Україні: регіональний контекст. *Регіональна економіка*, 2(116), 39–55. URL: <https://doi.org/10.36818/1562-0905-2025-2-4>

Кабінет Міністрів України (2019, липень 10). *Розпорядження «Про схвалення Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року»* від 10.07.2019 № 526-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-р>

Кабінет Міністрів України (2022, лютий 23). *Розпорядження «Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки»* від 23.02.2022, № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-р>

Красильник, Ю. (2024). Технології EdTech у системі реалізації освітніх програм за спеціальністю «Професійна освіта». *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства: збірник матеріалів ІХ Міжнародної науково-практичної конференції*. (с. 162–167) URL: <https://repository.knuba.edu.ua/handle/123456789/13604>

Кухарчук, Р. & Нагай, Д. (2024). Інноваційні цифрові освітні технології у професійній підготовці й діяльності вчителів інформатики. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*, 3(56), 56–62. URL: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-56-62>

Кушнір, Л., Хмеляр, І. & Шелевер, О. (2023). EdTech в освіті: переваги, ризики та перспективи в Україні. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2(61), 237–243. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-2-39>

Радкевич, О. (2023). *Інструменти EdTech для навчання та оцінювання*. Видавництво Людмила, 220 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742956/>

Сапогов, М. (2025). EdTech як інструмент трансформації освітнього середовища в умовах цифровізації вищої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 83, 14–21. URL: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-18-20>

Alenezi, M., Wardat, S., & Akour, M. (2023). The Need of Integrating Digital Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *Sustainability*, 15(6), 4782. URL: <https://doi.org/10.3390/su15064782>

Association for Educational Communications and Technology (n.d.). *AECT Definition for Educational Technology*. Retrieved March 23, 2026, from URL: <https://www.aect.org/aect/about/aect-definition>

Bozkurt, A. (2020). Educational technology research patterns in the realm of the digital knowledge age. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 18, 1–17. URL: <https://doi.org/10.5334/jime.570>

Buinytska, O., Terletska, T., Smirnova, V., Tiutiunyk, A., Kovalenko, I., & Hrytseliak, B. (2025). Artificial intelligence in open university ecosystem context. *Information Technologies and Learning Tools*, 105(1), 204–220. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5959>

Chugh, R., Turnbull, D., Cowling, M., Vanderburg, R., & Vanderburg, M. (2023). Implementing educational technology in higher education institutions: A review of technologies, stakeholder perceptions, frameworks and metrics. *Education and Information Technologies*, 28, 16403–16429. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11846-x>

Cosgrove, J. & Cachia, R. (2025). DigComp 3.0: European Digital Competence Framework — Fifth Edition, *Publications Office of the European Union*, JRC144121. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/0001149>

European Commission (2020). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*, European Education Area. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

European Parliament, Council of the European Union (2024, June 13). *Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council*. Document 32024R1689. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj>

Henríquez, V. & Troncoso, W. (2022). Proponiendo una EdTech sustentable. Más allá de docentes powerpointers y clickerers en la Universidad. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 241–258. URL: <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32620>

Januszewski, A., & Molenda, M. (2008). *Educational technology: A Definition with Commentary*, Routledge. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203054000>

OECD (2021, June 8). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*, OECD Publishing, URL: <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>

UNESCO (2023). *2023 GEM report: Technology in education: A tool on whose terms?* Global Education Monitoring Report 2023, 7 p. URL: <https://doi.org/10.54676/JKLA7966>

Weller, M. (2020). *25 years of Ed Tech*. Athabasca University Press, 224 p. URL: <https://doi.org/10.15215/aupress/9781771993050.01>

West, M. (2025). *An ed-tech tragedy? Educational technologies and school closures in the time of COVID-19*, Routledge, 600 p. URL: <http://doi.org/10.4324/9781003664406>

Zhang, J., & Goyal, S. (2024). AI-Driven Decision Support System Innovations to Empower Higher Education Administration. *Journal of Computers, Mechanical and Management*, 3(2), 35–41. URL: <https://doi.org/10.57159/gadl.jcmm.3.2.24070>

REFERENCES

Verkhovna Rada of Ukraine (2014, July 01). *Law of Ukraine «On Higher Education»* on 01.07.2014, № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian]

Verkhovna Rada of Ukraine (2017, September 05). *Law of Ukraine «On Education»* on 05.09.2017, № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]

Vysochan, Z., Yudenkova, O., & Sopina, O. (2023). EdTech technologies as a means of stability and continuity of education. *Innovative Pedagogy: Theory and Practice*, 62(1), 5–15. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/62/part_1/1.pdf [in Ukrainian]

Davymuka, S. & Paska, O. (2025). Formation of the educational technology (EdTech) ecosystem in Ukraine: regional context. *Regional Economy*, 2(116), 39–55. URL: <https://doi.org/10.36818/1562-0905-2025-2-4> [in Ukrainian]

Cabinet of Ministers of Ukraine (2019, July 10). *Ordinance «On Approval of the Strategy for the Development of the Sphere of Innovation Activities for the Period until 2030»* on 10.07.2019 № 526-p. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-p> [in Ukrainian]

Cabinet of Ministers of Ukraine (2022, February 23). *Ordinance «On Approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032»* on 23.02.2022, № 286-p. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p> [in Ukrainian]

Krasylnyk, Y. (2024). EdTech technologies in the implementation of educational programs in the specialty «Vocational Education». *Aktualni problemy psikhologichnoi ta sotsialnoi adaptatsii v umovakh kryzovoho suspilstva: zbirnyk materialiv IKh Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii*. (pp. 162–167) URL: <https://repository.knuba.edu.ua/handle/123456789/13604> [in Ukrainian]

Kukharchuk, R., & Nahai, D. (2024). Innovative digital educational technologies in the professional preparation and activities of computer science teachers. *Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, 3(56), 56–62. URL: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-56-62> [in Ukrainian]

Kushnir L., Khmeliar, I. & Shelever, O. (2023). EdTech in education: benefits, risks and prospects in Ukraine. *Humanities science current issues*, 2(61), 237–243. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-2-39>

Radkevych, O. (2023). *EdTech tools for learning and assessment*. Vydavnytstvo Liudmyla, 220 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742956/> [in Ukrainian]

Sapohov, M. (2025). EdTech as a tool for transforming the educational environment in the condition of digitalization of higher education. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, 83, 14–21. URL: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-18-20> [in Ukrainian]

Alenezi, M., Wardat, S., & Akour, M. (2023). The Need of Integrating Digital Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *Sustainability*, 15(6), 4782. URL: <https://doi.org/10.3390/su15064782> [in English]

Association for Educational Communications and Technology (n.d.). *AECT Definition for Educational Technology*. Retrieved March 23, 2026, from URL: <https://www.aect.org/aect/about/aect-definition> [in English]

Bozkurt, A. (2020). Educational technology research patterns in the realm of the digital knowledge age. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 18, 1–17. URL: <https://doi.org/10.5334/jime.570> [in English]

Buinytska, O., Terletska, T., Smirnova, V., Tiutiunyk, A., Kovalenko, I., & Hrytseliak, B. (2025). Artificial intelligence in open university ecosystem context. *Information Technologies and Learning Tools*, 105(1), 204–220. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5959> [in English]

Chugh, R., Turnbull, D., Cowling, M., Vanderburg, R., & Vanderburg, M. (2023). Implementing educational technology in higher education institutions: A review of technologies, stakeholder perceptions, frameworks and metrics. *Education and Information Technologies*, 28, 16403–16429. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11846-x> [in English]

Cosgrove, J. & Cachia, R. (2025). DigComp 3.0: European Digital Competence Framework — Fifth Edition, *Publications Office of the European Union*, JRC144121. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/0001149> [in English]

European Commission (2020). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*, European Education Area. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> [in English]

European Parliament, Council of the European Union (2024, June 13). *Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council*. Document 32024R1689. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj> [in English]

Henríquez, V. & Troncoso, W. (2022). Proponiendo una EdTech sustentable. Más allá de docentes powerpointers y clickerers en la Universidad. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 241–258. URL: <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32620> [in English]

Januszewski, A., & Molenda, M. (2008). *Educational technology: A Definition with Commentary*, Routledge. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203054000> [in English]

OECD (2021, June 8). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*, OECD Publishing, URL: <https://doi.org/10.1787/589b283f-en> [in English]

UNESCO (2023). *2023 GEM report: Technology in education: A tool on whose terms?* Global Education Monitoring Report 2023, 7 p. URL: <https://doi.org/10.54676/JKLA7966> [in English]

Weller, M. (2020). *25 years of Ed Tech*. Athabasca University Press, 224 p. URL: <https://doi.org/10.15215/aupress/9781771993050.01> [in English]

West, M. (2025). *An ed-tech tragedy? Educational technologies and school closures in the time of COVID-19*, Routledge, 600 p. URL: <http://doi.org/10.4324/9781003664406> [in English]

Zhang, J., & Goyal, S. (2024). AI-Driven Decision Support System Innovations to Empower Higher Education Administration. *Journal of Computers, Mechanical and Management*, 3(2), 35–41. URL: <https://doi.org/10.57159/gadl.jcmm.3.2.24070> [in English]

Smirnova V., Butakov V.

CONCEPTUAL ANALYSIS OF EDTECH TOOLS DEFINITION AND THEIR USE WITHIN THE UNIVERSITY ECOSYSTEM

Abstract. *The development of educational technology (EdTech) is one of the key drivers of the digital transformation of higher education in today's environment. This study analyzed international and Ukrainian regulatory and strategic documents, the results of which showed that EdTech is emerging as an integrated system of technological, pedagogical, and organizational solutions aimed at ensuring the quality, accessibility, and effectiveness of education. A synthesis of scientific approaches by foreign and domestic researchers demonstrated the evolution of EdTech tools from technical teaching aids to multifunctional digital solutions that contribute to improving the efficiency of the educational process, communication among its participants, and the personalization of learning. Within the framework of the study, the concept of EdTech tools has been*

clarified as a complex of infrastructure, software, and platform solutions integrated into the university's digital ecosystem, which ensure the organization, support, and optimization of the educational, scientific, and administrative activities of the higher education institution. The key areas of EdTech tool application within the university's digital ecosystem are identified as educational, research, and administrative, the implementation of which contributes to the formation of an innovative, accessible, and adaptive university ecosystem. Prospects for further research lie in the study of EdTech tools and ways to integrate them into the university's digital ecosystem in the identified areas.

Keywords: EdTech tools; educational technologies; university ecosystem; digital transformation

Стаття надійшла до редакції / Received: 08.04.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 22.04.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Кубг.edu.ua

Науменко М.,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету Бориса Грінченка
m.naumenko.asp@kubg.edu.ua
ORCID iD 0000-0001-8927-4427

**ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ 6-го РОКУ ЖИТТЯ
НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Анотація. У статті представлено результати констатувального етапу експериментального дослідження рівня сформованості комунікативної компетентності дітей шостого року життя; визначено актуальність проблеми формування комунікативної компетентності дітей шостого року життя в умовах сучасних трансформацій дошкільної освіти, зумовлених впровадженням компетентнісного підходу та впливом соціокультурних і технологічних чинників на розвиток дитини. Обґрунтовано, що комунікативна компетентність постає як інтегративна якість особистості, яка охоплює мовленнєві, когнітивні та соціально-поведінкові складники й забезпечує ефективну взаємодію дитини з оточенням. На основі аналізу наукових джерел уточнено сутність і структуру означеного феномена, а також визначено ключові критерії його сформованості: мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльно-поведінковий. У роботі представлено програму та методику констатувального етапу педагогічного експерименту, що передбачала комплексне використання спостереження, опитування та ігрових діагностичних методик, які уможливають виявлення рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей у різних видах діяльності. Емпіричне дослідження, проведене на базі закладів дошкільної освіти різних регіонів України, засвідчило, що для більшості дітей характерним є середній і нижче середнього рівні сформованості комунікативних умінь, що проявляється у фрагментарності мовленнєвої активності, труднощах підтримання діалогу та недостатній здатності до конструктивної взаємодії. Встановлено, що чинниками, які ускладнюють розвиток комунікативної компетентності, є надмірна цифровізація дитячого середовища, обмеженість безпосереднього спілкування з дорослими, а також недостатній рівень сформованості мовленнєвих навичок. Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу та впровадження ефективних освітніх технологій, зокрема проєктної діяльності, спрямованої на розвиток комунікативної компетентності дошкільників.

Ключові слова: комунікативна компетентність; діти дошкільного віку; шостий рік життя; мовленнєвий розвиток; соціалізація; педагогічний експеримент; діагностика; освітній процес; проєктна діяльність; цифровізація.

© Науменко М., 2026
© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Вступ. У сучасних умовах трансформації системи дошкільної освіти, що зумовлена як суспільними запитами, так і переосмисленням цілей і змісту освітнього процесу, проблема формування комунікативної компетентності дітей не втрачає актуальності, оскільки саме вона постає визначальним чинником їхньої успішної соціалізації, а також подальшої інтеграції у складний і динамічний соціокуль-

турний простір. При цьому здатність дитини до ефективної мовленнєвої взаємодії, що охоплює не лише володіння мовою, а й уміння працювати з інформацією (сприймати, інтерпретувати та передавати інформацію), а також вибудовувати конструктивні міжособистісні стосунки, розглядається як необхідна передумова гармонійного особистісного розвитку. Актуальність формування комунікативної

компетентності дітей 6-го року життя в умовах сьогодення зумовлюється сукупністю соціокультурних, освітніх і технологічних чинників, які істотно впливають на характер становлення особистості в ранньому онтогенезі. Зокрема, в умовах стрімкої інформатизації суспільства та поширення цифрових форм взаємодії, що дедалі частіше витісняють безпосереднє живе спілкування, спостерігається тенденція до зниження якості мовленнєвої взаємодії дітей, що, своєю чергою, ускладнює процес формування їхніх комунікативних умінь і навичок. Водночас сучасні соціальні виклики, пов'язані з нестабільністю суспільного середовища, змінами у структурі міжособистісних відносин та зростанням психологічного навантаження на дитину, актуалізують потребу в розвитку здатності до ефективної комунікації як засобу адаптації, самовираження та налагодження конструктивної взаємодії з оточенням. За таких умов комунікативна компетентність постає не лише як освітній результат, але й як важливий ресурс психоемоційного благополуччя дитини. Крім того, оновлення змісту дошкільної освіти, що відбувається у контексті впровадження компетентнісного підходу, передбачає переорієнтацію освітнього процесу на формування ключових життєвих компетентностей, серед яких комунікативна займає провідне місце, оскільки забезпечує ефективність засвоєння соціального досвіду та подальше навчання. Саме тому виникає необхідність у пошуку нових педагогічних стратегій і технологій, які б відповідали сучасним викликам і сприяли цілісному розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В контексті окресленої проблеми важливим є аналіз сучасних наукових розвідок. Мовленнєва соціалізація сьогодні постає як процес, у межах якого формуються комунікативні вміння особистості, що визначають рівень її соціальної компетентності та водночас є складником ідентичності, оскільки мова функціонує як інтегративний механізм взаємодії в суспільстві (De León, L., & García-Sánchez, I. M., 2021).

Child-directed communication — феномен який відображає специфіку мовленнєвої взаємодії дорослого з дитиною та передбачає підвищений рівень залученості дорослого до комунікативного процесу, характеризується особливою інтонаційною виразністю, сповільненим темпом мовлення, адаптованою лексикою та підвищеною емоційною насиченістю, де визначальним чинником виступає якість комунікативного середовища, у якому перебуває дитина, адже саме воно опосередковує ефек-

тивність мовленнєвого розвитку (Schick, J., Fryns, C., Wegdell, F., Laporte, M., Zuberbühler, K., van Schaik, C. P., Townsend, S. W., & Stoll, S., 2022).

Не менш важливою у цьому контексті є роль діалогічної взаємодії в дитячому колективі: встановлено, що участь дітей віком 4-7 років у спільних обговореннях сприяє розвитку їхньої здатності до доречного та ефективного використання мовлення в різних комунікативних ситуаціях, що є важливим показником сформованості усної комунікативної компетентності (Van der Wilt, F., Bouwer, R. & Van der Veen, C., 2022; Van der Veen, de Mey та ін., 2017).

В контексті окресленої проблеми важливим є аналіз сучасних наукових розвідок. Комунікативна компетентність та особливості її формування у дітей дошкільного віку є об'єктом дослідження сучасних науковців А. Богуш, Н. Бібік, Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Піроженко, І. Товкач та інших.

Н. Гавриш «однією із визначальних умов успішної соціалізації та розвитку дитини старшого дошкільного віку визначає її комунікативну компетентність, яка передбачає вміння успішно володіти мовою, використовувати свої навички у процесі міжособистісного спілкування а період 5–6 років дитинства — особливо важливим для розвитку комунікативних навичок і є критичним для розвитку психічних процесів, таких як: мислення, уваги, уяви та мовлення, адже дитина швидко і успішно засвоює навички спілкування з дорослими і своїми ровесниками, тому від цих факторів напряму залежить комунікативна діяльність дошкільника» (Гавриш, 2020).

А. Богуш визначення комунікативної компетентності дошкільників розглядає в контексті культури мовленнєвого спілкування (Богуш, 2000).

Т. Піроженко наголосила, що «основним завданням професійної підготовки вихователів до реалізації поставлених цілей є формування вмінь, що забезпечують становлення комунікативної складової особистості дитини як одного з основних чинників формування її соціальної зрілості» (Піроженко, 2004).

Т. Котик визначила, що «провідною функцією змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку є розвиток культури мовленнєвого спілкування, що відповідає загальним тенденціям розвитку суспільства й науки. Відповідно провідним компонентом змісту навчання мови виступають способи мовленнєвого спілкування, чим і зумовлюється специфічний внесок мовленнєвого розділу програми

у формування цілісної культури особистості (Котик, 2005).

На думку І. Рогальської, «суспільне середовище розвитку і виховання постає як визначальний чинник становлення особистості дитини, оскільки саме воно, за належної педагогічної організації, забезпечує їй повноцінне проживання періоду дитинства, сприяє якісному соціально-особистісному розвитку, а також створює передумови для педагогічно виваженої соціалізації, у межах якої дитина набуває свого першого досвіду комунікативної взаємодії» (Рогальська, 2009).

С. Федорова наголосила: «під час спілкування з однолітками та дорослими дошкільники розвиваються, виховуються, навчаються, засвоюють поняття, що пов'язані із соціальним життям та людини в суспільстві, відбувається становлення ціннісних орієнтирів: національна свідомість, людяність, справедливість, чуйність, гідність, за допомогою рідної мови, її колоритної інтонаційної виразності, міміки, жестів діти виявляють почуття та співпереживання до своїх друзів, рідних, довколишнього соціального середовища, а під час спілкування з однолітками та старшими людьми закладаються основи соціальної доцільної поведінки гідного громадянина демократичного суспільства» (Федорова, 2025).

У дослідженні Я. Хатіджа, В. Віндарті, Д. Ісватінінгсіх обґрунтовується, що процес прищеплення соціальних навичок у 4–6 років є визначальним чинником формування особистісних якостей дитини та становлення її здатності до ефективної соціальної взаємодії в подальшому житті. За результатами дослідження науковці з'ясували, що раннє формування цінностей емпатії, співпраці та відповідальності створює підґрунтя для гармонійного соціального розвитку дітей, сприяє вдосконаленню їхніх комунікативних умінь і забезпечує формування сприятливого соціального середовища, у зв'язку з цим підкреслюється значущість освітніх практик, які інтегрують розвиток зазначених соціальних навичок, оскільки вони забезпечують готовність дитини до успішної адаптації та конструктивної участі в суспільному житті в майбутньому (Khatijah, Windarti & Iswatiningsih, 2025).

Т. Доган, Ш. Чамурджу підкреслено, що спілкування як базова потреба людини є безперервним процесом, який забезпечує самопізнання та взаємодію з оточенням, а сім'я розглядається як провідне середовище формування комунікативної поведінки дитини; водночас наголошується на необхідності вікововідповідної

взаємодії дорослих із дитиною, що ґрунтується на розумінні її індивідуальних особливостей і передбачає визнання її активним суб'єктом спілкування (Doğan & Çamurcu, 2025).

Питання впливу цифрових технологій на розвиток комунікативних навичок висвітлено в оглядовій статті А. Місірлі, О. Фотакопулу, М. Дардану, В. Коміс. Науковці зазначили, що в сучасних умовах цифровізації дитинство відбувається в середовищі постійної взаємодії з екранними пристроями, що, з одного боку, розширює освітні можливості, а з іншого — породжує ризики для соціального розвитку та формування комунікативних навичок. Дослідження свідчать, що надмірний «екранний час» у ранньому віці може асоціюватися із затримками мовленнєвого розвитку, зниженням якості батьківсько-дитячої взаємодії та обмеженням безпосереднього соціального досвіду, хоча за умов інтерактивного та педагогічно виваженого використання цифрових технологій здатні підтримувати мовлення, співпрацю та соціальну взаємодію дітей. Встановлено, що вплив сенсорних екранів є неоднозначним і залежить від змісту діяльності, характеру взаємодії та участі дорослих, які виступають ключовими посередниками у формуванні досвіду дитини, у зв'язку з цим науковці наголошують на необхідності збалансованого, контрольованого використання цифрових технологій, орієнтованого не лише на тривалість, а й на якість взаємодії дитини з цифровим середовищем (Misirli, Fotakopoulou, Dardanou, Komis, 2025; Mustonen, R., Torppa, R., & Stolt, S., 2022).

Метою статті є висвітлення результатів констатувального етапу дослідження формування комунікативної компетентності дітей шостого року життя.

Викладення основних положень. Для досягнення мети нами було розроблено програму та сформовано методіку констатувального етапу експерименту, яка містить основні компоненти для організації діагностики (Табл. 1).

Програма експерименту та методіка проведення діагностики складена на основі аналізу:

- Державного стандарту дошкільної освіти (2021), яким визначено, що «комунікативною компетентністю є здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021);

ПРОГРАМА ТА МЕТОДИКА КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТУ

№	Компоненти програми	Зміст
1	Мета констатувального етапу	Визначити фактичний рівень сформованості комунікативної компетентності дітей шостого року життя, виявити динаміку її прояву в умовах традиційної організації освітнього процесу.
2	Завдання етапу	1. Визначити наявний рівень комунікативної компетентності у дітей. 2. Перевірити відповідність проявів комунікативних умінь критеріям і показникам дослідження. 3. Виявити специфіку комунікативної взаємодії дітей у процесі спільної діяльності.
3	Об'єкт вивчення	Діти шостого року життя в ЗДО (старша група).
4	Методи дослідження	Спостереження за діяльністю дітей у вільному та організованому спілкуванні. Опитування педагогів та батьків. Діагностичні ігрові методики (за адаптованими авторськими й науково апробованими методиками).
5	Критерії комунікативної компетентності	1. <i>Мотиваційно-ціннісний</i> — інтерес до взаємодії, бажання брати участь у спільній діяльності. 2. <i>Когнітивний</i> — уявлення про правила спілкування, володіння мовленнєвими етикетними формулами. 3. <i>Діяльнісно-поведінковий</i> — уміння слухати, відповідати, домовлятися, розв'язувати конфлікти, презентувати результати діяльності.
6	Показники за кожним критерієм	<i>Когнітивний</i> : має словниковий запас (активний і пасивний) в межах вікових норм (спілкується без примусу, дитина використовує мову як засіб комунікації з оточенням у повсякденному житті); знає різні форми звертання; вміє скласти короткі оповідання, переказувати елементарні тексти, може описати предмет або об'єкт, ситуацію з пам'яті; володіє навичками активного слухання, не перебиває співрозмовника; розуміє мовленнєві інструкції дорослого; усвідомлює можливості мовлення як інструменту для взаємодії, знає і дотримується правил ввічливої комунікації; може оцінити власні дії, дії інших відповідно до ситуацій, встановлює причинно-наслідкові зв'язки. <i>Діяльнісно-поведінковий</i> : використовує інтонаційну виразність, дикцію, темп мовлення; граматична правильність мовлення (узгоджує в часі, роді та відмінку члени речення, будує короткі висловлювання (3–5 речень); використовує етикетні формули (привітання, подяка, вибачення тощо); може організувати командну взаємодію з однолітками без допомоги дорослого; виявляє здатність аргументувати, пояснювати, узагальнювати; використовує вербальні і невербальні навички під час спілкування; застосовує різні форми звертання у комунікації з однолітками і дорослими. <i>Мотиваційно-ціннісний</i> : дитина ініціює спілкування та підтримує його, може попросити про допомогу або запропонувати її, починає, підтримує і завершує діалог; використовує спілкування для вирішення конфліктів, пропонує варіанти вирішення суперечок; виявляє інтерес до спілкування з однолітками та дорослими, позитивне ставлення до мовленнєвої взаємодії; розуміє свої емоції в процесі спілкування, може їх проявляти у відповідності до контексту діалогу, проявляє емоційну чуйність, співпереживання, розуміє емоції співрозмовника, може адекватно реагувати (вербально і невербально); може регулювати власні емоції у спілкуванні, отримує задоволення від процесу спілкування.
7	Рівні сформованості	<i>Високий рівень</i> характеризується вільним використанням дитиною мовлення у різних повсякденних ситуаціях: дитина знає і дотримується норм мовленнєвого етикету, висловлює власну думку, виявляє ініціативу до спілкування, спілкується доброзичливо, проявляє емпатію; мовлення зв'язне, виразне, граматично правильне, відповідає комунікативному завданню; дитина здатна аргументувати свою позицію, використовує мовлення для організації спільної діяльності, використовує мовлення для вирішення суперечок, проявляє інтерес до спілкування, може встановити причинно-наслідкові зв'язки. <i>Рівень вище достатнього</i> засвідчує достатню мовленнєву активність, послідовні, логічні, переважно граматично правильні висловлювання, дитина здатна підтримувати діалог, адекватно реагує на співрозмовника, проявляє елементи мовленнєвого етикету, може потребувати незначної допомоги дорослого для регуляції поведінки у спільній діяльності.

№	Компоненти програми	Зміст
7	Рівні сформованості	<i>Достатній рівень:</i> комунікація переважно ситуативна, дитина частіше відповідає, ніж ініціює розмову, мовлення містить окремі граматичні помилки, висловлювання короткі, розуміє звернене мовлення, але має труднощі у формулюванні власних думок, використання мовленнєвого етикету часткове. Рівень нижче достатнього виявляє низьку мовленнєву активність, дитина нечасто вступає у спілкування, використовує обмежений словниковий запас, мовлення уривчасте, малозв'язне, нерідко супроводжується невербальними сигналами, у спілкуванні спостерігається емоційна напруженість, невпевненість. На <i>початковому рівні</i> дитина має труднощі в розумінні зверненого мовлення, використовує короткі фрази або окремі слова, віддає перевагу жестам, не ініціює спілкування, не володіє етикетними формулами, емоційно відчужена або надмірно імпульсивна.
8	Діагностичний інструментарій	— Карта спостереження. — Ігрові ситуації, ігри та вправи для діагностики за кожним критерієм та компонентами. — Анкети для педагогів і батьків.

• Чинних освітніх програм розвитку дітей дошкільного віку, зокрема «Стежинки у Всесвіт» (2020), «Українське дошкілля» (2022), «Дитина» (2020), що дає підстави відмітити, складність та багатокомпонентну структуру комунікативної компетентності дітей шостого року життя, яка формується в умовах активної соціальної взаємодії та ускладнення різних видів діяльності, зокрема ігрової та проєктної. Її розвиток зумовлений зростанням потреби у спілкуванні з однолітками, розширенням соціального досвіду дитини та переходом до більш усвідомлених форм мовленнєвої поведінки.

• Посібника для психодіагностичного обстеження дітей раннього і дошкільного віку (Методи діагностики комунікативної сфери) «Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу» Р. Павелків, О. Цигипало (2021).

У ході експерименту було пройдено чотири етапи: перший — розробка програми експерименту та вибір діагностичного інструментарію; другий — проведення самого експерименту на базах дослідження; третій — аналіз та узагальнення результатів констатувального етапу дослідження; четвертий — визначення рівня сформованості комунікативної компетентності дітей шостого року життя.

Експеримент проводився впродовж жовтня-листопада 2025 року у 5 ЗДО України (м. Київ, Київська обл., м. Львів, м. Хмельницький). Вибірка складала: 205 дітей шостого року життя, з них контрольна група — 102 дитини, експериментальна — 103 дитини, 189 батьків, 16 вихователів.

Констатувальний етап дослідження було спрямовано на виявлення вихідного рівня сформованості комунікативної компетент-

ності дітей шостого року життя. Діагностика здійснювалася за допомогою індивідуальної карти спостереження, яка передбачала системне фіксування проявів компонентів комунікативної компетентності дітей у різних видах діяльності та взаємодії (з дорослими й однолітками), визначення проводилося за визначеними програмою критеріями та показниками, а отримані результати засвідчили загалом подібну структуру розподілу рівнів сформованості комунікативної компетентності як у контрольній (102 дитини), так і в експериментальній групі (103 дитини), що свідчить про їхню порівняльність на початку дослідження.

У контрольній групі переважає середній рівень (37,3 %), що вказує на наявність у дітей базових комунікативних умінь, проте їх недостатню гнучкість і варіативність у різних ситуаціях взаємодії. Досить значною є частка дітей із рівнем нижче середнього (27,5 %), які демонструють труднощі у встановленні контактів, підтриманні діалогу та адекватному використанні мовленнєвих засобів. Частка дітей із початковим рівнем становить 12,6 %, що свідчить про фрагментарність комунікативних умінь і потребу в цілеспрямованій педагогічній підтримці. Водночас високий рівень зафіксовано лише у 6,9 % дітей, а рівень вище середнього — у 15,7 %, що вказує на обмежену кількість дітей із достатньо сформованою комунікативною компетентністю.

В експериментальній групі найбільшу частку становлять діти із середнім рівнем (36,9 %), що підтверджує типовість цього рівня для досліджуваної вікової категорії. Показник нижче середнього рівня складає 27,2 %, а початкового рівня — 13,6 %, що свідчить про наявність значної групи дітей, які потребують спеціально

організованої роботи щодо розвитку комунікативних умінь. Частка дітей із високим рівнем становить 6,8 %, а з рівнем вище середнього — 15,5 %, що практично збігається з показниками контрольної групи.

Загалом результати констатувального етапу дозволяють зробити висновок про переважання середнього та нижче середнього рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей шостого року життя, що свідчить про недостатній рівень формування комунікативної компетентності у значної частини дітей і обґрунтовує необхідність впровадження спеціально розроблених педагогічних умов (зокрема, засобами проектної діяльності).

Отримані результати також узгоджуються з даними анкетування вихователів і батьків, що підсилює їхню валідність і забезпечує ширший аналіз досліджуваної проблеми. Зокрема, результати опитування вихователів контрольної та експериментальної груп засвідчили, що на запитання щодо *рівня володіння дітьми шостого року життя елементарними комунікативними навичками (уміння слухати, висловлювати власну думку, ставити запитання)* переважають відповіді нижче середнього рівня (42,1 %) та середнього рівня (26,3 %), що свідчить про наявність суттєвих труднощів у формуванні базових складників комунікативної компетентності. Серед найбільш поширених причин і труднощів, які, на думку вихователів, негативно впливають на розвиток комунікативної компетентності дітей, виокремлено: надмірну гаджетизацію (78,9 %), недостатній рівень сформованості діалогічних умінь (68,4 %), що проявляється у труднощах підтримання діалогу, формулювання та чіткого висловлення думок, а також у переважанні невербальних засобів (жестів) над мовленнєвою аргументацією й поясненням; обмежений словниковий запас (57,9 %). Також, результати анкетування батьків вихованців контрольної та експериментальної груп доповнюють отримані дані. Зокрема, встановлено, що тривалість безпосереднього

спілкування дорослих із дітьми без використання гаджетів у більшості сімей є обмеженою та становить 40–50 хвилин на день (67,7 %). Оцінюючи здатність власної дитини до спілкування з однолітками, батьки розподілили відповіді таким чином: середній рівень відзначили 35,5 % респондентів, вище середнього — 32,3 %, високий рівень — 25,8 %.

Узагальнення результатів анкетування дозволяє констатувати певну невідповідність між оцінками батьків і вихователів, що може бути зумовлено різними умовами спостереження за дитиною (домашнє та освітнє середовище), а також різним рівнем вимог до комунікативних здібностей. Водночас отримані дані підтверджують наявність об'єктивних труднощів у формуванні комунікативної компетентності дітей шостого року життя та підкреслюють актуальність цілеспрямованого педагогічного впливу.

Висновки. Результати констатувального етапу дослідження дають підстави стверджувати, що, попри наявність базових комунікативних умінь у більшості дітей шостого року життя, їх сформованість не досягає рівня, достатнього для ефективної соціальної взаємодії, що, своєю чергою, актуалізує потребу в удосконаленні змісту й технологій дошкільної освіти. Виявлене домінування середнього та нижче середнього рівнів розвитку комунікативної компетентності, а також вплив зовнішніх чинників, зокрема цифрового середовища та обмеженості живого спілкування, свідчать про необхідність системної педагогічної роботи, яка має бути спрямована на розвиток мовленнєвої активності, формування навичок діалогічної взаємодії та емоційної чутливості дітей. Перспективним убачається впровадження спеціально організованих педагогічних умов, що передбачають впровадження проектної діяльності як засобу формування комунікативної компетентності дітей шостого року життя та проведення контрольного етапу дослідження для перевірки ефективності цих умов.

ДЖЕРЕЛА

- Білан, О. І. (2022). *Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»* (2-ге вид., зі змін. і доп.). Тернопіль: Мандрівець.
- Богуш, А. М. (2000). *Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика*. Запоріжжя: Просвіта.
- Гавриш, Н. В. (2020). Ровесницькі стосунки як цінність дитячої субкультури. *Регулююча дія ціннісних орієнтацій у житті дитини: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 12 листопада 2020 р.). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
- Базовий компонент дошкільної освіти. (2021). Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. *Практика управління дошкільним закладом*. URL: <https://ezavdnz.mcfcr.ua/book?bid=37876>

Беленька, Г. В., Богиніч, О. Л., Вертугіна, В. М., та ін. (2020). *Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років* (за ред. Г. В. Беленької; наук. кер. В. О. Огнев'юк). Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.

Котик, Т. М. (2005). *Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

Павелків, Р., & Цигипало, О. (2021). *Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу*. Київ: Центр учбової літератури.

Піроженко, Т. О. (2004). *Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини* (Автореф. дис. д-ра психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/aref/20081124039491>

Рогальська, І. (2009). *Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві* (Дис. д-ра пед. наук). Луганський національний університет імені Т. Шевченка.

Крутії, К. Л. (Ред.). (2020). *Стежинки у Всесвіт: Комплексна освітня програма для дітей раннього та передшкільного віку*. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД.

Федорова, С. О. (2025). *Формування соціально-громадянської компетентності в комунікативній діяльності дітей старшого дошкільного віку* (Дис. д-ра філософії). Київський столичний університет імені Бориса Грінченка.

De León, L., & García-Sánchez, I. M. (2021). Language socialisation at the intersection of the local and the global: The contested trajectories of input and communicative competence. *Annual Review of Linguistics*, 7, 421–448. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011619-030538>

Doğan, T., & Çamurcu, Ş. (2025). Communication and the importance of communication in child development. *Contemporary Issues of Communication*, 4(1), 102–111. URL: <https://doi.org/10.62425/conicom.1642225>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.

Khatijah, Y., Windarti, W., & Iswatiningsih, D. (2025). Building early childhood social skills through learning empathy, cooperation and responsibility. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 10(2), 372–382. URL: <https://doi.org/10.29407/jpdn.v10i2.24435>

Misirli, A., Fotakopoulou, O., Dardanou, M., & Komis, V. (2025). The impact of touchscreen digital exposure on children's social development and communication: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1613625. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1613625>

Schick, J., Fryns, C., Wegdell, F., Laporte, M., Zuberbühler, K., van Schaik, C. P., Townsend, S. W., & Stoll, S. (2022). The function and evolution of child-directed communication. *PLoS Biology*, 20(5), e3001630. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3001630>

Van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge. *Learning and Instruction*, 48, 14–22. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>

Van der Wilt, F., Bouwer, R., & Van der Veen, C. (2022). Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*, 77, 101522. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101522>

REFERENCES

Bilan, O. I. (2022). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku "Ukrainske doshkillia"* [Programme for the development of a preschool child "Ukrainian preschool education"] (2nd ed., rev.). Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian]

Bohush, A. M. (2000). *Doshkilna linhvodydaktyka: Teoriia i praktyka* [Preschool linguodidactics: Theory and practice]. Zaporizhzhia: Prosvita [in Ukrainian]

Havrysh, N. V. (2020). Rovesnytski stosunky yak tsinnist dytiachoi subkultury [Peer relationships as a value of children's subculture]. In *Rehuliiucha diia tsinnisnykh oriiientatsii u zhytti dytyny: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (Kyiv, November 12, 2020). Kyiv: H. S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine [in Ukrainian]

Basic Component of Preschool Education. (2021). Nova redaktsiia ta porady dlia orhanizatsii osvitnoho protsesu [New edition and guidelines for organising the educational process]. *Praktyka upravlinnia doshkilnym zakladom*. URL: <https://ezavdnz.mcfir.ua/book?bid=37876> [in Ukrainian]

Bielienka, H. V., Bohinich, O. L., Vertuhina, V. M., et al. (2020). *Dytyna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv* [Child: Educational programme for children aged two to seven] (H. V. Bieliienka, Ed.; V. O. Ohneviuk, Sci. Ed.). Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University [in Ukrainian]

Kotyk, T. M. (2005). *Teoriia i praktyka stanovlennia ta rozvytku ukrainskoi doshkilnoi linhvodydaktyky* [Theory and practice of the formation and development of Ukrainian preschool linguodidactics] (Doctoral dissertation abstract). South Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa [in Ukrainian]

Pavelkiv, R., & Tsyhypalo, O. (2021). *Psyhodiagnostychni instrumentarii v umovakh doshkilnoho zakladu* [Psychodiagnostic tools in preschool settings]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian]

Pirozhenko, T. O. (2004). *Psyhohohiia komunikatyvno-movlennievoho rozvytku dytyny* [Psychology of communicative and speech development of a child] (Doctoral dissertation abstract). H. S. Kostiuk Institute of Psychology. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/aref/20081124039491> [in Ukrainian]

Rohalska, I. (2009). *Teoretyko-metodychni zasady sotsializatsii osobystosti u doshkilnomu dytynstvi* [Theoretical and methodological foundations of personality socialisation in preschool childhood] (Doctoral dissertation). Luhansk Taras Shevchenko National University [in Ukrainian]

Krutii, K. L. (Ed.). (2020). *Stezhynky u Vsesvit: Kompleksna osvithnia prohrama dlia ditei rannoho ta peredshkilnoho viku* [Paths to the Universe: A comprehensive educational programme for early and preschool children]. Zaporizhzhia: LIPS LTD [in Ukrainian]

Fedorova, S. O. (2025). *Formuvannia sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti v komunikatyvni diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku* [Formation of socio-civic competence in communicative activity of senior preschool children] (PhD dissertation). Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University [in Ukrainian]

De León, L., & García-Sánchez, I. M. (2021). Language socialisation at the intersection of the local and the global: The contested trajectories of input and communicative competence. *Annual Review of Linguistics*, 7, 421–448. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011619-030538> [in English]

Doğan, T., & Çamurcu, Ş. (2025). Communication and the importance of communication in child development. *Contemporary Issues of Communication*, 4(1), 102–111. URL: <https://doi.org/10.62425/conicom.1642225> [in English]

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.

Khatijah, Y., Windarti, W., & Iswatiningsih, D. (2025). Building early childhood social skills through learning empathy, cooperation and responsibility. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 10(2), 372–382. URL: <https://doi.org/10.29407/jpdn.v10i2.24435> [in English]

Misirli, A., Fotakopoulou, O., Dardanou, M., & Komis, V. (2025). The impact of touchscreen digital exposure on children's social development and communication: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1613625. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1613625> [in English]

Schick, J., Fryns, C., Wegdell, F., Laporte, M., Zuberbühler, K., van Schaik, C. P., Townsend, S. W., & Stoll, S. (2022). The function and evolution of child-directed communication. *PLoS Biology*, 20(5), e3001630. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3001630> [in English]

Van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge. *Learning and Instruction*, 48, 14–22. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001> [in English]

Van der Wilt, F., Bouwer, R., & Van der Veen, C. (2022). Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*, 77, 101522. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101522> [in English]

Naumenko M.

DIAGNOSTICS OF THE LEVELS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN CHILDREN OF THE SIXTH YEAR OF LIFE AT THE ASCERTAINING STAGE OF THE STUDY

Abstract. *The article presents the results of the ascertaining stage of an experimental study into the level of communicative competence formation in children of the sixth year of life; it substantiates the relevance of the problem of developing communicative competence in children of this age under the conditions of contemporary transformations in pre-school education, which are determined by the implementation of the competence-based approach as well as by the influence of socio-cultural and technological factors on child development. It is argued that communicative competence should be regarded as an integrative personal quality encompassing speech, cognitive, and socio-behavioural components, which together ensure effective interaction between the child and their environment. Based on the analysis of scholarly sources, the essence and structure of the phenomenon under study are clarified, and the key criteria for its formation are identified, namely motivational-value, cognitive, and activity-behavioural. The paper outlines the programme and methodology of the ascertaining stage of the pedagogical experiment, which involved the integrated use of observation, surveys, and play-based diagnostic techniques enabling the identification*

of levels of communicative competence formation across different types of children's activities. The empirical study, conducted in pre-school education institutions across various regions of Ukraine, demonstrates that the majority of children exhibit medium and below-medium levels of communicative skills formation, manifested in fragmented speech activity, difficulties in maintaining dialogue, and insufficient ability for constructive interaction. It has been established that factors hindering the development of communicative competence include excessive digitalisation of the child's environment, limited direct communication with adults, and an insufficient level of speech skills development. The findings confirm the necessity of purposeful pedagogical intervention and the implementation of effective educational technologies, in particular project-based activities aimed at fostering communicative competence in pre-school children.

Keywords: *communicative competence; pre-school children; sixth year of life; speech development; socialisation; pedagogical experiment; diagnostics; educational process; project-based activity; digitalisation*

Рецензент:
Пономаренко Т.О. — проф., д. пед. н., проф.

Стаття надійшла до редакції / Received: 09.04.2026
Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 23.04.2026
Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Ткаченко І.,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальності 011 Освітні педагогічні науки,
Факультету педагогічної освіти,
викладач кафедри музикознавства та музичної освіти,
заступник декана з науково-методичної та навчальної роботи
Факультету музичного мистецтва і хореографії,
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
i.tkachenko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0009-0008-1195-0331

СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОГО УСПІХУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією вищої мистецької освіти України в умовах євроінтеграції та приєднання до Болонського процесу, стратегічним закріпленням студентоцентрованого навчання як основи організації освітнього процесу, а також відсутністю теоретично обґрунтованих моделей його впливу на академічний успіх здобувачів освіти мистецьких спеціальностей. Мета статті — обґрунтувати роль студентоцентрованого підходу як умови забезпечення академічного успіху здобувачів освіти мистецьких спеціальностей та представити теоретичну модель їх взаємозв'язку. Для досягнення мети вирішувалися такі завдання: розкрити сутність студентоцентрованого підходу та специфіку його реалізації у мистецькій освіті; обґрунтувати механізм його впливу на кожен компонент академічного успіху; визначити проблеми та перспективи впровадження підходу у вітчизняній мистецькій освіті. Методологічну основу дослідження становлять теоретичний аналіз і синтез наукових джерел, понятійно-категоріальний аналіз та концептуальне моделювання; дослідження має теоретичний характер і не передбачає емпіричної перевірки запропонованої моделі. Спираючись на результати попереднього дослідження, де встановлено, що академічний успіх здобувачів мистецьких спеціальностей є комплексною інтегративною характеристикою особистісного, когнітивного, професійного та творчо-інтерпретаційного розвитку, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-результативний, професійно-діяльнісний та творчо-рефлексивний компоненти, у цій статті розглянуто механізм впливу студентоцентрованого підходу на кожен із них. Показано, що студентоцентрований підхід теоретично зумовлює розвиток кожного компонента: формує внутрішню ціннісно-творчу мотивацію через надання вибору та індивідуальну траєкторію навчання, розвиває когнітивну активність через самостійну інтерпретацію, сприяє виконавській майстерності через наставництво і партнерство, а рефлексивності — через практики саморегуляції та портфоліо. Зроблено висновок, що студентоцентрований підхід розглядається як базова умова забезпечення академічного успіху здобувачів мистецьких спеціальностей, оскільки формує фасилітативне, сервісно-орієнтоване та творчо насичене освітнє середовище — необхідний простір для розгортання академічного успіху в його інтегративному розумінні. Перспективами подальших досліджень є емпірична перевірка запропонованої моделі та її операціоналізація для конкретних видів мистецької підготовки.

Ключові слова: академічний успіх; вища мистецька освіта; індивідуалізація навчання; студентоцентрований підхід; фасилітативне освітнє середовище.

© Ткаченко І., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Вступ. Сучасна вища освіта в Україні переживає глибоку трансформацію, зумовлену активізацією євроінтеграційних процесів, необхідністю узгодження вітчизняних освітніх стандартів із вимогами Європейського про-

стору вищої освіти. Ці процеси також актуалізуються у галузі вищої мистецької освіти, де нерозривно поєднуються академічна складова і творча індивідуальність, теоретична підготовка і практичне виконавство. Стратегія роз-

витку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки передбачає реалізацію принципів студентоцентрованого навчання як основи для організації освітнього процесу разом з використанням інноваційних технологій та різних форм здобуття освіти. Серед очікуваних результатів Стратегії — забезпечення студентоцентрованого навчання, що дає змогу здобувачам вищої освіти сформувати власні набори компетентностей (Стратегія розвитку вищої освіти, 2022). Отже, студентоцентрованість є стратегічним пріоритетом, а не лише методичною рекомендацією. Разом з тим зв'язок між студентоцентрованим підходом та академічним успіхом здобувачів мистецьких спеціальностей залишається недостатньо дослідженим. Мистецька освіта потребує особливого концептуального осмислення, адже академічний успіх тут не зводиться до формальних балів, а визначається через якість творчо-інтерпретаційного розвитку особистості, її художньої автономії та емоційно-естетичної виразності. Суперечність між нормативно закріпленими вимогами студентоцентрованості та відсутністю теоретично обґрунтованих моделей її впливу на академічний успіх у мистецькій освіті і визначає актуальність цього дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика студентоцентрованого підходу активно розробляється у сучасній педагогічній науці: її осмислюють як засаду рівноправної, партнерської взаємодії суб'єктів освітньої діяльності та переходу до вищої освіти, зосередженої на інтересах здобувачів (Рашкевич Ю., 2014); як нову парадигму професійної підготовки, що сприяє розвитку мотивації, автономії та рефлексивності здобувачів освіти й підвищує результативність навчання (Vagina H., Kovaleva O., 2023); як інструмент забезпечення якості вищої освіти, що передбачає зміну освітніх ролей викладача (Дідук І., 2023).

Академічний успіх розглядають у різних вимірах: у контексті інноваційної педагогічної взаємодії та фасилітаційного середовища (Хоружа Л., 2025); крізь аналіз діяльності студентських сервісів підтримки (Хоружа Л., Братко М., 2025) та практики центрів академічного успіху в університетах США (Цимбалюк С., 2023). Є наукові спроби здійснення понятійно-категоріального аналізу проблематики академічного успіху саме в мистецькій освіті, зокрема, його трактування що враховує творчо-інтерпретаційний вимір підготовки здобувачів (Братко М., Ткаченко І., 2025).

Зазначені вітчизняні напрацювання порівнюються із сучасними міжнародними до-

слідженнями: студентоцентроване навчання розглядають у порівнянні із самокерованим, акцентуючи, що воно є ширшим і менш послідовно окресленим, а ключова відмінність між ними полягає у розподілі влади між викладачем і студентом (Morris T. H., Bremner N., Sakata N., 2023). Готовність здобувачів брати активну участь у прийнятті рішень щодо власної освіти та очікування підтримувальної ролі викладача підтверджено на матеріалі дослідження студентів педагогічного факультету Університету Марібора (Ograjšek S., Ivanuš Grmek M., 2024). Реалізацію студентоцентрованого підходу також обґрунтовують через стратегії «навчання для студента», «навчання студентом» і «навчання разом зі студентом», що забезпечують залучення здобувачів та їхній розвиток (Bhardwaj V., Zhang S., Tan Y. Q., Pandey V., 2025).

Водночас зв'язок між студентоцентрованим підходом і академічним успіхом у мистецькій освіті залишається поза системним розглядом: наявні розвідки зосереджені або на загальних засадах студентоцентрованості, або на специфіці мистецької педагогіки окремо. Наукова новизна цієї статті полягає в тому, що на відміну від попередньої розвідки (Братко та Ткаченко, 2025), де було здійснено понятійно-категоріальний аналіз феномену академічного успіху у мистецькій освіті, тут уперше побудовано теоретичну модель взаємозв'язку студентоцентрованого підходу і компонентів академічного успіху та обґрунтовано механізми їхньої взаємодії в контексті мистецьких спеціальностей — аспект, який у попередній публікації не розглядався.

Мета статті — обґрунтувати роль студентоцентрованого підходу як умови забезпечення академічного успіху здобувачів освіти мистецьких спеціальностей та представити теоретичну модель їх взаємозв'язку. Для досягнення поставленої мети вирішувалася низка взаємопов'язаних завдань: розкрити сутність студентоцентрованого підходу та специфіку його реалізації у мистецькій освіті; обґрунтувати механізм впливу студентоцентрованого підходу на кожен із компонентів академічного успіху; визначити проблеми та перспективи впровадження підходу у вітчизняній мистецькій освіті.

Методологічну основу дослідження становлять теоретичний аналіз і синтез наукових джерел, понятійно-категоріальний аналіз та концептуальне моделювання. Дослідження має теоретичний характер і не передбачає емпіричної перевірки запропонованої моделі, що визначає

його концептуальний внесок і окреслює перспективи подальших емпіричних розвідок.

Виклад основного матеріалу. Розвиток вищої освіти в Україні в межах інтеграції до Європейського простору вищої освіти базується на Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area — ESG 2015). Відповідно до ESG 2015, заклади вищої освіти зобов'язані реалізовувати програми таким чином, щоб заохочувати студентів брати активну роль у створенні освітнього процесу (Стандарти і рекомендації, 2015). Це вимагає якісної трансформації від пасивного отримання знань до моделі, де студент є активним суб'єктом, а оцінювання відображає цей підхід. Стандарти ESG 1.3 та 1.6 визначають основу забезпечення академічного успіху здобувачів мистецьких спеціальностей. Стандарт 1.3 акцентує студентоцентрованість — активну роль здобувача, індивідуалізацію, гнучкість навчання та орієнтацію на результати, що в мистецькій освіті сприяє розвитку творчості, мотивації й рефлексії. Стандарт 1.6 підкреслює необхідність ресурсного забезпечення і системи підтримки як умови реалізації цього підходу.

Поняття студентоцентрованого навчання закріплене і в українському законодавстві. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014), студентоцентрований підхід передбачає заохочення здобувачів освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу, створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення їхніх потреб та інтересів, а також побудову взаємодії на засадах взаємної поваги й партнерства (Закон України «Про вищу освіту», 2014). На нормативному рівні закріплюється зміщення акцентів з викладацько-орієнтованої моделі на суб'єкт-суб'єктну взаємодію в освітньому процесі. Подальший розвиток цих положень реалізується через процедури акредитації НАЗЯВО. У Критерії 3 «Доступ до освітньої програми та визнання результатів навчання» та Критерії 4 «Навчання і викладання за освітньою програмою» принципи студентоцентрованого підходу набувають нормативного закріплення як обов'язкові акредитаційні стандарти (Роз'яснення щодо застосування критеріїв, 2024).

Теоретичне підґрунтя студентоцентрованого підходу формують праці, у яких обстоюється переорієнтація вищої освіти з передачі знань на розвиток особистості майбутнього фахівця, зокрема крізь призму ідей Болонського процесу (Кремень В. Г., ред., 2004). Логічним продов-

женням цієї позиції є акцент на спрямованості змісту освіти на самореалізацію особистості, яку тлумачать як здатність здобувача цілеспрямовано реалізовувати власний потенціал у професійній та особистісній сферах, а також в інтересах суспільства і держави (Льченко А. М., Шейко С. В., 2014, с. 11–12).

Реалізація студентоцентрованого підходу в мистецькій освіті має виразну специфіку, зумовлену її орієнтацією на формування творчої особистості, необхідністю партнерської взаємодії між викладачем і здобувачем та індивідуалізованим характером професійного становлення, що передбачає вибудовування власної освітньої траєкторії (Varina H., Kovaleva O., 2023). Ці положення знаходять розвиток у міжнародних дослідженнях вищої музичної освіти, де студентоцентровані методи осмислюють крізь практики взаємного рецензування та *practice as research* як засоби формування художньої позиції здобувача (Thompson-Bell J., 2022), через організацію навчання як простору розв'язання художніх проблем для розвитку особистісної та виконавської ідентичності (López-Íñiguez G., Pérez Echeverría M. P., Pozo J. I., Torrado J. A., 2022), а також через забезпечення балансу між студентською автономією та суб'єктністю викладача (Sørbo E., 2023). Отже, однією з визначальних умов студентоцентрування в мистецькій освіті постає зміна ролі педагога — від носія еталонного виконання до фасилітатора і наставника.

У сучасних дослідженнях мистецької освіти академічний успіх здобувачів осмислюють як багатовимірний і процесуальний феномен, що формується у взаємодії особистісних ресурсів здобувача з фасилітативним освітнім середовищем; у мистецьких програмах його специфіку пов'язують також з оригінальністю інтерпретації, емоційною виразністю, сценічною комунікацією та поступом професійної майстерності (Братко М., Ткаченко І., 2025, с. 39). У цьому ракурсі академічний успіх здобувачів мистецьких спеціальностей постає як інтегративна характеристика особистісного, когнітивного, професійного і творчого розвитку, що виявляється у досягненні індивідуальних цілей, створенні оригінального художнього продукту, емоційно-естетичній виразності, рефлексивності, внутрішній мотивації та ефективній взаємодії з освітнім середовищем (Братко М., Ткаченко І., 2025, с. 44).

Запропонована чотирикомпонентна модель академічного успіху дозволяє теоретично обґрунтувати механізм впливу студентоцентрованого підходу на кожен із її складників.

Зв'язок між студентоцентрованим підходом і академічним успіхом теоретично реалізується через три взаємопов'язані механізми: індивідуалізації освітньої траєкторії, педагогічної підтримки та рефлексивних практик. Перший передбачає надання здобувачам можливості вибору змісту, темпу та форм навчання, що теоретично зумовлює формування внутрішньої мотивації та творчої автономії. Другий реалізується через наставництво, менторство, фасилітацію та партнерство, створюючи передумови для розвитку професійно-діяльнісного компонента. Третій охоплює портфоліо, самооцінювання та рефлексивні щоденники, що теоретично сприяють розвитку саморегуляції та критичного мислення.

Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює внутрішню мотивацію, емоційну стійкість і ціннісне ставлення до мистецтва; студентоцентрований підхід сприяє переходу до внутрішньої мотивації через свободу вибору та самореалізацію

Когнітивно-результативний компонент включає успішність і здатність до аналітичної інтерпретації; його розвиток забезпечують активні методи навчання, що формують дослідницьку позицію здобувача.

Професійно-діяльнісний компонент відображає якість портфоліо, участь у мистецьких проєктах і застосування знань на практиці, що реалізується через наставництво та колективну творчість на засадах партнерської взаємодії

Творчо-рефлексивний компонент пов'язаний із самоаналізом і досягненням творчих цілей та реалізується через портфоліо й самооцінювання; усвідомлення відповідальності за навчання формує нову парадигму якості освіти

Нормативне закріплення студентоцентрованого підходу не усуває труднощів його практичної реалізації, оскільки в освітній практиці він тривалий час зводився переважно до вибору тем і баз практик, тоді як можливості вибору навчальних дисциплін залишалися проблемними (Біляковська О., Біницька К., 2023, с. 12). У мистецькій освіті ця проблема набуває додаткової складності через домінування моделі «викладач-студент», перевагу технічної майстерності над розвитком творчої автономії та суб'єктивність оцінювання.

Перспективи подолання цих викликів убагачуються в упровадженні інноваційних педагогічних практик, розвитку активних методів

навчання, посиленні педагогічної підтримки здобувачів та безперервному професійному розвитку викладача як чинниках підвищення якості освіти (Хоружа Л., 2025). У цьому контексті студентські сервіси та центри академічного успіху постають як важливі інструменти інституційної підтримки й комплексного супроводу здобувачів (Хоружа Л., Братко М., 2025; Цимбалюк С., 2023). Водночас міжнародні дослідження підсилюють цю логіку, акцентуючи зв'язок академічної підтримки з добробутом здобувачів і важливість інтеграції когнітивного, емоційного та соціального вимірів навчання (Wilson Fadiji A., Eloff I., 2024; Norozi S., 2025).

Отже, ефективна реалізація студентоцентрованого підходу у мистецькій освіті потребує поєднання індивідуалізації навчання, педагогічної підтримки та розбудови цілісного освітнього середовища як умови досягнення академічного успіху.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження засвідчує, що студентоцентрований підхід є базовою умовою забезпечення академічного успіху здобувачів мистецьких спеціальностей, оскільки формує фасилітативне, сервісно-орієнтоване та творчо насичене освітнє середовище. Академічний успіх розглядається як інтегративна характеристика, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-результативний, професійно-діяльнісний і творчо-рефлексивний компоненти, розвиток яких забезпечується через індивідуалізацію навчання, активні методи, наставництво та рефлексивні практики. Наукова новизна полягає в обґрунтуванні взаємозв'язку студентоцентрованого підходу з цими компонентами як цілісної моделі.

Специфіка мистецької освіти зумовлює використання відповідних форм реалізації підходу та потребує трансформації ролі викладача у напрямі партнерства, розширення індивідуальних освітніх траєкторій і впровадження критеріального оцінювання творчого зростання.

Перспективи подальших досліджень полягають в операціоналізації компонентів академічного успіху для різних видів мистецької підготовки, розробленні інструментів оцінювання студентоцентрованості освітнього середовища та емпіричному вивченні впливу відповідних практик на динаміку академічного успіху здобувачів.

ДЖЕРЕЛА

Біляковська О. О., Біницька К. М. (2023). Студентоцентризований підхід як нова парадигма якості освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Гуманітарний форум*, 1(1), 10–15. URL: [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-2GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-2GF)

Братко М. В., Ткаченко І. І. (2025). Академічний успіх здобувачів освіти мистецьких спеціальностей: понятійно-категоріальний аналіз. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4(153), 39–47. URL: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-4-6>

Вища освіта в Україні і Болонський процес (2004). / за ред. В. Г. Кременя. Освіта.

Дідук І. (2023). Студентоцентризоване навчання як інструмент забезпечення якісної вищої освіти в Україні. *Scientific Collection «InterConf»*, 162, 86–90. <http://surl.li/lheam>

Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Ільченко А. М., Шейко С. В. (2014). *Вища освіта і Болонський процес* : навч.-метод. посібник. РВВ ПДАА. URL: <https://dspace.pdau.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9a344045-6928-4429-978e-0c8eb94813b2/content>

Рашкевич Ю. М. (2014). *Болонський процес та нова парадигма вищої освіти* : монографія. Видавництво Львівської політехніки. URL: [https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/nauk%20method%20rada/BolonskyiProcessNewParadigm\(%D0%AE_%D0%A0%D0%B0%D1%88%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87\).pdf](https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/nauk%20method%20rada/BolonskyiProcessNewParadigm(%D0%AE_%D0%A0%D0%B0%D1%88%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87).pdf)

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки (2022). Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. №286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>

Хоружа Л. Л. (2025). Інноваційність професійної діяльності викладача як основа академічного успіху студентів. *Освітологічний дискурс*, 48, 70–76. URL: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.1.7>

Хоружа Л. Л., Братко М. В. (2025). Особливості діяльності студентських сервісів в університетах США. *Неперервна професійна освіта: теорія та практика*, 82, 7–18. URL: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.1.1>

Цимбалюк С. (2023). Дослідження діяльності центрів академічного успіху (Academic Success Centers) в університетах США. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 67(2), 372–377. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/67-2-56>

Bhardwaj, V., Zhang, S., Tan, Y. Q., & Pandey, V. (2025). Redefining learning: Student-centered strategies for academic and personal growth. *Frontiers in Education*, 10, 1518602. URL: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1518602>

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. ENQA. URL: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

López-Íñiguez, G., Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., & Torrado, J. A. (2022). Student-centred music education: Principles to improve learning and teaching. In J. I. Pozo, M. P. Pérez Echeverría, G. López-Íñiguez, & J. A. Torrado (Eds.), *Learning and Teaching in the Music Studio. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education* (Vol. 31, pp. 341–361). Springer. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-19-0634-3_18

Morris, T. H., Bremner, N., & Sakata, N. (2023). Self-directed learning and student-centred learning: A conceptual comparison. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(1), 847–866. URL: <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2282439>

Norozi, S. A. (2025). Creating learning environment through well-being-related activities for university students. *Cogent Education*, 12(1), 2553830. URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2553830>

Ograjšek, S., & Ivanuš Grmek, M. (2024). Student-centred approaches in higher education from the student perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal*. URL: <https://doi.org/10.26529/cepsj.1828>

Sørbo, E. (2023). Enough student agency? Exploring student agency and autonomy in an electronic music theory course in higher education. *Journal of Music, Technology & Education*, 16(3), 155–171. URL: https://doi.org/10.1386/jmte_00068_1

Thompson-Bell, J. (2023). Student-centred strategies for higher music education: Using peer-to-peer critique and practice as research methodologies to train conservatoire musicians. *British Journal of Music Education*, 40(1), 20–33. URL: <https://doi.org/10.1017/S0265051722000080>

Varina, H., & Kovaleva, O. (2023). Student-centered approach as a new paradigm for training a future clinical psychologist. In *Higher education reforms in Ukraine: Challenges, status, and prospects* (pp. 347–376). URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-360-6-15>

Wilson Fadji, A., & Elof, I. (2024). Student wellbeing and academic support in higher education. *Frontiers in Education*, 9, 1119110. URL: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1119110>

REFERENCES

- Bilyakovska, O. O., & Binytska, K. M. (2023). Studentotsentrovanyi pidkhd yak nova paradyhma yakosti osvitnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity [Student-centered approach as a new paradigm of educational process quality in higher education institutions]. *Humanitarnyi Forum*, 1(1), 10–15. URL: [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-2GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-2GF) [in Ukrainian]
- Bratko, M. V., & Tkachenko, I. I. (2025). Akademichni uspikh zdobuvachiv osvity mystetskykh spetsialnosti: poniatiino-katehorialnyi analiz [Academic success of arts students: a conceptual-categorical analysis]. *Naukovyi Visnyk Pivdennoukrajinskoho Natsionalnoho Pedagogichnoho Universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 4(153), 39–47. URL: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-4-6> [in Ukrainian]
- Vyshcha osvita v Ukraini i Bolonskyi protses [Higher education in Ukraine and the Bologna Process] (2004). / Ed. by V. H. Kremen. Osvita [in Ukrainian]
- Diduk, I. (2023). Studentotsentrovane navchannia yak instrument zabezpechennia yakisnoi vyshchoi osvity v Ukraini [Student-centered learning as a tool for ensuring quality higher education in Ukraine]. *Scientific Collection «InterConf»*, 162, 86–90. URL: <http://surl.li/lheam> [in Ukrainian]
- Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556-VII [Law of Ukraine «On Higher Education» of 01.07.2014 No. 1556-VII]. (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian]
- Ilchenko, A. M., & Sheiko, S. V. (2014). *Vyshcha osvita i Bolonskyi protses* [Higher education and the Bologna Process]: navch.-metod. posibnyk. RVV PDAA. URL: <https://dSPACE.pdau.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9a344045-6928-4429-978e-0c8eb94813b2/content> [in Ukrainian]
- Rashkevych, Yu. M. (2014). *Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity* [The Bologna Process and the new paradigm of higher education]: monohrafiia. Vydavnytstvo Lvivskoi Politekhniky. URL: [https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/nauk%20method%20rada/BolonskyiProcessNewParadigm\(D0%AE_%D0%A0%D0%B0%D1%88%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87\).pdf](https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/nauk%20method%20rada/BolonskyiProcessNewParadigm(D0%AE_%D0%A0%D0%B0%D1%88%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87).pdf) [in Ukrainian]
- Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032] (2022). Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 liutoho 2022 r. №286-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> [in Ukrainian]
- Khoruzha, L. L. (2025). Innovatsiini profesii noi diialnosti vykladacha yak osnova akademichnoho uspikhu studentiv [Innovativeness of the teacher's professional activity as the basis for students' academic success]. *Osvitolohichni Dyskurs*, 48, 70–76. URL: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.1.7> [in Ukrainian]
- Khoruzha, L. L., & Bratko, M. V. (2025). Osoblyvosti diialnosti studentskykh servisiv v universytetakh SShA [Specifics of student services at US universities]. *Neperervna Profesiina Osvita: Teoriia ta Praktyka*, 82, 7–18. URL: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.1.1> [in Ukrainian]
- Tsymbalyuk, S. (2023). Doslidzhennia diialnosti tsestriv akademichnoho uspikhu (Academic Success Centers) v universytetakh SShA [Research on the activities of Academic Success Centers at US universities]. *Aktualni Pytannia Humanitarnykh Nauk*, 67(2), 372–377. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/67-2-56> [in Ukrainian]
- Bhardwaj, V., Zhang, S., Tan, Y. Q., & Pandey, V. (2025). Redefining learning: Student-centered strategies for academic and personal growth. *Frontiers in Education*, 10, 1518602. URL: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1518602> [in English]
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. ENQA. URL: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf [in English]
- López-Íñiguez, G., Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., & Torrado, J. A. (2022). Student-centred music education: Principles to improve learning and teaching. In J. I. Pozo, M. P. Pérez Echeverría, G. López-Íñiguez, & J. A. Torrado (Eds.), *Learning and Teaching in the Music Studio. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education* (Vol. 31, pp. 341–361). Springer. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-19-0634-3_18 [in English]
- Morris, T. H., Bremner, N., & Sakata, N. (2023). Self-directed learning and student-centred learning: A conceptual comparison. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(1), 847–866. URL: <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2282439> [in English]
- Norozi, S. A. (2025). Creating learning environment through well-being-related activities for university students. *Cogent Education*, 12(1), 2553830. URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2553830> [in English]
- Ograjšek, S., & Ivanuš Grmek, M. (2024). Student-centred approaches in higher education from the student perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal*. URL: <https://doi.org/10.26529/cepsj.1828> [in English]

Sørbo, E. (2023). Enough student agency? Exploring student agency and autonomy in an electronic music theory course in higher education. *Journal of Music, Technology & Education*, 16(3), 155–171. URL: https://doi.org/10.1386/jmte_00068_1 [in English]

Thompson-Bell, J. (2023). Student-centred strategies for higher music education: Using peer-to-peer critique and practice as research methodologies to train conservatoire musicians. *British Journal of Music Education*, 40(1), 20–33. URL: <https://doi.org/10.1017/S0265051722000080> [in English]

Varina, H., & Kovaleva, O. (2023). Student-centered approach as a new paradigm for training a future clinical psychologist. In *Higher Education Reforms in Ukraine: Challenges, Status, and Prospects* (pp. 347–376). URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-360-6-15> [in English]

Wilson Fadji, A., & Eloff, I. (2024). Student wellbeing and academic support in higher education. *Frontiers in Education*, 9, 1119110. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1119110> [in English]

Tkachenko I.

STUDENT-CENTERED APPROACH AS A CONDITION FOR ENSURING THE ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS IN ARTS PROGRAMS

Abstract. *The relevance of the study is determined by the transformation of higher arts education in Ukraine in the context of European integration, the strategic consolidation of student-centered learning as the foundation for organizing the educational process, and the absence of theoretically substantiated models of its impact on the academic success of students in arts specialities. The purpose of the article is to substantiate the role of the student-centered approach as a condition for ensuring academic success of students in arts specialities and to present a theoretical model of their interrelationship. The methodological basis comprises theoretical analysis and synthesis of scientific sources, conceptual-categorical analysis, and conceptual modeling; the study is theoretical and does not involve empirical verification of the proposed model. Drawing on a previous study, which established that academic success in arts specialities is a complex integrative characteristic encompassing motivational-value, cognitive-resultative, professional-activity, and creative-reflective components, this article examines the mechanism of the student-centered approach's influence on each of them. It is shown that this approach theoretically conditions the development of each component: it fosters intrinsic motivation through individual choice and learning trajectory; promotes cognitive activity through independent interpretation; contributes to performing mastery through mentoring and partnership; and supports reflectivity through self-regulation and portfolio practices. It is concluded that the student-centered approach is a foundational condition for ensuring academic success in arts education, as it forms a facilitative, service-oriented, and creatively rich educational environment. Prospects for further research include empirical verification of the proposed model and its operationalization for specific types of arts training.*

Keywords: *academic success; higher arts education; individualization of learning; student-centered approach; facilitative educational environment.*

Рецензент:
Братко М.В. — проф., д. пед. н., проф.

Стаття надійшла до редакції / Received: 08.04.2026
Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 22.04.2026
Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Цибульська С.,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальності 011 Освітні педагогічні науки,
старший викладач Інституту післядипломної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
s.tsybulska.asp@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-5935-3351

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ

Анотація. *Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти постає вирішальним чинником ефективності освітнього процесу в умовах розбудови українського шкільництва. Метою статті є визначити особливості забезпечення психолого-педагогічного супроводу особистісного та професійного розвитку педагогів закладами післядипломної педагогічної освіти у вимірі освітніх стандартів. З метою уникнення розбіжностей у трактуванні поняттєво-категорійного апарату уточнено сутнісне значення термінів «супровід» та «психолого-педагогічний супровід». Відповідно до чинних стандартів (освітніх, професійних) конкретизовано типи трудових функцій та зазначено компетентності, через які відбувається реалізація професійних обов'язків та робочих завдань педагога. Особливо наголошено на важливості формування трудової функції «партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу», що безпосередньо впливає на результативність роботи вчителя. Зазначено, що діяльність педагога як головного суб'єкта освітніх змін реалізується в контексті концепції Нової української школи. Його професійна активність відповідає вимогам державних стандартів та зорієнтована на компетентнісний підхід і педагогіку партнерства. У статті розкрито передумови для невпинного професійного зростання вчителів, подано перелік навичок, значущих для фахового вдосконалення, та наголошено на важливості ціннісної складової цього процесу. Визначено провідні стратегії особистісно-професійного поступу вчителя, основу яких становлять європейські освітні орієнтири, партнерська взаємодія та принципи безперервного навчання впродовж життя. Охарактеризовано роль інститутів післядипломної освіти як гарантів реалізації державних стандартів освіти та важливих осередків підтримки педагогічних колективів. Констатовано рівні психолого-педагогічного супроводу в системі післядипломної освіти (науковий, навчально-методичний, консультативний та інформаційно-комунікаційний) та окреслено коло потенційних заходів, спрямованих на особистісний і професійний розвиток освітян. Охарактеризовано досвід роботи працівників Інституту післядипломної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка у царині педагогічної співпраці та фахової підтримки освітянських спільнот.*

Ключові слова: *післядипломна педагогічна освіта; супровід; психолого-педагогічний супровід; особистісний розвиток; професійний розвиток, педагог, вчитель, нова українська школа.*

© Цибульська С., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Вступ. У сучасному освітньому просторі України педагог працює в умовах розбудови НУШ і подолання викликів, пов'язаних з війною, а саме: організації освіти дітей ВПО, подолання освітніх розривів і втрат, створення безпечного освітнього простору, збереження здоров'я й життя дітей і свого особистого. Попри це вчитель нині є головним суб'єктом

освітніх змін, а тому стратегічне значення відведено його професійному розвитку й урівноваженню з нормами Державного стандарту початкової освіти (2025), Державного стандарту базової середньої освіти (2020), Освітнього стандарту вищої освіти (2021), Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024).

Відповідно до чинних нині освітніх і професійного стандартів трудові функції вчителя закладу загальної середньої освіти реалізуються через призму компетентностей. Так, задля успішного виконання трудової функції «навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів)» педагог має володіти сформованими компетентностями — мовно-комунікативною, предметно-методичною, інформаційно-цифровою.

Успішне виконання вчителем трудової функції «партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу» потребує сформованих компетентностей: психологічної, емоційно-етичної, педагогічного партнерства.

Задля реалізації функції «участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища» актуалізовано у професійному розвитку вчителя формування/ вдосконалення володіння інклюзивною та здоров'язбережувальною компетентностями. Трудова функція «провадження освітнього процесу» урівноважується прогностичною, організаційною, оцінювально-аналітичною компетентностями вчителя. У руслі окресленої проблематики стратегічною є функція «професійний розвиток та самовдосконалення», задля реалізації якої вчитель оволодіває компетентностями: навчання упродовж життя, інформаційно-комунікаційною.

Відтак результати нормативного аналізу засвідчують своєчасність розгляду піднятої проблематики психолого-педагогічного супроводу особистісного та професійного розвитку педагогічних працівників в освітньому процесі закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах реалізації нових освітніх стандартів.

Аналіз сучасних досліджень. Результати наукових студій з проблеми психолого-педагогічного супроводу особистісного та професійного розвитку педагогів дають підстави стверджувати про інтерес учених, науковців і практиків до різних її аспектів. Так, у монографії «Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти» (Богущ, 2023) висвітлено окремі теоретичні та практичні аспекти, окресленої в статті проблеми, в руслі підготовки фахівців дошкільної галузі. Окремі питання професійного зростання майбутніх педагогів висвітлено в монографії (за редакцією О. Акімової, В. Галузяк) «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Акімова та ін., 2014); теоретичні та практичні питання особистісного і професійного розвитку дорослих у неперервній освіті висвітлено, за результатами дослідження в науковій праці «Осо-

бистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика» (за редакцією О. Аніщенко) (Аніщенко, 2016); концепти нової стратегії сучасної професійної підготовки педагога розкрито у колективній монографії «Нова стратегія професійної підготовки педагога в умовах євроінтеграції» (за редакцією С.П. Паламар)(Паламар, 2023). У руслі висвітлення, піднятої в статті проблеми, значущими є наукові праці, що висвітлюють теоретичні узагальнення і практичні розробки дослідників (Г. Іванюк, Є. Антипін, О. Венгловська, Л. Куземко, О. Музика, Ю. Савченко) з теми «Психолого-педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів в умовах реалізації нових освітніх стандартів», яка виконується на Факультеті педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка: «Ціннісні доміанти психолого-педагогічного супроводу особистісного та професійного розвитку майбутніх педагогів» (Іванюк, 2024), «Practices of psychological and pedagogical support of future teachers' personal and professional development in the conditions of distance learning» (Іванюк, Антипін, Венгловська, Куземко & Савченко, 2023), «Особливості зв'язку загальної і професійної самоєфективності у студентів-першокурсників Неперервна професійна освіта: теорія і практика» (Музика, Кутішенко, 2025); окремі аспекти, піднятої в статті проблеми, розкрито В. Желановою, С. Паламар у статті «Самовдосконалення вчителів закладу загальної середньої освіти: концептуальна детермінація» (Желанова, Паламар, 2024). Попри розлоге висвітлення означеної проблематики у науковому дискурсі, питання педагогічного супроводу професійного розвитку в єдності з особистісним у післядипломній педагогічній освіті потребує додаткового вивчення.

Мета статті: висвітлити особливості психолого-педагогічного супроводу особистісного та професійного розвитку педагогів у післядипломній освіті в умовах реалізації нових освітніх стандартів.

Виклад основного матеріалу. Окреслена в статті наукова проблема є багатоаспектною, тому насамперед потребує уточнення категорійний апарат. Як засвідчують результати історико-педагогічних студій, 90-х років ХХ століття найуживанішим у наукових працях є поняття «супровід», що найчастіше подається авторами як процес взаємодії, що оптимізує її результативність та забезпечення цілеспрямованої допомоги виконавцю та стимулює його до розвитку самостійності, наполегливості, рефлексивності й інших професійно важливих

якостей (Словник, <https://surl.li/giizfj>). Для уви-
разнення базового поняття « психолого-педа-
гогічний супровід » у контексті проблематики
статті ми опираємося на визначення, обґрун-
товане Г. Іванюк, що подано як «доцільно орга-
нізоване психолого-педагогічне забезпечення
суб'єктності здобувачів вищої освіти, їхнього
особистісно-професійного розвитку в контек-
сті виконання педагогами трудових функцій,
що ґрунтуються на компетентностях, визначе-
них в освітніх і професійних стандартах (Іва-
нюк, 2023).

Актуалізована в статті проблематика є суго-
лосною європейській стратегії розвитку освіти,
яка в узагальненому вигляді висвітлена в звіті
Всесвітнього економічного форуму «Майбутнє
робочих місць-2020». У наведеному документі
подано перелік навичок, важливих для кар'єр-
ного зростання людини: аналітичне та критич-
не мислення, інноваційність, активне навчання,
уміння розв'язувати проблеми, ініціативність,
лідерство, соціальні навички, стресостійкість,
гнучкість та адаптивність; технологічні уміння
(The Future of Jobs..., 2020).

Ретроспективний огляд нормативних дже-
рел увиразнює суголосність ціннісної скла-
дової, зазначеної у професійному стандарті
«Вчитель закладу загальної середньої осві-
ти» (2024), ухвалі Ради Європейського Союзу
(травень 2018 року), що містять «Рекомендації
щодо ключових компетентностей для навчан-
ня протягом усього життя» (Ключові компе-
тентності..., 2021). У документі окреслено прі-
оритетні стратегії особистісно-професійного
розвитку педагогів, засновані на європейських
цінностях, особистісно-діяльнісних смислах,
партнерській взаємодії та принципі навчання
впродовж життя.

В умовах розбудови НУШ висновуємо пер-
шорядність ціннісної (аксіологічної) стратегії
педагогічного супроводу особистісного та про-
фесійного розвитку педагогів. Тому потребує
вдосконалення ціннісного компоненту пси-
холого- педагогічного супроводу задля фор-
мування і розвитку професійних/предметних
компетентностей учителів, а також урахування
індивідуальних ціннісних орієнтацій у процесі
професійного розвитку. Відтак у процесі фа-
хового зростання особистість набуває не лише
нових фахових/предметних компетентностей,
необхідних для виконання професійних функ-
цій, але засвоює нові особистісні якості, а саме:
інтелектуальні, мотиваційні, комунікативні,
ціннісно-духовні.

Професійний стандарт «Вчитель зкла-
ду загальної середньої освіти» (Професійний

стандарт, 2024) орієнтує на підвищення якості
програм післядипломної освіти, забезпечує їх
узгодженість із сучасними запитами педагогіч-
ної практики та створює передумови для без-
перервного професійного розвитку вчителів.
Упровадження норм стандарту в післядиплом-
ну освіту сприяє становленню висококваліфі-
кованої педагогічної генерації, спроможної за-
безпечувати якісну освіту учнів/учениць згідно
з актуальними візіями.

З-поміж надавачів освітніх послуг чільне
місце належить Інститутам післядипломної
освіти, які є важливими осередками педагогіч-
ного супроводу професійного розвитку педа-
гогів та гарантами реалізації державних стан-
дартів освіти. Вони здійснюють безперервний
професійний розвиток учителів, надають ме-
тодичну та консультативну підтримку, а також
організують психологічний і педагогічний су-
провід їхньої діяльності. У контексті реалізації
нових освітніх стандартів, психолого-педаго-
гічний супровід забезпечує партнерську взає-
модію між викладачами системи післядиплом-
ної освіти та педагогами-практиками , а також
забезпечує підтримку особистісного розвитку
та вдосконалення професійної діяльності вчи-
теля, його професійної самореалізації.

Психолого-педагогічний супровід у системі
післядипломної освіти здійснюється на кількох
взаємопов'язаних рівнях: науковому, що перед-
бачає осмислення сучасних освітніх тенденцій
та впровадження інноваційних підходів; на-
вчально-методичному, спрямованому на вдо-
сконалення професійних компетентностей
педагогів; консультативному, який забезпечує
індивідуальну підтримку вчителів; інформацій-
но-комунікаційному, що сприяє обміну профе-
сійним досвідом і розширенню педагогічної
взаємодії.

Нині в умовах воєнного стану в Україні
значно зростає значення психоемоційної під-
тримки педагогів, оскільки тривале перебуван-
ня педагогів та здобувачів освіти у стресових
ситуаціях, необхідність адаптації до нових умов
освітньої діяльності неоднозначно впливають
на їхній психоемоційний стан. Саме тому важ-
ливим компонентом діяльності закладів після-
дипломної освіти стає організація системного
психолого-педагогічного супроводу педагогів,
що має довготривалу дію, враховує реальні
запити слухачів щодо змістового наповнення
програм, має практико-орієнтовану спрямова-
ність та гнучку організацію (дистанційне й змі-
шане навчання, навчання на базі закладу). Мета
такого супроводу полягає не тільки у швидко-
му подоланні наслідків стресу, а першочерго-

во — у формуванні стресостійкості педагогів, розвитку навичок саморегуляції та збереження професійної ідентичності в умовах невизначеності. Такий супровід здійснюється засобами упровадження різноманітних форм, змісту та освітніх технологій і спрямований на особистісний і професійний розвиток педагогів.

Значний досвід роботи у царині психолого-педагогічного супроводу педагогічних працівників напрацьовано в Інституті післядипломної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Варто виокремити основні напрями психолого-педагогічного супроводу педагогів:

1. Освітньо-методична підтримка — курси підвищення кваліфікації та тематичні модулі; науково-методичні семінари, вебінари, майстер-класи; методичні консультації щодо впровадження освітніх стандартів та інноваційних технологій навчання.

2. Професійно-розвивальна підтримка — коучингові зустрічі та тренінги професійного розвитку; супервізійні зустрічі та професійні консультації; професійні спільноти педагогів, обмін досвідом та мережеві освітні ініціативи.

3. Психологічна та особистісна підтримка: тренінги зі стресостійкості та психоемоційного відновлення; психологічні консультації для педагогів; заходи з формування культури психологічного благополуччя та професійного вигорання.

Педагогічні та науково-педагогічні працівники Інституту післядипломної освіти Університету Грінченка розробили комплекс методичних рекомендацій та заходів щодо адаптації освітнього процесу до умов воєнного стану. Особливу увагу було приділено питанням оптимізації навчальних програм, методичці проведення занять у нестабільних умовах, а також психологічним аспектам збереження професійної стійкості та запобігання емоційного вигорання педагогів. Зокрема модуль «Педагог ХХІ століття: виклики часу, пошук ресурсів» (Л. Меленець) спрямований на активізацію внутрішніх та пошук зовнішніх ресурсів педагога; «Підтримка життєстійкості педагога в надзвичайних ситуаціях: корисні інструменти та практики» (С. Цибульська) надає дієві та практичні поради щодо запобігання емоційному виснаженню та стресу на роботі. У модулі «Психологічний образ «Я»: джерело внутрішньої сили та професійного натхнення педагога» (А. Пасічник) подано практики роботи з самоцінністю, внутрішньою опорою, ресурсами тіла й емоцій (Сайт ІПО. Освітні програми, <https://ippo.kubg.edu.ua/eduprogram>).

З-поміж актуальних питань для педагогів розглядаються проблеми наставництва та супервізії у професійному розвитку педагогів; психолого-педагогічні умови успішної адаптації дитини до шкільного навчання; створення безпечного освітнього середовища в закладі освіти.

На сайті Інституту післядипломної освіти Університету Грінченка (сайт ІПО, <https://ippo.kubg.edu.ua/>) працює дистанційна онлайн-програма «Безперервна підтримка професійної діяльності педагога». Для керівників закладів загальної середньої освіти, закладів дошкільної освіти, закладів позашкільної освіти, педагогічних працівників пропонують перелік вебінарів із актуальних проблем теорії та практики освіти. Викладачі ІПО знайомлять слухачів із цифровими платформами для досліджень у STEM-дисциплінах та практичним використанням штучного інтелекту в професійній діяльності педагога; розглядають проєктну діяльність в курсі «Підприємництво і фінансова грамотність»; місце експерименту як інструментарію формування наукового мислення учнів; технології активного читання на уроках української мови та літератури. Вебінари, консультації, майстер-класи, тренінги стають майданчиком для обміну досвідом, взаємної підтримки, поширення успішних освітніх практик.

Завдяки таким формам роботи педагоги отримують не лише фахову підтримку, а й можливість осмислити власний професійний досвід, розвивати рефлексивні уміння, підвищувати мотивацію до саморозвитку та вдосконалювати свою педагогічну майстерність.

Системний психолого-педагогічний супровід у післядипломній освіті педагогічних працівників набуває стратегічного значення. Він забезпечує не тільки підтримку емоційного благополуччя педагога, а й безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, оскільки психологічно стійкий учитель здатний ефективно навчати, підтримувати учнів і створювати безпечне освітнє середовище.

Висновки. Психолого-педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти є важливим компонентом їхнього особистісного і фахового зростання відповідно до вимог чинних освітніх стандартів. Він забезпечує підтримку педагогів у процесі адаптації до сучасних освітніх викликів, сприяє розвитку їхніх професійних/предметних компетентностей і формуванню психологічної стійкості, ефективності педагогічної діяльності. Реалізація комплексної

системи педагогічного та психологічного супроводу в Інституті післядипломної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка створює умови для безперервного професійного зростання педагогів, підвищення якості освітнього процесу та успішного подолання сучасних освітніх викликів.

Піднята в статті науково-практична проблема є багатоаспектною, а тому потребує системного вивчення чинників, впливу на зміст, технології, форми організації психолого-педагогічного супроводу особистісного та професійного розвитку педагогів в умовах невизначеності, що визначає напрями подальших досліджень.

ДЖЕРЕЛА

Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості

майбутніх фахівців дошкільної освіти: (колективна монографія): за заг. і наук. ред. А. М. Богуш. Івано-Франківськ: НАІР, 2023. 296 с.

Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О. В., Галузяк В. М. та ін. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2014. 416 с.

Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: монографія за ред. Аніщенко О.В. К.: ПООД НАПН України, 2016. 354 с.

Нова стратегія професійної підготовки педагога в умовах євроінтеграції : монографія / за наук. ред. канд. пед. наук С. П. Паламар. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2023. 540 с.

Іванюк Г. І. Ціннісні доміанти психолого-педагогічного супроводу особистісного та професійного розвитку майбутніх педагогів. *Перспективи та інновації науки*. 2024, № 4 (38). с. 234–245.

Іванюк Г. І., Венгловська О. А., Антипін Є. Б., Куземко Л.В., Савченко Ю.Ю. Practices of psychological and pedagogical support of future teachers' personal and professional development in the conditions of distance learning. *Amazonia Investiga*. 2023, №12(67). с. 250–264.

Музика О. О., Кутішенко В. П. Особливості зв'язку загальної і професійної самоєфективності у студентів-першокурсників Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2025, № 83 (2). с. 114–123.

Желанова В. В., Паламар С. П. Самовдосконалення вчителів закладу загальної середньої освіти: концептуальна детермінація Педагогічна освіта: теорія і практика. *Психологія. Педагогіка*. 2024, № 42. с. 14–19.

Портал української мови та культури. Словник. URL: <https://surl.li/giizfj> (дата звернення: 20.04.2026)

Іванюк Г. І. Психолого-педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів в умовах освітніх змін. *Перспективи та інновації науки*. 2023, № 9(27). с. 219–231.

The Future of Jobs Report 2020. URL: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/executive-summary/> (дата звернення: 20.04.2026)

Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська комісія: Київ: Представництво ЄС в Україні, 2021. 20 с. URL: https://euroquiz.org.ua/data/blog_dwnl/JA0321508UKN_Key_Compentences_2021_UKR_FINAL_web.pdf (дата звернення: 20.04.2026)

Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: наказ МОН від 29 08 20 24 № 1225 URL: https://testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2024/09/Nakaz_MON_1225.pdf (дата звернення: 20.04.2026)

Сайт ІПО Університету Грінченка. Освітні програми. URL: <https://ippo.kubg.edu.ua/eduprogram> (дата звернення: 20.04.2026)

Сайт ІПО Університету Грінченка. Вебінари. URL: <https://ippo.kubg.edu.ua/> (дата звернення: 20.04.2026)

REFERENCES

Psykhologo-pedahohichnyi suprovid formuvannia profesiino-metodychnoi spriamovanosti osobystosti maibutnix fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Psychological and Pedagogical Support for the Development of Professional and Methodological Orientation among Future Specialists in Early Childhood Education]: (kolektyvna monohrafiia): za zah. i nauk. red. A. M. Bohush. Ivano-Frankivsk: NAIR, 2023. 296 s. [in Ukrainian]

Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia [Personal and professional development of future teachers]: monohrafiia / Akimova O. V., Haluziak V. M. ta in. Vinnytsia: Nilan-LTD, 2014. 416 s. [in Ukrainian]

Osobystisnyi i profesiinyi rozvytok doroslykh [Personal and professional development of adults]: teoriia i praktyka: monohrafiia za red. Anishchenko O.V. K.: IPOOD NAPN Ukrainy, 2016. 354 s. [in Ukrainian]

Nova stratehiia profesiinoi pidhotovky pedahoha v umovakh yevrointehratsii [A New Strategy for the Professional Training of Teachers in the Context of European Integration]: monohrafiia / za nauk. red. kand. ped. nauk S. P. Palamar. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2023. 540 s. [in Ukrainian]

Ivaniuk H. I. Tsinnisni dominanty psykholoho-pedahohichnoho suprovodu osobystisnoho ta profesiinoho rozvytku maibutnikh pedahohiv [Key aspects of psychological and pedagogical support for the personal and professional development of future teachers]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. 2024, № 4 (38). s. 234–245 [in Ukrainian]

Ivaniuk H. I., Venhlovska O. A., Antypin Ye. B., Kuzemko L.V., Savchenko Yu.Yu. Practices of psychological and pedagogical support of future teachers' personal and professional development in the conditions of distance learning [Practices of psychological and pedagogical support for the personal and professional development of future teachers in the context of distance learning]. *Amazonia Investiga*. 2023, №12(67). s. 250–264 [in Ukrainian]

Muzyka O. O., Kutishenko V. P. Osoblyvosti zviazku zahalnoi i profesiinoi samoefektyvnosti u studentiv-pershokursnykiv [Characteristics of the relationship between general and professional self-efficacy among first-year students]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 2025, № 83 (2). s. 114–123 [in Ukrainian]

Zhelanova V. V., Palamar S. P. Samovdoskonalennia vchyteliv zakladu zahalnoi serednoi osvity: kontseptualna determinatsiia [Self-improvement of teachers in general secondary education institutions: conceptual determination]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*. 2024, № 42. s. 14–19 [in Ukrainian]

Portal ukrainskoi movy ta kultury. Slovnyk [Dictionary]. URL: <https://slovnuk.ua/index.php?swrd=%D1%81%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4> (data zvernennia: 20.04.2026) [in Ukrainian]

Ivaniuk H. I. Psykholoho-pedahohichnyi suprovid osobystisno-profesiinoho rozvytku maibutnikh pedahohiv v umovakh osvity zmin. [Psychological and pedagogical support for the personal and professional development of future teachers in the context of educational changes]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. 2023, № 9 (27). s. 219–231 [in Ukrainian]

The Future of Jobs Report 2020. URL: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/executive-summary/> (data zvernennia: 20.04.2026) [In English]

Kliuchovi kompetentnosti dlia navchannia protiahom zhyttia [Key Competences for Lifelong Learning]. Yevropeiska komisiia: Kyiv: Predstavnytstvo YeS v Ukraini, 2021. 20 s. URL: https://euroquiz.org.ua/data/blog_dwnl/JA0321508UKN_Key_Competences_2021_UKR_FINAL_web.pdf (data zvernennia: 20.04.2026) [in Ukrainian]

Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [On the approval of the professional standard «Teacher of a general secondary education institution»]: nakaz MON vid 29 08 20 24 № 1225 URL: https://testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2024/09/Nakaz_MON_1225.pdf (data zvernennia: 20.04.2026) [in Ukrainian]

Sait IPO Universytetu Hrinchenka [Website of the Institute of Pedagogical Education at Grinchenko University]. Osvitni programy. URL: <https://ippo.kubg.edu.ua/eduprogram> (data zvernennia: 20.04.2026) [in Ukrainian]

Sait IPO Universytetu Hrinchenka [Website of the Institute of Pedagogical Education at Grinchenko University]. Vebinary. URL: <https://ippo.kubg.edu.ua/> (data zvernennia: 20.04.2026) [in Ukrainian]

Tsibulska S.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS' PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITHIN THE FRAMEWORK OF EDUCATIONAL STANDARDS

Abstract. *Against the backdrop of reform and social transformation, the development of teachers' competencies within the postgraduate education system has become a key factor in the effectiveness of the educational process. The aim of this article is to identify the specific features of the psychological and pedagogical support provided by postgraduate teacher training institutions for the personal and professional development of teachers, as measured against educational standards. To avoid discrepancies in the interpretation of the conceptual framework, the essential meanings of the terms 'support' and 'pedagogical support' have been clarified. In accordance with current standards (educational and professional), the types of job functions are specified and the competencies through which professional duties and work tasks are carried out are outlined. Particular emphasis is placed on the importance of developing the job function of 'collaborative interaction with participants in the educational process', which directly influences the effectiveness of a teacher's work. It is noted that the teacher's role as the primary agent of educational change is realised within the context of the New Ukrainian*

School concept. Their professional activity meets the requirements of state standards and is oriented towards a competence-based approach and partnership pedagogy. The article explores the prerequisites for the continuous professional development of teachers, provides a list of skills important for professional improvement, and emphasises the importance of its value-based component.

The key strategies for teachers' personal and professional development have been identified, underpinned by European values, collaborative partnership and the principles of lifelong learning. The role of postgraduate education institutions as guarantors of the implementation of national education standards and as vital hubs supporting the teaching community has been outlined. The levels of psychological and pedagogical support within the postgraduate education system (scientific, teaching and methodological, advisory, and informational and communicative) have been identified, and a range of potential measures aimed at the personal and professional development of educators has been outlined. The article describes the experience of staff at the Institute of Postgraduate Education of the Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University in the field of pedagogical cooperation and professional support for educational communities.

Keywords: *postgraduate teacher training; support; psychological and pedagogical support; personal development; professional development; educator; teacher; New Ukrainian School.*

Рецензент:

Желанова В.В. — проф., д. пед. н., проф.

Стаття надійшла до редакції / Received: 04.04.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 18.04.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

- Психологія
- Педагогіка

PEDAGOGICAL EDUCATION:

THEORY AND PRACTICE

- Psychology
- Pedagogy

Збірник наукових праць № 45 (1) • 2026

Науково-методичний центр видавничої діяльності
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Завідувачка НМЦ видавничої діяльності
Марія ПРЯДКО

Відповідальна за випуск
Антоніна ДАНИЛЕНКО

Над виданням працювали
Тетяна НЕСТЕРОВА, Вікторія СКРЯБІНА

Кубоg.edu.ua

Підписано до оприлюднення на вебсайті видання 28.05.2026.

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 8052 від 29.01.2024 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі «Інтернет» без письмового дозволу Київського столичного університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.