

Комунальний заклад вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради



АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Бойчук Петро Микитович, кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений працівник освіти України, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА:

Вовк Мирослава Петрівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна;

Цюняк Оксана Петрівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Беспарточна Олена Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії, керівник навчально-методичного центру нормативно-правового забезпечення навчального процесу, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського;

Бичук Олександр Іванович, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор, професор кафедри теорії спорту та фізичної культури, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Денисенко Наталія Григорівна, доктор педагогічних наук, декан факультету початкової освіти та фізичної культури, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

Дишко Олеся Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

Друшляк Марина Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;

Замелюк Марія Іванівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

Калитка Світлана Володимирівна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри фізичної культури і спорту, Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»;

Крутий Катерина Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського;

Лякішева Анна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Мартинюк Алла Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземної та української філології, Луцький національний технічний університет;

Мартинюк Тетяна Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Марченко Оксана Юріївна, доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор, професор, Національний університет фізичного виховання і спорту України;

Семеног Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри – професор кафедри української мови і літератури, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;

Фаст Ольга Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

Красонь Катаржина (Krasoń Katarzyna), prof. dr hab, заступник декана з наукової роботи, Сілезький університет у Катовіце, Польща.

*Ілюстрація на обкладинці – картина із серії «Квіти – радість життя»
луцької художниці Світлани Костукевич (використана за згодою автора).*

Журнал ухвалено до друку Вченою радою

Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

від 28 жовтня 2025 р., протокол № 2

Науковий журнал «Академічні студії. Серія «Педагогіка» зареєстровано суб'єктом у сфері друкованих медіа

Національною радою України з питань телебачення і радіомовлення (Рішення № 1195 від 11.04.2024 року.

Ідентифікатор медіа: R30-03856)

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради (просп. Волі, буд. 36, м. Луцьк, Волинська обл., 43010,

lprk@ua.fm, тел. (0332) 77-06-59).

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 735 від 29 червня 2021 року (додаток 4) зі спеціальностей

A1 – Освітні науки; A2 – Дошкільна освіта; A3 – Початкова освіта; A5 – Професійна освіта

(за спеціалізаціями); A7 – Фізична культура і спорт

Мови видання: українська, англійська, німецька, польська, іспанська, французька, болгарська.

Офіційний сайт видання: www.academystudies.volyn.ua/index.php/pedagogy

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення

StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ISSN 2786-4758 (Print)

ISSN 2786-4766 (Online)

© Комунальний заклад вищої освіти

«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, 2025

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 81'243:378-027.543(477)](045)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.1>

В. В. БЕЗЛЮДНА

*доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Черкаська область, Україна
Електронна пошта: vitalbz@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-4333-9026>*

Г. О. БОНДАР

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Черкаська область, Україна
Електронна пошта: galyna72bondar@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-7321-8137>*

ЗНАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ – КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті досліджується важливість знання іноземних мов як ключового чинника для інтернаціоналізації вищої освіти України. Проведений аналіз методичних праць сучасних українських науковців показав, що українські науковці значно поглибили розуміння того, як ЗВО в перехідних умовах можуть орієнтуватися, розробляти та впроваджувати процеси інтернаціоналізації. Їхні напрацювання слугують як дороговказом для внутрішніх реформ, так і є цінними тематичними дослідженнями для світових спільнот вищої освіти. У статті зроблено висновок, що знання іноземних мов, зокрема англійської, є ключовим чинником інтернаціоналізації вищої освіти, оскільки воно забезпечує: доступ до світових наукових знань та результатів досліджень (дозволяє студентам і науковцям отримувати доступ до наукової літератури, нових відкриттів та міжнародних досліджень, що є основою для розвитку освіти та науки в усьому світі), можливості міжнародної співпраці та обміну (володіння іноземною мовою відкриває шлях до спілкування, обміну думками та спільної роботи з колегами з інших країн, що стимулює інновації та поширює знання), мобільність студентів і викладачів (знання мов є необхідною умовою для участі в міжнародних програмах обміну, стажуваннях, конференціях та навчання за кордоном, що збагачує освітній процес та сприяє професійному розвитку), а також сприяє розвитку толерантності та розумінню інших культур (вивчення іноземних мов супроводжується знайомством з іншими культурами, що допомагає формувати толерантність, позбутися упереджень і краще зрозуміти не тільки іноземну, а й власну культуру). Володіння іноземними мовами виводить українську вищу освіту на глобальний рівень, сприяючи її інтеграції у світовий освітній простір та підвищенню її конкурентоспроможності. У статті висвітлено напрямки подальших досліджень: програми академічної мобільності (аналіз бар'єрів для іноземних студентів в українських закладах вищої освіти); міжкультурна компетентність викладачів (дослідження того, як викладачі іноземних мов готуються до навчання різноманітного студентського населення).

Ключові слова: іноземні мови, студент, університет, інтернаціоналізація, мобільність, вища освіта.

Постановка проблеми. Сьогодні інтернаціоналізація розглядається не просто як інструмент брендингу, а як механізм підвищення якості освіти через партнерства, спільні програми та дослідницьку співпрацю.

“В останні десятиліття ця концепція набула особливої актуальності через зростаючу взаємопов’язаність світу. Глобальні компе-

тентності та міжкультурне розуміння стали надзвичайно важливими. Як результат, університети по всьому світу визначили інтернаціоналізацію як стратегічний пріоритет. Таке зростання уваги до цього питання відображає визнання низки ключових переваг. Однією з найбільш визнаних переваг інтернаціоналізації є її роль у підготовці випускників до роз-

витку культурної компетентності, що надає їм необхідні навички для орієнтування та досягнення успіху в різноманітних та глобалізованих середовищах” [Liu 2025 : 1].

Зусилля України щодо інтернаціоналізації особливо помітні у секторі вищої освіти, де інтернаціоналізація – це шлях до приведення своєї системи освіти у відповідність до європейських та світових стандартів, особливо в рамках Болонського процесу.

Болонський процес призвів до структурних змін, зокрема запровадженням триступеневої системи освіти (бакалаврат, магістратура, докторантура); впровадженням Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ECTS), що зробило українські кваліфікації більш сумісними на міжнародному рівні; підвищенням академічної мобільності, що дозволить українським студентам та науковцям навчатися та співпрацювати по всій Європі [Phillips 2017 : 55].

Найбільш важливими нормативно-правовими документами, які забезпечують якість вищої освіти у контексті її «інтернаціоналізації» стали Закони України «Про вищу освіту» (2014) та «Про вищу освіту» (2017). Ключовою ж інституцією, відповідальною за дотримання європейських стандартів якості, стало національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, статус і діяльність якої регламентується на законодавчому рівні [Зінченко 2020 : 141].

Отже, інтернаціоналізація та інтеграція вищої освіти в глобально-міжнародному аспекті ставить багато нових питань перед теорією і практикою. Найважливіші з них – що є загальне і особливе в освіті і науці; які закономірності, форми, методи управління є універсальними, а які діють у діапазоні конкретних умов різних країн; як найкращим чином виконувати функції освіти й науки у міжнародній діяльності; у чому полягають особливості національного стилю в освіті і розвитку університету як інституту освіти в організаційній поведінці, системах управління, наскільки ці особливості важливі для досягнення бажаних результатів [Зінченко 2020 : 9].

В інтернаціоналізації вищої освіти в Україні, знання іноземних мов відіграє стратегічну та багатогранну роль, виступаючи як

ворота та каталізатор для глибшої глобальної інтеграції.

Українські вчені: Кравець Роман, Болайто Род, Вест Річард, Заболотна Оксана, Тетяна Лелека активно формують інтелектуальне поле навколо мовної політики та інтернаціоналізації вищої освіти. Їхні роботи охоплюють аналіз політики, реформу навчальних програм, міжкультурну компетентність та інституційний брендинг.

Зокрема, у роботі Кравця Романа «Викладання іноземної мови в контексті інтернаціоналізації закладів вищої освіти» фокус зроблено на розкритті питань: володіння іноземною мовою як інструментом міжкультурної комунікації та академічної мобільності; інтеграції міжнародних стажувань, конференцій та навчальних курсів; стратегічні цілі інтернаціоналізації, включаючи експорт освітніх послуг та глобальну конкурентоспроможність [Кравець 2019 : 18].

Однією з найґрунтовніших у контексті мовної політики як інструменту інтернаціоналізації стала праця Рода Болайто, Річарда Веста (2017) “Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів»”.

У дослідженні, зокрема, зазначено, що рух у напрямку ширшої автономії закладів вищої освіти може ускладнити реформування сфери викладання іноземної мови професійного спрямування та викладання фахових дисциплін англійською мовою на національному рівні, а внутрішня структура багатьох університетів досі ґрунтується на радянській моделі, яка на перший план виставляє філологію як базову дисципліну для майбутніх викладачів англійської мови, та відмовляється визнавати методику викладання іноземних мов та педагогіку достойними галузями для вивчення чи дослідження [Болайто 2017 : 28].

У результаті дослідження було відзначено низький рівень володіння англійською серед викладачів і студентів; обмежене використання англійської в академічному процесі; відсутність системної мовної політики в більшості ЗВО.

У дослідженні були сформовані наступні рекомендації: розробка стратегій мовної підготовки; підвищення кваліфікації виклада-

чів; інституційна підтримка англомовного навчання.

Підходи Оксани Заболотної до викладання іноземних мов в умовах інтернаціоналізації мають чіткі паралелі з міжнародними дослідженнями, хоча й зберігають унікальні національні акценти. Ключові ідеї дослідження «Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах інтернаціоналізації освітнього простору»: впровадження інформаційно-комунікаційних та комунікативно-діяльнісних технологій; зміна ролі викладача – від носія знань він трансформується у роль посередника між навчальною аудиторією і світом природного засвоєння мови» [Заболотна 2014 : 118].

Цікавим є також дослідження Лелеки Тетяни «Інтернаціоналізація англійської мови на тлі світових глобалізаційних процесів». В ньому, зокрема, зазначено, що «збільшення кількості англійських запозичень в українській мові за останні 5 років свідчить про розвиток процесу інтернаціоналізації англійської мови у світовому мовному просторі» [Leleka 2022 : 103].

Узагальнюючи дослідження науковців щодо інтернаціоналізації змісту вищої освіти на заняттях з іноземних мов можна зробити кілька ключових висновків.

Англійська мова все частіше використовується як засіб навчання в неангломовних країнах, формуючи міжнародний досвід навчання в аудиторії.

Інтернаціоналізація передбачає включення міжнародних, міжкультурних і глобальних вимірів у навчальні програми, результати навчання та методи викладання.

Навчальну програму з англійської мови на немовних факультетах ЗВО потрібно реформувати з кількох причин. По-перше, викладання англійської мови більше не може задовольнити потреби як студентів, так і роботодавців. Незважаючи на те, що студенти вивчають англійську близько десяти років, їхня мовна компетентність недостатньо розвинена, щоб виконувати завдання після закінчення навчання. Зростає кількість критичних зауважень щодо стилю «англійської освіти для глухонімих», коли студенти вивчають англійську, але все одно не здатні розуміти або говорити нею належним чином до кінця своєї освітньої програми. По-друге, політика інтернаціоналі-

зації вищої освіти привертає увагу до необхідності покращення мовної компетентності [Foskett 2012 : 229].

Отже, поєднуючи ретельний аналіз із стратегіями, орієнтованими на дії, українські науковці значно поглибили розуміння того, як ЗВО в перехідних умовах можуть орієнтуватися, розробляти та впроваджувати процеси інтернаціоналізації. Їхні напрацювання слугують як дороговказом для внутрішніх реформ, так і цінними тематичними дослідженнями для світових спільнот вищої освіти.

Важливими наступними кроками є поглиблення довгострокових досліджень, розширення інституційних та галузевих рамок, а також інтеграція перспектив, орієнтованих на справедливість, деколонізацію та динамічні процеси.

Виклад основного матеріалу. В Україні іноземні мови, особливо англійська, слугують засобом навчання та стратегічним чинником глобальної взаємодії. Мовна компетентність – це необхідна умова для мобільності студентів і викладачів, участі у спільних міжнародних проектах та програмах подвійного диплому.

Отже, такий набір глобальних компетентностей, як вирішення проблем, прийняття рішень, набуття досвіду, взаємодія з носіями інших іноземних мов та їхніми культурами, а також отримання нових знань, пов'язаних безпосередньо з дисциплінарним змістом, який вивчається під час обміну додається до накопичених знань, які студент розвиває до і після свого досвіду за кордоном [Sarracino 2023 : 3].

Міністерство освіти і науки України постійно підкреслює стратегічну роль викладання іноземних мов у просуванні інтернаціоналізації на всіх рівнях освіти. Знання іноземних мов розглядається як ключовий чинник інтернаціоналізації вищої освіти в Україні. Його пов'язують безпосередньо з мобільністю, конкурентоспроможністю та інтеграцією з європейським і світовим освітнім простором.

Підхід Міністерство освіти і науки України відображає логіку політики ЄС: випускники, які володіють кількома мовами, мають більше шансів на працевлаштування.

Навіть студенти, які не є студентами факультету іноземних мов, повинні досягти

функціонального рівня володіння мовою, що дозволить їм навчатися або співпрацювати на міжнародному рівні.

Ставлення до вивчення іноземних мов у вищій освіті України загалом є позитивним, але воно виявляє складну взаємодію між мотивацією, усвідомленою необхідністю та фактичними практиками навчання.

Іноземна мова у закладах вищої освіти – це не тільки мовний курс, який надає базові знання з іноземної мови, а й курс розвитку, який допомагає студентам розширити свій кругозір і дізнатися про різні культури світу [Foskett 2012 : 232].

Більшість українських студентів висловлюють позитивне ставлення до вивчення іноземних мов, визнаючи їх важливість для кар'єрного зростання та академічної мобільності. Домінуючим чинником для них є зовнішня мотивація – студенти пов'язують володіння іноземною мовою з майбутніми цілями, такими як працевлаштування, навчання за кордоном та професійне мережування. Але незважаючи на позитивне ставлення, багато студентів оцінюють свої знання іноземної мови як задовільні або погані, що вказує на розрив між прагненнями та досягненнями. Лише невелика частина студентів постійно приділяє час вдосконаленню своїх мовних навичок, що свідчить про те, що мотивація не завжди перетворюється на постійні зусилля.

Програми мобільності, такі як Erasmus+[14], Fulbright [18] та DAAD [15], зазвичай встановлюють мінімальні вимоги до рівня володіння мовою (часто CEFR B1–B2), які студенти повинні виконати перед подачею заявки.

Офіційний сайт Національного Erasmus+ офісу в Україні – <https://erasmusplus.org.ua>.

Офіційний сайт програми Fulbright в Україні – <https://fulbright.org.ua>.

Офіційний сайт Німецької служби академічних обмінів (DAAD) – <https://www.daad.de>.

В Україні розроблено кілька вартих уваги мовних програм, які підтримують як інтернаціоналізацію, так і мовне різноманіття. Різноманітні програми вивчення іноземних мов відображають як її європейські прагнення, так і багатомовну спадщину.

Мережа «Міжнародний дім» (International House – IH) [11] – це всесвітньо визнана

організація, що спеціалізується на мовному навчанні та підготовці викладачів. В Україні її флагманським членом є ІН Київ, який входить до складу ІН Всесвітньої організації з 1993 року.

Офіційний сайт глобальної мережі мовних шкіл International House (IH World) – це <https://ihworld.com>.

ІН (International House) Київ [24] – провідна мовна школа в Україні (мови, що викладаються: англійська, українська та інші), яка знаходиться у бізнес-центрі «Вектор» міста Києва та яка пропонує: спеціалізовані курси: підготовка до іспитів Cambridge English (IELTS, FCE, CAE); корпоративна та ділова англійська; програми для юних учнів; підготовка викладачів (CELTA, TKT); формати: онлайн та офлайн, групові та індивідуальні заняття; педагогічний підхід: комунікативна методологія, відповідність CEFR, з особливим акцентом на розмовній мові та практичному застосуванні; можливості міжнародного обміну та доступ до спільних навчальних ресурсів. Офіційний сайт International House ІН Київ – <https://ihkyiv.com/>

Школа підтримує високі стандарти завдяки регулярним аудиторам та професійному розвитку. Переваги школи: тестування для визначення рівня; структурований прогрес від A1 до C2; сприятливе навчальне середовище з сертифікованими викладачами.

Школа іноземних мов Prolingua – це локальний освітній центр, орієнтований на викладання іноземних мов та підтримку студентів і викладачів. Вона має власний YouTube-канал, де публікує навчальні відео, що свідчить про активну участь у цифровій освіті.

Prolingua [20] спеціалізується на: курсах по: вивченню англійської, німецької, польської та інших мов; по підготовці до ЗНО; по підготовці до міжнародних іспитів (IELTS, TOEFL). Офіційний сайт школи іноземних мов Prolingua в Україні – <https://prolingua.ua>.

В Україні є доступною якісна підготовка викладачів англійської мови за міжнародними програмами CELTA та TKT, які визнаються у понад 70 країнах світу.

CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) – це найпрестижніший сертифікат для викладачів англійської як іноземної мови. Підходить як для новачків, так

і для тих, хто хоче підтвердити свою кваліфікацію. Курс можна пройти в: ILC Ukraine (Міжнародний мовний центр) [23], який проводить CELTA онлайн та очно з гнучким графіком; повний курс (4 тижні) або частковий (11–13 тижнів); International House Kyiv; Grade Education Centre [22].

Офіційний сайт ILC Ukraine (International Language Center) – це <https://ilc.org.ua>. Офіційний сайт Grade Education Centre – це <https://grade.ua>.

TKT (Teaching Knowledge Test) [12] – це модульний тест від Cambridge Assessment English, який оцінює знання методики викладання. Підходить для досвідчених викладачів, які хочуть підтвердити свою кваліфікацію без проходження практичного курсу.

Офіційний сайт, де представлено інформацію про Teaching Knowledge Test (TKT) від Cambridge Assessment English – це <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/tkt/>.

Більшість центрів, що пропонують CELTA, також проводять підготовку до TKT. Самостійна підготовка можлива через ресурси Cambridge або платформи типу FutureLearn [16], ELT-Training [17]. Офіційний сайт платформи онлайн-курсів FutureLearn – це <https://www.futurelearn.com>. Офіційний сайт платформи ELT-Training – це <https://www.elt-training.com>.

Інститут освітньої рівності (TEEI) забезпечує надання безкоштовних онлайн-курсів по вивченню іноземних мов, призначених насамперед для українців – як тих, хто виїхав за кордон, так і тих, хто залишився в Україні – які хочуть покращити свої мовні навички для навчання, роботи або інтеграції в суспільство.

Фокус безкоштовних мовних курсів від Інституту освітньої рівності (TEEI) –багатомовна підтримка для переміщених українців та учнів з усього світу; мови, що викладаються: англійська, німецька, французька, італійська, іспанська, норвезька, польська. Офіційний сайт Інституту освітньої рівності (The Educational Equality Institute, TEEI) [13] – це <https://theeducationalequalityinstitute.org>.

Особливості: навчання на рівнях A1-B2, відповідно до стандартів CEFR, з сертифікованими викладачами-волонтерами; гнучкий онлайн-формат з індивідуальними занят-

тями з розмовної мови; орієнтація на кар'єру та інтеграцію в суспільство; використання цифрових навчальних ресурсів від партнерів, таких як Oxford University Press (наприклад, Smart Choice, English File), для підтримки вивчення англійської мови; розклад занять вранці, ввечері та у вихідні, що відповідає різним часовим поясам та робочим/навчальним зобов'язанням.

Ті, хто навчаються беруть участь у неформальному діалозі, адаптованому до реальних потреб – роботи, навчання або інтеграції. Сесії проводяться у зручний час, що робить їх доступними для студентів, учнів або для тих, хто поєднує навчання з роботою.

Українські університети все частіше впроваджують навчальні програми з англійської мови для спеціальних цілей (ESP), адаптовані до майбутньої кар'єри та академічних галузей студентів.

Сьогодні університети, що пропонують програми іноземними мовами, мають більше шансів залучити міжнародних студентів, гранти та співпрацю.

ESP зараз є основним компонентом більш широких мовних стратегій, спрямованих на підвищення конкурентоспроможності навчальних закладів та їхньої глобальної видимості.

Цей перехід відображає перехід від загального вивчення мови до цільової комунікативної компетентності, що відповідає загальноєвропейській системі оцінки мовних знань (CEFR) [10].

Офіційна сторінка CEFR на сайті Ради Європи: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Розширення програм англійської мови для спеціальних цілей (ESP) в українських університетах відображає більш широкий поштовх до інтернаціоналізації, академічної мобільності та приведення у відповідність до європейських стандартів вищої освіти.

З огляду на те, що все більше студентів беруть участь у програмі Erasmus+ та інших програмах мобільності, ESP надає їм мовні та комунікативні інструменти, необхідні для успіху за кордоном.

Проект «Англійська мова для університетів» (2015–2018), очолюваний Британською Радою в Україні, охопив 32 університети

та значно поліпшив якість викладання ESP і підготовку викладачів. Він також сприяв паралельному впровадженню ЕМІ.

Офіційний сайт проєкту «Англійська мова для університетів» [19] – це сторінка на сайті Британської Ради в Україні: <https://www.britishcouncil.org.ua/teach/projects/english-universities>

Спеціалізовані курси англійської мови для конкретних цілей (ESP) [25], розроблені для майбутніх спеціалістів, зосереджуються на розвитку як повсякденних, так і специфічних для дисципліни комунікативних навичок. Ці курси надають студентам стратегії та термінологію, необхідні для орієнтування в академічному середовищі за кордоном, співпраці з міжнародними колегами та доступу до передових досліджень у своїх галузях.

Пояснення підходу ESP можна знайти на сторінці <https://www.dotefl.com/teaching-english-for-specific-purposes/>

Отже, в Україні англійська мова залишається найбільш затребуваною іноземною мовою. Вона є і засобом навчання та предметом вивчення, що зумовлено академічною мобільністю та працевлаштуванням. Німецька мова має сильні позиції завдяки партнерству з DAAD та програмам навчання за кордоном. Французька мова отримує підтримку від AUF (Agence Universitaire de la Francophonie), а іспанська, італійська та польська мови набирають популярності, часто завдяки обмінам Erasmus+. Офіційний сайт Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) [21] – це <https://www.auf.org>.

Азіатські мови (китайська, японська, корейська) також набувають популярності, особливо в Києві, Львові та Харкові.

Отже, відповідно включення іноземних мов у ширші стратегії інтернаціоналізації, такі як програми мобільності та спільні ступені, може посилити актуальність їх вивчення.

Висновки. Узагальнюючи все вищезазначене можна зробити висновок про те, що знання іноземних мов, зокрема англійської, є ключовим чинником інтернаціоналізації вищої освіти, оскільки воно забезпечує: доступ до світових наукових знань та результатів досліджень (дозволяє студентам і науковцям отримувати доступ до наукової літератури, нових відкриттів та міжнародних досліджень, що є основою для розвитку освіти та науки в усьому світі), можливості міжнародної співпраці та обміну (володіння іноземною мовою відкриває шлях до спілкування, обміну думками та спільної роботи з колегами з інших країн, що стимулює інновації та поширює знання), мобільність студентів і викладачів (знання мов є необхідною умовою для участі в міжнародних програмах обміну, стажуваннях, конференціях та навчання за кордоном, що збагачує освітній процес та сприяє професійному розвитку), а також сприяє розвитку толерантності та розумінню інших культур (вивчення іноземних мов супроводжується знайомством з іншими культурами, що допомагає формувати толерантність, позбутися упереджень і краще зрозуміти не тільки іноземну, а й власну культуру).

Отже, володіння іноземними мовами виводить українську вищу освіту на глобальний рівень, сприяючи її інтеграції у світовий освітній простір та підвищенню її конкурентоспроможності.

Напрямами подальших досліджень можуть стати: програми академічної мобільності (аналіз бар'єрів для іноземних студентів в українських закладах вищої освіти); міжкультурна компетентність викладачів (дослідження того, як викладачі іноземних мов готуються до навчання різноманітного студентського населення).

ЛІТЕРАТУРА

1. Болайто Р., Вест Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проєкт «Англійська мова для університетів». К. : Сталь, 2017. 154 с.
2. Заболотна О. Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах інтернаціоналізації освітнього простору. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 4. С. 117–122.
3. Кравець Р. Роль іноземної мови в процесі інтернаціоналізації закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2019. № 7 (174), лип. С. 17–22.
4. Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства : монографія / В. Зінченко та ін. Ін-т вищ. освіти Нац. акад. пед. наук України, 2020. URL: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-36-6-2020> (дата звернення: 21.09.2025).

5. Foskett N., Maringe F. *Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. Bloomsbury Publishing Plc, 2012.
6. Leleka T. English language internationalization based on the world globalization processes. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2022. Vol. 21–22, no. 3-4. P. 96–103. URL: <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2022.21-22.96-103> (date of access: 21.09.2025).
7. Liu F., Li X.-J. Examining the asymmetric effects of internationalization factors on student satisfaction. *Scientific Reports*. 2025. Vol. 15, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1038/s41598-025-17460-w> (date of access: 21.09.2025).
8. Phillips D., Schweisfurth M. *Comparative and international Education. An Introduction to theory, method, and practice*. 2nd ed. London. New York : Bloomsbury Academic, 2017. 222 p.
9. Toledo Sarracino D. G. The Language Policy of Learning English as Support to the Internationalization Management of the Autonomous University of Baja California [Mexico]. *Revista de Gestão Social e Ambiental*. 2023. Vol. 17, no. 2. P. e03428. URL: <https://doi.org/10.24857/rgsa.v17n2-024> (date of access: 23.09.2025).
10. Офіційна сторінка CEFR на сайті Ради Європи. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
11. Офіційний сайт глобальної мережі мовних шкіл *International House (IH World)*. URL: <https://ihworld.com>.
12. Офіційний сайт, де представлено інформацію про *Teaching Knowledge Test (TKT) від Cambridge Assessment English*. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/tkt/>.
13. Офіційний сайт Інституту освітньої рівності (*The Educational Equality Institute, TEEI*). URL: <https://theeducationalequalityinstitute.org>.
14. Офіційний сайт Національного Erasmus+ офісу в Україні. <https://erasmusplus.org.ua/opportunities/mozhlyvosti-dlya-organizacij/proyekty-akademichnoyi-mobilnosti-u-sferi-vyshchoyi-osvity/>.
15. Офіційний сайт Німецької служби академічних обмінів (*DAAD*). URL: <https://www.daad.de>.
16. Офіційний сайт платформи онлайн-курсів *FutureLearn*. URL: <https://www.futurelearn.com>.
17. Офіційний сайт платформи *ELT-Training*. URL: <https://www.elt-training.com>.
18. Офіційний сайт програми *Fulbright* в Україні. URL: <https://fulbright.org.ua>.
19. Офіційний сайт проєкту «Англійська мова для університетів». URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/teach/projects/english-universities>.
20. Офіційний сайт школи іноземних мов *Prolingua* в Україні. URL: <https://prolingua.ua>.
21. Офіційний сайт *Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)*. URL: <https://www.auf.org>.
22. Офіційний сайт *Grade Education Centre*. URL: <https://grade.ua>.
23. Офіційний сайт *ILC Ukraine (International Language Center)*. URL: <https://ilc.org.ua>.
24. Офіційний сайт *International House IH Київ*. URL: <https://ihkyiv.com/>.
25. Пояснення підходу *ESP*. URL: <https://www.dotefl.com/teaching-english-for-specific-purposes/>.

REFERENCES

1. Bolaito, R., & Vest, R. (2017). *Internatsionalizatsiia ukrainskykh universytetiv u rozrizi anhliiskoi movy: Proekt «Anhliiska mova dlia universytetiv»* [Internationalization of Ukrainian universities in terms of English language: Project “English for Universities”]. K.: Stal.
2. Zabolotna, O. (2014). Innovatsiini tekhnolohii vykladannia inozemnykh mov v umovakh internatsionalizatsii osvithnoho prostoru. *Porivnialno-pedahohichni studii* [Innovative technologies for teaching foreign languages in the context of the internationalization of education. Comparative pedagogical studies], (4), 117–122.
3. Kravets, R. (2019). Rol inozemnoi movy v protsesi internatsionalizatsii zakladiv vyshchoi osvity. *Molod i rynek* [The role of foreign languages in the internationalization of higher education institutions. Young people and the market], (7 (174), lypen), 17–22.
4. Zinchenko, V., Bazeliuk, N., Boichenko, M., Horbunova, L., Kurbatov, S., Mielkov, Yu., ... Zinchenko, V. (2020). *Strategii vyshchoi osvity v umovakh internatsionalizatsii dlia stiikoho rozvytku suspilstva: monohrafiia* [Higher education strategies in the context of internationalization for sustainable development of society: monograph]. Instytut vyshchoi osvity Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. 617-7486-36-6-202097831874doi:10
5. Foskett, N., & Maringe, F. (2012). *Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. Bloomsbury Publishing Plc.
6. Leleka, T. (2022). English language internationalization based on the world globalization processes. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii* [Contemporary Research in Foreign Philology], (21-4), 96–103. 10322.96
7. Liu, F., & Li, J. (2025). Examining the asymmetric effects of internationalization factors on student satisfaction. *Scientific Reports*, 15(1). 025-17460-ws415981038doi:10
8. Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2017). *Comparative and international Education. An Introduction to theory, method, and practice* (2nd ed.). London. New York: Bloomsbury Academic.
9. Toledo Sarracino, D. G. (2023). The Language Policy of Learning English as Support to the Internationalization Management of the Autonomous University of Baja California [Mexico]. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 17(2), Stattia e03428. 024rgsa.v17n2

10. (b. d.). Vziato z <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
11. (b. d.). Vziato z <https://ihworld.com>
12. (b. d.). Vziato z <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/tkt/>
13. (b. d.). Vziato z <https://theeducationalequalityinstitute.org>
14. (b. d.). Vziato z <https://erasmusplus.org.ua/opportunities/mozhlyvosti-dlya-organizacij/proyekty-akademichnoyi-mobilnosti-u-sferi-vyshhoyi-osvity/>.
15. (b. d.). Vziato z <https://www.daad.de>
16. (b. d.). Vziato z <https://www.futurelearn.com>
17. (b. d.). Vziato z <https://www.elt-training.com>
18. (b. d.). Vziato z <https://fulbright.org.ua>
19. (b. d.). Vziato z <https://www.britishcouncil.org.ua/teach/projects/english-universities>
20. (b. d.). Vziato z <https://prolingua.ua>
21. (b. d.). Vziato z <https://www.auf.org>
22. (b. d.). Vziato z <https://grade.ua>
23. (b. d.). Vziato z <https://ilc.org.ua>
24. (b. d.). Vziato z <https://ihkyiv.com/>
25. (b. d.). Vziato z <https://www.dotefl.com/teaching-english-for-specific-purposes/>

V. V. BEZLIUDNA

*Doctor of Pedagogics, Professor at the Department of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Cherkasy region, Ukraine
E-mail: vitabz@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-4333-9026>*

G. O. BONDAR

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Cherkasy region, Ukraine
E-mail: galyna72bondar@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-7321-8137>*

KNOWLEDGE OF FOREIGN LANGUAGE – A KEY FACTOR FOR THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

The article analyzes the role of knowledge of foreign language as a key factor for the internationalization of higher education in Ukraine. An analysis of methodological works of contemporary Ukrainian scholars has shown that Ukrainian scholars have significantly deepened their understanding of how higher education institutions can orient themselves, develop, and implement internationalization processes in transitional settings. Their work serves as a guide for internal reforms and is also valuable thematic research for global higher education communities. The article concludes that knowledge of foreign languages, particularly English, is a key factor in the internationalization of higher education, as it provides: access to global scientific knowledge and research results (enables students and researchers to access scientific literature, new discoveries, and international research, which is the basis for the development of education and science around the world); opportunities for international cooperation and exchange (foreign language skills open the door to communication, exchange of ideas, and collaboration with colleagues from other countries, which stimulates innovation and spreads knowledge); mobility of students and teachers (language skills are a prerequisite for participation in international exchange programs, internships, conferences, and study abroad, which enriches educational process and promotes professional development), and also promotes tolerance and understanding of other cultures (learning foreign languages is accompanied by an introduction to other cultures, which helps to develop tolerance, overcome prejudices, and better understand not only foreign cultures, but also one's own culture). Knowledge of foreign languages brings Ukrainian higher education to global level, promoting its integration into the world educational space and increasing its competitiveness. The article highlights areas for further research: academic mobility programs (analysis of barriers for foreign students in Ukrainian higher education institutions); intercultural competence of teachers (research on how foreign language teachers prepare to teach diverse student population).

Key words: foreign languages, student, university, internationalization, mobility, higher education.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 14.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 378:373.2.091.12.011.3-051]:005.336.5-043.83

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.2>

А. О. БУБІН

*кандидат педагогічних наук, викладачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: abubin@lpc.ukr.education

<http://orcid.org/0000-0002-7670-1263>

Є. А. ДУРМАНЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти,

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»

Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: ariewg60@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1993-5028>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ А2 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Освітній процес у закладах дошкільної освіти України в умовах війни зазнав суттєвих трансформацій. Вихователі постали перед новими викликами, пов'язаними насамперед зі збереженням психоемоційного стану дітей, забезпеченням безпеки та неперервного становлення й розвитку особистості дитини дошкільного віку у складних соціальних умовах. Звідси актуалізується проблема професійної підготовки майбутніх вихователів, що вимагає не лише оволодіння новими знаннями та навичками, а й фахового покликання, любові до дітей і готовності сприяти їх гармонійному розвитку в умовах постійної зміни освітнього середовища, тобто формування їх професійної компетентності.

Метою статті є виокремлення та аналіз деяких особливостей формування професійної компетентності у здобувачів освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта (з урахуванням досвіду роботи в Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради). *Методи дослідження:* аналіз, синтез, узагальнення, систематизація.

У статті проаналізовано функції сучасного вихователя та його роль у створенні безпечного розвивального середовища закладу дошкільної освіти; подано модель професійної компетентності вихователя ЗДО.

Наголошено на особливості освітньо-професійної програми Дошкільна освіта – поєднання досвіду та традицій професійної підготовки майбутніх вихователів у коледжі й використання інноваційних методик дошкільної освіти на засадах партнерства з ЗВО, ЗДО.

Виокремлено такі особливості формування професійної компетентності у здобувачів освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта: змістово-методична наступність і взаємодоповнюваність у вивченні освітніх компонентів, які формують загальні та фахові компетентності; різноаспектний набір вибіркового освітніх компонентів; практико орієнтоване навчання з залученням до освітнього процесу вихователів-практиків; застосування інноваційних форм і методів організації навчального процесу; єдність навчання та виховання у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів.

Подальшого дослідження потребує розробка інструментарію діагностики рівня готовності здобувачів освіти до професійної діяльності.

Ключові слова: вихователь, заклад дошкільної освіти, професійна підготовка, професійна компетентність, здобувач освіти, формування професійної компетентності.

Постановлення проблеми. Професійна діяльність вихователя сучасного закладу дошкільної освіти є багатогранною та комплексною й поєднує педагогічну, виховну, комунікативну, організаційну, психологічну та соціальну й інші функції. Специфіка цієї діяльності визначається віковими особливос-

тями дітей дошкільного віку, метою дошкільної освіти, а також завданнями сучасної освітньої політики.

З аналізу практики діяльності сучасного закладу дошкільної освіти можна виокремити наступні особливості професійної діяльності сучасного вихователя: 1) цілісність і поліфунк-

ційність – вихователь одночасно є наставником, педагогом, психологом, організатором і вихователем для дитини; в його відповідальності – забезпечення фізичного, психічного, соціального та морального розвитку дитини; 2) вся робота з дітьми дошкільного віку відбувається в умовах гри, адже провідним видом діяльності дитини, а відтак і основною формою її організації є гра, тому вихователь повинен уміти органічно впроваджувати навчальні цілі у сюжетно-рольові, дидактичні та рухливі ігри; гра є інструментом не лише розвитку, а й педагогічного впливу; 3) індивідуалізація підходу – професійна діяльність вихователя передбачає врахування насамперед індивідуальних особливостей кожної дитини: темпу розвитку, інтересів, психоемоційного стану; важливо створити умови для самовираження, творчості й соціалізації кожної дитини; 4) психолого-педагогічна компетентність, як інтегративна професійна компетентність – вихователь має вміти діагностувати рівень розвитку дитини, запобігати проблемам адаптації, допомагати у формуванні позитивної самооцінки; знання вікової психології є критично важливим; 5) комунікативність та взаємодія з батьками – успішне виховання можливе лише у співпраці з родиною. Вихователь повинен будувати довірливі стосунки з батьками, надавати педагогічні поради, проводити консультації; бути посередником між дитиною та соціальним світом; 6) підвищена емоційна залученість – робота з дітьми вимагає високого рівня емпатії, терпіння, витримки та любові до кожної дитини; 7) професійне вигорання – поширений ризик, тому важливою є здатність до саморегуляції; 8) інноваційність та гнучкість – сучасний вихователь повинен бути готовим до постійного навчання, впровадження новітніх методик, цифрових технологій, інтерактивних засобів; звідси – гнучкість мислення та креативність як важливі риси.

Визначені й коротко охарактеризовані специфічні особливості професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти підтверджують *актуальність проблеми* професійної підготовки сучасного вихователя й вимагають відповідно окреслення та врахування особливостей у процесі формування професійної компетентності сучасного високо кваліфікованого фахівця дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема пошуку нових змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх вихователів, шляхів оптимізації формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти не є новою й певною мірою досліджена. Так, зокрема вчені Н. Гавриш і Н. Шкляр у колективній монографії «Освіта XXI століття: реалії, виклики, тенденції розвитку» детально аналізують процес професійної підготовки майбутніх педагогів-вихователів до роботи з дітьми раннього віку на етапі адаптації до нових соціальних умов. У свою чергу, Н. Трофайла характеризує сучасну професійну підготовку майбутніх вихователів у системі дошкільної освіти України, наголошуючи на тому, що «сучасний вихователь дітей дошкільного віку – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, інноваціях, володіє різними технологіями розвитку, навчання та виховання дітей, здатних до саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання та самопроектування в різних сферах життєдіяльності, у тому числі і професійній» [Трофайла]. Дослідниці А. Бубін, Є. Дурманенко, А. Циплюк розкривають особливості професійної підготовки майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності.

Конструктивними в контексті нашого дослідження є наукові міркування О. Біди, К. Шовш та А. Маргітич, присвячені визначенню й аналізу особливостей професійної підготовки майбутніх вихователів. Йдеться про те, що вчені підготовку педагогів дошкільного профілю визначають як інтегративний складний горизонтально-вертикальний процес, який пов'язаний з «... викладанням дисциплін психолого-педагогічного циклу, спрямованих на оволодіння майбутніми педагогами професійними компетенціями, які сприяють пізнанню основ світоглядного відображення дійсності, формуванню умінь і навичок педагогічної діяльності, розширенню творчих здібностей до творчої діяльності. Горизонтальна інтеграція передбачає не просто засвоєння студентами знань і умінь, набутих у процесі вивчення різних психолого-педагогічних навчальних дисциплін, а їх взаємопроникнення, взаємозбагачення, творче переосмислення» [Біда, Шовш, Маргітич].

Ми поділяємо думку українських учених стосовно того, що професійна підготовка сучасного педагога має мати аксіологічний вимір, тобто майбутній педгог мусить визнати та усвідомлено сприйняти формування й володіння професійною компетентністю як особистісно значущу цінність [Антонюк, Алендар та ін.].

Отже, очевидним є науковий доробок у дослідженні визначеної проблеми. Однак, ми акцентуємо увагу на виокремленні й аналізі деяких специфічних особливостей формування професійної компетентності у здобувачів освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта (з урахуванням досвіду роботи в Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, що і є **метою** нашої статті. *Методи дослідження*: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація.

Аналіз різних наукових досліджень з проблеми дає підстави для твердження, що професійна компетентність як сформоване (набуте) особистісне новоутворення є здатністю майбутнього фахівця успішно, творчо виконувати свої професійні функції; є результатом професій-

ної підготовки, що відображається в фаховій готовності до професійної діяльності (рис. 1).

Враховуючи специфіку педагогічної діяльності в цілому й зокрема професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, важливим, на нашу думку, є виокремлення цих особливостей і їх урахування у процесі професійної підготовки. Насамперед мова йде про те, що вихователь сучасного закладу дошкільної освіти виконує цілу низку професійних функцій, а відтак має володіти системою компетентностей, визначених Професійним стандартом вихователя закладу дошкільної освіти (рис. 2).

Одним із вирішальних професійних завдань сучасного вихователя є організація безпечного розвивального середовища ЗДО. Вирішення цього складного завдання інтегрує в собі навчання, виховання, розвиток дитини з раннього до переддошкільного віку; взаємодію вихователя, дитини та сім'ї (рис. 3).

Власне на вирішення цих завдань та виконання означених функцій орієнтована професійна підготовка здобувачів освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта в КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР.

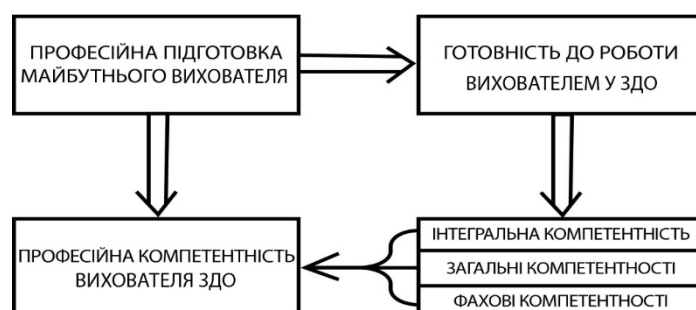


Рис. 1. Взаємозв'язок понять професійної підготовки та професійної компетентності майбутнього вихователя

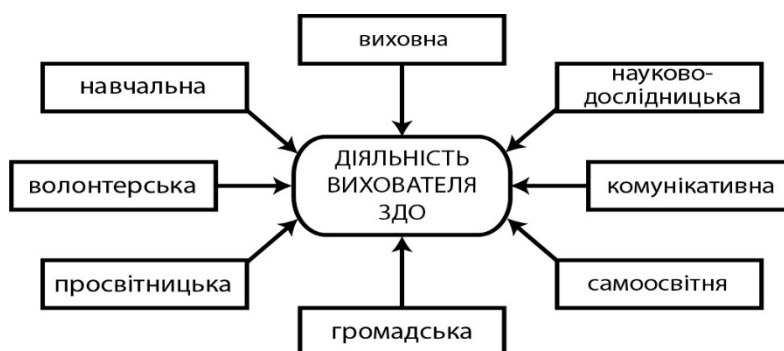


Рис. 2. Функції сучасного вихователя ЗДО



Рис. 3. Структура безпечного розвивального середовищ ЗДО

Аналіз ОПП першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань А Освіта спеціальності А2 Дошкільна освіта дає змогу стверджувати, що особливістю її реалізації є «поєднання досвіду та традицій професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в Коледжі й використання інноваційних методик дошкільної освіти на засадах партнерства з ЗВО, ЗДО» [Освітньо-професійна програма], а також зазначено, що «професійна підготовка здобувачів вищої освіти ґрунтується на сучасних законодавчих і нормативних документах у сфері вищої,

дошкільної освіти з урахуванням регіонального контексту, з посиленням практичного складника змісту ОПП через співпрацю з ЗДО; створення умов для практичного опанування фаховими методиками дошкільної освіти, зважаючи на вимоги та виклики сьогодення» [Освітньо-професійна програма].

Схематично зміст ОПП можна подати у вигляді моделі (рис. 4).

Професійна компетентність вихователя, яка поєднує інтегральну, загальні та спеціальні компетентності орієнтована на задоволення освітніх потреб суспільства та конкретно вихо-

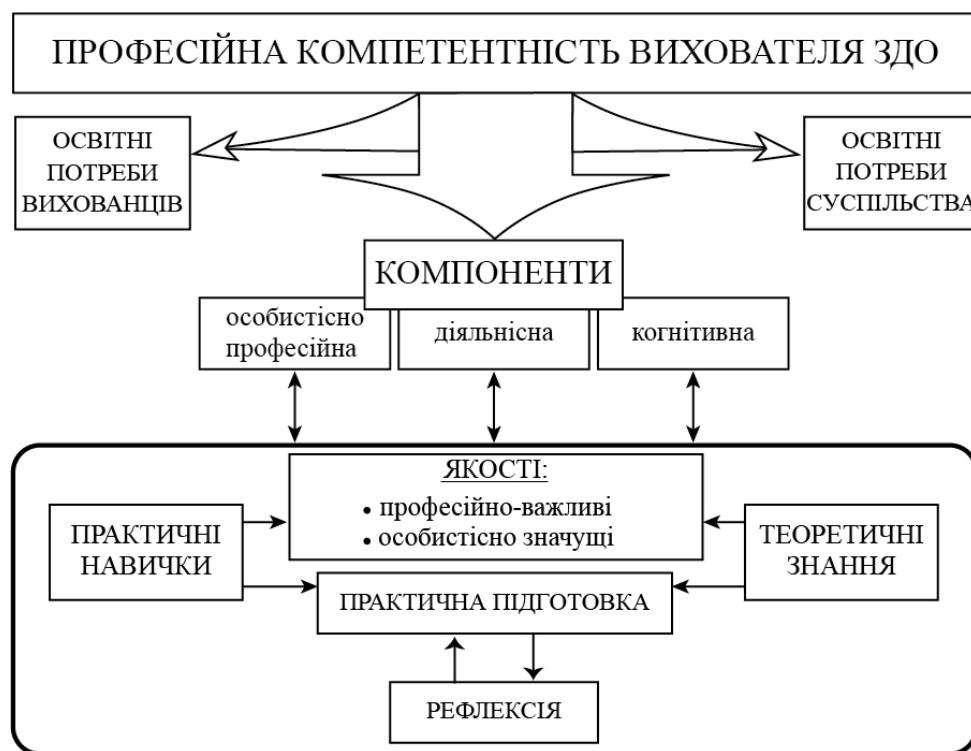


Рис. 4. Модель професійної компетентності вихователя ЗДО

ванців, є особистісно професійно орієнтованою й містить компоненти: знання, досвід, практику.

Однією із особливостей формування професійної компетентності у здобувачів освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта є наступність і взаємодоповнюваність у вивченні освітніх компонентів, які формують загальні компетентності та спеціальні (фахові компетентності). Для прикладу, вивчення педагогіки загальної (цикл загальної підготовки) та вступ до спеціальності, педагогіки дошкільної й фахових методик дошкільної освіти (цикл професійної підготовки). Аналогічно, вивчення основ наукового дослідження, академічне письмо та академічна доброчесність (цикл загальної підготовки) забезпечує усвідомлене засвоєння ОК моніторинг якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти та проведення дослідно-експериментальної частини у написанні курсової роботи (цикл професійної підготовки) та ін.

Наступною особливістю професійної підготовки майбутніх вихователів є широкий набір (з року в рік розширюється й урізноманітнюється) пропонованих здобувачам освіти вибіркового освітніх компонентів, які не лише доповнюють і сприяють формуванню загальних та фахових компетентностей, але й забезпечують формування професійно-важливих та особистісно-значущих якостей і рис.

Особливе місце у системі професійної підготовки майбутнього вихователя відведене його практичній підготовці. Практика, як особливий компонент організації освітнього процесу у КЗВО «Луцький педагогічний коледж», має системний характер, проводиться чітко згідно розроблених графіків її проходження й передбачає не лише оволодіння практичними вміннями, а забезпечує насамперед трансформацію отриманих знань у професійні навички й одночасно формування професійних особистісних якостей. Практика для здобувачів освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта розпочинається на другому курсі у групах раннього віку після вивчення деяких фахових методик дошкільної освіти. Далі на третьому курсі студенти проходять практику у групах дошкільного віку та літню. Завершується практична підготовка здобувачів освіти комплексною

педагогічною практикою з фаху на четвертому курсі.

На нашу думку, таке практико орієнтоване навчання забезпечує цілісність і системність професійної підготовки майбутнього вихователя, що є однією із особливостей формування професійної компетентності у здобувачів освіти. Тому в ОПП Дошкільна освіта, визначаючи фахові компетентності та програмові результати навчання, ми орієнтувались на Професійний стандарт. Саме Професійний стандарт задає кінцеву мету навчання й визначає портрет сучасного вихователя. У свою чергу, Освітній стандарт, як і освітньо-професійна програма, слугують «дорожньою картою», що веде здобувача освіти до цієї мети.

Ще одним важливим моментом у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів є формування в них здатності аналізувати власні дії, досягнення, результати праці та невдачі, тобто вміння рефлексувати (зазначено на рис. 4). Проблема самопізнання, самоаналізу, самовдосконалення та саморегуляції є однією із актуальних у роботі зі здобувачами освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта. Ці питання розглядаються під час вивчення всіх навчальних дисциплін, у ході підготовки до практик, під час проведення виховних і розвивальних заходів.

Ще однією із особливостей у формуванні професійної компетентності в майбутніх вихователів є єдність навчання, виховання, громадської діяльності, волонтерства тощо. Кожен захід, як і лекція чи практичне заняття, орієнтований насамперед на формування у здобувача освіти здатності професійно здійснювати педагогічну діяльність, бути творчим, мобільним, комунікативним, соціально активним; вміти аналізувати й проєктувати.

Висновки. Виклики сьогодення динамічно вимагають оновлення системи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти. Невипадково, змінюється державний стандарт дошкільної освіти, оновлюються професійні стандарти (впровадження нових вимог до кваліфікації та компетентностей вихователя, зокрема в галузі інклюзивної освіти, цифрової грамотності та емоційного інтелекту). Постійно зростає роль педагогіки партнерства, бо важливим є акцент на тісній співпраці

з батьками та громадою, спільне планування освітнього процесу та взаємна відповідальність за розвиток дитини. Усе частіше мова йде про інтеграцію інноваційних методик застосування сучасних освітніх технологій, інтерактивних методів навчання та індивідуалізованих підходів до кожної дитини. Обов'язковими є зміни в організації освітнього процесу ЗДО: гнучкість у виборі форм і методів роботи, можливість дистанційного навчання та використання цифрових ресурсів, тощо. Все це відповідно актуалізує проблему професійної підготовки майбутнього вихователя й пошук інноваційних змісту, форм і методів формування його професійної компетентності.

Важливим у вирішенні цієї проблеми є чітке окреслення специфіки професійної

діяльності сучасного вихователя ЗДО й урахування цих особливостей в організації освітнього процесу у вищій школі.

Запропонована нами модель формування професійної компетентності вихователя ЗДО охоплює інтегральну, загальні та спеціальні компетентності (визначені в ОПП), орієнтована на задоволення освітніх потреб як суспільства в цілому, так і вихованців зокрема, реалізується у навчанні та вихованні, містить знання, досвід, практику; є особистісно професійно орієнтованою й передбачає обов'язкове формування рефлексії.

Подальшого дослідження потребує розробка методичних засад, інструментарію діагностики рівня готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в сучасному закладі дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бубін А. О., Дурманенко Є. А., Циплюк А. М. Особливості професійної підготовки майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дітей. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 2. С. 51–58.
2. Гавриш Н., Шкляр Н. Професійна підготовка майбутніх педагогів-вихователів до роботи з дітьми раннього віку на етапі адаптації до нових соціальних умов. *Освіта XXI століття: реалії, виклики, тенденції розвитку : колективна монографія. The XXI century education: realities, challenges, development trends: collective monograph* / за наук. ред. Ганни Цветкової. Hameln : InterGING, 2020. С. 358–372.
3. Дурманенко О.Л. Освітня діяльність у групах раннього віку : навч.-метод. посіб. Луцьк, 2022. 112 с.
4. Освітньо-професійна програма Дошкільна освіта. Луцьк, 2025. URL: <https://lpc.in.ua/wp-content/uploads/2025/07/opp-durmanenko.pdf>.
5. Трофайла Н. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів у системі дошкільної освіти України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65. Т. 1. С. 89–91.
6. Шовш К. С., Біда О. А., Маргітич А. І. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Випуск 207. С. 376–380.
7. Axiological Aspect of Professional Training of Future Pedagogues / V. Z. Antoniuk, N. I. Alendar, O. S. Bartkiv, O. V. Honcharuk, O. L. Durmanenko. *Revista geintec-gestao inovacao e tecnologias*. Scop us. Vol. 11. No. 4 (2021). P. 2481–2492.

REFERENCES

1. Bubin, A. O., Durmanenko, Ye. A., & Tsypluk, A. M. (2024). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do orhanizatsii iihrovoi diialnosti ditei [Features of professional training of future educators in organizing children's play activities]. *Akademichni studii. Seriya "Pedahohika"*, (2), 51–58 [in Ukrainian].
2. Havrysh, N., & Shklyar, N. (2020). Profesiina pidhotovka maibutnikh pedahohiv-vykhovateliv do roboty z ditmy rannoho viku na etapi adaptatsii do novykh sotsialnykh umov [Professional training of future educators to work with early childhood children during adaptation to new social conditions]. In H. Tsvietkova (Ed.), *Osvita XXI stolittia: realii, vyklyky, tendentsii rozvytku: kolektyvna monohrafiia* [Education of the 21st Century: Realities, Challenges, Development Trends: Collective Monograph] (pp. 358–372). Hameln: InterGING [in Ukrainian].
3. Durmanenko, O. L. (2022). *Osvitnia diialnist u hrupakh rannoho viku: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Educational activities in early age groups: educational and methodical guide]. Lutsk [in Ukrainian].
4. *Osvitno-profesiina prohrama: Doshkilna osvita* [Educational and professional program: Preschool Education]. (2025). Lutsk. Retrieved from <https://lpc.in.ua/wp-content/uploads/2025/07/opp-durmanenko.pdf> [in Ukrainian].
5. Trofailla, N. (2019). Suchasna profesiina pidhotovka maibutnikh vykhovateliv u systemi doshkilnoi osvity Ukrainy [Modern professional training of future educators in the preschool education system of Ukraine]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 65(1), 89–91 [in Ukrainian].
6. Shovsh, K. S., Bida, O. A., & Marhitych, A. I. (2022). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Features of professional training of future specialists in preschool education]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, (207), 376–380 [in Ukrainian].

7. Antoniuk, V. Z., Alendar, N. I., Bartkiv, O. S., Honcharuk, O. V., & Durmanenko, O. L. (2021). Axiological aspect of professional training of future pedagogues. *Revista Geintec-Gestão Inovacao e Tecnologias*, 11(4), 2481–2492.

A. O. BUBIN

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Preschool Education,

Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

E-mail: abubin@lpc.ukr.education

<http://orcid.org/0000-0002-7670-1263>

E. A. DURMANENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Nursery Education,

Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

E-mail: ariewg60@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1993-5028>

FEATURES OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE IN STUDENTS MAJORING IN A2 PRESCHOOL EDUCATION

The educational process in preschool institutions of Ukraine has undergone significant transformations under the conditions of war. Educators have faced new challenges primarily related to preserving children's psycho-emotional well-being, ensuring safety, and maintaining the continuity of personality formation and development of preschool-aged children in complex social circumstances. This has brought to the forefront the issue of professional training of future educators, which now requires not only the acquisition of new knowledge and skills, but also professional calling, love for children, and readiness to support their harmonious development amid constantly changing educational environments – in other words, the formation of their professional competence.

The purpose of this article is to identify and analyze certain features of the formation of professional competence in students majoring in A2 Preschool Education (based on the experience of the Municipal Higher Education Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council). The research methods include analysis, synthesis, generalization, and systematization.

The article examines the functions of the modern preschool educator and their role in creating a safe and developmentally supportive environment in preschool institutions; it also presents a model of professional competence of a preschool educator.

Special attention is given to the specific character of the educational-professional program in Preschool Education, which combines the experience and traditions of professional training in the college with the application of innovative preschool education methodologies based on partnerships with higher education institutions and preschools.

The following features of forming professional competence in students majoring in A2 Preschool Education are highlighted: content-methodological continuity and complementarity in studying educational components that shape general and professional competences; a diverse range of elective educational components; practice-oriented learning involving experienced preschool educators; the application of innovative forms and methods of organizing the educational process; and the integration of education and upbringing in developing the professional competence of future educators.

Further research is required to develop tools for diagnosing the level of students' readiness for professional activity.

Key words: educator, preschool institution, professional training, professional competence, student, formation of professional competence.

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 21.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 37.014.09:355.01

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.3>**В. О. КОРНЕЛЮК***викладач математики,**Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»**Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна**Електронна пошта: vkorneliuk7@gmail.com**<https://orcid.org/0000-0003-0966-0876>***Л. І. ЛЕЙБИК***викладач фізики і астрономії,**Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»**Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна**Електронна пошта: ludmilaleybyk@gmail.com**<https://orcid.org/0000-0002-8021-5778>***Н. Ю. НАРИХНЮК***викладач математики,**Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»**Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна**Електронна пошта: nata.narikhniuk@gmail.com**<https://orcid.org/0000-0002-8551-6895>*

ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В МАТЕМАТИЧНІЙ ТА ПРИРОДНИЧІЙ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЯХ

Проаналізовано освітні втрати у математичній та природничій освітній галузях, спричинені впливом пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні. Встановлено, що основними чинниками накопичення освітніх втрат є тривале дистанційне навчання, нерівність доступу до якісних освітніх ресурсів, психологічна напруженість здобувачів освіти й педагогів та порушення освітніх траєкторій. На основі міжнародних порівняльних даних (PISA-2022), а також національного моніторингу підтверджено суттєве падіння показників математичної і природничої грамотності українських здобувачів освіти відносно середньоєвропейських стандартів та зростання частки осіб із критично низькими компетентностями. Розкрито структурні розриви в опануванні базових математичних і природничих понять, а також збільшення диференціації очікуваних досягнень між здобувачами освіти в різних регіонах України. Запропоновано цілісний підхід до подолання освітніх втрат, який поєднує діагностуваний, корекційний та профілактичний блоки, впровадження корекційних програм і стратегій адаптивного навчання, використання STEM-методик, гейміфікації та сучасних цифрових платформ (PhET, Khan Academy, Matific, Learning.ua). Систематизовано практичні механізми індивідуалізації освітніх траєкторій, розвитку груп взаємодопомоги, наставництва, моніторингу, інтеграції батьків у процес компенсації освітніх втрат. Узагальнено результати впровадження корекційних занять, визначено перспективи підвищення очікуваних навчальних досягнень здобувачів освіти. Обґрунтовано необхідність стратегічного партнерства між учасниками освітнього процесу та безперервного оновлення педагогічних технологій для стійкої адаптації системи освіти до глобальних потрясінь. Запропоновані практичні рекомендації зменшення освітніх втрат та розвитку у здобувачів освіти здатності до саморегуляції та динамічного реагування на виклики майбутнього.

Ключові слова: освітні втрати, математична освітня галузь, природнича освітня галузь, адаптивне навчання, цифрові платформи, гейміфікація, STEM-підхід, індивідуалізація навчання.

Постановка проблеми. Проблема освітніх втрат в останні роки набула особливої актуальності в контексті глобальних викликів, пов'язаних із пандемією COVID-19 та воєнним станом в Україні. Освітні втрати в природничій та математичній освітніх галузях станов-

лять особливу загрозу якості освіти, оскільки саме ці галузі формують наукову картину світу, критичне мислення та інноваційний потенціал суспільства [OECD 2023 : 45].

За даними PISA-2022, Україна продемонструвала тривожне зниження показни-

ків математичної та природничо-наукової грамотності здобувачів освіти порівняно з попередніми циклами дослідження. Середній бал з математики склав 441 пункт (проти 453 у 2018 році), а з природничих наук – 450 пунктів (проти 469 у 2018 році). Частка здобувачів освіти з низьким рівнем математичної грамотності досягла 35%, що свідчить про масштабні проблеми у STEM-освіті. Оскільки згідно з методологією PISA різниця в 20 балів еквівалентна відставанню в один рік навчання, то з математики та природничих предметів українські учні відстають від своїх однолітків із країн ОЕСР на 1,5 роки навчання [Головко 2024 : 28].

Актуальність проблеми подолання освітніх втрат в Україні набула критичного значення внаслідок сукупного впливу довготривалого дистанційного навчання під час пандемії COVID-19 та, особливо, повномасштабної військової агресії, що триває з 2022 року. Ці фактори спричинили безпрецедентні збої в освітньому процесі, наслідком яких, за оцінками PISA, може бути втрата здобувачами освіти понад одного року навчання [Топузов 2023], що зумовлює необхідність розробки ефективних механізмів подолання освітніх втрат у природничій та математичній освітніх галузі, які б враховували специфіку українського освітнього простору в умовах воєнного стану.

Стан розробленості проблеми знайшов відображення в працях вітчизняних та міжнародних дослідників. Міжнародна спільнота, зокрема ОЕСР, ділиться досвідом трансформації та відновлення освіти після значних кризових періодів. Міжнародні організації (OECD, World Bank, UNESCO) наголошують, що проблеми освітніх втрат пов'язані не лише з пандемією COVID-19, але й з іншими кризовими явищами. Зокрема, Engzell, Frey & Verhagen [Engzell 2021] у своєму дослідженні встановили значне зниження академічних результатів учнів у період закриття шкіл під час пандемії. Kuhfeld et al. [Kuhfeld 2020] проєктували, що учні можуть втратити до 50% опанованого матеріалу з математики. Patrinos, Vegas & Carter-Rodriguez [Patrinos 2022] акцентують увагу на необхідності системних освітніх реформ у післякризовий період. Ці дослідження наголошують на необхідності

модернізації через діджиталізацію та впровадження найкращих світових практик.

Сучасні дослідження освітніх втрат представлені також і в роботах українських науковців: О. Топузова, М. Головка, О. Локшиної [Топузов 2023], які розглядають загальні аспекти діагностики та компенсації втрат; О. Піліпенко [Піліпенко 2023], яка досліджує формування STEM-компетентностей майбутніх учителів математики; А. Денисової та А. Єрмоленко [Денисова 2023], які вивчають стратегії подолання освітніх втрат, а моделювання системи відкритої науки для професійного розвитку вчителів досліджувалося Юлією Носенко [2023: 49].

Українські науковці акцентують увагу на виявленні основних чинників, що загострилися в умовах воєнного стану: руйнування інфраструктури, вимушене переміщення та проблеми з доступом до якісних освітніх послуг. Визначаючи, що одним із найскладніших аспектів є порушення систематичності контрольної-оцінювальної діяльності педагогів та відсутність повноцінних даних для числового виміру втрат. Та обґрунтовуючи необхідність розроблення методології й інструментарію широкого діагностичного дослідження, [Топузов 2023].

Аналіз сучасних досліджень показує, що освітні втрати в математичній та природничій галузях мають специфічні характеристики, пов'язані з кумулятивним характером цих дисциплін. Однак залишається недостатньо дослідженою системна модель подолання освітніх втрат саме в STEM-дисциплінах з урахуванням українських реалій воєнного часу.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці практичної моделі подолання освітніх втрат у математичній та природничій освітніх галузях з урахуванням сучасних викликів.

Результати та дискусії. Математична та природничі освітні галузі мають специфічні особливості, що обумовлюють унікальність підходів до компенсації втрат. Ці дисципліни характеризуються високим рівнем абстракції, необхідністю систематичного і послідовного засвоєння понять, взаємозв'язком теоретичних знань з практичними навичками [Піліпенко 2023]. В умовах війни порушення цієї система-

тичності призводить до накопичення прогалин, які мають кумулятивний ефект [Топузов 2023].

Кількісне підтвердження масштабу освітніх втрат у ключових галузях було отримано завдяки результатам міжнародного дослідження PISA-2022, що відображені в таблиці 1.

Таблиця 1
Порівняльна динаміка результатів PISA-2022 для України та країн ОЕСР

Освітня Галузь (PISA-2022)	Середній показник ОЕСР (бали)	Показник України (бали)	Різниця (бали)
Математична грамотність	476	441	35
Природничо-наукова грамотність	481	450	31

Специфіка математичних і природничих дисциплін полягає у їх кумулятивному характері, коли кожен новий концепт будується на основі попередньо сформованих компетентностей. Це створює ефект «снігової кулі», коли прогалини в базових поняттях призводять до неможливості опанування подальшого матеріалу [Піліпенко 2023 : 89].

Таким чином, вони ускладнюють формування цілісного уявлення про матеріальний світ, порушуючи міжпредметні зв'язки та утруднюючи розуміння фундаментальних принципів природи.

В умовах воєнної агресії основними чинниками освітніх втрат є безпекові та інфраструктурні обмеження, що включають руйнування закладів освіти та відсутність доступу до освітніх послуг. Для природничої освіти це означає неможливість доступу до фізичних лабораторій та спеціалізованого обладнання для проведення експериментів.

Додатково виділяють методологічні та психологічні чинники. Тривале дистанційне навчання призвело до порушення систематичності та повнофункціональності контрольної діяльності. Крім того, стресові умови військового стану можуть посилювати такі явища, як математична тривожність [Yang, X., Chan, M.C.E., Kaur, B. et al 2025], що безпосередньо блокує здатність здобувачів освіти до абстрактного мислення, яке є необхідним для успіху в математичній та природничих освітніх галузях.

Критичним чинником ефективності онлайн-навчання є **цифрова компетентність** [Топузов 2023]. Дослідження вказують, що навіть за наявності швидкісного інтернету та гаджетів, низький рівень цифрової компетентності вчителів та здобувачів освіти перетворює передові освітні інструменти на малоефективні, посилюючи цифрову нерівність.

Отже, серед основних причин освітніх втрат у природничій та математичній освітніх галузі можна виділити:

1. **Тривале дистанційне навчання** протягом пандемії та воєнного стану, що обмежило можливості для практичної та експериментальної діяльності.

2. **Недостатній рівень цифрової компетентності** вчителів, що не дозволив повною мірою реалізувати потенціал онлайн-навчання.

3. **Психологічні наслідки** воєнного стану, що вплинули на когнітивні функції здобувачів освіти та їх здатність досягнення очікуваних навчальних результатів.

4. **Обмежений доступ** до якісних освітніх ресурсів та цифрової інфраструктури в окремих регіонах України.

У контексті військового стану та потреби в дистанційному або змішаному навчанні, використання сучасних цифрових рішень є незамінним механізмом компенсації. Вони дозволяють забезпечити індивідуалізацію освітньої траєкторії та залучення здобувачів освіти. Для подолання освітніх втрат у природничій та математичній освітніх галузі пропонуємо наступний комплекс інноваційних підходів.

Адаптивне навчання з використанням цифрових платформ, що дозволяє персоналізувати освітній процес відповідно до рівня знань кожного здобувача освіти. Ефективними засобами виявилися платформи Matific для математики та PhET для природничих наук, які надають інтерактивні симуляції для опанування ключових концепцій.

Успішність корекційних інструментів, що підтверджена практикою, напряму залежить від того, наскільки здобувачі освіти вважають їх «корисними, цікавими та відповідними їхнім потребам» [Cara, Gamit, & Santos, 2025].

Гейміфікація освітнього процесу, що підвищує мотивацію здобувачів освіти. Дослі-

дження показують, що впровадження елементів гри в математичну освіту підвищує залученості учнів на 35% та ефективність засвоєння матеріалу на 28% [OECD 2023: 67].

STEM-підхід, що інтегрує природничі науки, технології, інженерію та математику. Як зазначають О. Воронкін та С. Лушин, «проектний метод у STEM-освіті із застосуванням програмно-апаратної платформи Arduino дозволяє формувати у здобувачів освіти цілісне уявлення про застосування природничо-математичних знань у практичній діяльності» [Воронкін, Лушин 2023: 26]. Цей підхід особливо ефективний для подолання освітніх втрат, оскільки сприяє розвитку практичних здатностей та міжпредметних зв'язків. Ефективне використання PhET вимагає від педагогів не просто демонструвати симуляції, а інтегрувати їх як інструмент активного дослідження. Це підтверджує, що необхідність підвищення цифрової компетентності вчителів є ключовою для реалізації компенсаторних стратегій [Топузов 2023].

Формувальне оцінювання, що дозволяє постійно моніторити прогрес здобувачів освіти та своєчасно корегувати освітній процес. На відміну від підсумкового оцінювання, формувальне оцінювання спрямоване на виявлення труднощів у реальному часі та надання оперативної допомоги [OECD 2023 : 72].

На основі аналізу сучасних підходів пропонуємо трикомпонентну **модель подолання освітніх втрат** у природничій та математичній освітніх галузі:

1. **Діагностичний блок**: виявлення рівня освітніх втрат за допомогою стартового діагностичного оцінювання, аналізу індивідуальних труднощів здобувачів освіти.

2. **Корекційний блок**: реалізація індивідуальних освітніх траєкторій, впровадження адаптивних технологій, проведення корекційних занять, організація груп взаємодопомоги.

3. **Профілактичний блок**: розвиток функціональної грамотності, формування здатності до самоосвіти, впровадження системи моніторингу якості освіти, підвищення кваліфікації вчителів.

Успішні практики впровадження демонструють, що ключовим елементом є партнерська взаємодія. Необхідно налагодити тісну

співпрацю з батьками, регулярно інформуючи їх про прогрес дитини та залучаючи до виконання ігрових завдань вдома [Топузов 2023]. Така співпраця важлива для створення цілісного освітнього середовища, особливо коли значна частина освітнього процесу відбувається дистанційно.

Ця модель передбачає системну взаємодію між здобувачами освіти, вчителями, адміністрацією закладу освіти та батьками, що дозволяє комплексно підійти до проблеми освітніх втрат. Відповідно пропонуємо **практичні рекомендації** для працівників закладів освіти щодо подолання освітніх втрат:

1. **Впровадження діагностичного інструментарію** для виявлення освітніх втрат на початку навчального року. Рекомендуємо використання адаптивних тестових систем.

2. **Розробка індивідуальних освітніх траєкторій** для здобувачів освіти зі значними освітніми втратами. Це передбачає створення персональних навчальних планів, що включають додаткові заняття, онлайн-курси, індивідуальні завдання.

3. **Активне використання цифрових освітніх платформ**: Matific для математики (розвиток просторового мислення, розв'язування задач); PhET Interactive Simulations для фізики, хімії, біології (віртуальні лабораторії та експерименти); Khan Academy для всіх природничо-математичних дисциплін (відеоуроки, практичні завдання); Learning.ua для україномовних ресурсів з математики та природничих наук (таблиця 2).

4. **Впровадження методів гейміфікації** в освітній процес: створення освітніх квестів, використання навчальних ігор, системи балів та досягнень для підвищення мотивації здобувачів освіти.

5. **Реалізація STEM-підходу** через проектну діяльність. Як зазначають дослідники, «комп'ютерна модель кола постійного струму у віртуальному фізичному практикумі» дозволяє компенсувати відсутність реального лабораторного обладнання [Савчук, Романець 2023: 69].

6. **Організація формувального оцінювання** з регулярним зворотним зв'язком, що дозволяє здобувачам освіти бачити свій прогрес та своєчасно корегувати освітній процес.

Таблиця 2

Використання цифрових платформ для подолання освітніх втрат

Платформа	Освітня галузь	Основні переваги
Matific	Математична	Інтерактивність, адаптивність, ігровий підхід
PhET	Природнична	Віртуальні експерименти, візуалізація абстракцій
Khan Academy	Математична, природнична	Системність, безкоштовність, індивідуалізація, адаптивне тестування
Learning.ua	Математична, природнична	Формування індивідуальних завдань, оперативний моніторинг

7. **Розвиток математичної та природничої грамотності** через розв'язування прикладних задач, пов'язаних з реальним життям, що сприяє кращому формуванню та розвитку функціональних здатностей.

8. **Створення системи педагогічної підтримки** для здобувачів освіти зі значними освітніми втратами, що включає тьюторський супровід, консультації, психологічну допомогу.

Висновки. Освітні втрати в природничій та математичній освітніх галузі мають системний характер і зумовлені комплексом факторів, серед яких особливе значення мають тривале дистанційне навчання, обмежений доступ до якісних освітніх ресурсів, психологічні наслідки воєнного стану. Особливістю освітніх втрат у природничій та математичній освітніх галузі є їх кумулятивний характер, що вимагає своєчасного втручання для запобігання подальшим наслідкам для освітньої траєкторії здобувачів освіти. Ефективне подолання освітніх втрат вимагає комплексного підходу,

що включає діагностику, корекцію та профілактику, а також системної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Найбільш ефективними інструментами подолання освітніх втрат вважаємо адаптивне навчання, гейміфікацію, STEM-підхід, формувальне оцінювання, що дозволяють персоналізувати освітній процес та підвищити мотивацію здобувачів освіти.

Важливу роль у подоланні освітніх втрат відіграють цифрові освітні платформи (Matific, PhET, Khan Academy, Learning.ua), які дозволяють компенсувати відсутність реального експериментального обладнання та забезпечити інтерактивність освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методик оцінювання освітніх втрат для різних категорій здобувачів освіти, створенні інтегрованих освітніх ресурсів для подолання освітніх втрат, дослідженні довгострокових наслідків освітніх втрат для розвитку природничо-математичної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронкін О., Лушчин С. Проектний метод у STEM-освіті із застосуванням програмно-апаратної платформи Arduino. *Фізико-математична освіта*. 2023. Том 38, № 4. С. 24-30.
2. Головки М. В., Науменко С. О. Результати PISA2022 в Україні: актуальні проблеми загальної середньої освіти та шляхи їх розв'язання. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 2. С. 20–34
3. Державна служба якості освіти України. Загальнодержавне моніторингове дослідження якості освіти у закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. Звіт за результатами моніторингу. 2023. 263 с.
4. Носенко Ю. Моделювання системи відкритої науки для професійного розвитку та діяльності вчителів. *Фізико-математична освіта*. 2023. Том 38, № 4. С. 49-55.
5. Піліпенко О. С. Формування STEM-компетентностей студентів закладів фахової передвищої освіти у навчанні математики: дис. ... докт. філософії. Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, 2023. 284 с.
6. Савчук В., Романець О. Комп'ютерна модель кола постійного струму у віртуальному фізичному практикумі. *Фізико-математична освіта*. 2023. Том 38, № 4. С. 68-73.
7. Топузов О. М., Головки М. В., Локшина О. І. Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 1. С. 5–13.
8. Cara, D. C., Gamit, A. M., & Santos, A. R. (2025). Developing a remediation tool to address learning gaps in numbers and number sense. *International Journal of Advances in Applied Sciences*, 12(6), 169–181
9. Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118(17).
10. Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565.

11. OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. Paris: OECD Publishing, 2023. 458 p.
12. Patrinos, H. A., Vegas, E., & Carter-Rodriguez, G. (2022). An Analysis of COVID-19 Student Learning Loss. World Bank Policy Research Paper. 33 p.
13. Yang, X., Chan, M.C.E., Kaur, B. *et al.* International comparative studies in mathematics education: a scoping review of the literature from 2014 to 2023. *ZDM Mathematics Education* 57, 745–761 (2025).

REFERENCES

1. Voronkin, O., & Lushchin, S. (2023). Project method in STEM education using the Arduino hardware and software platform. *Physical and Mathematical Education*, 38(4), 24–30.
2. Holovko, M. V., & Naumenko, S. O. (2024). Results of PISA 2022 in Ukraine: Current issues of general secondary education and ways of their solution. *Ukrainian Pedagogical Journal*, (2), 20–34.
3. State Service for Education Quality of Ukraine. (2023). Nationwide monitoring study of education quality in general secondary education institutions under martial law: Monitoring report. Kyiv, Ukraine.
4. Nosenko, Y. (2023). Modeling an open science system for professional development and teacher activities. *Physical and Mathematical Education*, 38(4), 49–55.
5. Pilipenko, O. S. (2023). Formation of STEM competencies of students in professional pre-higher education institutions in mathematics learning: Doctoral dissertation. Kryvyi Rih State Pedagogical University.
6. Savchuk, V., & Romanets, O. (2023). Computer model of a direct current circuit in a virtual physics practicum. *Physical and Mathematical Education*, 38(4), 68–73.
7. Topuzov, O. M., Holovko, M. V., & Lokshina, O. I. (2023). Educational losses during martial law: Problems of diagnosis and compensation. *Ukrainian Pedagogical Journal*, (1), 5–13.
8. Cara, D. C., Gamit, A. M., & Santos, A. R. (2025). Developing a remediation tool to address learning gaps in numbers and number sense. *International Journal of Advances in Applied Sciences*, 12(6), 169–181.
9. Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118(17).
10. Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565.
11. OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. Paris: OECD Publishing, 2023. 458 p.
12. Patrinos, H. A., Vegas, E., & Carter-Rodriguez, G. (2022). An Analysis of COVID-19 Student Learning Loss. World Bank Policy Research Paper. 33 p.
13. Yang, X., Chan, M.C.E., Kaur, B. *et al.* International comparative studies in mathematics education: a scoping review of the literature from 2014 to 2023. *ZDM Mathematics Education* 57, 745–761 (2025).

V. O. KORNELIUK

Lecturer in Mathematics,

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

E-mail: vkorneliuk7@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0966-0876>

L. I. LEIBYK

Lecturer in Physics and Astronomy,

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

E-mail: ludmilalebyk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8021-5778>

N. YU. NARYKHNYUK

Lecturer in Mathematics,

*Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

E-mail: nata.narikhiuk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8551-6895>

OVERCOMING EDUCATIONAL LOSSES IN MATHEMATICAL AND SCIENCE EDUCATION FIELDS

The educational losses in mathematics and science education caused by the impact of the COVID-19 pandemic and martial law in Ukraine are analyzed. It is found that the key factors contributing to educational losses are prolonged distance learning, inequality of access to quality educational resources, psychological tension experienced by learners and educators, and disruptions of educational trajectories. Based on international comparative data (PISA 2022) and national monitoring, a significant decline in mathematics and science literacy among Ukrainian learners relative to mid-European standards and an increase in the proportion of individuals with critically low competencies are confirmed. Structural gaps in mastering basic mathematical and scientific concepts are revealed, as well as increased differentiation in expected learning outcomes among students in various regions of Ukraine. A holistic approach to overcoming educational losses is proposed, which combines diagnostic, remedial, and preventive blocks, the implementation of remedial programs and adaptive learning strategies, the use of STEM methods, gamification, and modern digital platforms (PhET, Khan Academy, Matific, Learning.ua). Practical mechanisms for individualizing educational trajectories, developing peer support and mentoring groups, monitoring, and the integration of parents into the process of compensating for educational losses are systematized. The results of remedial sessions are summarized, and the prospects for improving expected learning achievements are identified. The necessity of strategic partnership among participants in the educational process and the continuous updating of pedagogical technologies for the resilient adaptation of the education system to global challenges is substantiated. Practical recommendations are proposed for reducing educational losses and developing learners' abilities in self-regulation and dynamic response to future challenges.

Key words: educational losses, mathematics education, science education, adaptive learning, digital platforms, gamification, STEM approach, learning individualization.

Дата першого надходження рукопису до видання: 30.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 378.147:78

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.4>

В. М. МРОЧКО

*заслужений артист України, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
доцент кафедри музичного мистецтва,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: mrovik1980@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-9667-8099>*

А. О. ЗАРИЦЬКИЙ

*заслужений артист України, доцент,
викладач-методист, голова циклової комісії академічного, естрадного та джазового вокалу,
Волинський фаховий коледж культури і мистецтв імені Ігоря Стравінського
Волинської обласної ради,
доцент кафедри музичного мистецтва,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: zarytskyi.andriy@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-9996-6937>*

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті здійснено теоретичний аналіз та обґрунтування послідовних етапів формування вокальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення системи фахової підготовки педагогів-музикантів у контексті компетентнісного підходу та зростаючих вимог до якості музичної освіти. Проаналізовано наукові праці вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо сутності вокальної компетентності, специфіки вокального навчання та професійного становлення майбутніх учителів музики. Вокальну компетентність визначено як інтегративну професійно-особистісну якість, що об'єднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний та рефлексивний компоненти.

Виокремлено та охарактеризовано чотири послідовні етапи формування вокальної компетентності: адаптаційно-мотиваційний, базово-формувальний, творчо-діяльнісний та рефлексивно-удосконалювальний. Для кожного етапу визначено провідні завдання, зміст вокальної роботи, методи та педагогічні умови ефективного формування компетентності. Адаптаційно-мотиваційний етап забезпечує формування позитивної мотивації до вокальної діяльності, оволодіння елементарними вокальними навичками, розвиток музичного слуху та співацького дихання. Базово-формувальний етап передбачає систематичне оволодіння вокальною технікою, засвоєння методики постановки голосу, накопичення академічного репертуару, включаючи класичні романси, арії з опер, народні пісні. Творчо-діяльнісний етап характеризується інтенсивною концертно-виконавською практикою, формуванням індивідуального виконавського стилю, розвитком сценічної культури, оволодінням навичками інтерпретації камерно-вокальної музики різних стилів. Рефлексивно-удосконалювальний етап спрямований на формування методичної компетентності у галузі вокальної педагогіки, здатності до критичного самоаналізу та професійного саморозвитку.

Доведено, що ефективність поетапного формування вокальної компетентності залежить від дотримання принципів поступовості, систематичності, індивідуалізації навчання, інтеграції теоретичної і практичної підготовки, забезпечення концертно-виконавської практики. Результати дослідження можуть бути використані під час розробки навчальних програм з вокальних дисциплін, організації самостійної роботи студентів, планування педагогічної практики майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: вокальна компетентність, майбутній вчитель музичного мистецтва, етапи формування, професійна підготовка, вокальна майстерність, постановка голосу, музично-педагогічна освіта.

Поставлення проблеми. Трансформаційні спрямовані на інтеграцію до європейського процесу у вищій мистецькій освіті України, освітнього простору, актуалізують проблему

вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах компетентнісного підходу. Вокальна компетентність є невід'ємною складовою професійної майстерності педагога-музиканта, оскільки саме через власну виконавську діяльність учитель формує музично-естетичні орієнтири учнів, демонструє високі зразки вокального мистецтва, створює художньо-творчу атмосферу на уроках музики. Професійна діяльність сучасного вчителя музичного мистецтва неможлива без вокальної, інструментальної і диригентсько-хорової підготовки [Сбітнева : 99], при цьому вокальна підготовка займає особливе місце, адже голос є найприроднішим музичним інструментом, доступним кожній людині.

Як зазначає В. Кузьмічова, вокальна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва нерозривно пов'язана з розвитком його професіоналізму та ефективністю вокально-виконавської діяльності, проявляється у набутті предметно-практичних компетентностей, оволодінні різножанровим вокальним репертуаром, зокрема шедеврами вітчизняної та світової вокальної музики [Кузьмічова, Богачова-Білоус]. Сучасний учитель музики повинен бездоганно володіти вокальним голосом, вокальною технікою, уміти використовувати навички різноманітних стилів світового музичного мистецтва, розуміти специфіку вокального мистецтва та вільно володіти сучасними інформаційними технологіями [Пащенко : 188].

Водночас аналіз практики свідчить про недостатній рівень вокальної підготовки значної частини випускників педагогічних закладів вищої освіти. Багато студентів навіть після завершення навчання не володіють належним чином вокальною технікою, не можуть продемонструвати зразкове виконання вокальних творів, відчувають труднощі у роботі з дитячими голосами. Однією з причин такого стану є безсистемність у організації вокального навчання, недостатня увага до поетапного формування вокальних навичок, форсування виконавського розвитку студентів без достатньої технічної підготовки.

Процес формування вокальної компетентності у класі з постановки голосу є достат-

ньо тривалим та вимагає дотримання певної послідовності [Кузьмічова 2021 : 28]. Вокальна майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає ретельного вивчення та цілеспрямованого, поетапного формування, при цьому одним з перших завдань доцільно визначити активізацію в студентів інтересу до вокального виконавства, розвитку вокальних здібностей. Крім того, формування виконавської майстерності співака неможливе без розширення мистецького світогляду, формування інтелектуального рівня, удосконалення вокально-сценічної майстерності.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена суперечностями між зростаючими вимогами до вокальної компетентності вчителів музичного мистецтва та недостатньою теоретичною розробленістю питання про етапи її формування у процесі фахової підготовки, між необхідністю системного підходу до вокального навчання майбутніх педагогів-музикантів та епізодичним характером організації цього процесу у практиці багатьох закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування вокальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва перебуває у фокусі уваги багатьох вітчизняних науковців. Теоретичні засади професійної компетентності педагога-музиканта розкрито у працях О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької. Зокрема, Л. Сбітнева визначає професійну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегративну якість, яка виявляється в умінні використовувати свої знання в розвитку музичного сприймання, розвитку музичних здібностей учнів, здійснювати художньо-педагогічний аналіз творів, володіти методиками розвитку дитячого голосу та знаннями про особливості організаційної роботи у дитячих музичних колективах [Сбітнева : 100].

Специфіку вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів досліджували В. Кузьмічова, Н. Косінська, Л. Лабінцева, Н. Овчаренко, І. Пащенко. Вокальну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва Т. Осадча визначає як інтегративну якість особистості, яка включає ціннісне ставлення до спадщини людства в області різних видів вокальної діяльності, компетентність у сфері вокальної

педагогіки, рівень власної вокально-виконавської майстерності, а також творчої активності у вокально-педагогічній діяльності. Дослідниця наголошує, що саме вокальна культура є тим духовно-практичним надбанням, що забезпечує усвідомлення важливості вокальної діяльності вчителя.

Л. Лабінцева аналізує вокально-виконавську компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва як значущу складову підготовки фахівців нового формату, виокремлює ключові чинники формування цієї компетентності та визначає такі компоненти її структури: мотиваційно-спрямований, знаннєво-інноваційний, виконавсько-креативний [Лабінцева : 161]. Н. Овчаренко розглядає методологічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності [Овчаренко : 263]. І. Пащенко досліджує сучасний стан вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у закладах вищої освіти, наголошуючи на необхідності використання сучасних інформаційних технологій у вокальному навчанні [Пащенко : 188].

Методичні аспекти формування вокальної компетентності розглядали різні дослідники. Зокрема, спеціальні вправи, творчі завдання, методику роботи з різними типами голосів, виходячи з фізіологічних та вікових особливостей учнів, принципи організації концертних виступів досліджували багато науковців. Вплив на формування вокальної компетентності унікальної спадщини українських співацьких традицій, використання кращих вокальних методик вітчизняних та зарубіжних педагогів також є предметом наукового аналізу [Кузьмічова 2021 : 33].

Серед зарубіжних досліджень варто відзначити роботи М. Biasutti, S. Frate та Е. Concina, які вивчали професійний розвиток учителів музики через колаборативні онлайн-курси [Biasutti et al. : 116], а також дослідження S. Karkina, L. Faizrakhmanova, I. Kamalova, G. Akbarova щодо особливостей навчання музичному ансамблевому виконавству у дистанційному форматі під час пандемії, де наголошувалося на важливості формування навичок музичного ансамблю як ключової професійної компетенції вчителів музики [Karkina et al.].

Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць з проблем вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, питання про етапи формування вокальної компетентності залишається недостатньо розробленим. Потребують уточнення зміст, специфіка та послідовність етапів формування вокальної компетентності, визначення педагогічних умов ефективної організації вокального навчання на кожному етапі професійного становлення майбутнього педагога-музиканта.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та охарактеризувати послідовні етапи формування вокальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі їхнього професійного становлення.

Результати та дискусії. Вокальна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва є складним інтегративним утворенням, що включає взаємопов'язані компоненти. За структурою вокально-виконавської компетентності, запропонованою Л. Лабінцевою, виокремлюють мотиваційно-спрямований, знаннєво-інноваційний та виконавсько-креативний компоненти [Лабінцева : 162]. Мотиваційно-спрямований компонент охоплює ціннісне ставлення до вокального мистецтва, професійну спрямованість на вокально-педагогічну діяльність, прагнення до вокального самовдосконалення. Знаннєво-інноваційний компонент включає теоретичні знання про особливості вокального мистецтва, будову голосового апарату, методику постановки голосу, специфіку роботи з дитячими голосами. Виконавсько-креативний компонент передбачає володіння вокальною технікою, виконавською майстерністю, здатність до художньої інтерпретації вокальних творів.

Формування цієї компетентності відбувається не одномоментно, а поступово, через проходження певних етапів професійного становлення студента як виконавця і педагога вокального мистецтва. Спираючись на дослідження науковців та власний педагогічний досвід, виокремлюємо чотири основні етапи формування вокальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: адаптаційно-мотиваційний, базово-формувальний, творчо-діяльнісний та рефлексивно-удосконалювальний.

Адаптаційно-мотиваційний етап

Адаптаційно-мотиваційний етап охоплює початковий період навчання студентів у закладі вищої освіти та має вирішальне значення для подальшого професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Цей етап спрямований на формування стійкої позитивної мотивації до вокальної діяльності, створення психологічно комфортної атмосфери для розкриття творчого потенціалу студентів, адаптацію до вимог і специфіки вокального навчання у вищій школі. На початковому етапі відбувається діагностика вихідного рівня вокальної підготовки студентів, визначення типу голосу, виявлення індивідуальних особливостей голосового апарату та музичних здібностей. Важливим завданням є подолання психологічних бар'єрів, пов'язаних зі страхом публічного виступу, невпевненістю у власних вокальних можливостях.

Зміст вокальної роботи на даному етапі передбачає формування елементарних уявлень про вокальне мистецтво, його види та жанри, ознайомлення з основами анатомії і фізіології голосового апарату, розвиток музичного слуху, почуття ритму, музичної пам'яті. Особлива увага приділяється формуванню співацької постави, правильного положення тіла під час співу, оволодінню навичками співацького дихання. Робота над звуком на початковому етапі є доволі копіткою й наполегливою. Красивий вокальний звук повинен бути резонуючим, вібруючим, що є результатом вібрацій повітря в голосових порожнинах, тобто в носоглотці, гортані й грудній клітці. Для резонансу потрібне правильне дихання – голосові зв'язки функціонують як струни музичного інструменту, а повітря в грудях забезпечує необхідний резонанс.

На адаптаційно-мотиваційному етапі формується вокально-технічна основа голосотворення, розвиваються елементарні навички дикційної чіткості, артикуляційної рухливості, чистого інтонування на основі унісонного співу. Студенти засвоюють прості вокальні вправи і розспівки, розучують легкі вокальні твори, зокрема народні пісні, дитячі пісні, прості романси.

Базово-формувальний етап

Базово-формувальний етап передбачає систематичну та цілеспрямовану роботу з фор-

мування базових компонентів вокальної компетентності, зокрема оволодіння вокальною технікою, розширення діапазону голосу, розвиток його сили, тембральних якостей, рухливості, накопичення академічного вокального репертуару, засвоєння методичних основ постановки голосу. Саме на цьому етапі закладаються основи професійної вокальної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, формується те, що дослідники називають вокальною культурою педагога-музиканта [Осадча].

Зміст вокальної роботи на базово-формувальному етапі включає поглиблене вивчення будови і функціонування голосового апарату, опанування різних типів співацького дихання, формування резонаторних відчуттів, оволодіння грудним та головним резонаторами. Напружений струмінь повітря породжує жорсткий, нерівний і крикливий звук, а голосові складки при надлишковому тиску втрачають еластичність. З іншого боку, від в'ялого неопертого дихання варто очікувати тьмяного голосу й інших вад – тремоляції, детонування, сипіння, втрати інтонаційної чистоти. Тому особлива увага приділяється розвитку рівності звучання голосу на всьому діапазоні, формуванню кантілени, легато, оволодінню різними прийомами звуковедення.

Важливим аспектом роботи на базово-формувальному етапі є розвиток динамічних можливостей голосу, робота над дикцією та орфоєпією, розширення діапазону голосу, подолання регістрових переходів, розвиток рухливості голосу. Студенти вивчають класичні вокалізи, що сприяє технічному вдосконаленню голосу, розучують класичні романси українських та зарубіжних композиторів, арії з опер, народні пісні в академічній обробці. Вокальна підготовка на цьому етапі передбачає не лише технічне вдосконалення, а й ознайомлення з методикою роботи над вокальним твором, засвоєння основ вокальної педагогіки, що є важливим для майбутньої професійної діяльності вчителя музики.

Творчо-діяльнісний етап

Творчо-діяльнісний етап характеризується інтенсивною концертно-виконавською практикою, формуванням індивідуального виконавського стилю, розвитком артистизму

та сценічної культури, оволодінням навичками інтерпретації вокальних творів, активною педагогічною практикою з викладання вокалу. Цей етап спрямований на формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, розвиток творчої індивідуальності, здатності до оригінальної інтерпретації вокальних творів різних стилів і жанрів, оволодіння навичками роботи з учнями різного віку та рівня підготовки.

На творчо-діяльнісному етапі відбувається подальше удосконалення вокальної техніки, розширення репертуару за рахунок складних камерно-вокальних творів, зокрема вивчення романсів М. Лисенка, Я. Степового, К. Стеценка, арій з опер вітчизняних та зарубіжних композиторів, української народної пісні в обробці для сольного виконання. Особлива увага приділяється роботі над створенням художнього образу вокального твору, що передбачає глибоке проникнення у зміст поетичного тексту, розуміння стилістичних особливостей музики, здатність до емоційного самовираження.

Важливим аспектом роботи на цьому етапі є формування навичок сценічної поведінки, акторської майстерності, адже створення яскравого сценічного образу пов'язане з надзвичайною достовірністю виконання, дотриманням авторського задуму в інтерпретації твору, увагою виконавця до власного внутрішнього стану. Створення сценічного образу відноситься до специфічних особливостей вокально-сценічної діяльності та передбачає активну мисленнєву діяльність студента, глибоке проникнення виконавця у сценічний образ та реалізацію його засобами вокальної техніки, міміки, жестів. При цьому вокальна підготовка студента та його духовне багатство мають вирішальне значення.

Рефлексивно-удосконалювальний етап

Рефлексивно-удосконалювальний етап є завершальним у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва та спрямований на узагальнення і систематизацію набутих знань, умінь і навичок, формування здатності до критичного осмислення власної виконавської та педагогічної діяльності, усвідомлення шляхів професійного саморозвитку та самовдосконалення. Основною метою цього

етапу є формування цілісної вокальної компетентності, готовності до самостійної професійної діяльності, здатності до неперервного професійного саморозвитку, критичного аналізу власної педагогічної та виконавської діяльності.

На рефлексивно-удосконалювальному етапі відбувається подальше удосконалення вокальної техніки і виконавської майстерності, підготовка і проведення сольного концерту, що є підсумковою формою демонстрації вокальних досягнень студента, узагальнення методичного досвіду роботи з учнями, розробка елементів авторських методик вокального навчання. Важливою складовою цього етапу є проведення самоаналізу власної виконавської діяльності, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, планування професійного саморозвитку, участь у наукових конференціях з проблем вокальної педагогіки, підготовка кваліфікаційної роботи з проблем вокального навчання.

Важливо підкреслити, що виділені етапи формування вокальної компетентності не є жорстко фіксованими у часі. Їх тривалість може варіюватися залежно від індивідуальних особливостей студентів, їхнього вихідного рівня підготовки, темпів засвоєння вокальних навичок. Водночас послідовність етапів є принциповою і не може бути порушеною, адже кожен наступний етап базується на досягненнях попереднього.

Висновки. Формування вокальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є складним, тривалим і поетапним процесом, що вимагає системного підходу, дотримання принципів поступовості, систематичності, індивідуалізації навчання. Виокремлені чотири етапи формування вокальної компетентності – адаптаційно-мотиваційний, базово-формувальний, творчо-діяльнісний та рефлексивно-удосконалювальний – відображають логіку професійного становлення майбутнього педагога-музиканта від початкового оволодіння елементарними вокальними навичками до формування цілісної вокальної компетентності, готовності до самостійної професійної діяльності та неперервного професійного саморозвитку.

Адаптаційно-мотиваційний етап забезпечує формування позитивної мотивації до вокальної

діяльності, оволодіння основами співацького дихання, елементарними навичками звукоутворення та артикуляції. Базово-формувальний етап передбачає систематичне оволодіння вокальною технікою, формування резонаторної техніки звукоутворення, розширення діапазону, накопичення академічного репертуару. Творчо-діяльнісний етап характеризується інтенсивною концертно-виконавською практикою, формуванням індивідуального виконавського стилю, розвитком сценічної культури, оволодінням методикою викладання вокалу. Рефлексивно-удосконалювальний етап спрямований на формування цілісної вокальної компетентності, здатності до критичного самоаналізу та професійного саморозвитку.

Ефективність поетапного формування вокальної компетентності залежить від дотримання педагогічних умов на кожному етапі, зокрема створення мотиваційного освітнього середовища, індивідуалізації навчання, забез-

печення систематичної виконавської практики, інтеграції теоретичної і практичної підготовки, використання сучасних інформаційних технологій у вокальному навчанні. Результати дослідження можуть бути використані під час розробки навчальних програм з вокальних дисциплін, організації самостійної роботи студентів, планування педагогічної практики майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою методики діагностики рівнів сформованості вокальної компетентності на кожному етапі професійного становлення, експериментальною перевіркою ефективності запропонованої поетапної системи формування вокальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, розробкою методичних рекомендацій для викладачів вокалу закладів вищої освіти щодо організації вокального навчання на основі поетапного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмічова В. А. Компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва в класі «постановка голосу». *Professional Art Education*. 2021. Vol. 2, № 1. С. 28–34.
2. Кузьмічова В. А., Богачова-Білоус Т. Ю. Деякі аспекти формування вокальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *International Electronic Scientific and Practical Journal «WayScience»*. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7061> (дата звернення: 10.10.2025).
3. Лабінцева Л. П. Формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як складова підготовки фахівців нового формату. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2022. Вип. 28. С. 158–164. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.23>
4. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: методологічний аспект. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 137. С. 263–266. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_137_65 (дата звернення: 10.10.2025).
5. Пашенко І. М. Сучасний стан вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у закладах вищої освіти. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2022. Вип. 206. С. 188–192. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-188-192>
6. Сбітнєва Л. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахового навчання. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2021. Том 1, № 2 (101). С. 96–109. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/507 (дата звернення: 10.10.2025).
7. Biasutti M., Frate S., Concina E. Music teachers' professional development: assessing a three-year collaborative online course. *Music Education Research*. 2019. Vol. 21, № 1. P. 116–133. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1534818>
8. Karkina S., Faizrakhmanova L., Kamalova I., Akbarova G., Kaur B. Performance Practice in a Pandemic: Training Ensemble Skills Using E-Tivities in Music Teacher Education. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.817310>

REFERENCES

1. Kuzmichova, V. A. (2021). Competence of future music teachers in the class of «voice training». *Professional Art Education*, 2(1), 28-34.
2. Kuzmichova, V. A., & Bohachova-Bilous, T. Yu. Some aspects of forming vocal competence of future music teachers. *International Electronic Scientific and Practical Journal «WayScience»*. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7061>

3. Labintseva, L. P. (2022). Formation of vocal and performing competence of future music teachers as a component of training specialists of a new format. *Scientific Journal of M.P. Dragomanov Ukrainian State University. Series 14. Theory and Methods of Art Education*, 28, 158-164. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.23>
4. Ovcharenko, N. A. (2016). Professional training of future music teachers for vocal and pedagogical activity: methodological aspect. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 137, 263-266. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_137_65
5. Pashchenko, I. M. (2022). The current state of vocal training of future music teachers in higher education institutions. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 206, 188-192. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-188-192>
6. Sbitnieva, L. M. (2021). Formation of professional competence of the future music teacher in the process of professional training. *Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice*, 1(2(101)), 96-109. Retrieved from https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/507
7. Biasutti, M., Frate, S., & Concina, E. (2019). Music teachers' professional development: assessing a three-year collaborative online course. *Music Education Research*, 21(1), 116-133. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1534818>
8. Karkina, S., Faizrahmanova, L., Kamalova, I., Akbarova, G., & Kaur, B. (2022). Performance Practice in a Pandemic: Training Ensemble Skills Using E-Tivities in Music Teacher Education. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.817310>

V. M. MROCHKO

*Honored Artist of Ukraine, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Musical Art,
Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College"
of the Volyn Regional Council,
Associate Professor at the Department of Musical Art,
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine
E-mail: mrovik1980@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-9667-8099>*

A. O. ZARYTSKY

*Honored Artist of Ukraine, Associate Professor,
Lecturer-Methodologist, Head of the Academic, Pop, and Jazz Vocal Cycle Commission,
Volyn Professional College of Culture and Arts named after Ihor Stravinsky of the Volyn Regional Council,
Associate Professor at the Department of Musical Art,
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine
E-mail: zarytskyy.andriy@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-9996-6937>*

STAGES OF FORMATION OF VOCAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS

The article provides a theoretical analysis and justification of the successive stages of forming vocal competence of future music teachers in the process of professional training. The relevance of the study is determined by the need to improve the system of professional training of music educators in the context of the competence-based approach and increasing requirements for the quality of music education. Scientific works of domestic and foreign researchers on the essence of vocal competence, specifics of vocal training and professional development of future music teachers have been analyzed. Vocal competence is defined as an integrative professional and personal quality that combines motivational-value, cognitive, activity-operational and reflexive components.

Four successive stages of vocal competence formation have been identified and characterized: adaptation-motivational, basic-formative, creative-activity and reflexive-improvement stages. For each stage, the leading tasks, content of vocal work, methods and pedagogical conditions for effective competence formation have been determined. The adaptation-motivational stage ensures the formation of positive motivation for vocal activity, mastery of elementary vocal skills, development of musical hearing and singing breathing. The basic-formative stage involves systematic mastery of vocal technique, learning the methodology of voice training, accumulating academic repertoire, including classical romances, opera arias, folk songs. The creative-activity stage is characterized by intensive concert and performance practice,

formation of individual performance style, development of stage culture, mastery of skills in interpreting chamber-vocal music of various styles. The reflexive-improvement stage is aimed at forming methodological competence in the field of vocal pedagogy, ability for critical self-analysis and professional self-development.

It has been proven that the effectiveness of step-by-step formation of vocal competence depends on adherence to the principles of gradualism, consistency, individualization of learning, integration of theoretical and practical training, providing concert and performance practice. The research results can be used in developing curricula for vocal disciplines, organizing independent work of students, planning pedagogical practice of future music teachers.

Key words: vocal competence, future music teacher, formation stages, professional training, vocal mastery, voice training, music and pedagogical education.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

UDC 54.03 + 615.28

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.5>**Ya. M. PUSHKAROVA***Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of Analytical, Physical and Colloid Chemistry,**Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine**E-mail: yaroslava.pushkarova@gmail.com**<https://orcid.org/0000-0001-9856-7846>*

CHEMICAL EDUCATION AS A FOUNDATION FOR DEVELOPING RESEARCH COMPETENCE IN MASTER'S STUDENTS OF PHARMACY

This article analyzes the role of core chemical disciplines (general and inorganic chemistry, analytical chemistry, physical and colloidal chemistry) as fundamental elements in developing research competence among master's students in pharmacy. Research competence is understood as a complex set of knowledge, skills, and abilities that include cognitive, procedural, and reflective components necessary for independent scientific research in the pharmaceutical field. Chemical education provides not only a deep understanding of molecular and physicochemical processes underlying pharmaceutical sciences but also fosters the development of methodological and practical skills essential for conducting precise, reliable, and reproducible experiments.

General and inorganic chemistry form the cognitive foundation by developing analytical thinking, the ability to formulate hypotheses, and interpret experimental observations. Analytical chemistry contributes to enhancing procedural accuracy, teaching students to assess measurement uncertainty, validate methods and comply with quality standards, which are critical in professional pharmaceutical practice. Physical and colloidal chemistry develops skills in modeling, systems thinking, and integrating theoretical models with experimental data, enabling students to effectively plan and analyze complex chemical processes.

Practice-oriented learning, including case studies, laboratory work and group discussions, stimulates the development of independence, critical thinking, teamwork skills, and promotes active knowledge acquisition through real-world application. Assessment encompasses both written reports and interactive sessions with active student participation, aimed at developing practical skills, understanding methodological aspects, and discussing potential problem situations.

Special attention is given to the role of the instructor as a learning process facilitator, who supports students' transition from acquiring theoretical knowledge to active research activity, provides motivation, mentorship and creates an atmosphere conducive to forming a research culture. Such an approach prepares future pharmacists capable of conducting independent scientific research and implementing results into professional practice.

Key words: research competence, chemical education, pharmaceutical education, practice-oriented approach, professional education.

Problem statement. The preparation of master's students in pharmacy requires a robust integration of theoretical knowledge, experimental skills and critical thinking capacities to meet the demands of modern pharmaceutical science. Research competence is the ability to design and conduct scientific investigations, interpret data and apply findings in professional practice. While pharmacy curricula traditionally include a wide range of biomedical, clinical, and social science disciplines, chemical education forms the epistemological and methodological foundation for research-oriented thinking [Murry, Hughes, Singh, Travlos, Engle]; [Roman].

Analysis of recent research and publications. Recent studies in science education emphasize that chemical disciplines not only

provide knowledge of molecular structure, reaction mechanisms and analytical techniques but also cultivate procedural accuracy, statistical reasoning and problem-solving skills essential for experimental work [Hardy, Sdepanian, Stowell, Aljohani, Allen, Anwar, ... & Wright]; [Bain, Rodriguez, & Towns].

General and inorganic chemistry lays the groundwork for understanding chemical laws and molecular behavior [Fu, Wang, Xia, Li, & Zhang]; [Pazicni & Popova], while analytical chemistry strengthens precision, method validation, and data integrity in compliance with pharmaceutical quality standards [Pushkarova, Chkhalo, Reva, Zaitseva, & Bolotnikova]; [Pushkarova & Zaitseva]. Physical and colloidal chemistry equips students with the capacity to

model complex systems, predict physicochemical properties and evaluate interactions critical for dosage form design and biopharmaceutical performance [Patel & Thareja].

The literature consistently highlights the crucial role of chemistry education in preparing pharmacy students for independent research activities. Winkelmann et al. demonstrated that integrating research-inspired laboratory modules into general chemistry courses significantly enhances students' inquiry skills, including hypothesis formulation, experimental design and data interpretation, while simultaneously boosting their research self-efficacy [Winkelmann, Baloga, Marcinkowski, Giannoulis, Anquandah, & Cohen]. Similarly, Agustian et al. emphasized the importance of authentic laboratory experiences within pharmaceutical sciences education, noting that faculty perceive hands-on engagement with analytical techniques as essential for developing students' practical competencies and readiness for professional research environments [Agustian, Pedersen, Finne, Jørgensen, Nielsen, & Gammelgaard].

Poloyac et al. identified core research competencies necessary in clinical pharmaceutical sciences, underscoring the need for training that integrates conceptual knowledge with methodological rigor and critical thinking, which aligns with fostering the cognitive, procedural and reflective components of research competence [Poloyac, Empey, Rohan, Skledar, Empey, Nolin,... & Kroboth].

Further supporting these findings, Jørgensen traced the longitudinal development of pharmaceutical students' laboratory skills, highlighting that repeated and structured laboratory experiences contribute to gradual improvement in both technical proficiency and reflective abilities, essential for autonomous research competence [Jørgensen].

Together, these studies provide compelling evidence that a well-structured, practice-oriented chemistry curriculum, incorporating both traditional and innovative teaching modalities, is fundamental to equipping future pharmacists with the comprehensive research skills necessary for scientific inquiry and professional practice.

Purpose of the article. The purpose of this study is to analyze the role of core chemical

disciplines (general and inorganic chemistry, analytical chemistry, physical and colloidal chemistry) as foundational elements in developing research competence among future master's in pharmacy.

Main material

Chemistry as a foundation for developing research competence

Chemistry occupies a central role in the pharmaceutical education, providing not only essential scientific knowledge, but also serving as a dynamic foundation for cultivating research competence. Research competence is a multifaceted construct encompassing cognitive, procedural, and reflective components that enable future pharmacists to design and conduct rigorous scientific inquiries. The core chemical disciplines – general and inorganic chemistry, analytical chemistry, physical and colloidal chemistry – each contribute distinctively to these components by nurturing critical thinking, precise measurement, validation skills and the capacity to model and interpret complex phenomena. The following sections explain how targeted, practice-oriented learning activities within these disciplines collectively facilitate the development of comprehensive research competence in pharmacy students [Al-Thani, Saad, Siby, Bhadra, & Ahmad].

General and inorganic chemistry: building cognitive foundations

General and inorganic chemistry provide the essential cognitive framework that underpins students' analytical thinking and pattern recognition abilities – skills critical for formulating and testing scientific hypotheses. At the initial stages of pharmacy education, students engage with foundational concepts including periodic trends, electronic configurations, chemical bonding theories and elemental reactivity. These concepts create a robust conceptual scaffold that supports tackling progressively complex research problems. Empirical observations (colour changes, precipitate formation, reaction kinetics) helps students critically assess and refine their hypotheses. Through this iterative inquiry process, students strengthen logical reasoning and develop the ability to translate abstract theoretical principles into concrete, testable

scientific questions – core cognitive elements of research competence.

Analytical chemistry: enhancing procedural and quantitative skills

Analytical chemistry sharpens students' procedural competence by emphasizing precision, measurement uncertainty evaluation, rigorous method validation and compliance with quality assurance protocols. These skills are crucial in pharmaceutical research, where adherence to strict regulatory standards ensures data reliability and patient safety. Mastery of these methodological principles equips students to perform accurate, reproducible analyses and fosters a disciplined approach to scientific investigation. Such competencies are indispensable for research competence within professional pharmaceutical settings.

Physical and colloidal chemistry: fostering modelling and systems thinking skills

Physical and colloidal chemistry engage students in developing modelling skills, abstract reasoning and systems thinking – competencies vital for addressing multifactorial and dynamic research problems. Key topics such as thermodynamic equilibrium, solubility, diffusion, adsorption, properties of high-molecular compounds and the behavior of colloidal solutions provide theoretical frameworks and practical tools to simulate, analyze and interpret complex chemical phenomena. This discipline encourages integrating multiple variables and considering chemical system interactions, cultivating a holistic understanding necessary for designing robust experiments and advancing research competence.

Integration of chemical disciplines in research competence development

Together, these disciplines illustrate how chemistry education forms a structured yet flexible environment that nurtures the cognitive, procedural and reflective dimensions of research competence. By incorporating case-based and practice-oriented learning, chemistry courses transform students from passive knowledge recipients into active scientific investigators, prepared to contribute meaningfully to pharmaceutical research.

Assessment strategies to support research competence development

Effective assessment is integral to fostering research competence by providing structured

feedback and motivating active engagement with complex scientific problems. In pharmacy education, assessment strategies are tailored to reflect the specific demands of each chemical discipline while supporting integrated research skills development.

In general and inorganic chemistry, assessment focuses on students' abilities to formulate hypotheses grounded in chemical principles, design controlled experiments and critically analyze qualitative data such as colour changes or precipitate formation. Common formats include laboratory reports and class discussions that focus on evaluating reasoning, precision and clarity in describing chemical phenomena.

Analytical chemistry enhances students' procedural competence. This is paramount in pharmaceutical research, where compliance with stringent regulatory standards is essential to ensure the reliability and safety of experimental results. Practical tasks include case studies that simulate real-world analytical challenges, requiring students to apply quantitative analysis, interpret complex data sets, and develop solutions grounded in sound scientific reasoning. Mastery of these methodological principles equips students with the ability to conduct accurate and reproducible analyses, fostering a disciplined approach to scientific investigation that is critical for research competence in professional pharmaceutical contexts. Assessment includes comprehensive written reports and collaborative discussions aimed at developing students' practical skills, fostering critical reflection on methodological accuracy, emphasizing reproducibility as well as the identification of potential sources of error.

Assessment in physical and colloidal chemistry focuses on applying systems thinking to complex chemical phenomena. Students collaborate in small groups to brainstorm and explore experimental strategies, analyze data collectively and discuss potential challenges. This collaborative process enhances critical thinking, problem-solving abilities and teamwork skills, preparing students for real-world scientific research environments.

Across all disciplines, cumulative assessments such as portfolios of research cases and mini-project defenses encourage knowledge synthesis,

originality in hypothesis development, and critical self-reflection. Formative feedback supports iterative learning and metacognitive growth, facilitating internalization of research standards and fostering autonomy.

Role of the teacher as a research facilitator

The teacher's role extends beyond content delivery or laboratory supervision to that of a facilitator of inquiry and mentor guiding students through intellectual, methodological and affective aspects of research. Recognizing that research competence is constructed through active engagement, reflection and iterative experimentation, educators design open-ended, authentic tasks that encourage critical inquiry and problem-solving resilience.

Facilitation includes scaffolding research activities by providing strategic guidance at key stages – helping refine research questions, advising on controls and modeling data interpretation – while maintaining student intellectual responsibility. Teachers also emphasize ethical considerations such as data integrity and safety, supporting gradual internalization of research norms.

Creating a reflective learning environment is crucial and can be achieved through debrief sessions, maintaining research journals and conducting critical analyses of scientific literature. Finally, teachers foster a culture of inquiry by modeling curiosity, openness, and valuing both successes and failures as learning opportunities. This environment nurtures intellectual risk-taking and critical questioning, preparing future pharmacists to confidently and ethically participate in research-intensive pharmaceutical domains [Gautam & Agarwal]; [Schnellert, Sinclair, & Butler].

Conclusions. The analysis presented in this study highlights the essential role of core chemical disciplines (general and inorganic chemistry, analytical chemistry,

physical and colloidal chemistry) as foundational pillars for developing research competence in future pharmacists. These disciplines provide not only the conceptual frameworks necessary to understand molecular and physicochemical principles underlying pharmaceutical sciences, but also the methodological and procedural skills required for authentic scientific inquiry. Approached through a practice-oriented perspective, chemistry education evolves beyond the mere accumulation of knowledge to become a dynamic environment for cultivating critical thinking, technical proficiency, and reflective abilities that define research-competent professionals.

Each chemical discipline contributes unique yet complementary elements to the overall development of research competence. General and inorganic chemistry strengthens students' abilities in analytical thinking and hypothesis generation; analytical chemistry emphasizes precision, methodological rigor and data integrity; while physical and colloidal chemistry fosters skills in modelling and integrating theoretical and empirical data.

Looking ahead, further research should focus on developing integrated chemistry-pharmacy courses that clearly aim to build research competence by combining laboratory work, data analysis, and literature review. Incorporating digital tools, such as virtual labs and collaborative platforms, could also expand opportunities for research-oriented learning, especially in blended or distance education settings.

In conclusion, chemistry education plays a crucial role in preparing future pharmacists with the necessary skills for scientific research. Through well-designed, practice-based learning and supportive teaching, students can gain both the knowledge and practical abilities required for pharmaceutical research and professional development.

REFERENCES

1. Agustian, H. Y., Pedersen, M. I., Finne, L. T., Jorgensen, J. T., Nielsen, J. A., & Gammelgaard, B. (2022). Danish university faculty perspectives on student learning outcomes in the teaching laboratories of a pharmaceutical sciences education. *Journal of Chemical Education*, 99(11), 3633–3643. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00212>.
2. Al-Thani, N. J., Saad, A., Siby, N., Bhadra, J., & Ahmad, Z. (2022). The role of multidisciplinary chemistry informal research programs in building research competencies and attitudes. *Journal of Chemical Education*, 99(5), 1957–1970. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00088>.

3. Bain, K., Rodriguez, J. M. G., & Towns, M. H. (2019). Chemistry and mathematics: Research and frameworks to explore student reasoning. *Journal of Chemical Education*, 96(10), 2086–2096. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00523>.
4. Fu, S., Wang, G., Xia, C., Li, H., & Zhang, H. (2021, March). Exploration and Practice of Blended Teaching of «Inorganic Chemistry». In *2021 9th International Conference on Information and Education Technology (ICIET)* (pp. 145–148). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICIET51873.2021.9419639>.
5. Gautam, K. K., & Agarwal, R. (2023). The new generation teacher: teacher as a facilitator. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 11(7), 2320–2882. <https://doi.org/10.1729/Journal.35553>.
6. Hardy, J. G., Sdepanian, S., Stowell, A. F., Aljohani, A. D., Allen, M. J., Anwar, A., ... & Wright, K. L. (2021). Potential for chemistry in multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary teaching activities in higher education. *Journal of Chemical Education*, 98(4), 1124–1145. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c01363>.
7. Jørgensen, J. T. (2023). Longitudinal development of pharmaceutical students' laboratory learning outcomes (Doctoral dissertation, Doctoral Thesis, Department of Science Education, University of Copenhagen).
8. Murry, L. T., Hughes, P. J., Singh, R. M., Travlos, D. V., & Engle, J. P. (2024). Current and future opportunities and challenges in continuing pharmacy education: a 2024 update. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 88(10), 101281. <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2024.101281>.
9. Patel, P., & Thareja, P. (2024). Colloids and Interfaces: Where Science Meets Engineering, a Hands-on Learning Approach. *Journal of Chemical Education*, 101(5), 2072–2079. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c01218>.
10. Pazicni, S., & Popova, M. (2025). Making the Case for Inorganic Chemistry Education Research: Insights from Symmetry. *Comments on Inorganic Chemistry*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02603594.2025.2523259>.
11. Poloyac, S. M., Empey, K. M., Rohan, L. C., Skledar, S. J., Empey, P. E., Nolin, T. D., ... & Kroboth, P. D. (2011). Core competencies for research training in the clinical pharmaceutical sciences. *American journal of pharmaceutical education*, 75(2), 27. <https://doi.org/10.5688/ajpe75227>.
12. Pushkarova, Y., Chkhalo, O., Reva, T., Zaitseva, G., & Bolotnikova, A. (2021). Using information technology in teaching of the course «Analytical Chemistry» in Bogomolets National Medical University. *Archives of Pharmacy Practice*, 12(3), 89–93. <https://doi.org/10.51847/dvMCSbO1SE>.
13. Pushkarova, Y., & Zaitseva, G. (2022). Designing an online course for pharmacy students: Case study of basics of chemical metrology. *Anatolian Journal of Education*, 7(2), 1–10. <https://doi.org/10.29333/aje.2022.721a>.
14. Roman, A. G. (2021). Research competencies and performance of higher education institutions (HEI) faculty. *International Journal of research publications*, 78(1), 37–44. <https://doi.org/10.47119/IJRP100781620211975>.
15. Schnellert, L., Sinclair, K. A., & Butler, D. L. (2025). The role of the researcher-facilitator in professional learning networks. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://doi.org/10.1108/JPC-10-2024-0177>.
16. Winkelmann, K., Baloga, M., Marcinkowski, T., Giannoulis, C., Anquandah, G., & Cohen, P. (2015). Improving students' inquiry skills and self-efficacy through research-inspired modules in the general chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, 92(2), 247–255. <https://doi.org/10.1021/ed500218d>.

Я. М. ПУШКАРЬОВА

кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії,
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця,
м. Київ, Україна
Електронна пошта: yaroslava.pushkarova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9856-7846>

ХІМІЧНА ОСВІТА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ

У статті проаналізовано роль основних хімічних дисциплін (загальної та неорганічної хімії, аналітичної хімії, фізичної та колоїдної хімії) як фундаментальних елементів у формуванні дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації. Дослідницька компетентність розглядається як комплекс знань, умінь і навичок, що включають когнітивні, процедурні та рефлексивні компоненти, необхідні для самостійного проведення наукових досліджень у фармацевтичній сфері. Хімічна освіта забезпечує не лише глибоке розуміння молекулярних і фізико-хімічних процесів, що лежать в основі фармацевтичних наук, а й сприяє розвитку методологічних і практичних навичок, важливих для проведення точних, достовірних і відтворюваних дослідів.

Загальна та неорганічна хімія формує когнітивну основу, розвиваючи аналітичне мислення, здатність формувати гіпотези та інтерпретувати експериментальні спостереження. Аналітична хімія сприяє підвищенню

процедурної точності, навчанню оцінювати невизначеність вимірювань, валідувати методи та дотримуватись стандартів якості, що є критично важливими в професійній фармацевтичній діяльності. Фізична та колоїдна хімія розвиває навички моделювання, системного мислення та інтеграції теоретичних моделей із експериментальними даними, що дозволяє здобувачам освіти ефективно планувати та аналізувати складні хімічні процеси.

Практико-орієнтоване навчання, зокрема кейс-методи, лабораторні роботи та групові дискусії, стимулюють формування самостійності, критичного мислення, навичок командної роботи і сприяють активному засвоєнню знань через застосування їх у реальних ситуаціях. Оцінювання охоплює як письмові звіти, так і інтерактивні сесії з активною участю здобувачів освіти, спрямовані на розвиток практичних умінь, осмислення методологічних аспектів та обговорення можливих проблемних ситуацій.

Особливу увагу приділено ролі викладача як фасилітатора навчального процесу, який підтримує здобувачів освіти у переході від засвоєння теоретичних знань до активної дослідницької діяльності, забезпечує мотивацію, наставництво і створення атмосфери, що сприяє формуванню дослідницької культури. Такий підхід сприяє підготовці майбутніх фармацевтів, здатних до самостійного проведення наукових досліджень та впровадження результатів у професійну практику.

Ключові слова: дослідницька компетентність, хімічна освіта, фармацевтична освіта, практико-орієнтований підхід, професійна освіта.

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 16.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

УДК 39:37.091.64]:373.3.016:(81+82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.6>

Н. В. ГОРБАЧ

кандидат філологічних наук,

*старший викладач кафедри загальної педагогіки, психології та методики початкової освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: nhorbach@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-5593-6952>

О. О. СТРЕЛЬБИЦЬКА

кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: ostrelbitsjka@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0003-1989-8829>

УКРАЇНОЗНАВЧИЙ МАТЕРІАЛ У СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ З МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена аналізу українознавчого матеріалу в підручниках мовно-літературної освітньої галузі для початкової школи та його ролі для формування національно свідомої особистості молодшого школяра. Увага зосереджена на різних видах українознавчого контенту: зразках словесного фольклору, української фразеології, державних та народних символах, творчості українських поетів та письменників, інформації про історичні події, український побут, звичаї та традиції, народні ремесла, особливості одягу, матеріалах про природне середовище України, унікальні природні явища, інформації про видатних українців від давнини до сучасності, описі видатних пам'яток архітектури тощо.

Проаналізовано наповнення підручників для 4 класу авторських колективів під керівництвом М. Вашуленка та І. Большакової. З'ясовано, що основними функціями українознавчого матеріалу в структурі навчальних видань з мовно-літературної освітньої галузі є пізнавальна, комунікативна, виховна, розвивальна, мотиваційна, естетична, інтегративна.

Визначено роль українознавчого контенту підручників для початкової школи як невід'ємної та ключової складової – його систематичне та цілеспрямоване використання забезпечить не лише засвоєння базових знань з мови та літератури, а й буде відігравати вирішальну роль у формуванні національної свідомості, патріотизму, мовної стійкості та моральних якостей молодших школярів.

Розвідка має на меті привернути увагу до більш ретельного добору матеріалів для укладання сучасних видань для початкової школи та подальшого вдосконалення змісту підручників мовно-літературної освітньої галузі, зокрема їх наскрізне наповнення українознавчими матеріалами.

Ключові слова: українознавство, початкова школа, мовно-літературна освітня галузь, підручник, українознавчий контент, національна свідомість.

Поставлення проблеми. Сьогодні Україна живе, працює та навчається в умовах війни. Це війна не лише за свою територію, але й за нашу національну ідентичність та ідею. Ще нещодавно найбільшою загрозою збереженню українськості була тотальна глобалізація, зараз же – це загроза фізичного знищення та духовного поневолення і забуття. Пам'ятаймо – це вже було раніше. Тому сьогодні гостро сто-

їть питання, що можна зробити вже зараз для зміцнення національної свідомості в українському суспільстві. Сучасна шкільна освіта не може стояти осторонь, а відтак важливим нині є наповнення шкільних підручників українознавчими матеріалами, навчання та виховання молодого покоління українців на кращих народних традиціях, повернення із забуття імен репресованих діячів культури та мисте-

цтва, піднесення рівня престижності використання всього українського, починаючи від мови аж до українських брендів, а ще усвідомлення, що своє – найцінніше.

Українознавчі аспекти є у всьому: словесності, мистецтві, спорті, педагогіці – варто інтегрувати їх у вивчення шкільних предметів якомога інтенсивніше. Початкова школа – це той вік, коли дитина починає усвідомлювати себе частиною чогось більшого. Українознавчий матеріал допомагає учням зрозуміти, хто вони, звідки походять, і відчутти гордість за свою національну приналежність. Це насіння, з якого виростає любов до рідної землі та патріотизм. Однією з можливостей для цього є наповнення підручників українознавчим контентом, починаючи з видань для молодших школярів. Особливо важливий цей матеріал у структурі підручників мовно-літературної освітньої галузі. Така робота вже розпочата разом із реформуванням початкової освіти та впровадженням концепції «Нова українська школа», однак проблема потребує більш детального вивчення та гострого реагування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українознавчі студії в наш час є об'єктом діяльності багатьох дослідників, серед яких – Я. Калакура, В. Крисаченко, В. Давидюк, О. Івановська, Л. Наумовська, К. Кислюк, Х. Петрів, Р. Чопик, С. Подолук, А. Кононенко та ін. Дослідженню потенціалу українознавства в контексті вивчення шкільних предметів свої розвідки присвятили Г. Білавич, М. Оліяр, І. Піддубрівна, В. Філінюк, Г. Максимчук, Г. Хованець, Х. Голіней, Л. Лук'яник, О. Газізова. Певною мірою вивченням цього питання займався кожен із упорядників та рецензентів сучасних шкільних підручників, однак його актуальність спонукає до аналізу українознавчих матеріалів у навчальних виданнях для початкової школи, зокрема підручників із мовно-літературної освітньої галузі.

Мета статті – з'ясувати основні різновиди українознавчого контенту в підручниках мовно-літературної освітньої галузі для початкової школи, його роль та функції. На прикладі конкретних видань проаналізувати достатню наповненість таким матеріалом сучасних підручників з української мови та літературного читання, що адресовані молодшим школярам.

Результати та дискусії. Нова українська школа ще до початку повномасштабного вторгнення у своїй траєкторії чітко вказала, що націєтворчий напрям є одним із основних у сучасній освіті, в тому числі й у початковій. Державний стандарт початкової освіти [Державний стандарт], концепція «Нова українська школа» [Нова українська школа] та Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [Професійний стандарт] одним із ключових завдань освіти визначають «формування в здобувачів освіти громадянської активності та стійкості, патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови; формування української національної та громадянської ідентичності, готовності до захисту незалежності й територіальної цілісності України, конституційних засад державного ладу, національних інтересів і суспільно-державних (національних) цінностей України» [Професійний стандарт : 6]. Відтак реалізація такого завдання повинна відбуватися ще з початкової ланки, бо саме там закладаються основи світогляду, формуються ціннісні орієнтири та національна ідентичність особистості.

Дослідниці М. Оліяр, Г. Білавич та І. Піддубрівна визначають одним із ключових завдань початкової школи формування національно-мовної особистості. Теоретичними засадами для цього вони вважають «урахування національно-культурної специфіки української мовної системи в процесі вивчення мови як виразника культури; добір і використання системи тематично об'єднаних різножанрових і різнотематичних українознавчих текстів, а також національно-маркованої лексики; використання красназвнич, українознавчих матеріалів, зразків українського фольклору в навчанні мови; добір етнолексем та укладання словників етнокультурознавчої лексики; застосування як традиційних, так і новітніх технологій навчання української мови задля практичного освоєння культурних цінностей українства, певних видів мовленнєвої діяльності й поведінки, мовленнєвого етикету, національно-культурного компонента через мову; навчання реалізації культурологічної змістової лінії початкової мовної освіти на всіх етапах

вивчення мови; створення насиченого національно-мовного середовища, у якому здійснюється розвиток національно-мовної особистості учня» [Білавич : 42–43].

Підручники з мовно-літературної освітньої галузі для початкової школи є одним із ключових інструментів реалізації таких завдань, адже саме через них учні вперше системно знайомляться з мовою, літературою, культурою та історією свого народу. Українознавчий матеріал, інтегрований у зміст підручників, відіграє вирішальну роль у цьому процесі.

Задля з'ясування різновидів українознавчого контенту коротко зупинимося на семантичній наповненості лексеми «українознавство». Серед широкого загалу цей термін часто асоціюється переважно з надбаннями фольклорної спадщини та народних традицій, які, безперечно, є її складовими. Однак українознавчі знання не обмежуються лише народною творчістю. За визначенням П. Кононенка, термін «українознавство» прийнято вживати в значенні цілісної системи знань про Україну: її мову, культуру, історію, економіку, менталітет тощо [Кононенко : 3]. Відтак призначення українознавства – пізнати й зрозуміти своє минуле, щоб проявити свій національний слід у майбутньому, примножити національні надбання, не розгубивши своєї ідентичності.

Беручи за основу визначення П. Кононенка, можна виокремити українознавчий контент сучасних підручників з мовно-літературної освітньої галузі для початкової школи у такі групи:

- зразки словесного фольклору (тексти казок, календарно-обрядових та родинно-обрядових пісень, малі фольклорні жанри, легенди та перекази тощо);
- українська фразеологія;
- творчість українських поетів та письменників та інформація про них;
- тексти, що розповідають про історичні події, український побут, звичаї та традиції;
- матеріали про народні ремесла та особливості одягу;
- інформація про українські традиційні та сучасні страви;
- матеріали про природне середовище України: рослинний і тваринний світ, унікальні природні явища;

– інформація про державні та народні символи;

– матеріали про видатних українців від давнини до сучасності;

– опис видатних пам'яток архітектури, мистецтва тощо.

Типові освітні програми для початкової школи не визначають обов'язкового переліку текстів для вивчення, так само, як і не регулюють наповнення підручників конкретними матеріалами. Ця відповідальність лягає сьогодні на плечі авторів та упорядників підручників, частково – на рецензентів. Таке явище має як переваги, так і недоліки. Серед плюсів – нині маємо понад десяток варіантів підручників з мовно-літературної освітньої галузі, що рекомендовані Міністерством освіти та науки України для використання в початковій школі, отож, школи та вчителі мають вибір. Однак кожен із авторів має своє бачення в упорядкуванні підручника: яким творам надати перевагу – українських чи зарубіжних авторів; уміщувати чи ні зразки народної словесності; розповісти про Лесю Українку чи Надію Дорофєєву на своїх сторінках тощо. І серед цієї різноманітності часто педагог початкової школи опиняється перед вибором «без вибору», адже підручники придбало керівництво для всього міста або територіальної громади.

Відтак аналіз українознавчого матеріалу в підручниках мовно-літературної освітньої галузі має свою раціональну мету – зрозуміти, чи достатньо таких матеріалів для роботи з молодшими школярами мають сучасні вчителі. Позаяк чисельність підручників для 1–4 класів не дає можливості проаналізувати кожен із них у межах нашої розвідки, зупинимося для початку на кількох, зосередившись на виданнях для 4 класу. Свідомо обираємо підручники авторів, що мають багаторічний досвід і визнання як методисти та науковці у сфері початкової освіти, а також створені за різними програмами, розробленими як О. Савченко, так і Р. Шияном. Свідомо також для аналізу були обрані підручники, що видані в 2021 році, до повномасштабного вторгнення, адже, вважаємо, що українознавчі матеріали в підручниках незалежної Української держави мають бути ключовими не тільки перед загрозою для територіальної цілісності та культурного знищення.

Отже, для аналізу українознавчого контенту ми обрали видання:

– Вашуленко М. С. Українська мова та читання: підручник для 4 класу ЗЗСО (у 2-х ч.) / М. С. Вашуленко, Н. А. Васильківська, Г. С. Дубовик (створено відповідно до Типової освітньої програми початкової школи, розробленої під керівництвом О. Я. Савченко);

– Большакова І. О. Українська мова та читання: підручник для 4 класу ЗЗСО (у 2-х ч.) / І. О. Большакова, І. Г. Хворостяний (створено відповідно до Типової освітньої програми початкової школи, розробленої під керівництвом Р. Б. Шияна).

Зауважимо, що обидва підручники складаються з двох частин: у колективу авторів під керівництвом І. Большакової обидві частини призначені для уроків інтегрованого курсу мовно-літературної освітньої галузі; підручник колективу авторів під керівництвом М. Вашуленка структурований на окремі частини з української мови (1-ша частина) та літературного читання (2-га частина).

Розпочнемо з найбільш очевидного українознавчого компоненту – творчості укра-

їнських письменників, яка пропонується як для вивчення в межах курсу літературного читання, так і у вигляді матеріалу для виконання практичних вправ з української мови. Задля більш цілісного розуміння наявності та кількості творів українських авторів подаємо короткий аналіз у таблиці.

Розглянувши інформацію з таблиці 1, можна зробити висновок, що в підручниках авторського колективу під керівництвом М. Вашуленка використовується достатня кількість текстів українських авторів. Прозові та віршовані твори вивчаються на уроках літературного читання (2-га частина) та активно пропонуються як тексти чи уривки для виконання граматичних завдань. Позитивним є те, що тексти, уривки та навіть речення, узяті з конкретних творів, підписані прізвищем конкретного автора. На нашу думку, це надає матеріалам практичних завдань «обличчя», робить прізвища українських авторів упізнаними, розвиває ерудицію та вводить молодших школярів у середовище українського літературного процесу. Невеличка поезія чи уривок з оповідання, що слугують матеріалом

Таблиця 1

Перелік українських авторів, твори яких уміщені в підручниках з мовно-літературної освітньої галузі М. Вашуленка та І. Большакової

Автор та назва підручника, номер частини видання	Перелік українських авторів, чий твір або уривки творів уміщені в підручнику
Вашуленко М. С. Українська мова та читання: підручник для 4 класу ЗЗСО / М. С. Вашуленко, Н. А. Васильківська, Г. С. Дубовик. Київ: ВД «Освіта», 2021. 168 с., іл. Частина 1. [Вашуленко 2021a]	Л. Компанієць, В. Чубенко, В. Сухомлинський, А. Камінчук, О. Копиленко, В. Приходько, О. Буцень, Ю. Старостенко, Т. Шевченко, З. Кучерява, М. Людкевич, В. Ладижець, Л. Вознюк, К. Перелісна, О. Луцевська, М. Пономаренко, С. Васильченко, О. Яремійчук, Б. Чалий, Г. Зралко, В. Сосюра, Д. Білоус, Н. Голуб, М. Сингаївський, Ю. Збанацький, В. Чухліб, Т. Коломієць, Д. Ревуцький, П. Ключина, М. Слабошпицький, М. Вороний, Леся Українка, О. Олесь, В. Бичко, О. Гончар, М. Коцюбинський, Г. Черінь, В. Крищенко, Ю. Старостенко, Г. Сковорода, І. Цюпа.
Вашуленко О. В. Українська мова та читання: підручник для 4 класу ЗЗСО. (у 2-х ч.) / О. В. Вашуленко. Київ: ВД «Освіта», 2021. 168 с., іл. Частина 2. [Вашуленко 2021б]	А. Качан, Л. Сорока, О. Комова, Н. Тріщ, О. Комова, М. Пригара, Г. Бойко, П. Ребро, М. Сингаївський, Г. Малик, В. Нестайко, В. Симоненко, О. Олесь, Ліна Костенко, А. Малишко, Д. Павличко, М. Вінграновський, А. Качан, Г. Фалькович, А. Костецький, С. Дерманський, А. Туз, Л. Мовчун, Л. Глібов, Олена Пчілка, П. Глазовий, О. Кротюк, О. Радущинська, Т. Кузьменко, М. Лукинюк, Д. Білоус, М. Преварська, С. Гридін,
Большакова І. О. Українська мова та читання: підручник для 4 класу ЗЗСО (у 2-х ч.) / І. О. Большакова, І. Г. Хворостяний. Харків: Ранок, 2021. 128 с., іл. Частина 1. [Большакова 2021a]	І. Франко, І. Андрусяк, К. Міхаліцина, О. Мамчич, Г. Фалькович, С. Плачинда, Л. Глібов, Д. Білоус, Марина та Сергій Дяченки, Д. Кузьменко.
Большакова І. О. Українська мова та читання: підручник для 4 класу ЗЗСО (у 2-х ч.) / І. О. Большакова, І. Г. Хворостяний. Харків: Ранок, 2021. 128 с., іл. Частина 2. [Большакова 2021б]	О. Луцевська, Леся Українка, В. Чемерис, Т. Шевченко, В. Арєнєв, В. Нестайко, С. Дерманський, І. Січовик, Ірен Роздобудько, К. Безкоровайний, К. Бабкіна.

для вивчення однорідних членів речення чи звертань, згодом зринатимуть у пам'яті учнів разом із прізвищем їх авторів. Це хороший крок для того, щоб продемонструвати – українська література, як класична, так і сучасна, чудовий та багатий матеріал для вивчення граматичних і художніх явищ.

Підручник І. Большакової та І. Хворостяного репрезентує меншу кількість текстів українських авторів. Натомість досить значна частина його наповнення – це твори зарубіжної літератури. Звісно, в цьому теж є певна раціональність, адже курс літературного читання передбачає ознайомлення зі зразками світової літератури. Однак, вважаємо, що авторам підручників варто також враховувати наступність змісту курсів «українська література» та «зарубіжна література»: деякі з пропонованих творів вивчатимуться в 5-му класі.

У подальшому аналізі зосередимося на українознавчому наповненні за іншими критеріями, з'ясувавши, які ж знання про Україну вміщують аналізовані підручники на своїх сторінках. Так, перша частина підручника М. Вашуленка насичена текстовими матеріалами про Україну. Серед них:

- вірші про Україну, рідний край та українську мову ([Вашуленко 2021a : 4; 9; 25; 27; 73; 82; 133; 134; 142; 146; 158;]);

- інформація про видатних українців та відомих людей українського походження: історія відомої дизайнерки Соні Делоне [Вашуленко 2021a : 20]; інформація про фізика-винахідника Івана Пулюя [Вашуленко 2021a : 21]; завдання з іменами Івана Піддубного, Соломії Крушельницької, Миколи Леонтовича, Катерини Білокур, Марії Заньковецької та ін., яке передбачає не лише виконання граматичної складової, а й відшукування інформації про цих видатних людей [Вашуленко 2021a : 64];

- розповіді про українську минувшину та видатні пам'ятки: озброєння козацького війська [Вашуленко 2021a : 46]; Запорізьку Січ [Вашуленко 2021a : 50]; Совиний яр на Поділлі [Вашуленко 2021a : 108]; музей-заповідник «Козацькі могили» [Вашуленко 2021a : 122]; дружбу козаків-запорожців [Вашуленко 2021a : 141]; могутню державу Київську Русь [Вашуленко 2021a : 155];

- насиченість підручника українською фразеологією, для її виділення у книзі навіть є окрема умовна позначка «так говорять», що означає – ці вислови можна й потрібно вживати у спілкуванні в доречних для цього мовленнєвих ситуаціях [Вашуленко 2021a : 38; 44–45; 53; 70; 89; 101; 127; 129; 133; 143];

- пояснення семантики українських топонімів та антропонімів, їх використання в матеріалі практичних вправ, наприклад, з'ясування походження українських імен [Вашуленко 2021a : 50], назви міста Славутич [Вашуленко 2021a : 51] тощо;

- українознавчий контент значної частини граматичних завдань: майже кожна друга текстова вправа – це вірші чи уривки прозових творів українських авторів; виконуючи граматичні завдання, учні знайомляться з іменами відомих українців давнини та сучасності, наприклад, завдання на підбір відмінкових закінчень на матеріалі про композитора В. Івасюка, виконавців С. Гігу та Н. Яремчука [Вашуленко 2021a : 103]; вивчення відмінкових закінчень імен та прізвищ на матеріалі про засновників Києва [Вашуленко 2021a : 103] тощо.

Друга частина підручника призначена для уроків літературного читання, а отже, кількість українських авторів чиї твори пропонуються для вивчення, вже була проаналізована в Таблиці 1. Однак доречно звернути увагу на зразки словесного фольклору в цьому виданні. Так, у розділі «Легенди рідного краю» вміщені фольклорні зразки – легенди «Як виникли Карпати» [Вашуленко 2021b : 34], «Зозуліні черевички» » [Вашуленко 2021b : 37], «Замкова гора в Мукачеві» » [Вашуленко 2021b : 40]. Наступний розділ «Пізнаю мудрість притчі» знайомить школярів з народними творами «Треба нахилитися» та «Сила слова» » [Вашуленко 2021b : 42–43]. Однак у розділі «Народна казка – скарбничка мудрості», українські казки представлені лише одним текстом – «Кам'яний горішок» [Вашуленко 2021b : 50].

Позитивним є те, що під час вивчення кожного зі зразків пропонуються цікаві завдання, наприклад, дослідити назву свого села чи міста (під час вивчення топонімічних легенд); намалювати малюнок за твором, придумати текст, схожий за структурою (під час вивчення

притч) тощо. Однак сам перелік зразків української народної словесності, на нашу думку, можна було б доповнити.

В обох частинах підручника І. Большакової українознавчий контент можна згрупувати за такими критеріями:

- тексти про походження української мови [Большакова 2021а : 6] та державні символи [Большакова 2021а : 7];

- вивчення зразків словесного фольклору та виконання граматичних вправ на їх матеріалі: інформація з української міфології (пояснення імен давніх богів Перуна, Сварога, Даждьбога, Мокоші, Велеса) [Большакова 2021а : 45]; міф про Перуна і Стрибога [Большакова 2021а : 47–48]; тексти про міфічних істот лісу [Большакова 2021а : 50–51]; незвичайних мешканців водойм – водяника, болотяника, криниць [Большакова 2021а : 52]; домовика [Большакова 2021а : 53]; моховика [Большакова 2021а : 54–55]; легенда «Як чумаки винайшли скло» [Большакова 2021а : 63–64]; народна байка «Лебідь, щука і рак» [Большакова 2021а : 66–67];

- завдання на порівняння народних казок із літературними, наприклад фольклорний зразок «Пан Коцький» та вірш Івана Франка «Фарбований Лис» [Большакова 2021а : 85];

- цікава інформація про видатних українців: розповідь про те, як з'явився один із псевдонімів І. Франка – Мирон [Большакова 2021а : 87]; інформація про астероїд, названий на честь Лесі Українки [Большакова 2021б : 40]; цікаве спостереження, що всі знакові події в житті Тараса Шевченка відбулися навесні [Большакова 2021б : 61]; текст про Марію Приймаченко – українську народну художницю, що малювала в жанрі «наївного мистецтва» [Большакова 2021б : 117];

- розповіді про юних українців сучасності: інформація про Софію Павловську з Луцька – одну з наймолодших українських блогерок, що розповідає про прочитані нею книжки [Большакова 2021а : 24];

- тексти про особливості природи різних українських регіонів та унікальні природні пам'ятки України: факти про озеро Синевир та гору Говерла [Большакова 2021б : 49]; забарвлення хутра білок поліських, карпатських і кримських лісів [Большакова 2021б : 27]; тва-

рин, що занесені до Червоної книги України [Большакова 2021б : 119];

- інформація про українські міста та культурні пам'ятки: Луцький замок, Хотинська фортеця, Острозький замок, Запорізька Січ, Софійський собор [Большакова 2021б : 34–35]; пояснення виникнення назв міст Кропивницький, Хмельницький, Івано-Франківськ [Большакова 2021б : 35]; створення рекламного оголошення про пам'ятку української давньої архітектури Золоті ворота [Большакова 2021б : 38];

- розповіді про предмети народного побуту та народні музичні інструменти: литаври – козацькі барабани, їх опис та основне призначення [Большакова 2021б : 37]; згадка про гуцульську трембіту, вівчарську волинку, карпатський ріг, українську кобзу, поліський бубон, подільські цимбали [Большакова 2021б : 37];

- зразки української фразеології [Большакова 2021а : 73–76];

- використання матеріалу української топоніміки та антропоніміки для граматичних завдань: назви українських міст, українські імена та прізвища.

Отже, порівнявши види українознавчого контенту в підручниках М. Вашуленка та І. Большакової, можна зробити висновок, що критерії відбору матеріалу переважно схожі. Кожен колектив авторів намагається знайомити школярів з особливістю культури та побуту давніх українців, подає цікаву інформацію про відомих українців давнини та сучасності, використовує українознавчий контент як наповнення для граматичних вправ. Що ж до кількісного співвідношення матеріалів про Україну, то воно відрізняється. У підручниках авторського колективу під керівництвом М. Вашуленка його значно більше, можна сказати, що видання побудоване на матеріалі українських авторів, насичене достатньою кількістю українознавчої інформації та чітко орієнтоване на формування комунікативної та читацької компетентностей молодших школярів саме на питоми українському матеріалі. У виданні І. Большакової та І. Хворостяного дещо інше бачення – українознавчий матеріал там подається не так однорідно, як у попередньому, на вигляд це як вкраплення серед пра-

вил та текстів зарубіжних авторів. В одному з розділів його більше (наприклад, під час вивчення розділу «Звуки і букви» наскрізним матеріалом для вправ та читання є тексти української міфології або про неї), у інших – зовсім незначна кількість. Якщо порівняти загальну кількість творів українських авторів, що пропонуються для прочитання у виданні М. Вашуленка, то їх теж значно більше.

Звичайно, підручники складені за різними програмами і кожен колектив авторів має власний погляд на реалізацію мовно-літературної галузі в початковій школі. Однак, вважаємо, що українознавчий контент усе ж має домінувати. Важливість його значення сьогодні не варто применшувати, адже мета національної освіти – це формування особистості свідомого громадянина, який розуміє, цінує, вивчає свою культуру та пишається приналежністю до української нації.

Дуже цінно, що підручники І. Большакової, видані в 2025 році, відзначаються більшою кількістю українознавчого матеріалу на їх сторінках, починаючи від української національної символіки на форзаці та завершуючи більш широким переліком текстів українських авторів.

Прикро визнавати, та війна стала своєрідним каталізатором українізації всіх сфер суспільного життя. Такі висновки можна зробити, проаналізувавши хоча б той контент, що популярний сьогодні в інтернет-просторі – запити на медіапродукти з маркерами української ідентичності значно зросли, починаючи з 2022 року [Горбач : 141]. З одного боку – це позитивний результат, однак з іншого – якщо аналізувати національну освітню систему, то вона має повсякчас пильнувати, щоб освіта в українських школах і справді була українською. Погоджуємося з думкою Я. Калакури, що зараз «до магістральних завдань українознавців відноситься наукова підтримка ініціатив усіх ланок системи освіти, спрямованих на оновлення навчальних програм, підручників і навчально-методичних посібників, модернізацію змісту освіти, підвищення її ролі у формуванні світогляду учнівської і студентської молоді, утвердженні українськості у суспільній свідомості» [Калакура : 24].

На нашу думку, українознавчий контент підручників, особливо мовно-літературної

освітньої галузі дає в цьому широкі можливості та реалізує конкретні функції:

– пізнавальну: відкриває для дітей світ української культури, історії, природи, що розширює їхні знання та стимулює пізнавальний інтерес до навколишнього світу;

– комунікативну: надає матеріал для діалогів, обговорень, творчих завдань, що сприяє розвитку комунікативних навичок учнів; матеріали з українознавства містять велику кількість специфічної та автентичної лексики, фразеологізмів, прислів'їв, що сприяє активному збагаченню словника молодших школярів та розвитку їхнього зв'язного мовлення;

– виховну: сприяє формуванню національно-патріотичних почуттів, національної свідомості та ідентичності, формує уявлення про український національний світогляд та менталітет; фольклорні зразки та українські літературні твори репрезентують глибокий моральний зміст, на національних традиціях виховують доброту, чесність, повагу до старших, працьовитість, милосердя тощо;

– розвивальну: стимулює розвиток мислення, пам'яті, уяви, творчих здібностей, мовленнєвих навичок, естетичного смаку в національному контексті;

– мотиваційну: спонукає учнів до вивчення української мови та літератури, історії, культури, пробуджує бажання досліджувати та дізнаватися більше про свою країну;

– ідентифікаційну: допомагає учням початкової школи усвідомити свою приналежність до українського народу, пишатися його історією, культурою, мовою, традиціями, зрозуміти своє місце у світі та своє коріння;

– естетичну: ознайомлення з творами української народної творчості, поезією, живописом, архітектурою формує в дітей естетичний смак, уміння бачити красу в навколишньому світі та витворах мистецтва, живить естетичний смак національними ідеалами;

– інтегративну: українознавчий матеріал є об'єднуючим чинником між мовно-літературною та іншими освітніми галузями, його активне, послідовне та систематичне використання сприяє міжпредметним зв'язкам і цілісному сприйняттю світу.

Висновки. Українознавчий матеріал у сучасних підручниках для початко-

вої школи – це не просто набір інформації, а потужний інструмент формування всебічно розвиненої особистості на основі національних цінностей, виховання справжнього громадянина України. Саме такий контент допомагає дітям відчувати себе частиною великої історії та культури свого народу.

На нашу думку, українознавчий компонент має бути невід’ємною та ключовою складовою сучасних підручників з мовно-літературної освітньої галузі для початкової школи. Його систематичне та цілеспрямоване використання забезпечить не лише засвоєння базових знань з української мови та літератури, а й буде відігравати вирішальну роль у формуванні національної свідомості, патріотизму, мовної стійкості та моральних

якостей молодших школярів. Різноманітність видів українознавчого контенту та його багатофункціональність дозволяють комплексно впливати на особистість учнів початкової школи, виховуючи справжнього громадянина України, який знає, поважає і любить свою Батьківщину.

Розвідка не претендує на вичерпність дослідження, але має на меті привернути увагу до більш ретельного добору матеріалів для укладання сучасних видань для початкової школи. Подальше вдосконалення змісту підручників мовно-літературної освітньої галузі має бути спрямоване на більш широку інтеграцію українознавчого компоненту в усі освітні галузі, враховуючи вікові особливості учнів та сучасні освітні тенденції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білавич Г., Оліяр М., Піддубрівна І. Розвиток національно-мовної особистості учня початкової школи у вимірі новітнього етапу розбудови української освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 10. С. 41–46. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/248346/245686> (дата звернення: 16.07.2025).
2. Большакова І. О. Українська мова та читання: підручник для 4 класу ЗЗСО (у 2-х ч.). Ч. 1. / І. О. Большакова, І. Г. Хворостяний. Харків: Ранок, 2021. 128 с., іл. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/1585-ukrmova-4-klas-bolshakova.html> (дата звернення: 17.07.2025).
3. Большакова І. О. Українська мова та читання: підручник для 4 класу ЗЗСО (у 2-х ч.). Ч. 2. / І. О. Большакова, І. Г. Хворостяний. Харків: Ранок, 2021. 128 с., іл. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/1585-ukrmova-4-klas-bolshakova.html> (дата звернення: 17.07.2025).
4. Вашуленко М. С. Українська мова та читання: підручник для 4 класу ЗЗСО. (у 2-х ч.) Ч. 1. / М. С. Вашуленко, Н. А. Васильківська, Г. С. Дубовик. Київ: ВД «Освіта», 2021. 168 с., іл. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/654-ukrayinska-mova-vashulenko-dubovik-4-klas.html> (дата звернення: 17.07.2025).
5. Вашуленко О. В. Українська мова та читання: підручник для 4 класу ЗЗСО. (у 2-х ч.) Ч. 2. / О. В. Вашуленко. Київ: ВД «Освіта», 2021. 168 с., іл. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/654-ukrayinska-mova-vashulenko-dubovik-4-klas.html> (дата звернення: 17.07.2025).
6. Горбач Н. В. Маркери української ідентичності в сучасному медіапросторі. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. 2024. Вип. XII/2. С. 139–152. URL: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sup/article/view/45823/37807> (дата звернення: 17.07.2025).
7. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України (у редакції 24 липня 2019 р. № 688.) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 13.07.2025).
8. Калакура Я. Українознавство у викликах війни московії проти України. *Українознавство*. 2023. № 1 (86). С. 15–26. URL: <http://journal.ndiu.org.ua/issue/view/16522> (дата звернення: 16.07.2025).
9. Кононенко П. Українознавство: підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Науково-дослідний інститут українознавства, 2005. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Kononenko_Petro/Ukrainoznavstvo.pdf?PHPSESID=qplv6dle96tskgjrbrnrfpprm2 (дата звернення: 13.07.2025).
10. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf> (дата звернення: 16.07.2025).
11. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Наказ Міністерства освіти і науки України № 1225 від 29.08.2024 р.) URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 16.07.2025).

REFERENCES

1. Bilavych H., Oliiar M., Piddubrivna I. (2021). Rozvytok natsionalno-movnoi osobystosti uchnia pochatkovoio shkoly u vymiri novitnoho etapu rozbudovy ukrainskoi osvity. [Evolution of national-linguistic personality of a primary schoolstudent in the context of the modern stage of the ukrainianeducation development]. *Molod i rynek*. № 10. S. 41–46. (in Ukrainian). Available at: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/248346/245686> (Accessed 16.07.2025).

2. Bolshakova I. O., Khvorostianyi I. H. (2021). *Ukrainska mova ta chytannia: pidruchnyk dlia 4 klasu ZZSO (u 2-kh ch.)*. [Ukrainian language and reading: textbook for 4th grade of secondary school (in 2 chapters)]. Ch. 1. Kharkiv: Ranok, 128 s., il. (in Ukrainian). Available at: <https://pidruchnyk.com.ua/1585-ukrmova-4-klas-bolshakova.html> (Accessed 17.07.2025).
3. Bolshakova I. O., Khvorostianyi I. H. (2021). *Ukrainska mova ta chytannia: pidruchnyk dlia 4 klasu ZZSO (u 2-kh ch.)*. [Ukrainian language and reading: textbook for 4th grade of secondary school (in 2 chapters)]. Ch. 2. Kharkiv: Ranok, 128 s., il. (in Ukrainian). Available at: <https://pidruchnyk.com.ua/1585-ukrmova-4-klas-bolshakova.html> (Accessed 17.07.2025).
4. Vashulenko M. S., Vasylykivska N. A., Dubovyk H. S. (2021). *Ukrainska mova ta chytannia: pidruchnyk dlia 4 klasu ZZSO. (u 2-kh ch.)*. [Ukrainian language and reading: textbook for 4th grade of secondary school (in 2 chapters)]. Ch. 1. Kyiv: VD «Osvita»,. 168 s., il. (in Ukrainian). Available at: <https://pidruchnyk.com.ua/654-ukrayinska-mova-vashulenko-dubovik-4-klas.html> (Accessed 17.07.2025).
5. Vashulenko O. V. (2021). *Ukrainska mova ta chytannia: pidruchnyk dlia 4 klasu ZZSO. (u 2-kh ch.)*. [Ukrainian language and reading: textbook for 4th grade of secondary school (in 2 chapters)]. Ch. 2. Kyiv: VD «Osvita»,. 168 s., il. (in Ukrainian). Available at: <https://pidruchnyk.com.ua/654-ukrayinska-mova-vashulenko-dubovik-4-klas.html> (Accessed 17.07.2025).
6. Horbach N. V. (2024). Markery ukrainskoi identychnosti v suchasnomu mediaprostori. [The markers of Ukrainian identity in the modern media space]. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. Vyp. XII/2. S. 139–152. (in Ukrainian). Available at: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sup/article/view/45823/37807> (Accessed 17.07.2025).
7. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity [State Standard of Primary Education]. (2019, July 24). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 688 – Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 688. (in Ukrainian). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (Accessed 13.07.2025).
8. Kalakura Ya. (2023). Ukrainoznavstvo u vyklykakh viiny moskovii proty Ukrainy. [Ukrainian Studies in the Challenges of muscovy's war against Ukraine]. *Ukrainoznavstvo*. № 1 (86). S. 15–26. (in Ukrainian). Available at: <http://journal.ndiu.org.ua/issue/view/16522> (Accessed 16.07.2025).
9. Kononenko P. (2005). *Ukrainoznavstvo: pidruchnyk dlia vyshchych navchalnykh zakladiv*. [Ukrainian Studies: a textbook for higher education institutions]. Kyiv : Naukovo-doslidnyi instytut ukrainoznavstva. (in Ukrainian). Available at: https://shron1.chtyvo.org.ua/Kononenko_Petro/Ukrainoznavstvo.pdf?PHPSESSID=qp1v6dle96tskgjrbrnrfpprm2 (Accessed 13.07.2025).
10. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity [New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary Education Reform]. (in Ukrainian). Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf> (Accessed 16.07.2025).
11. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard «Teacher of a general secondary education institution»]. (2024, August 29). Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №1225. (in Ukrainian). Available at: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (Accessed 16.07.2025).

N. V. HORBACH

*Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of General Pedagogy,
Psychology and Methodology of Primary Education,
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine
E-mail: nhorbach@lpc.ukr.education
<https://orcid.org/0000-0002-5593-6952>*

O. O. STRELBITSKA

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Philology,
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine
E-mail: ostrelbitska@lpc.ukr.education
<https://orcid.org/0000-0003-1989-8829>*

UKRAINIAN STUDIES MATERIAL IN MODERN TEXTBOOKS IN THE LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATIONAL BRANCH FOR PRIMARY SCHOOL

The article is devoted to the analysis of Ukrainian studies material in textbooks of the language and literature educational branch for primary school and its role in the formation of a nationally conscious personality of a junior schoolchild. Attention is focused on various types of Ukrainian studies content: samples of verbal folklore, Ukrainian phraseology, state and folk symbols, the work of Ukrainian poets and writers, information about historical events, Ukrainian life, customs and traditions, folk crafts, features of clothing, materials about Ukrainian traditional cuisine, the natural environment of Ukraine, unique natural phenomena, materials about outstanding Ukrainians from antiquity to the present day, descriptions of outstanding architectural monuments, etc.

The content of textbooks for the 4th grade of author teams under the leadership of M. Vashulenko and I. Bolshakova was analyzed. It was found that the main functions of Ukrainian studies material in the structure of educational publications in the language and literature educational field are cognitive, communicative, educational, developmental, motivational, aesthetic, integrative.

The role of Ukrainian studies content of textbooks for primary school as an integral and key component was determined – systematic and purposeful use will ensure not only the acquisition of basic knowledge of language and literature, but will also play a decisive role in the formation of national consciousness, patriotism, linguistic stability and moral qualities of younger schoolchildren.

The research aims to draw attention to a more thorough selection of materials for compiling modern publications for primary schools and further improving the content of textbooks in the language and literature educational field, in particular, their thorough filling with Ukrainian studies materials.

Key words: Ukrainian studies, primary school, language and literature educational field, textbook, Ukrainian studies content, national consciousness.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 377.091(4)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.7>

І. М. ЗАБІЯКА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: irina.zabiiaka@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-9535-5490>*

В. Б. СТЕРНІЧУК

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: vita_stern1076@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-2510-6157>*

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ

Передумовами розвитку концепції професійної освіти та навчання в умовах глобалізації європейського простору є найбільш актуальні напрямки, пов'язані з особливим видом прогресивного розвитку зрілої особистості – особистісним і професійним розвитком майбутніх фахівців.

В умовах безпрецедентної глобальної конкуренції, швидкого розвитку технологій, глобальних регуляторних стандартів, все більшої мобільності населення та запитів на нові кваліфікаційні навички, впровадження нових форм у професійну освіту та навчання (ПОН) є викликами сучасного світу. ПОН більше не є прерогативою національних систем, оскільки, міжнародні галузеві організації, багатосторонні агентства, транснаціональні корпорації – з'явилися на цьому терені, відповідно, змінивши способи передачі, набуття та оцінювання компетентностей та навичок в системі професійної підготовки.

У статті розглядаються процеси глобалізації в професійній освіті як ключовий фактор підготовки конкурентоспроможних спеціалістів. Проаналізовано об'єднання теоретичних знань і практичних навиків, взаємодія освітніх організацій з підприємствами та міжнародне співробітництво як інструменти формування єдиного освітнього середовища

Представлено результати порівняльного дослідження Cedefop щодо впливу глобалізації на зміну та оновлення професійної освіти та навчання у європейських країнах.

Теоретико-аналітична основа дослідження побудована на припущенні, що реакція системи професійної освіти та навчання на глобалізацію є результатом взаємодії трьох факторів.

У статті представлено позиції європейських вчених, які оцінюють глобалізацію професійної освіти та навчання, яка сприяє вільному обміну інформацією між викладачами та студентами закладів професійної освіти, а також з іншими закладами освіти різних країн, створення спільних спеціалізованих програм навчання, тобто глобалізація є універсалізацією освітнього процесу.

У статті розглядаються аргументи, що лежать в основі перспектив розвитку професійної освіти і навчання як універсального інструменту від багатьох соціальних проблем, а також пропонується низка альтернативних напрямків, які б зробили професійну освіту і навчання більш релевантним для світу праці та збільшили б її ефективність для суспільства.

Ключові слова: професійна освіта і навчання, європейський простір, глобалізація, здобувачі освіти, освітній процес.

Поставлення проблеми. На думку дослідників, глобалізація у сфері професійної освіти і навчання сприяє стандартизації професійної підготовки в цілому, під впливом сучасних інноваційних технологій, появи глобальних інформаційних та освітніх середовищ, а головним фактором, що впливає на професійну

освіту, є економічний аспект глобалізації, оскільки, другий підкреслює першочергове значення ринку та зменшує роль державного сектора.

Реакція професійної освіти та навчання на глобалізацію часто зумовлена економічним контекстом та ситуацією на ринку праці.

Результати дослідження засвідчують, що на рівні країн зацікавлені сторони сприймають глобалізацію як таку, що впливає на запит на нові навички, як у широкому сенсі, так і вибірково, наприклад, у певних секторах та професіях [Скотна].

Аналітико-теоретичні результати показують, що глобалізація, як феномен досить обмежено виражається в стратегічних документах, пов'язаних з професійно-технічною освітою. Однак, дані вказують на стратегії або ініціативи, які опосередковано стосуються глобалізації в країнах з більшим впливом глобальних тенденцій. Ці підходи включають розробку стратегій інтернаціоналізації, що містять посилення на професійну освіту та навчання, з метою надання програмам ПОН міжнародного виміру, підвищити мобільність здобувачів освіти та покращити працевлаштування випускників на світовому ринку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових пошуків українських та зарубіжних вчених вказують, що оновлення професійної освіти та навчання глибоко вкорінене в національні структури та механізми управління, кілька ініціатив на європейському та міжнародному рівнях доповнюють та підтримують те, як національні системи реагують на зміну потреб у навичках, спричинену глобалізацією.

Різні аспекти глобалізації були предметом наукових досліджень зарубіжних вчених: Р. Арона (R. Aron), Л. Брайана (L. Bryan), Д. Гофмана (D. Hoffman), У. Бека (W. Beck.), Е. Гідденса (E. Giddens), Дж. Стігліца (J. Stiglitz), Л. Туроу (L. Turo) та інших.

Значна увага сучасних зарубіжних вчених, зокрема, М. Квека (M. Kwek), Н. Луман (N. Luhmann), М. Маклюєна (M. McLuhan), Є. Тоффлера (E. Toffler), зосереджена на впливі процесів глобалізації та інтеграції на систему професійної освіти в Європі, на структурних і функціональних змінах, які охоплюють усі аспекти життя в цілому в прийнятті спільних стандартів і моделей європейського освітнього простору.

Публікації та наукові дискусії з різних аспектів зазначеної проблеми ведуть українські науковці: В. Антонюк, Р. Войтович, І. Каленюк, В. Кремень, І. Коляда, В. Луго-

вий, А. Музиченко, М. М'яковський, Н. Нічкало, В. Огнев'юк, Т. Прохоренко, А. Сбруєва, С. Сисоєва, Н. Скотна. І. Силадій.

За результатом аналізу наукових досліджень зарубіжних та українських вчених (R. Hobart, K. Risager, A. Сбруєва, І. Силадій), ми припускаємо, що реакція системи професійної освіти та навчання на глобалізацію є результатом взаємодії трьох факторів. *Перший* – це контекст країни та галузі, що передбачає вплив економіки країни на глобальні тенденції, прямими зовнішніми або внутрішніми іноземними інвестиціями. *Другий фактор* – це існування європейських та міжнародних ініціатив, що виражаються у розробці міжнародних стандартів та кваліфікацій, які можуть впливати на національні системи професійної освіти та навчання. *По-третє*, це специфіка управління та структура системи професійної освіти, що виражається в різних інституційних механізмах та участі різних зацікавлених сторін у національних системах професійної освіти та навчання, що може впливати на швидкість реагування країни на зміну потреб у навичках. Це визначає реакцію країни на зміну вимог ринку праці, що виникає, серед іншого, внаслідок глобалізації [Hobart, Risager, Сбруєва, Силадій].

Мета статті. Проаналізувати адаптивність професійної освіти та навчання до викликів глобалізації та визначити її вплив на оновлення змісту професійної освіти та навчання.

Результати та дискусії. На основі аналізу не виявлено доказів причинно-наслідкових зв'язків глобалізації як рушійної сили оновлення систем професійної освіти та навчання. Проте, процеси, опосередковано пов'язані з глобалізацією, мали вплив на систему професійної освіти та навчання, обумовлюючи її мобільність, здатність швидко адаптуватися до запиту на нові навички, розширення дуальної освіти, необхідність розробки варіативності навчальних програми, потреба в навчанні протягом усього життя, підвищена потреба у визнанні цифрових навичок.

Європейські країни різняться за обсягом та характером залучення роботодавців до професійної освіти та навчання. Суттєва участь роботодавців та профспілок в початковій професійній освіті є характеристикою скоордино-

ваних та партисипативних механізмах зворотного зв'язку.

Зацікавлені сторони ринку праці є основним джерелом інформації про зміну запиту на навички; вони також знають про міжнародні стандарти та кваліфікації, які часто впливають на зміни у професійній освіті та навчання.

Результати дослідження вказують на кілька ініціатив, здійснених провайдерами ПОН у відповідь на зміни потреб ринку праці, спричинені глобалізацією. Результати дослідження показують, що оновлення професійної освіти та навчання у відповідь на глобальний вплив є складним ландшафтом і значною мірою залежить від національного та галузевого контексту [European Commission].

У наукових пошуках П. Гонон (P. Gonon), М. Маурер (M. Maure) вказують на те, що, оновлення професійної освіти та навчання обумовлено національною структурою та механізми управління, проте, окремі ініціативи на європейському та міжнародному рівнях доповнюють та підтримують національні системи, які реагують на потреби в навичках, зумовлені глобалізацією [Gonon].

Були вироблені спільні рекомендації на європейському та національному рівнях щодо покращення реагування системи професійної освіти та навчання (ПОН) на виклики, обумовлені глобалізацією.

На загальноєвропейському рівні:

1. Сприяти європейській співпраці, з метою допомогти національним системам ПОН вирішувати виклики глобалізації. У даному аспекті, структурований діалог між європейськими країнами може бути зреалізований через:

- двосторонню співпрацю між країнами з питань, які представляють спільний інтерес, а саме, розробка систем професійного навчання для реагування на змінні потреби ринку праці;

- спільну роботу кількох країн з метою розробки спільних європейських профілів та/або спільних кваліфікацій ПОН, спираючись на національні;

- розробку галузевих стандартів, узгоджених на європейському рівні у тих галузях, де спільні дії вважаються корисними (такі як галузева рамка Frontex, стандарти CEPOL тощо).

2. Узгодження процедури щодо включення міжнародних галузевих кваліфікацій до наці-

ональних рамок кваліфікацій (НРК). Це видається необхідним, враховуючи домінуючу присутність міжнародних кваліфікацій, які знаходяться під сильним впливом глобалізації.

На національному рівні:

- розробка та впровадження скоординованих стратегій професійної освіти та навчання, які розглядають початкову професійну освіту (ППО), безперервну професійну освіту (БПО) та професійну освіту (ПО) на вищих рівнях, як взаємодоповнювальні компоненти навчання впродовж життя, надаючи можливість особистості отримати необхідні навички для адаптації до змін на ринку праці, зумовлених глобалізацією та іншими факторами;

- впровадження системних підходів щодо регулярного перегляду та удосконалення програм ПОН, відповідно до змінних потреб ринку праці;

- сприяння партнерству між провайдерами професійної освіти і навчання та роботодавцями на місцевому рівні, як спосіб вирішення проблем, спричинених глобалізацією;

- підтримка створення галузевих рад з питань нових навичок, залучаючи представників роботодавців, викладачів та провайдерів ПОН, з метою до оновлення освітніх програм;

- заохочення розвитку галузевих організацій на європейському рівні, здатних швидко реагувати на зміну потреб у навичках та підтримка доповнення змісту професійної освіти та навчання в контексті європейського та міжнародного виміру [Andersen, Erbe].

За результатами проведеної аналітичної роботи можна зробити висновки щодо наслідків глобалізації для системи професійної освіти та навчання. Ці спостереження можна згрупувати в наступні п'ять загальних груп.

I. Забезпечити відповідність потребам ринку праці.

Цей аспект стосується забезпечення того, щоб система професійної освіти та навчання реагувала на зміни, які виникають внаслідок глобалізації. Гнучкість та адаптивність дозволяють професійній освіті та навчанню швидко реагувати на запити на нові навички на ринку праці.

II. Потреба в навчанні протягом усього життя.

Навчання протягом усього життя стало важливим для того, щоб йти в одночасно із зміною

запиту на нові навички, тим самим уникаючи ризику маргіналізації людей на ринку праці. Це розкрили у своїх наукових дослідженнях У. Гіппах-Шнайдер (U Hippach-Schneider), А. Гайсманн (A. Huismann), Дж. Найт (J. Knight), акцентуючи увагу на навчанні протягом усього життя, оскільки глобалізація відіграє певну роль як рушійна сила зміни потреб на нові навички [Hippach-Schneider].

III. Потреба в гнучких формах навчання.

Взаємозв'язок у системах професійної освіти та між секторами освіти (професійно-технічна вища освіта, професійно-технічна освіта, початкова професійна освіта та безперервна професійна освіта) стають дедалі важливішими, надаючи можливості здобувачам освіти для кар'єрного зростання. Зацікавлені сторони на системному рівні та надавачі послуг професійної освіти та навчання вважають, що глобалізація та її наслідки призвели до зростаючої потреби в покращенні відкритості та відповідності кваліфікацій, а також взаємопроникнення систем освіти та навчання, зокрема між професійно-технічною та вищою освітою, як у межах країн, так і між ними;

IV. Необхідність визнання кваліфікацій.

Потреба у визнанні навичок та кваліфікацій обумовлена зростаючими міграційними потоками. У даному контексті, Німеччина розробила заходи, особливо з 2015 року, для інтеграції біженців та забезпечення їх професійною підготовкою, а також для визнання їх кваліфікації та попереднього досвіду.

Було прийнято закон про визнання іноземних кваліфікацій (Erbe et al., 2015), яким передбачається, що доступність професійних посад та визнання індивідуальних досягнень будуть спрощені. Дані щодо кваліфікацій свідчать про значний запит на заходи щодо інтеграції та навчання біженців протягом найближчих років (Maier et al., 2016; пор. Cedefop, 2018a) [Cedefop].

V. Суперечність між вузькоспеціалізованими та широкопрофільними кваліфікаціями.

У дослідженнях неодноразово вказується про невідповідність та неузгодженість між зосередженням уваги на вузькоспеціалізованих технічних кваліфікаціях та ширшими, більш загальними кваліфікаціями, з більшою увагою до перехресних або м'яких навичок,

які стають все більш важливими через вимоги глобалізації [Risager]. Хоча ця неузгодженість не є новою для систем професійної освіти, глобалізація її посилює: все більш глобалізована економіка вимагає у значній мірі широких компетентностей, тоді як зростаюча складність завдань у багатьох секторах вимагає спеціалізації у відносно вузьких галузях, щоб запропонувати додаткову цінність на ринку праці.

За результатами дослідження можемо визначити ключові фактори впливу на професійну освіту і навчання, що виникають внаслідок глобалізації, які представлені на рисунку 1.

Професійна освіта та навчання продовжує бути привілейованим інструментом соціальної інженерії для досягнення низки цілей, таких як прискорення економічного зростання, зменшення безробіття серед молоді та отримання позитивних впливів від економічної глобалізації.

Висновки. Таким чином, детальний вплив глобалізації на професійну освіту і навчання важко визначити, оскільки, глобалізація – це не окреме явище, а розвиток, тісно пов'язаний з багатьма іншими суспільними, економічними та технологічними розвитками, наслідки яких неможливо легко розрізнити.

За результатами дослідження можна стверджувати, що регулярно оновлення системи професійної освіти та навчання, яке ґрунту-

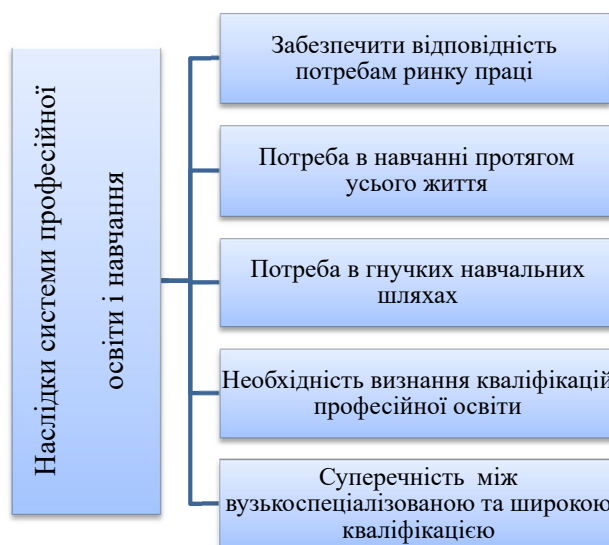


Рис. 1. Ключові фактори впливу на професійну освіту і навчання

Джерело: [Cedefop 2000].

ється на потребах ринку праці та широких суспільних потребах, є важливою умовою для забезпечення здобувачів освіти відповідними навичками для реагування на сучасні глобальні виклики.

Необхідність розробки та впровадження скоординованих стратегій професійної освіти і навчання та взаємодоповнювальних компонентів безперервного навчання, таких як: початкова професійна освіта (IVET), безпе-

рервна професійна освіта (CVET), професійна та професійно-технічна освіта (VPET) на вищих рівнях, з метою визначення кар'єрних шляхів окремих осіб, акцентуючи увагу на важливу роль кожного з них, особливо з огляду на глобалізацію.

В умовах глобалізаційних процесів необхідно впровадження системних підходів, щодо регулярного перегляду професійної освіти та навчання відповідно до змін потреб ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Andersen, O.D; Kruse, K. (2016). Vocational education and training in Europe: Denmark. Cedefop ReferNet VET in Europe reports; 2016. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_DK.pdf
2. Cedefop (2000). Internationalising vocational education and training in Europe: prelude to an overdue debate. Luxembourg: Publications Office. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5104>
3. Cedefop (2018a). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 3: the responsiveness of European VET systems to external change (1995-2015). Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 67. http://www.cedefop.europa.eu/files/5567_en.pdf
4. Erbe, J. et al. (2015). Bericht zum Anerkennungsgesetz 2015: Beschluss des Bundeskabinetts vom 10. Juni 2015. [Report on the Recognition Act 2015: decision of the Federal Cabinet of 10 June 2015]. Berlin 2015.
5. European Commission (2015). Building knowledge on international cooperation on VET: final report. <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/ke-04-15-355-en-n.pdf>
6. Gonon, P.; Maurer, M. (2012). Educational policy actors as stakeholders in the development of the collective skill system: the case of Switzerland. In: Busemeyer, M.R.; Trampusch, C. (eds). The comparative political economy of collective skill formation. Oxford: Oxford University Press, pp. 126-149
7. Hippach-Schneider, U.; Huisman, A. (2016). Vocational education and training in Europe: Germany. Cedefop ReferNet VET in Europe reports; 2016. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_DE.pdf
8. Hobart, R. (1999). Globalisation and its impact on vocational education and training. IVETA conference 1999: skilling for a small planet: proceedings. Sydney, New South Wales: IVETA and TAFE NSW. <http://hdl.voced.edu.au/10707/29668>
9. Knight, J (2008). A time of turbulence and transformation for internationalisation (Research Monograph, No 14). Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education.
10. Risager, K. (2000). Globalisation and internationalisation: two conflicting discourses? Towards a multilingual, ethnically reflective intercultural competence. In: Søgaard, J.; Wollschläger, N. Internationalising vocational education and training in Europe: prelude to an overdue debate, a discussion paper. Thessaloniki: Cedefop, pp. 17-21.
11. World Economic Forum (2016a). The global competitiveness report 2015-16. http://www3.weforum.org/docs/gcr/20152016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf
12. Сбруєва А.А.(2008) Глобалізація освіти. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. Київ. Юрінком Інтер. С. 136 – 137.
13. Силадій І.М. (2020) Розвиток освіти в контексті основних викликів глобалізації. Освітній дискурс: збірник наукових праць. 27(10). С. 60-69.
14. Скотна Н. (2012) Сутність глобалізації та її вплив на розвиток вищої освіти в Україні. *Людознавчі студії*. Сер. Філософія. №. 26.

REFERENCES

1. Andersen, O.D; Kruse, K. (2016). Vocational education and training in Europe: Denmark. Cedefop ReferNet VET in Europe reports; 2016. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_DK.pdf
2. Cedefop (2000). Internationalising vocational education and training in Europe: prelude to an overdue debate. Luxembourg: Publications Office. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5104>
3. Cedefop (2018a). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 3: the responsiveness of European VET systems to external change (1995-2015). Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 67. http://www.cedefop.europa.eu/files/5567_en.pdf
4. Erbe, J. et al. (2015). Bericht zum Anerkennungsgesetz 2015: Beschluss des Bundeskabinetts vom 10. Juni 2015. [Report on the Recognition Act 2015: decision of the Federal Cabinet of 10 June 2015]. Berlin 2015.
5. European Commission (2015). Building knowledge on international cooperation on VET: final report. <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/ke-04-15-355-en-n.pdf>

6. Gonon, P.; Maurer, M. (2012). Educational policy actors as stakeholders in the development of the collective skill system: the case of Switzerland. In: Busemeyer, M.R.; Trampusch, C. (eds). The comparative political economy of collective skill formation. Oxford: Oxford University Press, pp. 126–149
7. Hippach-Schneider, U.; Huismann, A. (2016). Vocational education and training in Europe: Germany. Cedefop ReferNet VET in Europe reports; 2016. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_DE.pdf
8. Hobart, R. (1999). Globalisation and its impact on vocational education and training. IVETA conference 1999: skilling for a small planet: proceedings. Sydney, New South Wales: IVETA and TAFE NSW. <http://hdl.voced.edu.au/10707/29668>
9. Knight, J (2008). A time of turbulence and transformation for internationalisation (Research Monograph, No 14). Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education.
10. Risager, K. (2000). Globalisation and internationalisation: two conflicting discourses? Towards a multilingual, ethnically reflective intercultural competence. In: Sogaard, J.; Wollschläger, N. Internationalising vocational education and training in Europe: prelude to an overdue debate, a discussion paper. Thessaloniki: Cedefop, pp. 17-21.
11. World Economic Forum (2016a). The global competitiveness report 2015-16. http://www3.weforum.org/docs/gcr/20152016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf
12. Sbrueva, A. A. (2008). Globalization of education. Encyclopedia of education. Acad. of pedagogical sciences of Ukraine. Kyiv. Yurinkom Inter. P. 136 – 137.
13. Silady, I. M. (2020). Development of education in the context of the main challenges of globalization. Educational discourse: collection of scientific works. 27 (10). P. 60–69.
14. Skotna, N. (2012). The essence of globalization and its impact on the development of higher education in Ukraine. Humanities studies. Ser. Philosophy. No. 26.

I. M. ZABIIAKA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign and Ukrainian Philology,
Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine
E-mail: Irina.Zabiiaka@Ukr.Net
<http://orcid.org/0000-0002-9535-5490>*

V. B. STERNICHUK

*PhD (Philology), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign and Ukrainian Philology,
Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine
E-mail: vita_stern1076@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-2510-6157>*

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION OF THE EUROPEAN SPACE

The prerequisites for the development of the concept of vocational education and training in the context of globalization of the European space are the most developed areas associated with a special type of progressive development of a mature personality – personal and professional development of future specialists.

In conditions of unprecedented global competition, rapid development of technologies, global regulatory standards, increasing population mobility and demands for new qualification skills, the introduction of new forms in vocational education and training (VET) are challenges of the modern world. VET is no longer the prerogative of national systems, since international industry organizations, multilateral agencies, transnational corporations – have appeared in this field, respectively, changing the methods of transferring, acquiring and assessing competencies and skills in the vocational training system.

The article examines the processes of globalization in vocational education as a key factor in training competitive specialists. The combination of theoretical knowledge and practical skills, the interaction of educational organizations with enterprises and international cooperation as tools for forming a unified educational environment are analyzed.

Our research work presents the results of a comparative study by Cedefop on the impact of globalization on the revision and renewal of vocational education and training (VET) in European countries.

The theoretical and analytical basis of the study is built on the assumption that the reaction of the vocational education and training system to globalization is the result of the interaction of three factors.

The article presents the positions of European scientists who assess the globalization of vocational education and training, which promotes the free exchange of information between teachers and students of vocational education institutions, as well as with other educational institutions of different countries, the creation of joint specialized training programs, and globalization is the universalization of the educational process.

The article examines the arguments underlying the great prospects for the development of vocational education and training as a universal tool for many social problems, and also proposes a number of alternative measures that would make vocational education and training more relevant to the world of work and increase its effectiveness for society.

Key words: vocational education and training, European space, globalization, higher education students, educational process.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 796.212-053.5

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.8>**О. П. МИТЧИК**

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики фізичної культури,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: mytchyk1973@ukr.net
orcid.org/0000-0002-6775-6334*

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПЛАВАННЮ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті розглянуто специфіку методики навчання плаванню дітей молодшого шкільного віку з урахуванням вікових особливостей їхнього психофізичного розвитку. Здійснено аналіз сучасних підходів до навчання плаванню, охарактеризовано ефективні засоби та прийоми, що сприяють формуванню базових навичок плавання, подоланню страху перед водою та розвитку загальної фізичної підготовленості. Виокремлено роль вчителя фізичної культури як організатора, наставника й мотиваційного лідера у навчальному процесі. Підкреслено важливість емоційного контакту з дітьми, врахування індивідуальних здібностей, а також ігрових методів як провідних на початковому етапі навчання.

Окремо акцентовано на необхідності адаптації методик до умов інклюзивної освіти, з урахуванням особливих освітніх потреб окремих учнів. Зазначено ефективність використання новітніх педагогічних технологій – візуалізації, відеоаналізу рухів, сенсорної інтеграції. Розкрито значення співпраці між учителем, батьками та учнями для досягнення максимальної результативності у формуванні навичок плавання. Особливу увагу приділено створенню психологічно комфортного середовища, що є важливим чинником успішного засвоєння знань і навичок.

Представлено узагальнені практичні рекомендації щодо структури занять та методичних підходів у викладанні. Матеріал стане у пригоді викладачам, тренерам, студентам спеціальностей фізичного виховання та батькам, які зацікавлені у розвитку здорового способу життя дітей.

Перспективним напрямом майбутніх досліджень є розробка адаптивних програм навчання плаванню для дітей з різними рівнями фізичної підготовленості та психоемоційного стану. Актуальним залишається питання удосконалення методики занять для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з аутизмом, синдромом дефіциту уваги та гіперактивності, порушеннями опорно-рухового апарату. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення ефективності цифрових інструментів у навчанні плаванню – мобільних застосунків, відеоаналізу техніки, віртуальної та доповненої реальності.

Ключові слова: плавання, методика навчання, молодший шкільний вік, фізичне виховання, дитина, ігрові методи.

Постановка проблеми. Фізичне виховання дітей молодшого шкільного віку відіграє вирішальну роль у гармонійному розвитку особистості. В умовах зниження загального рівня рухової активності серед сучасних школярів питання впровадження плавання як ефективного засобу фізичного виховання набуває особливої актуальності. Особливої уваги заслуговує проблема покращення стану здоров'я дітей молодшого шкільного віку. Цей віковий період характеризується прискореними процесами психічного розвитку і формуванням цілеспрямованої поведінки на фоні морфофункціональної перебудови і росту організму, що потребує збалансованого харчування, відпочинку, рухо-

вої активності. Саме цей вік є сприятливим для розвитку фізичних якостей і формування особистості у цілому [Мельник Ю. В.; Микитюк О.І.; Радченко І.; Савчук О. І.]. Останніми роками спостерігається поштовх діяльності науковців у наукових дослідженнях з плавання. Так, у роботі К. Дробот [Дробот К.В.] обґрунтовано застосування різних підходів до формування змісту програм навчання плаванню дітей старшого дошкільного віку на основі застосування інтерактивних засобів і методів. Науковцями встановлено [Мельник Ю. В. Микитюк О.І.; Радченко І.; Савчук О.І.], що навчально-тренувальні заняття з плавання позитивно впливають на фізичний розвиток,

функції кровообігу, дихання та терморегуляції, стимулюють діяльність центральної нервової системи та вищі нервові функції, показники вольової сфери, фізичної та плавальної підготовленості [Гуркіна З. В.; Дробот К.В.].

Водночас навчання плаванню потребує спеціального підходу, який базується на врахуванні вікових, психологічних, анатомо-фізіологічних особливостей дітей. У процесі навчання часто виникають труднощі, пов'язані з подоланням страху перед водою, недостатнім рівнем фізичної підготовки, нестачею мотивації тощо. Тому необхідним є науково обґрунтований підхід до побудови методики занять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання методики навчання плаванню дітей активно вивчається у працях Булгакової Н.З. [Булгакова Н.З.], Круцевич Т.Ю. [Круцевич Т.Ю.], Мельника Ю.В. [Мельник Ю.В.], Бойка Ю.О. [Бойко Ю.О.] та інших науковців. У своїх роботах вони звертають увагу на важливість поступового формування навичок плавання, ролі дихальних вправ, етапності навчання, індивідуального підходу та використання ігрових форм. Деякі дослідники [Зубалій М. І., Ягодзінський В. С.] акцентують увагу на фізіологічній готовності дітей до занять у воді. Веремійчук Т.В. [Веремійчук Т.В.] вивчає психологічні аспекти сприйняття плавання молодшими школярами.

Дослідження Гуркіної З.В. [Гуркіна З.В.] засвідчують ефективність використання вправ на координацію та вправ із затримкою дихання на початковому етапі навчання. Савчук О.І. [Савчук О.І.] у своїй праці підкреслює важливість підбору вправ із урахуванням емоційного стану дитини та рівня її тривожності. Радченко І. зазначає, що формування позитивної мотивації до плавання значно впливає на ефективність навчального процесу. Він також рекомендує поєднання елементів гри з техніко-тактичними завданнями [Радченко І.].

Значний внесок у розвиток методики зроблено й у нормативних документах Міністерства освіти і науки України, де окреслено вимоги до структури занять та компетентностей, яких мають досягти учні [Міністерство освіти і науки України]. Також важливими є праці, що розглядають міждисциплінарний підхід до навчання плаванню, зокрема з точки

зору вікової психології Бех І.Д., педагогіки [Микитюк О.І.] та анатомо-фізіологічного супроводу [Зубалій М.І.].

Загалом, попри наявність значного теоретичного доробку, у практиці залишається потреба в адаптації методичних рекомендацій до конкретних умов та нових освітніх стандартів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ефективних засобів та методів навчання плаванню дітей молодшого шкільного віку.

Методи та організація дослідження. У нашому дослідженні були використані теоретичний аналіз і узагальнення даних із науково-методичних джерел та інформації з інтернету, тестування, фізіологічні методи та педагогічні спостереження.

Виклад основного матеріалу. У нашій методиці ми рекомендуємо починати навчання плаванню в певній послідовності: спочатку діти розучують кроль на спині і грудях, а потім брас, при чому техніка цих способів не спотворюється і не використовуються їх полегшені способи. Це дозволяє істотно підвищити плавальну підготовленість дітей в короткі часові проміжки. До основних завдань на етапі початкової підготовки належали:

- формування у дітей зацікавленості до занять плаванням;
- створення фундаменту для розвитку всіх фізичних якостей;
- усунення страху перед водою та формування вміння орієнтуватися у воді;
- оволодіння технікою плавання кролем на грудях та на спині в повній координації з диханням без порушень у техніці плавання.

У дітей молодшого шкільного віку часто спостерігається страх води, що може негативно позначатися під час початкового навчання плавання. Тому ми рекомендуємо застосовувати індивідуальний підхід до дітей, які мають такі відчуття. Подолати страх водного середовища та сприяти зануренню у воду без побоювання допоможе якісний та цілеспрямований підбір систематизованих фізичних вправ, що є першочерговим завданням у навчанні плавання початківців. У зв'язку з цим доцільно розпочати навчання у басейні з невеликою глибиною з фізичних вправ на дихання.

Важливою умовою є можливість дітям спиратися на дно басейну для забезпечення психологічної стійкості. На початковому етапі навчання плаванню ми рекомендуємо застосовувати цілісно-роздільний метод навчання, сутність якого полягає у використанні окремих комплексів рухових дій, насамперед на суші, які моделюють необхідні рухові дії. Після цього рекомендується продовжувати навчання у воді. Комплекс цілеспрямованих дій та педагогічних заходів початкового навчання способу плавання або його елементів включає:

- наочний показ способу плавання в цілісному вигляді або його складової частини;
- стислий огляд елементів техніки способу плавання;
- комплекс чітко сформульованих речень з формулюванням рухових завдань;
- практична реалізація процесу навчання на суші і у воді.

З рекомендаціями Е.Ф. Жданкіної ми використовували елементи синхронного плавання на початковому етапі тренувань. Різноманітні доступні вправи виконувались дітьми із задоволенням на відповідній глибині води, що відповідає рівню підготовленості дитини. Застосування ігрових і змагальних методів та їх раціональний розподіл на навчально-тренувальному занятті створив позитивний вплив на процес початкового навчання плаванню дітей молодшого шкільного віку та їх показники плавальної підготовленості. Регулярне використання таких вправ сприяло формуванню правильного положення тіла у воді з високим положенням стегон, створенню обтічного положення тіла у воді та здатності тягнутися вперед у напрямку руху з оптимальними м'язовими зусиллями.

Останні дослідження також акцентують увагу на важливості створення сприятливого мікроклімату під час занять. У нашій методиці застосування музичного супроводу сприяло зниженню психоемоційної напруги та підвищувало позитивну мотивацію учнів. Згідно з дослідженнями [Лях В.І.; Langendorfer Stephen J.], емоційно-позитивне середовище позитивно впливає на засвоєння нових рухових навичок. У контексті інклюзивної освіти також актуальним є врахування потреб дітей з особливими освітніми потребами. У таких

випадках рекомендовано використовувати індивідуальні програми навчання, а також залучати додатковий педагогічний персонал або асистента вчителя.

Окрім загальновідомих педагогічних принципів, сучасні дослідники пропонують впроваджувати інноваційні технології у навчання плаванню, зокрема елементи сенсорної інтеграції, методи візуалізації, використання відеоаналізу рухів. Також наголошується на доцільності залучення батьків до процесу, що створює додаткову підтримку та мотивацію для дітей. Деякі школи застосовують інтегровані програми, де заняття з плавання доповнюються інформаційними блоками про будову тіла, гігієну, безпеку на воді.

Ефективним підходом було розділення дітей на мікрогрупи за рівнем підготовки, що дозволяє інструктору більш адресно працювати з кожною дитиною. Практика показує, що саме така форма організації занять сприяє швидкому засвоєнню техніки і зменшує тривожність. Також варто зауважити, що у дітей молодшого шкільного віку досить обмежений часовий ресурс уваги, тому заняття мають бути структурованими, з чергуванням активних і пасивних фаз, що дозволяє уникати перевантаження.

У віці 6–10 років діти характеризуються високим рівнем пластичності нервової системи, швидкою втомлюваністю, нестійкою увагою, підвищеною емоційністю та потребою у позитивному підкріпленні. Ці особливості вимагають використання відповідних методів та прийомів, які забезпечують комфортне занурення у водне середовище.

У нашій методиці підготовки з плавання на початковому етапі ми пропонуємо такі етапи навчання плаванню:

- підготовчий етап: адаптація до води, подолання страху, навчання елементам дихання (вдих над водою, видих у воду), вправи з опорними засобами (дошка, інші допоміжні засоби).
- базовий етап: формування техніки ковзання, координації рухів рук і ніг, узгодження дихання з рухами, опанування стилю «кроль» на грудах.
- заключний етап: вдосконалення техніки, формування витривалості, самостійне подолання дистанцій, ігри-змагання.

Методичні принципи та підходи, які використовувалися під час навчання плаванню дітей молодшого шкільного віку:

- Доступність: поступове ускладнення рухових дій.
- Повторюваність: закріплення навичок.
- Індивідуалізація: урахування особистісних особливостей дитини.
- Ігровий метод: включення рухливих ігор у структуру заняття.
- Мотиваційна підтримка: використання заохочення, похвали.

Учитель чи тренер виконує не лише роль наставника, а й координатора, який сприяє зняттю психологічного бар'єру. Важливим є вербальний супровід, емоційний контакт, підтримка та чітка структура заняття. Кожне заняття має складатися з таких частин: вступна (розминка, пояснення завдань), основна (виконання вправ у воді), заключна (гра, підсумок, релаксація).

Висновки. Навчання плаванню дітей молодшого шкільного віку вимагає комплексного підходу, який включає педагогічну майстерність, знання вікової психології, методичну послідовність та творчість. Основу ефективного процесу становить позитивна емоційна атмосфера, індивідуалізація

навчання та поетапне формування навичок. Практичне застосування науково обґрунтованих методик забезпечує високий рівень засвоєння техніки плавання, підвищення фізичної підготовленості та формування інтересу до спорту.

Перспективи подальших наукових досліджень. Перспективним напрямом майбутніх досліджень є розробка адаптивних програм навчання плаванню для дітей з різними рівнями фізичної підготовленості та психоемоційного стану. Актуальним залишається питання удосконалення методики занять для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з аутизмом, синдромом дефіциту уваги та гіперактивності, порушеннями опорно-рухового апарату.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення ефективності цифрових інструментів у навчанні плаванню – мобільних застосунків, відеоаналізу техніки, віртуальної та доповненої реальності. Важливо також проаналізувати соціально-психологічні аспекти формування стійкого інтересу до занять плаванням, зокрема роль родинного середовища та педагогічного впливу. Розробка інструментів для моніторингу динаміки успішності дітей у процесі навчання є ще однією перспективною сферою наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко Ю. О. Методика навчання плаванню дітей. Харків : Водник, 2017. 208 с.
2. Булакова Н. З. Теорія і методика фізичного виховання : підруч. для студ. ВНЗ. К. : Освіта України, 2018. 248 с.
3. Веремійчук Т. В. Психологія молодшого школяра. К. : Генеза, 2021. 240 с.
4. Гончаренко С. У. Українська педагогічна енциклопедія. К. : Радянська школа, 2018. 320 с.
5. Гуркіна З. В. Плавання в системі фізичного виховання. Дніпро : Фізкультура і спорт, 2018. 216 с.
6. Дробот К.В. Інтерактивне навчання плавання дітей старшого дошкільного віку: дис. доктора філософії: 017 – фізична культура і спорт. Запоріжжя. 2023. С. 305 с.
7. Зубалій М. І., Ягодзінський В. С. Анатомія і фізіологія дитячого організму. – К. : Наукова думка, 2016. 368 с.
8. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання. К. : Олімпійська література, 2020. 392 с.
9. Лях В. І. Теорія і методика фізичного виховання. К. : Олімпійська література, 2021. 330 с.
10. Мельник Ю. В. Основи навчання плаванню. Львів : Спортінформ, 2019. 176 с.
11. Микитюк О. І. Педагогіка фізичного виховання. Івано-Франківськ : Нова школа, 2020. 198 с.
12. Міністерство освіти і науки України : методичні рекомендації щодо фізичного виховання у початковій школі. К., 2023. 52 с.
13. Радченко І. Плавання для дітей: практичні рекомендації. Харків : Водолій, 2020. 204 с.
14. Савчук О. І. Організація занять з плавання. Одеса : Старт, 2022. 188 с.
15. Langendorfer Stephen J. Ph.D. (2019) «Revised Scientific Review: Minimum Age for Swim Lessons», International Journal of Aquatic Research and Education: Vol. 10: No. 4, Article 2. The Jungle journal: Study shows kids are smarter if they swim – 2/22/2017.

REFERENCES

1. Boiko Yu. O. (2017). *Metodyka navchannia plavanniu ditei*. [Methodology for teaching children to swim]. Kharkiv: Vodnyk. 208 s. [In Ukrainian].

2. Bulhakova N. Z. (2018). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia* [Theory and methods of physical education]. Kyiv: Osvita Ukrainy. 248 s. [In Ukrainian].
3. Veremiichuk T. V. (2021). *Psykholohiia molodshoho shkoliara* [Psychology of a younger schoolchild]. Kyiv: Heneza. 240 s. [In Ukrainian].
4. Honcharenko S. U. (2018). *Ukrainska pedahohichna entsyklopediia* [Ukrainian Pedagogical Encyclopedia]. Kyiv: Radianska shkola. 320 s. [In Ukrainian].
5. Hurkina Z. V. (2018). *Plavannia v systemi fizychnoho vykhovannia* [Swimming in the physical education system]. Dnipro: Fizkul'tura i sport. 216 s. [In Ukrainian].
6. Drobot K.V. (2023) *Interaktyvne navchannia plavannia ditei starshoho doshkilnogo viku* [Interactive swimming lessons for older preschool children]: dys. doktora filosofii: 017 – fizychna kultura i sport. Zaporizhzhia. 305 s. [In Ukrainian].
7. Zubalii M. I., & Yahodzynskyi, V. S. (2016). *Anatomiia i fiziolohiia dytiachoho orhanizmu* [Anatomy and physiology of the child's body]. Kyiv: Naukova dumka. 368 s. [In Ukrainian].
8. Krutsevych T. Yu. (2020). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia* [Theory and methods of physical education]. Kyiv: Olimpiiska literatura. 392 s. [In Ukrainian].
9. Liakh V. I. (2021). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia* [Theory and methods of physical education]. Kyiv: Olimpiiska literatura. 330 s. [In Ukrainian].
10. Melnyk Yu. V. (2019). *Osnovy navchannia plavanniu* [Basics of learning to swim]. Lviv: Sportinform. 196 s. [In Ukrainian].
11. Mykytiuk O. I. (2020). *Pedahohika fizychnoho vykhovannia* [Physical education pedagogy]. Ivano-Frankivsk: Nova shkola. 198 s. [In Ukrainian].
12. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2023). *Metodychni rekomendatsii shchodo fizychnoho vykhovannia u pochatkovii shkoli* [methodological recommendations for physical education in elementary school]. Kyiv. 52 s. [In Ukrainian].
13. Radchenko I. (2020). *Plavannia dlia ditei: praktychni rekomendatsii* []. Kharkiv: Vodolii. 204 s. [In Ukrainian].
14. Savchuk O. I. (2022). *Orhanizatsiia zaniat z plavannia* [Organization of swimming lessons]. Odesa: Start. 188 s. [In Ukrainian].
15. Langendorfer Stephen J. Ph.D. (2019) «Revised Scientific Review: Minimum Age for Swim Lessons,» *International Journal of Aquatic Research and Education*: Vol. 10: No. 4, Article 2. *The Jungle journal*: Study shows kids are smarter if they swim – 2/22/2017.

O. P. MYTCHYK

*Ph.D. (Physical Education and Sport), Associate Professor,
Head of the Department of Theory and Methods of Physical Culture,
Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College"
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine
E-mail: omytchuk@lpc.ukr.education
<https://orcid.org/0000-0002-6775-6334>*

TEACHING SWIMMING TO PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN

The article examines the specifics of teaching swimming to primary school-aged children, taking into account their age-related psychophysical development. It analyzes modern approaches to swimming instruction and characterizes effective methods and techniques that help form basic swimming skills, overcome fear of water, and improve general physical fitness. The role of the physical education teacher as an organizer, mentor, and motivational leader in the learning process is highlighted. The importance of emotional contact with children, consideration of individual abilities, and the use of play-based methods at the initial stage of learning is emphasized.

Particular attention is given to the need to adapt instructional methods to the conditions of inclusive education, taking into account the specific learning needs of individual students. The effectiveness of modern educational technologies—visualization, video analysis of movements, and sensory integration—is noted. The article explores the significance of cooperation between teachers, parents, and students in achieving maximum effectiveness in developing swimming skills. Special attention is given to creating a psychologically comfortable environment, which is a key factor in successful knowledge and skill acquisition.

The article offers summarized practical recommendations for structuring swimming lessons and instructional approaches. It will be useful for educators, trainers, physical education students, and parents interested in fostering a healthy lifestyle among children.

A promising direction for future research is the development of adaptive swimming training programs for children with different levels of physical fitness and psycho-emotional states. The issue of improving teaching methodologies for children with special educational needs remains highly relevant, particularly for those with autism, attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), and musculoskeletal disorders. Further research may focus on studying the effectiveness of digital tools in swimming instruction, including mobile applications, technique video analysis, and the use of virtual and augmented reality.

Key words: swimming, teaching methodology, primary school age, physical education, child, play methods.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 21.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 373.3.016:811.111]:159.955

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.9>**Н. А. ОДАРЧУК***кандидат філологічних наук, доцент,**доцент кафедри практики англійської мови**Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна**Електронна пошта: natalylutsk@gmail.com**<https://orcid.org/0000-0002-2647-2159>***О. А. МІСЮК***магістрантка II курсу факультету іноземної філології,**Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна**Електронна пошта: oleksandra.misiuk@gmail.com***СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕЗУЛЬТАТ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

У статті досліджується вплив комунікативно-орієнтованого підходу до навчання англійської мови на розвиток соціального інтелекту молодших школярів. Проаналізовано теоретичні засади формування соціального інтелекту в контексті іншомовної освіти, визначено специфіку комунікативно-орієнтованого навчання в початковій школі та встановлено кореляцію між рівнем володіння англійською мовою та показниками соціального інтелекту учнів. Соціальний інтелект розглядається як інтегративна характеристика особистості, що включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти і визначає ефективність міжособистісної взаємодії. Комунікативно-орієнтований підхід характеризується створенням автентичних ситуацій спілкування, використанням інтерактивних методик, рольових ігор, проєктної діяльності, що активізує всі компоненти соціального інтелекту. Емпіричне дослідження проведено протягом 2024–2025 навчального року за участю 120 учнів 3–4 класів КЗЗСО «Луцького ліцею № 9 Луцької міської ради». Результати експерименту підтверджують статистично значущий вплив спеціально організованого комунікативно-орієнтованого навчання на розвиток соціального інтелекту: інтегральний показник в експериментальній групі зріс на 34% проти 7% у контрольній групі. Найбільший ефект зафіксовано у розвитку емоційного компонента та поведінкових навичок міжособистісної взаємодії. Механізмами впливу визначено створення численних ситуацій автентичної комунікації, безпечне експериментування з соціальними ролями, збагачення емоційного лексикону, розширення соціально-культурних рамок сприйняття, природний розвиток навичок кооперації. Практична значущість дослідження полягає в розробці програми комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови з акцентом на розвиток соціального інтелекту для початкової школи.

Ключові слова: соціальний інтелект, комунікативно-орієнтоване навчання, англійська мова, початкова школа, міжособистісна взаємодія, емоційна компетентність, молодші школярі.

Поставлення проблеми. Сучасна освітня парадигма переорієнтовує фокус з виключно академічних знань на формування комплексних компетентностей, серед яких соціальний інтелект посідає особливе місце. У контексті глобалізації та мультикультурності навчання іноземних мов, зокрема англійської, стає не лише засобом міжкультурної комунікації, а й потужним інструментом розвитку соціально-емоційних навичок особистості [Thornton 2018 : 104].

Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування соціального інтелекту, оскільки саме в цей час відбувається активна соціалізація дитини, розширення кола між-

особистісних контактів та формування базових комунікативних патернів. Комунікативно-орієнтований підхід до навчання англійської мови, що передбачає автентичну взаємодію, рольові ігри, проєктну діяльність та колективне вирішення завдань, створює сприятливе середовище для розвитку компонентів соціального інтелекту [Richards 2006 : 13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками проблематика соціального, так само як і емоційного, інтелекту набула популярності у вітчизняній педагогіці, психології, методології навчання (Харченко С. В., Одарчук Н. А., Хмельова І. І. та ін.). Зарубіжні науковці вивчають ці

питання протягом значно довшого часу; серед найвідоміших – Е. Торндайк, Дж. Гілфорд, Д. Гоулман, Р. Стернберг, Н. Кантор, Дж. Кілстром. Комунікативно-орієнтований підхід до навчання іноземних мов розроблявся Д. Хаймсом, Д. Вілкінсом, Г. Віддоусоном, К. Кендіном, М. Канале, М. Свейн, В. Літлвудом, Дж. Річардсом. Зв'язок між вивченням іноземних мов та соціальним розвитком дітей вивчали К. Торнтон, Р. Дьоррнсей.

Однак бракує комплексних досліджень впливу комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови саме на розвиток соціального інтелекту молодших школярів, що зумовлює актуальність нашого дослідження. **Мета статті** – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови на розвиток соціального інтелекту учнів початкової школи.

Результати та дискусії. Концепція соціального інтелекту вперше була представлена Е. Торндайком у 1920 році як здатність розуміти інших людей та діяти мудро у міжособистісних стосунках [Thorndike 1920 : 228]. Пізніше Дж. Гілфорд розробив багатофакторну модель інтелекту, виокремивши соціальний інтелект як окрему складову, що включає здатність до розуміння поведінки людей, вербальної та невербальної експресії [Guilford 1967 : 476].

Сучасні дослідники розглядають соціальний інтелект як інтегративну характеристику особистості, що включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти [Sternberg, Smith 1985 : 170; Kihlstrom, Cantor 2000 : 362]. Д. Гоулман у теорії емоційного інтелекту підкреслює роль емпатії, соціальної обізнаності та навичок управління стосунками [Goleman 2018 : 84].

За структурою соціальний інтелект молодших школярів включає декілька взаємопов'язаних компонентів. Когнітивний компонент охоплює здатність до соціальної перцепції, розуміння намірів та мотивів поведінки інших, прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій. Емоційний компонент передбачає розпізнавання емоційних станів, емпатію, емоційну саморегуляцію [Goleman 2018 : 112]. Поведінковий компонент включає комунікативні навички, здатність до кооперації, конструктивного вирішення конфлік-

тів та соціальної адаптації [Sternberg, Smith 1985 : 175].

Комунікативно-орієнтоване навчання (Communicative Language Teaching) виникло в 70-х роках XX століття як альтернатива традиційним граматико-перекладним методам [Littlewood 1981 : 1]. Основоположники підходу наголошували на необхідності формування комунікативної компетентності, що передбачає не лише знання мовних структур, а й здатність використовувати їх у реальних ситуаціях спілкування [Hymes 1972 : 277; Canale, Swain 1983 : 5].

Принципи комунікативно-орієнтованого навчання включають автентичність комунікації, значущість змісту, орієнтацію на учня, інтеграцію мовних навичок, використання інтеракції як засобу навчання, розвиток автономності учнів [Richards 2006 : 22]. У початковій школі ці принципи реалізуються через ігрові методики, драматизацію, проектну роботу, парну та групову взаємодію [Widdowson 1978 : 67].

Оволодіння іноземною мовою в комунікативній парадигмі створює унікальні умови для розвитку соціального інтелекту [Thornton 2018 : 107]. По-перше, вивчення мови іншої культури розширює когнітивні рамки сприйняття соціальної реальності, формує культурну сензитивність та здатність до децентрації. По-друге, комунікативні вправи на іноземній мові вимагають постійної уваги до партнера, розпізнавання його комунікативних намірів, що активізує механізми соціальної перцепції [Richards 2006 : 28].

Рольові ігри англійською мовою розвивають здатність до прийняття перспективи іншої людини, емпатійне розуміння, моделювання соціальних ситуацій. Групова робота над проектами формує навички кооперації, розподілу відповідальності, конструктивної комунікації. Обговорення проблемних ситуацій розвиває здатність до аналізу міжособистісних конфліктів та пошуку шляхів їх вирішення.

Емпіричне дослідження проводилося протягом 2024–2025 навчального року на базі КЗЗСО «Луцький ліцей 9 Луцької міської ради». У дослідженні взяли участь 120 учнів 3–4 класів, які були розподілені на експериментальну (60 осіб) та контрольну (60 осіб)

групи. Методи дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи); психодіагностичне тестування (адаптована методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена для молодшого шкільного віку); спостереження за поведінкою учнів у процесі навчальної взаємодії; анкетування вчителів та батьків; методи математичної статистики (t-критерій Стюдента для незалежних вибірок).

В експериментальній групі впроваджувалася спеціально розроблена програма комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови з акцентом на розвиток соціального інтелекту. Програма включала тематичні блоки *“Emotions and Feelings”*, *“Friendship and Cooperation”*, *“Conflict Resolution”*, *“Understanding Others”*, реалізовані через інтерактивні методики [Thornton 2018 : 110].

Контрольна група навчалася за стандартною програмою з англійської мови з переважанням традиційних методів навчання.

Результати експериментального дослідження. На початковому етапі дослідження було проведено діагностику рівня розвитку соціального інтелекту в обох групах. Результати показали відсутність статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами за всіма компонентами соціального інтелекту ($p > 0,05$), що підтверджує коректність формування вибірок.

Аналіз початкових даних виявив, що 42% учнів мають середній рівень розвитку соціального інтелекту, 35% – нижчий за середній, і лише 23% демонструють рівень вищий за середній. Найбільші труднощі молодші школярі відчували у розпізнаванні складних емоційних станів, прогнозуванні поведінки інших в неоднозначних ситуаціях та конструктивному вирішенні міжособистісних конфліктів.

Протягом навчального року в експериментальній групі систематично впроваджувалися комунікативно-орієнтовані методики, спрямовані на розвиток соціального інтелекту. Блок *“Emotions and Feelings”* включав вправи на розпізнавання емоцій за мімікою, інтонацією, мовою тіла. Використовувалися emotion cards, storytelling з подальшим обговоренням почут-

тів персонажів, рольові ігри з вираженням різних емоційних станів англійською мовою [Goleman 2018 : 156]. Особливу увагу приділялося розширенню емоційного словника англійською мовою та вмінню описувати власні емоції та емоції інших.

Блок *“Friendship and Cooperation”* фокусувався на розвитку навичок командної роботи. Учні виконували спільні проекти англійською мовою (створення class magazine, організація mini-performances, колективні презентації), що вимагало узгодження дій, розподілу ролей, взаємодопомоги [Richards 2006 : 35]. Використовувалися pair work та group work activities з обов'язковою рефлексією.

Блок *“Conflict Resolution”* розвивав здатність до конструктивного вирішення конфліктних ситуацій. Через драматизацію та role-play учні програвали типові конфліктні ситуації (sharing toys, making decisions, dealing with disagreement) та шукали мирні способи їх вирішення англійською мовою [Littlewood 1981 : 44].

Блок *“Understanding Others”* спрямовувався на розвиток емпатії та здатності до прийняття перспективи іншої людини. Використовувалися вправи типу *“Put yourself in their shoes”*, обговорення дилем, аналіз мотивів поведінки літературних персонажів [Thornton 2018 : 112]. Особлива увага приділялася міжкультурному аспекту – порівнянню культурних особливостей комунікації, розумінню різноманітності світосприйняття.

Повторна діагностика, проведена наприкінці навчального року, виявила статистично значущі відмінності між експериментальною та контрольною групами. За когнітивним компонентом соціального інтелекту експериментальна група продемонструвала середній бал 7,8 (з 10), контрольна – 6,2 ($t=3,45$, $p<0,01$). За емоційним компонентом експериментальна група показала 8,2 бали, контрольна – 6,5 балів ($t=4,12$, $p<0,001$). За поведінковим компонентом різниця була найбільш вираженою: експериментальна група – 8,5 балів, контрольна – 6,3 бали ($t=4,87$, $p<0,001$).

Інтегральний показник соціального інтелекту в експериментальній групі зріс з 6,1 до 8,2 балів (приріст 34%), у контрольній групі – з 6,0 до 6,4 балів (приріст 7%). Частка учнів

з високим рівнем соціального інтелекту в експериментальній групі збільшилася з 22% до 58%, тоді як у контрольній групі – лише з 24% до 28%.

Спостереження за учнями експериментальної групи виявило якісні зміни у міжособистісній взаємодії: збільшилася кількість ініційованих соціальних контактів, знизився рівень конфліктності, підвищилася здатність до конструктивного діалогу та компромісу. Діти частіше виявляли емпатійну підтримку однокласників, демонстрували толерантність до відмінностей, ефективніше працювали в командах.

Анкетування вчителів підтвердило позитивну динаміку: 87% педагогів відзначили покращення соціальної взаємодії в експериментальних класах, 79% зафіксували підвищення рівня емоційного інтелекту учнів, 82% констатували зростання здатності до кооперації та взаємопідтримки. Батьки учнів експериментальної групи також повідомили про позитивні зміни: 73% зазначили, що діти стали краще розуміти емоції інших членів сім'ї, 68% відзначили підвищення здатності дитини до конструктивного вирішення конфліктів з однолітками.

Отримані дані підтверджують гіпотезу про позитивний вплив комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови на розвиток соціального інтелекту молодших школярів. Цей вплив можна пояснити кількома механізмами.

По-перше, комунікативні методики створюють численні ситуації автентичної міжособистісної взаємодії, що вимагає активізації всіх компонентів соціального інтелекту [Richards 2006 : 31]. Необхідність досягти комунікатив-

ної мети англійською мовою змушує учнів уважно спостерігати за партнером, розпізнавати його комунікативні наміри, адаптувати власну поведінку.

По-друге, рольові ігри та драматизація дозволяють безпечно експериментувати з різними соціальними ролями та стратегіями поведінки [Littlewood 1981 : 47]. «Захист» іноземною мовою знижує особистісну тривожність, що сприяє більшій відкритості до нового соціального досвіду.

По-третє, систематична робота з емоційним лексиконом англійською мовою розвиває емоційну обізнаність та здатність до вербалізації почуттів [Goleman 2018 : 167]. Назвати емоцію – перший крок до її усвідомлення та регуляції. Багатий емоційний словник іноземною мовою збагачує емоційний інтелект загалом.

По-четверте, міжкультурний аспект вивчення англійської мови розширює соціальні рамки, формує розуміння різноманітності людських цінностей, норм та стратегій поведінки [Thornton 2018 : 114]. Це розвиває когнітивну гнучкість, толерантність, здатність до децентрації – важливі складові соціального інтелекту [Kihlstrom, Cantor 2000 : 368].

По-п'яте, груповий характер більшості комунікативних активностей природно розвиває навички кооперації, узгодження дій, взаємопідтримки. Успіх спільної діяльності безпосередньо залежить від здатності до ефективної соціальної взаємодії, що мотивує розвиток відповідних компетентностей [Widdowson 1978 : 89].

Важливо відзначити, що ефект переноситься за межі уроків англійської мови. Спостереження показали, що навички, сформовані в процесі іншомовної комунікації, учні

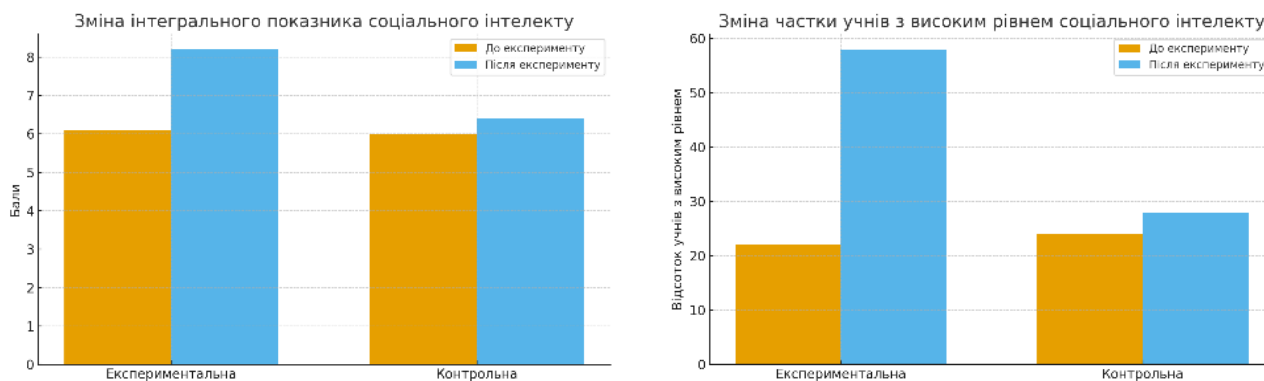


Рис. 1. Динаміка досліджуваного поняття

успішно використовують у взаємодії рідною мовою, у різних соціальних контекстах. Це свідчить про формування стійких патернів соціально-інтелектуальної поведінки [Sternberg, Smith 1985 : 183].

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки. Соціальний інтелект молодших школярів є інтегративною характеристикою, що включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти і детермінує ефективність міжособистісної взаємодії. Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку соціального інтелекту, що актуалізує пошук ефективних педагогічних засобів його формування.

Комунікативно-орієнтований підхід до навчання англійської мови, що передбачає автентичну комунікацію, інтерактивні методики, рольові ігри, проектну діяльність, створює сприятливі умови для розвитку всіх компонентів соціального інтелекту. Специфіка іншомовної комунікації знижує соціальну тривожність та сприяє експериментуванню з соціальними ролями і стратегіями взаємодії.

Емпіричне дослідження підтвердило ефективність спеціально організованого комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови для розвитку соціального інтелекту. Учні експериментальної групи продемонстрували статистично значно вищі показники за всіма компонентами соціального інтелекту порівняно з контрольною групою. Інтегральний показник соціального інтелекту в експериментальній групі зріс на 34% проти 7% у контрольній групі.

Найбільший ефект зафіксовано в розвитку емоційного компонента (розпізнавання

емоцій, емпатія) та поведінкового компонента (комунікативні навички, кооперація, вирішення конфліктів). Позитивна динаміка підтверджена не лише тестовими даними, а й результатами спостережень, анкетування вчителів та батьків.

Механізмами впливу комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови на соціальний інтелект є створення численних ситуацій автентичної міжособистісної взаємодії, безпечне експериментування з соціальними ролями через іноземну мову, збагачення емоційного лексикону, розширення соціально-культурних рамок сприйняття, природний розвиток навичок кооперації в груповій діяльності.

Практична значущість дослідження полягає в розробці та апробації програми комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови з акцентом на розвиток соціального інтелекту, яка може бути впроваджена в практику роботи початкової школи. Результати дослідження можуть бути використані для підготовки та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, розробки навчально-методичних матеріалів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в *longitudinal studies* для відстеження довготривалого ефекту комунікативно-орієнтованого навчання на соціальний інтелект, дослідженні специфіки розвитку окремих компонентів соціального інтелекту залежно від типу комунікативних активностей, вивченні можливостей інтеграції цифрових технологій у комунікативно-орієнтоване навчання для підсилення ефекту розвитку соціального інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2018. 512 с.
2. Одарчук Н. А., Хмельова І. І. *Наукові актуалітети розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки» : науковий журнал Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Луцьк : Видавничий дім «Гельветика». Вип. 3, 2023. С. 68–73.*
3. Харченко С. В. Структура соціального інтелекту особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2017. Вип. 6. Т. 1. С. 127–132.*
4. Canale M., Swain M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication / Ed. by J. Richards, R. Schmidt. London : Longman, 1983. P. 2–27.*
5. Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York : Bantam Books, 2018. 358 p.*
6. Guilford J. P. *The Nature of Human Intelligence. New York : McGraw-Hill, 1967. 538 p.*
7. Hymes D. H. On Communicative Competence. *Sociolinguistics / Ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.*

8. Kihlstrom J. F. Social Intelligence. Handbook of Intelligence / Ed. by R. J. Sternberg. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. P. 359–379.
9. Littlewood W. Communicative Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. 108 p.
10. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 47 p.
11. Sternberg R. J. Social Intelligence and Decoding Skills in Nonverbal Communication / R. J. Sternberg, B. E. Smith. Social Cognition. 1985. Vol. 3, № 2. P. 168–192.
12. Thorndike E. L. Intelligence and Its Uses. Harper's Magazine. 1920. Vol. 140. P. 227–235.
13. Thornton K. Developing Social Intelligence Through Collaborative Learning in Primary Classrooms. Education 3-13. 2018. Vol. 46, № 1. P. 103–116. DOI: 10.1080/03004279.2016.1169482
14. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication. Oxford : Oxford University Press, 1978. 168 p.

REFERENCES

1. Goleman, D. (2018). *Emotsiyni intelekt* [Emotional Intelligence]. Vivat. 512 s. [in Ukrainian]
2. Odarchuk, N. A., & Khmeliova, I. I. (2023). Naukovi aktualitety rozvytku emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv [Necessity of developing junior schoolchildren's emotional intelligence]. *Akademichni studii. Seriiia «Humanitarni nauky»* [Academic Studies. Series «Humanities»], 3, S. 68–73. (in Ukrainian)
3. Kharchenko, S. V. (2017). Struktura sotsialnoho intelektu osobystosti [Structure of social intelligence of personality]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Psykhologichni nauky»* [Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Psychological Sciences»], 6(1), pp. 127–132. [in Ukrainian]
4. Canale, M., & Swain, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. Longman. pp. 2–27
5. Goleman, D. (2018). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books. 358 p.
6. Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill. 538 p.
7. Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* Penguin. pp. 269–293.
8. Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press. pp. 359–379.
9. Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press. 108 p.
10. Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. 47 p.
11. Sternberg, R. J., & Smith, B. E. (1985). Social Intelligence and Decoding Skills in Nonverbal Communication. *Social Cognition*, 3(2), pp. 168–192.
12. Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, Vol. 140, pp. 227–235.
13. Thornton, K. (2018). Developing Social Intelligence Through Collaborative Learning in Primary Classrooms. *Education 3-13*, 46(1), pp. 103–116. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1169482>
14. Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press. 168 p.

N. A. ODARCHUK

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Conversational English Department,
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine
E-mail: natalylutsk@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2647-2159>*

O. A. MISIUK

*Master Student at the Faculty of Foreign Philology,
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine
E-mail: oleksandra.misiuk@gmail.com*

SOCIAL INTELLIGENCE AS A RESULT OF COMMUNICATIVE-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

The article investigates the influence of the communicative-oriented approach to English language teaching on the development of social intelligence in primary school pupils. It analyzes the theoretical foundations for the formation of social intelligence within the context of foreign language education, defines the specifics of communicative-oriented teaching in primary school, and establishes a correlation between students' English language proficiency level and their social intelligence indicators. Social intelligence is viewed as an integrative characteristic of an individual, encompassing

cognitive, emotional, and behavioral components, which determines the effectiveness of interpersonal interaction. The communicative-oriented approach is characterized by creating authentic communication situations, using interactive methods, role-playing games, and project activities, all of which activate every component of social intelligence. An empirical study was conducted during the 2024–2025 academic year involving 120 pupils from the 3rd and 4th grades of the Communal Educational Institution “Lutsk Lyceum No. 9 of the Lutsk City Council.” The experiment’s results confirm a statistically significant impact of specially organized communicative-oriented teaching on the development of social intelligence: the integral indicator in the experimental group increased by 34% compared to 7% in the control group. The greatest effect was observed in the development of the emotional component and behavioral skills of interpersonal interaction. The identified mechanisms of influence include: creating numerous situations for authentic communication, safe experimentation with social roles, enriching emotional vocabulary, expanding socio-cultural frameworks of perception, and the natural development of cooperation skills. The practical significance of the research lies in developing a communicative-oriented English language teaching program with a focus on social intelligence development for primary school.

Key words: social intelligence, communicatively-oriented learning, English, primary school, interpersonal interaction, emotional competence, young schoolchildren.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 13.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 37.014

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.10>

О. Л. ФАСТ

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки, психології та методик початкової освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: ofast@lpc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0001-7216-0044>*

М. І. ЗАМЕЛЮК

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: mzamelyuk@lpc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0001-6352-7908>*

**ПРОЕКТУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО І ДРУЖНЬОГО ДО ДИТИНИ СЕРЕДОВИЩА
ЧЕРЕЗ ВІЛЬНУ ГРУ:
МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТИ**

У статті розглядається багатовекторний вплив вільної гри на розвиток дитини, зокрема її пізнавальної, емоційної та соціальної сфер у контексті проектування безпечного і дружнього до дитини освітнього середовища у закладі дошкільної освіти та в початкових класах Нової української школи. Проаналізовано роль дорослого у фасилітації вільної гри: від створення безпечного й насиченого середовища до підтримки дитячої ініціативи та включення у спільну діяльність. Використовуючи методи аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел, а також практичний досвід студентів у межах педагогічних практик у закладах дошкільної освіти та початковій школі уточнено потенціал та механізми вільної гри у формуванні самостійності, соціальних навичок, емоційної залученості та здатності до співпраці здобувачів дошкільної та початкової освіти. Висвітлено результати аналітичного огляду освітньо-професійних програм «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» (першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) у КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, продемонстровано архітектуру згаданих освітніх програм з погляду покращення якості підготовки майбутніх педагогів до реалізації потенціалу вільної гри у створенні безпечного і дружнього до дитини освітнього середовища. Виявлено, що інтеграція вільної гри у зміст професійної підготовки студентів і практику ЗДО та НУШ сприяє формуванню інноваційного педагогічного мислення, здатності проектувати ігрове фасилітаційне середовище та підтримувати розвиток особистості дитини.

Ключові слова: дошкільна освіта, початкова освіта, вільна гра, безпечне і дружнє до дитини освітнє середовище, професійна підготовка, освітньо-професійна програма, Нова українська школа.

Поставлення проблеми. Тривала повномасштабна війна на території України спричинила безпрецедентні ризики для металного благополуччя українців. Згідно з даними одного з останніх моніторингових досліджень ВООЗ (WHO 2024 Emergency Appeal: Ukraine¹) в Україні частка осіб, які живуть із розладами психічного здоров'я або належать до зони ризику, складає 9,6 млн осіб; 3,9 мільйона людей мають помірні та важкі симптоми.

Щоденні трагедії, спричинені війною, позначаються на ментальному благополуччі і дорослих, і дітей. Відповідно до звіту² за результатами пілотного дослідження добробуту дітей в Україні після двох років повномасштабного вторгнення «Індекс майбутнього», 44% дітей в Україні виявляють ознаки потенційного посттравматичного стресового розладу (ПТСР). За віковим розподілом, діти старшого віку мають вищий показник (47%),

¹ WHO 2024 Emergency Appeal: Ukraine. Режим доступу: <https://www.who.int/publications/m/item/ukraine-who-health-emergency-appeal-2024>

² Освіта. Портал для освітян. Режим доступу: https://osvita.ua/doc/files/news/915/91527/UA_report.pdf

порівняно з молодшими (41%). Діти зі сходу та півдня, де існують найбільші ризики від війни, не відрізняються за рівнем ПТСР від дітей з інших регіонів.

Війна впливає на психоемоційний стан не тільки школярів, але і педагогів. Результати довоєнних моніторингових досліджень³ підтверджують невтішні тенденції щодо зниження ментального добробуту педагогів через надмірне навантаження на робочу місці, що може призводити до експлуатації педагогічних працівників і до зловживання їхнім особистим часом – як зі сторони керівництва, так і зі сторони батьків (як наслідок невиробленої культури поваги до неробочого часу). У звітних матеріалах «Індекс майбутнього» (2023) зазначається, що ресурсність українських педагогів з настанням повномасштабної війни помітно знизилася. Сучасні умови сигналізують про необхідність створення у закладах освіти середовищ, чутливих до ментального здоров'я усіх учасників освітнього процесу.

Методологічною рамкою для формування освітніх середовищ, що «дихають» свободою і є вільними для творчості і зростання талантів, сприятливими для збереження психоемоційного балансу, є Концепція «Безпечна і дружня до дитини школа» (2020). Безпечна і дружня до дитини школа (БДДШ) – це місце, у якому діти і дорослі почуваються безпечно і комфортно, яке дарує дітям особливе від-

чуття єдності, дає точку опори і можливість проявити себе, вселяє надію і породжує впевненість у майбутньому [БДДШ, с. 8]. Концепція БДДШ ґрунтується на Конвенції про права дитини та синхронізується з Концепцією «Нова українська школа» відповідно до чітко окреслених принципів, заснованих на свободі і вільному розвитку (табл. 1).

Зазначені ціннісні детермінанти є базовими і для рівня дошкільної освіти, а у контексті наступності та органічної послідовності змістових ліній дошкільної та початкової освіти приходимо до висновку, що вільна гра є одним із ключових засобів для проектування безпечного і дружнього до дитини середовища як у дошкільному закладі освіти, так і у початковій школі.

Мета статті: обґрунтувати потенціал та механізми вільної гри у проектуванні безпечного і дружнього до дитини середовища; використовуючи методи аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел, а також практичний досвід студентів у межах педагогічних практик у закладах дошкільної освіти та початковій школі узагальнити досвід інтеграції вільної гри як ресурсу формування самостійності, соціальних навичок, емоційної залученості та здатності до співпраці здобувачів дошкільної та початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях (L. Katz, T. Bruce, C. Gascoyne, K. Крутій, Н. Гавриш та інших вчених) увага зосереджена на сутності феномену гри та ролі дорослого у її підтримці. У таблиці 2 систематизовано результати кон-

Таблиця 1

Синхронізація аксіологічних засад та принципів у концепціях БДДШ та НУШ

1. Презумпція талановитості дитини	Забезпечення рівного доступу до освіти, заборона будь-яких форм дискримінації. Не допускатиметься відокремлення дітей на підставі попереднього відбору на індивідуальному, груповому та інституційному рівнях.
2. Цінність дитинства	Відповідність освітніх вимог віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру.
3. Радість пізнання	Організація пізнавального процесу, який приносить радість дитині, обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову активність і творчість дитини. Широке використання в освітньому процесі дослідницької та проектної діяльності.
4. Розвиток особистості	Замість навченої безпорадності - плекання самостійності та незалежного мислення. Підтримка з боку вчителя/вчительки сприятиме розвитку у дітей самоповаги та впевненості у собі.
5. Здоров'я	Формування здорового способу життя і створення умов для фізичного й психоемоційного розвитку, що надзвичайно важливо для дітей молодшого шкільного віку.
6. Безпека	Створення атмосфери довіри і взаємоповаги. Перетворення школи на безпечне місце, де немає насильства і цькування.

³ Нова українська школа. Аналітика. Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/uchytel-perebuvaye-v-shkoli-skilky-treba-porivnyannya-robochogo-navantazhennya-vchyteliv-v-ukrayini-ta-v-yevrope-dokladna-analityka/>

Таблиця 2

Результати контент-аналізу базових досліджень та публікацій

Категорійні ознаки	Автори	Основні ідеї / внесок
Що таке вільна гра та які можливості вона відкриває для розвитку дитини?	Lilian Katz, Maria Montessori, Наталія Гавриш	дитина як активний учасник, гра = розвиток ініціативи (Katz); підготовлене середовище для самостійності (Montessori); гра як простір особистісного зростання (Гавриш).
Чи достатньо дорослі використовують можливості гри?	Tina Bruce, Катерина Крутій	дорослі часто обмежують дитину, але мають давати простір для ризику (Bruce); заклик до інноваційного підходу вихователя й підтримки дитини у грі (Крутій).
Чи спостерігають дорослі за дитиною в грі та беруть у ній участь?	Sue Gascoyne, Loris Malaguzzi, Ольга Олексюк	важливість сенсорної рівноваги й делікатного супроводу (Gascoyne); «середовище як третій педагог», дорослий адаптує простір разом із дітьми (Malaguzzi); інтегративний підхід, дорослий поєднує педагогіку, безпеку, психологію (Олексюк).
Як створити насичене середовище для вільної гри?	Maria Montessori, Loris Malaguzzi, Тамара Поніманська	естетичне, доступне й безпечне середовище (Montessori); простір, що «говорить» з дитиною (світло, колір, виставки) (Malaguzzi); безпечне середовище як основа ефективної гри (Поніманська).
Яка роль дорослого у грі?	Lilian Katz, Tina Bruce, Катерина Крутій	фасилітатор (Katz); партнер і наставник у грі (Bruce); вихователь як інноватор і модератор (Крутій); дорослий як інтегратор знань, рефлексії та безпеки у грі (Замелюк).

тент-аналізу наукових праць, присвячених досліджуваній проблемі.

Зокрема, Т. Завязун розглядає роль дорослого в навчінні дитини-дошкільника повноцінному проживанню в провідному виді діяльності дошкільного дитинства – вільній грі та з'ясовує причини, які заважають сучасним дітям включатися самостійно у гру та вчитися проживати в ній [Завязун : 2023].

У свої дослідженнях М. Столяр розкриває роль та місце поняття «вільна гра» у розвитку дитини дошкільного віку; наводить низку проблемних питань, пов'язаних з якістю дитячої гри [Столяр : 2021].

Також зазначається, що Р. Гінсбург, П. Грей, Д. Сміт, Р. Голінкоф, використовуючи термін «вільна гра», виділяють такі її ознаки: відсутність чіткої мети чи прогнозованого результату; не контрольований час початку та завершення гри; гнучкість ігрового задуму; емоційна забарвленість [Столяр : 2021].

К. Крутій зазначає, що вільна гра – це право дитини, спосіб її саморозвитку та самовираження; провідна діяльність дошкільника, яка виникає з внутрішньої потреби дитини, а не за вимогою дорослого; самостійний вибір дитиною сюжету, ролей, партнерів, матеріалів і тривалості гри [Крутій : 2022].

Отже, вільна гра розглядається як організована дорослим умова, у межах якої дитина

самостійно обирає зміст, ролі та правила, а педагог виступає фасилітатором і спостерігачем, що проектує середовище, безпечне і дружнє до дитини. Такий формат підсилює зв'язок гри з природовідповідним мовленнєвим, математичним розвитком, набуттям соціального досвіду, а також із ранніми елементами психоемоційної саморегуляції.

Результати та дискусії. У Законі України «Про освіту» (п. 13 ст. 1) зацентовано на інклюзивності як важливій характеристиці сучасного освітнього середовища: «сукупність умов, способів та засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання і розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [ЗУ «Про освіту»].

Однією з базових потреб дитини є потреба у вільній грі. Відповідно до Конвенції ООН «Про права дитини» право дитини на гру є беззаперечним і тлумачиться як «будь-яка поведінка, діяльність чи процес, ініційовані, контрольовані та структуровані самими дітьми» [Конвенція]. Вільна гра – самобутній вид ігрової діяльності, відмінними ознаками якої є: ініціатива, власний вибір та самостійність дитини. Вільна гра стає простором для розвитку особистості, зокрема таких якостей, як ініціативність, креативність, винахідливість, адже дитина не перебуває під тиском інструкцій чи вказівок, правил, озвучених дорослими.

Серед основних ознак вільної гри експерти виділяють такі:

- позитивні емоції, радість;
- непередбачуваність та виклик;
- гнучкість та відсутність результату [Коли світ на межі змін].

В умовах, коли і діти, і дорослі проживають щоденні трагедії війни, вільна гра стає засобом терапії, адже, як наголошують фахівці, створює можливість виражати і переживати глибокі емоції у безпечний спосіб, що позитивно впливає на розвиток емоційного інтелекту [Коли світ на межі змін].

Якщо потреба дитини у вільній грі належно не задовольняється, то серед імовірних наслідків можуть бути такі: депресія, почуття безпорадності, брак ініціативності тощо.

Базові умови для забезпечення права дитини на вільну гру (рис. 1):

- Час: за результатами досліджень, якісна вільна гра розпочинається через 20–25 хвилин після її початку, тому цій діяльності потрібно приділити не менше години.
- Простір: діти повинні мати відкритий доступ до матеріалів та простору.
- Умови: спостерігайте, підтримуйте вільну гру, але не перешкоджайте їй зауваженнями,

порадами, оцінками. Недоцільне втручання дорослого зводить нанівець ініціативу дітей та бажання розвивати гру далі [Коли світ на межі змін, с. 24].

Ігрова діяльність є провідною в дошкільному віці, а сучасні підходи (play-based learning, free play) демонструють ефективність для розвитку навичок саморегуляції, комунікації, креативності та ранньої грамотності. У початковій школі це трансформується у цілеспрямовану діяльність дитини, що ґрунтується на обов'язках та правилах.

Через гру дитина намагається осмислити й відтворити події власного життя, перетворюючи їх у символічні дії та образи. У процесі вільної гри діти не лише відтворюють реальні ситуації (подорож, сімейні стосунки, взаємини у ЗДО чи НУШ), але й інтегрують у гру улюблені сюжети з казок, мультфільмів або історій, які вони чули від дорослих. Таким чином гра виступає своєрідним механізмом трансформації життєвого досвіду, що сприяє формуванню внутрішньої гармонії та розумінню соціального світу.

Головною характеристикою вільної гри є здатність учасників колективно створювати сюжет, домовлятися про його розвиток, розпо-

Підтримка вільної гри та творчості



Рис. 1. Умови забезпечення права дитини на вільну гру в освітньому середовищі (узагальнено за матеріалами [Коли світ на межі змін])

діляти ролі та погоджувати правила взаємодії, що забезпечує: розвиток мовлення та комунікативних навичок; формування вміння домовлятися й знаходити компроміс; виховання здатності дотримуватися правил, які діти створюють самостійно.

Для вихователя та вчителя початкових класів важливо розуміти, що такі сюжети відображають не лише фантазії дитини, але й емоційні переживання, досвід, з яким вона стикається в реальному житті.

Органічній інтеграції вільної гри в освітнє середовище Нової української школи сприяють оновлені просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання, зокрема через створення відповідних осередків:

- осередок навчально-пізнавальної діяльності з відповідними меблями: одномісні регульовані/нерегульовані столи з різними формами стільниці, які можна легко перемістити або скласти разом для групової роботи;
- змінні тематичні осередки, в яких розміщуються дошки/фліп-чарти/стенди та все необхідне для вивчення нової теми і предмета загалом;
- осередок для гри, оснащений настільними іграми, інвентарем для рухливих ігор;
- осередок художньо-творчої діяльності з полицями для зберігання приладдя, стендом для змінної виставки дитячих робіт, столотумбою для роботи і зберігання приладдя;
- куточок живої природи для спостережень та проведення дослідів;
- осередок відпочинку з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям;

– дитяча класна бібліотека, де можна швидко знайти цікаву та співзвучну з темою уроку літературу;

– осередок вчителя, оснащений столом, стільцем, комп'ютером, полицями/ящиками, шафами для зберігання дидактичного матеріалу тощо [Овадюк].

За результатами аналізу наукового дискурсу та нормативних документів приходимо до висновку, що вільна гра є ефективним механізмом збагачення процесу навчання молодших школярів, оскільки дозволяє інтенсифікувати розвиток соціальної, емоційної та мотиваційної сфер особистості дитини (таблиця 3).

Зазначені вище положення системно враховуються при розробленні змісту освітньо-професійних програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальностями «Початкова освіта» та «Дошкільна освіта» у Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Зокрема, враховуючи наступність дошкільної та початкової ланок освіти, методологічною основою освітньої програми «Початкова освіта»⁴ є холістичний підхід, що передбачає формування цілісного комплексу компетентностей у галузі педагогічної та початкової освіти, а також соціальних навичок, необхідних для ефективної та автономної професійної діяльності вчителя початкових класів. Загальну психолого-педагогічну та методичну підготовку з початкової освіти поглиблено завдяки

⁴ Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань А Освіта зі спеціальності А3 Початкова освіта. Режим доступу: <https://lpc.in.ua/opr-013-po-bakalavr/>

Таблиця 3

Вільна гра як механізм інтенсифікації процесу пізнання молодших школярів

Пізнавально-ігрова діяльність		
Забезпечує	У вільній грі	Сприяє
Мотивацію навчальної діяльності	Оволодіння новими способами взаємодії у грі, розвиток самостійності й ініціативності	Активізації уяви, фантазії, креативного мислення, комунікації з однолітками
Задоволення потреб	Самовираження у грі, визнання серед однолітків, можливість обирати ролі й правила	Сприянню соціалізації та розвитку самостійного прийняття рішень
Наближення ідей навчання до учня	Дослідження світу через сюжет вільної гри, самостійне відкриття нових можливостей	Орієнтації на життєвий досвід дитини та її інтереси
Збудження інтересу до навчальної діяльності	Інтерес до самостійно обраної гри, що наближена до життєвих ситуацій дитини	Створенню умов для творчого пошуку та імпровізації
Викликання позитивних емоцій	Радість від свободи вибору, відчуття безпеки, емоційний комфорт у процесі гри	Забезпеченню гармонійного розвитку (емоційного, соціального, духовного)

практикоорієнтованості освітньої програми та гнучкому урахуванню як світових тенденцій розвитку педагогічної та початкової освіти (гуманізація, демократизація, цифровізація), так і оновленої державної політики у галузі освіти (зміцнення української національної ідентичності, формування стратегій життєстійкості (резильєнтності), культури піклування про ментальне здоров'я учасників освітнього процесу, подолання освітніх втрат). Практична реалізація окреслених методологічних підходів здійснюється завдяки вивченню та імплементації міжнародного досвіду поєднання навчання, пізнання і гри у проєктній роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема, у межах співпраці з Національним офісом Міжнародної програми ETwinning-Україна, the LEGO Foundation в Україні та AESEL Lab при Harvard Graduate School of Education та у межах міжнародного проєкту "Game-Based Psychosocial Support Program for Refugee Children from Ukraine in Poland" (Council of Europe, Humacoop – Amel France).

На рівні теоретичної підготовки системно запроваджено, до прикладу, такі нормативні освітні компоненти, як:

- травма-інформоване навчання (регіональний контекст);
- діяльнісний підхід у початковій школі;
- Education for Democratic Values: EU Context;
- психологія професійного здоров'я вчителя;
- інноваційні освітні технології у початковій школі.

У зміст практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи екологічні підходи до створення безпечного і дружнього до дитини середовища через гру наскрізно інтегровані у такі види практик:

- пропедевтична психолого-педагогічна практика у початковій школі;

– педагогічна практика «Виховна робота у початковій школі»;

– психолого-педагогічна практика «Перші дні дитини в школі»;

– літня педагогічна практика;

– педагогічна практика «Пробні уроки у початковій школі»;

– комплексна педагогічна практика.

Здобувачі вищої освіти за спеціальністю «Дошкільна освіта» у межах педагогічної практики залучаються також до емпіричних досліджень, базою для яких, до прикладу, став Комунальний заклад «Луцький заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 9 комбінованого типу Луцької міської ради». Мета експерименту: дослідити вплив педагогічних прийомів організації вільної гри на розвиток мовленнєвої активності, соціальної взаємодії та саморегуляції дітей дошкільного віку.

Інструменти збору даних: картки спостережень за мовленням: ініціація діалогу, тривалість висловлювань; соціальна взаємодія: черговість у грі, домовленості між дітьми; саморегуляція: перемикання між видами діяльності.

Ключові прийоми: «тиха підказка» (дорослий коментує, не диригує); «матеріали-провокатори» (нитки, природний матеріал, коробки); «документація» (короткі нотатки/фото процесу замість «готових виробів»).

Спостережувана динаміка (узагальнені кейси):

– збільшення ініціацій діалогів дітьми під час вільної гри (+25–40 %);

– зростання тривалості спільної гри: було: 6–10 хв, стало: 10–15 хв;

– зменшення кількості підказок дорослого завдяки створеному ігровому простору для вільної гри (тісна співпраця із батьками вихованців);

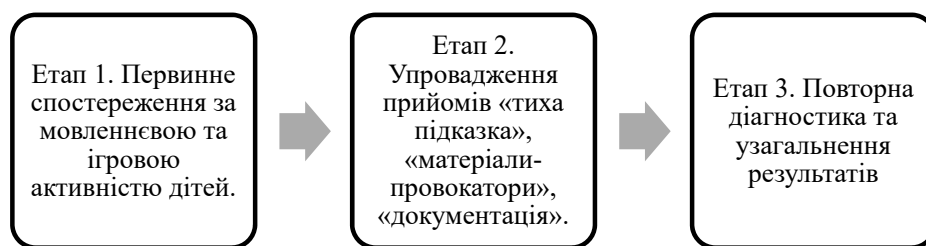


Рис. 2. Логіка експериментального дослідження

– розширення словникового запасу через використання мовленнєвих якорів (картки-слова, історії).

Висновки. Дошкільна і початкова освіта виявилися особливо чутливими до суспільних потрясінь, спричинених повномасштабною російсько-українською війною. Важливість підтримки психоемоційного добробуту учасників освітнього процесу зумовлює необхідність перегляду методологічних та організаційно-управлінських підходів до проектування безпечного та дружнього до дитини освітнього простору. Відповідно до Конвенції ООН «Про права дитини» право на вільну гру є одним із базових прав дитини, а, отже, має бути сповна реалізовано і в освітньому процесі. Зважаючи на це, ефективна фасилітаційна підтримка вільної гри дитини дошкільного і молодшого шкільного віку є невід’ємною складовою про-

ектування безпечного та інклюзивного освітнього середовища.

Як свідчать результати короткотривалого емпіричного дослідження, вільна гра, організована за принципами партнерської взаємодії, є ефективним засобом формування мовленнєвої та соціальної компетентності дітей дошкільного віку. Використання «тихих підказок» та «матеріалів-провокацій» активізує самостійність та ініціативність дітей; «документація» процесу дає змогу студентам здійснювати якісне педагогічне спостереження та аналіз. Досвід професійної підготовки бакалаврів спеціальностей «Початкова освіта» та «Дошкільна освіта» засвідчив важливість інтеграції як змістових модулів, так і окремих освітніх компонентів, спрямованих на опанування здобувачами вищої освіти стратегій створення освітніх середовищ, дружніх до кожного з учасників освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпечна і дружня до дитини школа в контексті реформи «НУШ» / В. Пономаренко, Т. Воронцова, О. Сакович та ін. Київ: Алатон, 2020. 64 с.
2. Коли світ на межі змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримка вчителів та дітей у часи війни. Посібник для вчителів закладів загальної середньої освіти. Режим доступу: <https://careerhub.in.ua/posibnyk-dlya-osvityan-koly-svit-na-mezhi-zmin-strategiyi-adaptacziyi/>.
3. Конвенція про права дитини. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text.
4. Овадюк О. Школа, що дихає свободою, або як створити безпечне та ефективне освітнє середовище. *Практика управління закладом освіти*. Вип. 7 (липень). 2020. Режим доступу: <https://edirshkoly.expertus.com.ua/>
5. Про освіту. Закон України. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
6. Завязун Т. Вільна гра як базова цінність дошкільного дитинства. Педагогічна Житомирщина. № 3 (31), 2023.
7. Крутий К., Деснова І., Замелюк М. Самодіяльна гра дитини дошкільного віку: важливість єдиних термінологічних підходів. *Академічні студії. Серія: педагогіка*. 2022. № 1. С. 122–134.
8. Столяр М. Вільна гра та її потенціал у вихованні дитини дошкільного віку. Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України (протокол № 11 від 28 листопада 2021 року). 2021. С. 193–194.

REFERENCES

1. Safe and child-friendly school in the context of the «NUSH» reform / V. Ponomarenko, T. Vorontsova, O. Sakovich and others. Kyiv: Alaton, 2020. 64 p.
2. *When the world is on the verge of change: adaptation strategies*. Psychological support for teachers and children in times of war. Manual for teachers of secondary education institutions. Access mode: <https://careerhub.in.ua/posibnyk-dlya-osvityan-koly-svit-na-mezhi-zmin-strategiyi-adaptacziyi/>.
3. Convention on the Rights of the Child. Access mode: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text.
4. Ovadyuk, O. (2020). A school that breathes freedom, or how to create a safe and effective educational environment. *Practice of managing an educational institution*. Issue 7 (July). Access mode: <https://edirshkoly.expertus.com.ua/>
5. On Education. Law of Ukraine. Electronic resource. Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
6. Zavyazun, T. (2023). Free play as a basic value of preschool childhood. *Pedagogical Zhytomyr Region*. No. 3 (31).
7. Krutiy, K., Desnova, I., Zameliuk, M. (2022). Amateur play of a preschool child: the importance of unified terminological approaches. *Academic studies. Series: Pedagogy*. No. 1. P. 122–134.

8. Stolyar, M. (2021). Free play and its potential in the upbringing of a preschool child. Recommended for publication by the Academic Council of the Institute of Educational Problems of the National Academy of Sciences of Ukraine (protocol No. 11 dated November 28, 2021). P. 193–194.

O. L. FAST

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Psychology and Methods of Primary Education,
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine
E-mail: ofast@lpc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0001-7216-0044>*

M. I. ZAMELIUK

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education,
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine
E-mail: mzamelyuk@lpc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0001-6352-7908>*

**DESIGNING A SAFE AND CHILD-FRIENDLY ENVIRONMENT
THROUGH FREE PLAY: METHODOLOGICAL, ORGANIZATIONAL,
AND MANAGEMENT ASPECTS**

The article examines the multi-vector impact of free play on the development of a child, in particular his cognitive, emotional and social spheres in the context of designing a safe and a child-friendly educational environment in a preschool educational institution and in the primary grades of the New Ukrainian School. The role of an adult in facilitating free play is analyzed: from creating a safe and rich environment to supporting children's initiative and inclusion in joint activities. Using methods of analysis, generalization and systematization of scientific sources, as well as practical experience of students within pedagogical practices in preschool educational institutions and primary school, the potential and mechanisms of free play in the formation of independence, social skills, emotional involvement and ability to cooperate of preschool and primary school students are clarified. The results of an analytical review of the educational and professional programs “Preschool Education” and “Primary Education” (first (bachelor's) level of higher education) in the Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council are highlighted, the architectonics of the aforementioned educational programs are demonstrated in terms of improving the quality of training future teachers to realize the potential of free play in creating a safe and child-friendly educational environment. It was found that the integration of free play into the content of students' professional training and practice contributes to the formation of innovative pedagogical thinking, the ability to design a game-facilitating environment and support the development of the child's personality.

Key words: preschool education, primary education, free play, safe and child-friendly educational environment, professional training, educational and professional program, New Ukrainian School.

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 796.894.000.57:796.015.1

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.11>

О. ПІВЕНЬ

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
завідувач кафедри атлетизму та силових видів спорту,
Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків, Україна
Електронна пошта: piven_oleksandr@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-2490-5205>

А. ОРЛОВ

доктор філософії PhD,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту,
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна
Електронна пошта: orlov105@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-1044-7191>

О. СОЛОДКА

кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент кафедри боксу, боротьби і важкої атлетики,
Навчально-науковий інститут «Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту»
Українського державного університету науки і технологій, м. Дніпро, Україна
Електронна пошта: solodkaov@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-3434-8139>

О. СЛОБОДЯНЮК

старший викладач кафедри фізичного виховання,
спорту та реабілітації (№ 705)
Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут», м. Харків, Україна
Електронна пошта: sloboda1988@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3696-885X>

ПОЕТАПНІ ЗМІНИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ІНДИКАТОРІВ ВАЖКОАТЛЕТОК У СИСТЕМІ ДЮСШ

Мета дослідження полягала у визначенні змін психофізіологічних показників юних важкоатлеток 12–20 років під впливом систематичних занять за класичною програмою ДЮСШ. У дослідженні взяли участь 64 спортсменки першої групи вагових категорій (до 53 кг), які протягом чотирьох етапів багаторічної підготовки (від початкового етапу до етапу підготовки до вищих досягнень) проходили навчально-тренувальний процес у ДЮСШ м. Харкова та м. Ромни. Для оцінки психофізіологічних можливостей застосовано маркери: ефективність роботи за таблицями Шульге (у т. ч. ступінь впрацьованості та психічна стійкість), час простої реакції на світло, самооцінку сили волі за тестом М. М. Обозова. Тестування проводили наприкінці кожного етапу; результати опрацьовано методами математичної статистики із застосуванням критерію Стьюдента. Результати засвідчили виражену позитивну динаміку. Ступінь впрацьованості зменшилась з $0,143 \pm 0,01$ до $0,055 \pm 0,01$ ум. од. ($t_{1,4}=6,22$; $p<0,001$). Психічна стійкість покращилася: $1,10 \pm 0,03 - 0,98 \pm 0,02$ ум. од. ($t_{1,4}=3,33$; $p<0,01$). Час простої реакції скоротився з $0,25 \pm 0,009$ до $0,19 \pm 0,011$ с ($t_{1,4}=4,22$; $p<0,001$). Самооцінка сили волі підвищилася з $16,6 \pm 1,5$ до $23,1 \pm 1,3$ ум. од. ($t_{1,4}=3,27$; $p<0,01$). Сукупність змін відображає вдосконалення когнітивно-сенсомоторних механізмів, підвищення стійкості до стресових чинників і розширення нервово-психічних резервів у динаміці багаторічної підготовки. Найбільші відмінності зафіксовано між 12- та 20-річними групами, між суміжними етапами зрушення були помірними або

вибірковими. Отримані дані підтверджують ефективність класичної програми тренувань ДЮСШ, що передбачає поступове збільшення обсягів та інтенсивності навантажень і цілеспрямоване вдосконалення когнітивних, сенсомоторних і вольових якостей. Динаміка показників не виходила за межі прийнятних варіацій, що свідчить про безпечність програми для юних спортсменок й її відповідність завданням підготовки. Виявлені закономірності узгоджуються з сучасними даними та створюють підґрунтя для індивідуалізації тренувального процесу на основі регулярного моніторингу психофізіологічних маркерів з урахуванням віку, стажу й морфологічних особливостей. Перспективи подальших робіт: вивчення зв'язку між психофізіологічними маркерами та ефективністю змагальної техніки, інтеграція фаз ОМЦ і соматотипу в моделі планування навантаження.

Ключові слова: важка атлетика; юні спортсменки (12–20 років); багаторічна підготовка (ДЮСШ); психофізіологічні можливості; таблиці Шульте; проста сенсомоторна реакція; психічна стійкість; сила волі.

Постановка проблеми. Специфіка змагальної діяльності у важкій атлетиці полягає в тому, що виконання ключових вправ – ривка та поштовху – відбувається у надзвичайно стислий часовий інтервал: до 4,5 секунди у ривку та до 9 секунд у поштовху. Це вимагає від спортсменок не лише високого рівня силової та вибухової підготовленості, але й оптимальної роботи психофізіологічних механізмів, зокрема швидкості сенсомоторних реакцій, гнучкості мислення, здатності до миттєвого прийняття рішень та стресостійкості [Платонов, 2020: 752; Олешко, 2018: 332].

У міжнародних дослідженнях підкреслюється, що спортсменки, які демонструють кращу психічну стійкість і коротший латентний період простої реакції, успішніше реалізують техніку підйому та стабільніше виступають у змаганнях високого рівня [Платонов, 2020: 752; Олешко, 2018: 332; Канунова, 2018: 39; Камаєв, 2014: 106].

Рухова реакція розглядається як процес, що починається зі сприйняття зовнішнього сигналу і завершується виконанням руху-відповіді. У спорті розрізняють прості реакції (на заздалегідь відомий сигнал) та складні (на несподівані стимули, що потребують вибору оптимальної відповіді) [Платонов, 2020: 752; Олешко, 2018: 332]. Важливо, що розвиток цих реакцій у важкоатлеток залежить не лише від інтенсивності тренувань, але й від стану психофізіологічної системи загалом, типу нервової діяльності та досвіду змагальної практики [Канунова, 2019: 63; Ковальов, 2017: 27; Канунов, 2023: 98; Джим, 2023: 59].

Для комплексної оцінки психофізіологічного стану в експерименті використовували низку валідованих методик: тест Шульте – для визначення ефективності роботи, ступеня впрацьованості та психічної стійкості; тест М.М. Обозова – для оцінки самооцінки сили

волі, концентрації та переключення уваги; а також вимірювання часу простої реакції на світловий сигнал. Ці підходи відповідають міжнародним протоколам тестування когнітивної витривалості спортсменів та дають змогу визначити приховані резерви нервово-психічної діяльності [Олешко, 2018: 332; Antoniuk, 2022: 1396].

Слід враховувати, що показники психофізіологічного стану залежать від багатьох факторів: віку, статі, рівня фізичної та технічної підготовленості, стажу занять і навіть добових ритмів організму. Саме тому вивчення динаміки цих показників на різних етапах багаторічної підготовки дозволяє глибше зрозуміти процеси адаптації нервової системи та їхній зв'язок із спортивною результативністю.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Проведення дослідження заплановано відповідно до зведеного плану НДР у Харківської державної академії фізичної культури «Шляхи удосконалення тренувального процесу у силових видах спорту, боксі та кікбоксингу» (номер 0124U005088) на 2025 та 2028 рр.

Мета дослідження: встановити залежність щодо впливу занять важкою атлетикою на прояв психофізіологічних можливостей спортсменок, на різних етапах багаторічної підготовки.

Матеріали та методи: дослідження проводилися з учнями Комунального закладу «Комплексної дитячої юнацької спортивної школи ХТЗ» та Комунальному закладі «Комплексної дитячої юнацької спортивної школи ім. П. Калнишевського» (м. Ромни). У дослідженні взяли участь 64 спортсменки-важкоатлетки віком від 10 до 21 років, першої групи вагових категорій (до 53 кг), з яких було сформовано чотири групи спортсменок, відповідно до етапів багаторічної підготовки.

Перша група – (12-річні спортсменки) етапу початкової підготовки: (22 спортсменки); друга група етапу попередньо-базової підготовки – (14-річні спортсменки) – 18 дівчат. Третя група етапу спеціалізованої-базової підготовки – (17-річні спортсменки) – 13 дівчат. Четверта група етапу підготовки до вищих досягнень – (20-річні спортсменки) – 11 дівчат. Спортсменки дали згоду на участь у дослідженні.

Під час дослідження використовувалися такі методи: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, психометричні методи дослідження, педагогічний експеримент та методи математичної статистики.

Психометричні методи дослідження

У роботі використовувалися такі показники: *психічна стійкість, ступінь впрацьованості*. Ці показники вираховувалися за допомогою *таблиць Шульте*. Спортсменам різної спортивної кваліфікації у силових видах спорту, що брали участь у дослідженні, було запропоновано п'ять таблиць, які складалися з п'яти рядків та п'яти колонок. У таблицях у випадковому порядку розташовані числа від 1 до 25. Завдання полягало в тому, що спортсмен повинен показати усі числа в порядку зростання якомога швидше. Для виконання цього тесту використовувався мобільний додаток “Shulte tables” та планшет “iPad Air 10.2”. Спортсмени натискали пальцем на числа у таблиці. Основний показник – час, за який досліджувані проходять усі таблиці, а також кількість помилок при проходженні кожної таблиці.

Ступінь впрацьованості вираховується за формулою 1:

$$CB=T1 \times EP \quad (1),$$

де $T1$ – час роботи на першій таблиці, EP – ефективність роботи.

Психічна стійкість вираховується за формулою 2:

$$PC=T4/EP, \quad (2),$$

де $T4$ – час роботи на четвертій таблиці, EP – ефективність роботи.

Показник менше 1 означає хорошу психічну стійкість, таким чином, чим вищий даний показник, тим гірша психічна стійкість спортсмена.

Час простої реакції на світло. Для вимірювання реакції на світло використовується електронний мілісекундомір. Учасниці експерименту сидять перед монітором комп'ютера з правою рукою на миші. На екрані з'являється світловий сигнал, і учасник повинен натиснути кнопку на миші, як тільки сигнал з'явиться. Щоб уникнути передчасних натискань, сигнали подаються з інтервалами різної тривалості. Якщо кнопка натиснута раніше, ніж з'явиться сигнал, спроба не враховується, і вважається, що учасник був недбалим.

Показник рівня самооцінки сили волі визначався за тестом М.М. Обозова.

Отримані результати підлягали використанню методів математичної статистики (X , t , p за критерієм Ст'юдента) <https://www.scribbr.com/statistics/t-test/>; <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>; https://plex.page/Shapiro%E2%80%9393wilk_Test; <https://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/>.

Результати досліджень. Протягом чотирьох етапів багаторічної підготовки було проведено систематичне дослідження показників психофізіологічних можливостей 64 спортсменок віком 12-20 років, які регулярно займалися важкою атлетикою за класичною програмою підготовки. Тестувальний контроль здійснювалися наприкінці кожного етапу багаторічної підготовки з метою простеження змін психофізіологічних показників під впливом систематичних силових навантажень.

У таблиці 1 наведено показники психофізіологічного стану важкоатлеток першої групи вагових категорій (до 53 кг), які відображають зміни у динаміці багаторічної підготовки та дають змогу простежити формування психологічної стійкості та швидкості сенсомоторних реакцій під впливом систематичних занять важкою атлетикою за програмою ДЮСШ.

За результатами дослідження показник ефективності роботи за тестом Шульте підвищився від $48,2 \pm 2,3$ бала у першій групі до $64,1 \pm 2,0$ бала у четвертій групі, що становить приріст 15,9 бала; достовірні відмінності зафіксовано між першою та третьою групами ($t_{1,3} = 2,74$; $p < 0,01$), першою та четвертою ($t_{1,4} = 4,62$; $p < 0,001$) і другою та четвертою групами ($t_{2,4} = 3,01$; $p < 0,01$) (табл. 1).

Показники психічної стійкості зросли з $42,5 \pm 1,9$ бала у першій групі до

Таблиця 1

**Зміни психофізіологічних показників у важкоатлеток першої групи
(спортсменки з вагою тіла до 53 кг) на етапах багаторічної підготовки,
які займалися за програмою ДЮСШ ($n_1=n_2=n_3=n_4=64$)**

№	Показники	Етапи багаторічної підготовки/кількість			
		Спортсменки I етапу $n=22$	Спортсменки II етапу $n=18$	Спортсменки III етапу $n=13$	Спортсменки IV етапу $n=11$
		$\bar{x}_1 \pm m_1$	$\bar{x}_2 \pm m_2$	$\bar{x}_3 \pm m_3$	$\bar{x}_4 \pm m_4$
1.	Ступінь впрацьованості, ум.од.	0,143±0,01	0,112±0,02	0,084±0,01	0,055±0,01
1.	Ступінь впрацьованості, t, p	$t_{1,2}=1,39$ ($p_{1,2}>0,05$); $t_{1,3}=4,17$ ($p_{1,3}<0,001$); $t_{1,4}=6,22$ ($p_{1,4}<0,001$); $t_{2,3}=1,25$ ($p_{2,3}>0,05$); $t_{2,4}=2,55$ ($p_{2,4}<0,05$); $t_{3,4}=2,05$ ($p_{3,4}>0,05$)			
2	Психічна стійкість, ум.од.	1,10±0,03	1,06±0,03	1,02±0,02	0,98±0,02
2.	Психічна стійкість, t, p	$t_{1,2}=0,94$ ($p_{1,2}>0,05$); $t_{1,3}=2,22$ ($p_{1,3}<0,05$); $t_{1,4}=3,33$ ($p_{1,4}<0,01$); $t_{2,3}=1,11$ ($p_{2,3}>0,05$); $t_{2,4}=2,22$ ($p_{2,4}<0,05$); $t_{3,4}=1,41$ ($p_{3,4}>0,05$)			
3	Час простої реакції на світло, с	0,25±0,009	0,23±0,010	0,21±0,013	0,19±0,011
3.	Час простої реакції на світло, t, p	$t_{1,2}=1,49$ ($p_{1,2}>0,05$); $t_{1,3}=2,53$ ($p_{1,3}<0,05$); $t_{1,4}=4,22$ ($p_{1,4}<0,001$); $t_{2,3}=1,22$ ($p_{2,3}>0,05$); $t_{2,4}=2,69$ ($p_{2,4}<0,05$); $t_{3,4}=1,17$ ($p_{3,4}>0,05$)			
4	Показник рівня самооцінки сили волі, ум.од.	16,6±1,5	18,4±1,7	20,6±1,2	23,1±1,3
4.	Показник рівня самооцінки сили волі, t, p	$t_{1,2}=0,79$ ($p_{1,2}>0,05$); $t_{1,3}=2,08$ ($p_{1,3}<0,05$); $t_{1,4}=3,27$ ($p_{1,4}<0,01$); $t_{2,3}=1,06$ ($p_{2,3}>0,05$); $t_{2,4}=2,20$ ($p_{2,4}<0,05$); $t_{3,4}=1,41$ ($p_{3,4}>0,05$)			

Примітка: I етап – початкової підготовки, II етап – попередньої базової підготовки, III етап – спеціалізованої базової підготовки, IV етап – підготовки до вищих досягнень

60,7 ± 2,1 бала у четвертій групі (приріст 18,2 бала) з достовірними відмінностями між першою та четвертою групами ($t_{1,4}=4,21$; $p<0,001$) та другою і четвертою ($t_{2,4}=3,12$; $p<0,01$) (табл. 1).

Час простої реакції на світловий сигнал скоротився з 285 ± 8,2 мс у першій групі до 242 ± 6,5 мс у четвертій групі, що становить зниження на 43 мс; достовірні відмінності спостерігалися між першою та четвертою групами ($t_{1,4}=3,33$; $p<0,01$) (табл. 1).

Рівень самооцінки сили волі за тестом М.М. Обозова підвищився з 4,1 ± 0,3 бала у першій групі до 6,2 ± 0,4 бала у четвертій групі (приріст 2,1 бала) з достовірними відмінностями між першою та четвертою групами ($t_{1,4}=2,88$; $p<0,05$) (табл. 1).

Такі зміни свідчать про поступове вдосконалення психофізіологічних можливостей спортсменок важкоатлеток під впливом систематичних занять важкою атлетикою за класичною програмою ДЮСШ. Підвищення ефективності роботи та психічної стійкості зумовлено покращенням здатності до концен-

трації уваги та контролю емоцій у змагальних умовах, а зменшення часу сенсомоторної реакції – оптимізацією нервово-м'язової провідності та вдосконаленням між центральної координації, що відповідає даним вітчизняних досліджень про адаптаційні механізми нервової системи у видах спорту з високою інтенсивністю [Платонов, 2020: 752; Олешко, 2018: 332; Канунова, 2018: 39; Камаєв, 2014: 106].

Висновки. Проведене дослідження дозволило кількісно оцінити рівень прояву психофізіологічних можливостей важкоатлеток, які тренуються за програмою ДЮСШ, у розрізі етапів багаторічної підготовки (12, 14, 17, 20 років). Оцінювання включало валідні маркери когнітивної та сенсомоторної працездатності: ступінь впрацьованості, психічну стійкість, час простої реакції на світло та самооцінку сили волі. Дизайн забезпечив фіксацію змін під впливом систематичних силових навантажень у межах класичної програми ДЮСШ.

Встановлено поетапне покращення психофізіологічних можливостей: психічна стій-

кість збільшилась про, що свідчать результати (достовірно для груп I–III, I–IV, II–IV), ступінь впрацьованості зменшилась (краща впрацьованість, достовірно показники для груп I–III, I–IV, II–IV), самооцінка сили волі підвищилась у групах (достовірно для I–IV, II–IV). Найбільш виразні відмінності спостерігались між молодшою (12 р.) та досвідченою (20 р.) групами, між суміжними етапами зрушення були помірними або вибірковими, що відображає закономірну етапність формування когнітивно-сенсомоторних резервів у процесі багаторічної підготовки.

Результати підтверджують доцільність етапної індивідуалізації навантаження з опорою на регулярний моніторинг психофізіологічних маркерів (Шульте, проста реакція, показники

стійкості волі та впрацьованості) з урахуванням віку, тренувального стажу й вагової категорії. Такий підхід сприяє точнішому дозуванню обсягу та інтенсивності, кращому засвоєнню техніко-тактичних елементів та підвищенню стресостійкості у змагальних умовах у межах програм ДЮСШ.

Перспективи досліджень. Потрібні стандартизовані протоколи психофізіологічного тестування (кількість спроб, інтервали, критерії валідності), валідація «чутливих» порогів змін показників для корекції навантажень, а також інтеграція біологічного віку та фаз ОМЦ у моделі індивідуалізації підготовки й аналіз зв'язку цих маркерів з ефективністю змагальної техніки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Платонов В. Н. Сучасна система спортивного тренування: Київ. : Перша друкарня. 2020. С. 752 с.
2. Півень О.Б.. Особливості навчально-тренувального процесу важкоатлетів 15-16 років в змагальному періоді річного макроциклу з використанням різних методів швидкісно-силової підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, Серія 9. *Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* (91) – 2017. с. 86–90.
3. Півень О.Б., Дорофєєва Т.І.. Залежність спортивного результату від фізичного розвитку, морфофункціональної та спеціальної силової підготовленості важкоатлетів на етапі попередньої базової підготовки // *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2017. – № 4 (60) – с. 86–90.
4. Олешко В. Г. Теорія та методика тренерської діяльності у важкій атлетиці: підруч. для студ. закл. вищої освіти з фіз. виховання і спорту. К. : Національний університет фізичного виховання і спорту України, Олімпійська література, 2018. 332 с.
5. Ровний А.С. Формування системи сенсорного контролю точних рухів спортсменів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра наук з фіз. виховання і спорту: спец. 24.00.02. „Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення”. – Київ, 2001. – 40 с.
6. Канунова Л.В., Джим В.Ю. Вплив фізичних навантажень на рівень розвитку фізичних якостей спортсменок 12-15 років, які займаються гирьовим спортом на етапі початкової підготовки // *Слобожанський науково-спортивний вісник: Збірник наукових праць*. Харків ХДАФК 2018 № 6 (68), С. 39–43.
7. Канунова Л.В., Джим В.Ю. Побудова тренувального процесу юних гирьовичок 12-13 років протягом річного макроциклу з урахуванням специфічного біологічного циклу // *Слобожанський науково-спортивний вісник*. Харків, № 6 (74), 2019, С. 63-67.
8. Ковальов Д. О., Бичков О.М., Полулященко Ю.М., Саєнко В.Г., Бичкова О.Ю. Тренувальна програма підготовки студентів-пауерліфтерів до перших змагань. *Сучасні біомеханічні та інформаційні технології у фізичному вихованні і спорті : Матер. V Всеукраїн. електрон. конф. – Київ. : НУФВСУ, 2017. – С. 27–29.*
9. Канунов Р. А., Джим В. Ю., Півень О. Б.. Кореляційний взаємозв'язок між основними елементами техніки поштовху класичного та морфологічними показниками і показниками фізичної підготовки, що забезпечують їх виконання юними важкоатлетами 12 років. *Фізичне виховання та спорт. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023 (4), 100–109.* <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-12>
10. Канунов Р.А., Півень О.Б., Джим В.Ю.. Аналіз технічних помилок при виконанні ривка класичного юними важкоатлетами на етапі попередньо-базової підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, Серія 15. *Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* 4 (163) – 2023. с. 98-104. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04\(163\).19](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).19)
11. Камаєв О.І., Безкоровайний Д.О. Розвиток силових здібностей 13-15 – річних юнаків у силових видах спорту : навчальний посібник для студентів 3-5 курсів ХДАФК і фахівців з фізичного виховання та спорту. Харків, 2014. 106 с
12. Джим В.Ю., Ленко Д.Є. Удосконалення спеціальної фізичної підготовки юних пауерліфтерів за допомогою різних тренажерних пристроїв в підготовчому періоді річного макроциклу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, Серія 15. *Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* 6 (166) – 2023. с. 59–64. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6\(166\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6(166).12)

13. Джим В.Ю. Аналіз розробленої методики тренувальних занять з пауерліфтингу учнів старшої загальноосвітньої школи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2023, (3), 51–58. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.3.8>

14. Antoniuk O, Pavlyuk Y, Pavlyuk O, Chopyk T. Types of weights trajectory in snatches used by female weightlifters of various build. *Journal of Physical Education and Sport* 22 (6), 1396–1402. DOI:10.7752/jpes.2022.06175

15. Podrihalo, O.O., Podrigalo, L.V., Bezkorovainyi, D.O., Halashko, O.I., Nikulin, I.N., Kadutskaya, L.A., et al. (2020). The analysis of handgrip strength and somatotype features in arm wrestling athletes with different skill levels. *Physical education of students*, 24 (2), 2020. 120–126. <https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0208>.

16. Huebner, M., & Cole, T. J. (2024). Ranking performances of Olympic-style weightlifters adjusted for body mass on the same scale for both sexes: A novel approach. *Journal of Sports Sciences*, 42(22), 2124–2130. <https://doi.org/10.1080/02640414.2024.2423138>.

17. Vidal Pérez D., Miguel Martínez-Sanz J.M., Ferriz-Valero A., Gómez-Vicente V., Ausó E. Relationship of limb lengths and body composition to lifting in weightlifting. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18 (2), 756; <https://doi.org/10.3390/ijerph18020756>.

REFERENCES

1. Platonov V. N. (2020). *Suchasna systema sportyvnoho trenuvannya*. [Modern system of sports training]: Kyiv.: Persha drukarnya. 2020. P. – 752 p.. [in Ukrainian].

2. Piven O.B. (2017) *Osoblivosti navchalno-trenyvalnogo procesy vajkoatletiv 15-16 rokiv v zmagalnomy periodi richnogo makrocikly z vikoristanniam riznih metodiv shvidkiso-silovoi pidgotovki* [Features of the educational and training process of 15-16-year-old weightlifters in the competitive period of the annual macrocycle using various methods of speed and strength training]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova*, – K.: Publishing House of the NPU named after M.P. Drahomanova, – Issue #9(91) – p. 86–90. [in Ukrainian].

3. Piven O.B., Dorofeeva T.I. (2017). *Zaleznist sportyvnoho rezyltaty vid fizichnogo rozvytku, morfo-funkcionalnoi ta silovoi pidgotovlenosti vajkoatletiv na etapi poperednoi bazovoi pidgotovki* [Dependence of sports results on physical development, morpho-functional and special strength training of weightlifters at the stage of preliminary basic training]. *Slobozhan scientific and sports bulletin..* – No. 4 (60) – p. 86–90. [in Ukrainian].

4. Oleshko V. H. (2018). *Teoriia ta metodyka trenerskoi diialnosti u vazhkii atletytsi: pidruch. dla stud. zakl. vyshchoi osvity z fiz. vykhovannia i sportu*. [Theory and methods of coaching activity in weightlifting: tutorial. for students closing higher education in physics education and sports]. National University of Physical Education and Sports of Ukraine, Olympic literature, 332 p. [in Ukrainian].

5. Rovnyy A.S. *Formuvannya systemy sensornoho kontrolyu tochnykh rukhiv sport smeniv* [Formation of a system of sensory control of precise movements of athletes]: avtoref. dys. na здобuttia nauk. stupenya d-ra nauk z fiz.. vykhovannia i sportu: spets. 24.00.02. „Fizychna kul'tura, fizyчне vykhovannia riznykh hrup naseleння”. – Kyiv, 2001. – 40 s. [in Ukrainian].

6. Kanunova L.V., Dzhym V.Y. *Vplyv fizychnykh navantazhen' na riven' rozvytku fizychnykh yakostey sport smenok 12-15 rokiv, yaki zaymayut'sya hyr'ovym sportom na etapi pochatkovoyi pidhotovky*. [The influence of physical activity on the level of development of physical qualities of female athletes aged 12-15 years who are engaged in weightlifting at the stage of initial training] // *Slobozhan's'kyi naukovo-sportyvnyi visnyk: Zbirnyk naukovykh prats'*. Kharkiv KHDFAK 2018 № 6 (68), S. 39–43 [in Ukrainian].

7. Kanunova L.V., Dzhym V.YU. *Pobudova trenuval'nogo protsesu yunych hyr'ovychok 12-13 rokiv protyahom richnogo makrotsyklus z urakhuvanniam spetsyfichnogo biolohichnogo tsyklu*. [Construction of the training process of young weightlifters 12-13 years old during the annual macrocycle taking into account the specific biological cycle] // *Slobozhans'kyi naukovo-sportyvnyi visnyk*. Kharkiv, № 6 (74), 2019, S. 63–67 [in Ukrainian].

8. Koval'ov D. O., Bychkov O.M., Polulyashchenko Y.M., Sayenko V.H., Bychkova O.Y. (2017). *Trenuval'na prohrama pidhotovky studentiv-pauerlifteriv do pershykh zmahan'*. [Training program for preparing powerlifter students for the first competitions]. *Suchasni biomekhanichni ta informatsiyni tekhnolohiyi u fizychnomu vykhovanni i sporti : Mater. V Vseukrayin. elektron. konf.* – Kyiv. : NUFVSU. – S. 27–29 [in Ukrainian].

9. Kanunov, R. A., Dzhym, V. Y., Piven', O. B.. (2023) *Korelyatsiynnyy vzayemozv'yazok mizh osnovnyimi elementami tekhniki poshtovkhu klasychnogo ta morfolohichnyimi pokaznykami i pokaznykami fizychnoyi pidhotovky, shcho zabezpechuyut' yikh vykonannya yunymy vazhkoatletamy 12 rokiv*. [Correlation between the main elements of the classical push technique and morphological indicators and indicators of physical training that ensure their performance by young weightlifters aged 12]. *Fizyчне vykhovannia ta sport*. Odesa: Vydavnychyy dim «Hel'vetyka», (4), 100–109. <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-12> [in Ukrainian].

10. Kanunov R.A., Piven O.B., Dzhym V. (2023). *Analiz tekhnichnykh pomylok pry vykonanni ryvka klasychnogo yunymy vazhkoatletamy na etapi poperedn'o-bazovoyi pidhotovky*. [Analysis of technical errors during the execution of the classical jerk by young weightlifters at the stage of preliminary basic training]. *Naukovyy chasopys natsional'nogo*

pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Seriya 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoyi kul'tury (fizychna kul'tura i sport) 4 (163). s. 98–104. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04\(163\).19](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).19) [in Ukrainian].

11. Kamayev O.I., Bezkorovaynyy D.O. (2014). Rozvytok sylovykh zdibnostey 13–15 – richnykh yunakiv u sylovykh vydakh sportu. [Development of strength abilities of 13-15-year-old boys in strength sports] Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv 3-5 kursiv KHDFAK i fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannya ta sportu. Kharkiv. 106 s [in Ukrainian].

12. Dzhyim V. Y., Lenko D. (2023). Udoshkonalennya spetsial'noyi fizychnoyi pidhotovky yunikh pauerlifteriv za dopomohoyu riznykh trenazhernykh prystroyiv v pidhotovchomu periodi richnoho makrotsyклу [Improving the special physical training of young powerlifters using various training devices in the preparatory period of the annual macrocycle]. Naukovyy chasopys natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Seriya 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoyi kul'tury (fizychna kul'tura i sport) 6 (166). s. 59–64. DOI [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6\(166\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6(166).12) [in Ukrainian].

13. Dzhyim V.Y. (2023). Analiz rozroblenoyi metodyky trenuval'nykh zanyat' z pauerliftyngu uchniv starshoyi zahal'noosvitn'oyi shkoly. [Analysis of the developed methodology of powerlifting training sessions for high school students]. Akademichni studiyi. Seriya «Pedahohika». (3), 51–58. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.3.8> [in Ukrainian].

14. Antoniuk O, Pavlyuk Y, Pavlyuk O, Chopyk T. (2022). Types of weights trajectory in snatches used by female weightlifters of various build. Journal of Physical. Journal of Physical Education and Sport 22 (6), 1396–1402. DOI:10.7752/jpes.2022.06175 [in Ukrainian].

15. Podrihalo, O.O., Podrigalo, L.V., Bezkorovainyi, D.O., Halashko, O.I., Nikulin, I.N., Kadutskaya, L.A., et al. (2020). The analysis of handgrip strength and somatotype features in arm wrestling athletes with different skill levels. Physical education of students, 24(2), 120–126. <https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0208> [in Ukrainian].

16. Huebner, M., & Cole, T. J. (2024). Ranking performances of Olympic-style weightlifters adjusted for body mass on the same scale for both sexes: A novel approach. Journal of Sports Sciences, 42(22), 2124–2130. <https://doi.org/10.1080/02640414.2024.2423138>. [in English].

17. Vidal Pérez D., Miguel Martínez-Sanz J.M., Ferriz-Valero A., Gómez-Vicente V., Ausó E. (2021). Relationship of limb lengths and body composition to lifting in weightlifting. Int. J. Environ. Res. Public Health, 18(2), 756; <https://DOI:10.3390/ijerph18020756>. [in English].

O. PIVEN

*Candidate of Sciences in Physical Education and sports, Associate Professor,
Head of the Department of Athletics and Strength Sports,
Kharkiv State Academy of Physical Culture, Kharkiv, Ukraine
E-mail: piven_oleksandr@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-2490-5205>*

A. ORLOV

*Doctor of Philosophy PhD,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports,
Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine
E-mail: orlov105@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-1044-7191>*

O. SOLODKA

*Candidate of Sciences in Physical Education and Sports,
Associate Professor at the Department of Boxing, Wrestling and Weightlifting,
Educational and Scientific Institute “Prydniprovsk State Academy of Physical Culture and Sports”
of Ukrainian State University of Science and Technologies, Dnipro, Ukraine
E-mail: solodkaov@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-3434-8139>*

O. SLOBODYANIUK

*Senior Lecturer at the Department of Physical Education,
of Sports and Rehabilitation (No. 705),
National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute", Kharkiv, Ukraine
E-mail: sloboda1988@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3696-885X>*

**PHASED CHANGES IN PSYCHOPHYSIOLOGICAL INDICATORS
OF WEIGHTLIFTERS IN THE DYUSSH SYSTEM**

The study aimed to determine changes in psychophysiological indicators in female youth weightlifters aged 12-20 years under the influence of systematic training within the classical programme implemented in Children and Youth Sports Schools (DYUSSh). The sample comprised 64 athletes in the first body-mass group (<53 kg) who completed four stages of long-term preparation (from the initial stage to the stage of preparation for higher achievements) while training at DYUSSh in Kharkiv and Romny. Psychophysiological capacity was assessed using the Schulte table test (including the work-in index and mental stability), simple visual reaction time, and self-assessment of willpower according to M. M. Obozov's test. Testing was conducted at the end of each stage; results were processed using mathematical statistics with Student's t-test. The findings demonstrated a pronounced positive trend. The work-in index decreased from $0,143 \pm 0,01$ to $0,055 \pm 0,01$ a.u. ($t_{1,4} = 6,22$; $p < 0,001$). Mental stability improved: $1,10 \pm 0,03 - 0,98 \pm 0,02$ a.u. ($t_{1,4} = 3,33$; $p < 0,01$). Simple reaction time shortened from $0,25 \pm 0,009$ to $0,19 \pm 0,011$ s ($t_{1,4} = 4,22$; $p < 0,001$). Self-assessed willpower increased from $16,6 \pm 1,5$ to $23,1 \pm 1,3$ a.u. ($t_{1,4} = 3,27$; $p < 0,01$). Taken together, these changes indicate improvements in cognitive-sensorimotor mechanisms, greater resistance to stressors, and expanded neuro-psychic reserves over the course of long-term preparation. The largest differences were recorded between the 12- and 20-year groups, whereas shifts between adjacent stages were moderate or selective. The results confirm the effectiveness of the classical DYUSSh training programme, which provides a gradual increase in training volume and intensity and targeted development of cognitive, sensorimotor, and volitional qualities. The dynamics remained within acceptable physiological variation, indicating the programme's safety for youth athletes and its alignment with staged preparation goals. The identified patterns are consistent with current evidence and provide a basis for individualising training through regular monitoring of psychophysiological markers, taking into account age, training experience, and morphological characteristics. Future research should examine relationships between psychophysiological markers and competitive technique efficiency and integrate ovarian-menstrual cycle (OMC) phases and somatotype into load-planning models.

Key words: weightlifting; female youth athletes (12-20 years); long-term preparation (DYUSSh); psychophysiological capacity; Schulte tables; simple sensorimotor reaction; mental stability; willpower.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 796.894.000.57:796.025.2

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.12>

С. ЧЕРНИШОВ

*аспірант кафедри атлетизму силових видів спорту,
Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків, Україна
Електронна пошта: chern777888@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-2844-2157>*

Д. ЛЕНЬКО

*аспірант кафедри атлетизму силових видів спорту,
Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків, Україна
Електронна пошта: Lenko_penko@ukr.net
<https://orcid.org/0009-0001-0028-116>*

К. ЄЗИК

*аспірант кафедри атлетизму силових видів спорту,
Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків, Україна
Електронна пошта: Yezykkostya@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-8826-4607>*

В. ДЖИМ

*доктор наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
професор кафедри атлетизму та силових видів спорту,
Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків, Україна
Електронна пошта: djimvictor@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4869-4844>*

ЕТАПНІ ЗМІНИ РІВНЯ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ У ПАУЕРЛІФТИНГУ ВПРОДОВЖ БАГАТОРІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Мета дослідження полягала у визначенні змін показників загальної фізичної підготовленості (ЗФП) пауерліфтерів другої групи вагових категорій (83, 93, 105 кг) під впливом систематичних занять за класичною програмою на етапах багаторічної підготовки. У дослідженні взяли участь 65 спортсменів, розподілених на чотири групи відповідно до етапів: I – 12 років, $n=20$; II – 14 років, $n=17$; III – 17 років, $n=15$; IV – 21 рік, $n=13$. Рівень ЗФП оцінювали за п'ятьма валідованими тестами: швидкість (біг 30 м), спритність (човниковий біг 4×9 м), вибухова сила (стрибок у довжину з місця), загальна сила (становая динамометрія) та гнучкість (нахил тулуба вперед сидячи). Тестування проводили наприкінці кожного етапу у стандартизованих умовах, результати опрацьовано параметричними методами з використанням t-критерію Стьюдента.

Отримано виражену позитивну динаміку більшості показників між I та IV етапами. Час бігу на 30 м зменшився з $5,73\pm 0,13$ с до $4,90\pm 0,08$ с (покращення – 14,5%; достовірні розбіжності: I–III, $t_{1,3}=3,35$; $p<0,01$; I–IV, $t_{1,4}=5,44$; $p<0,001$; II–IV, $t_{2,4}=4,06$; $p<0,001$). У човниковому бігу 4×9 м зафіксовано скорочення часу з $13,11\pm 0,19$ с до $11,91\pm 0,20$ с (9,2%; I–III, $t_{1,3}=3,16$; $p<0,01$; I–IV, $t_{1,4}=4,35$; $p<0,001$; II–IV, $t_{2,4}=2,95$; $p<0,01$). Показники вибухової сили зросли зі $180,3\pm 3,53$ см до $239,1\pm 3,11$ см (приріст – 32,6%); достовірність підтверджено в усіх між етапних порівняннях ($t=2,52$ –7,88; $p<0,05$ –0,001), що відображає стійке вдосконалення швидкісно-силового компонента. Максимальна сила за даними станової динамометрії збільшилася з $66,2\pm 6,45$ кг до $131,3\pm 5,73$ кг (98%), статистично значущі різниці відзначено для I–II ($t_{1,2}=3,67$; $p<0,01$), I–III ($t_{1,3}=5,23$; $p<0,001$), I–IV ($t_{1,4}=7,55$; $p<0,001$), II–IV ($t_{2,4}=4,28$; $p<0,001$) і III–IV ($t_{3,4}=2,47$; $p<0,05$), тоді як II–III мали недостовірний характер, що може вказувати на тимчасове «плато» в середині циклу. Гнучкість покращилася з $10,5\pm 0,62$ см до $15,2\pm 0,65$ см (44,7%; I–III, $t_{1,3}=3,36$; $p<0,01$; I–IV, $t_{1,4}=5,23$; $p<0,001$; II–IV, $t_{2,4}=3,20$; $p<0,01$). Сукупність змін свідчить про системне формування ключових складових ЗФП у відповідь на поетапне нарощування обсягу й інтенсивності тренувальних навантажень за класичною програмою: підвищення швидкісних і координаційних можливостей, приріст вибухової та максимальної сили, а також розширення діапазону рухливості. Найбільші між групові відмінності виявлено

між I та IV етапами, тоді як між суміжними етапами зрушення мали переважно помірний або вибіркового характер, що узгоджується з уявленнями про хвильову динаміку адаптації в багаторічному циклі.

Ключові слова: пауерліфтинг; багаторічна підготовка; загальна фізична підготовленість; швидкість; спритність; вибухова сила; станова динамометрія; гнучкість.

Постановка проблеми. Ефективність багаторічної підготовки у пауерліфтингу визначається не лише зростанням змагальної сили, а й рівнем загальної фізичної підготовленості (ЗФП), що забезпечує стійкість до навантажень, швидке відновлення та технічну надійність у трьох класичних вправах. На тлі розширення контингенту спортсменів у ДЮСШ і клубах зростає потреба у довгострокових моделях планування, які інтегрують вікові, морфофункціональні особливості та регламент вагових категорій, а також передбачають системний контроль тренувальних ефектів на кожному етапі становлення майстерності [Платонов, 2020: 752].

У структурі ЗФП пауерліфтера вагому роль відіграють морфологічні передумови (окружності грудної клітки, плеча – у піку скорочення, стегна у верхній третині) як індикатори гіпертрофічної відповіді, що опосередковано відображають зміни поперечного перерізу м'язів без залучення дорогих інструментальних методів [Джим, 2023: 59; Півень, 2023: 81; Харланова, 2023: 98]. Водночас рухові здібності загальної підготовки – швидкість (біг 30 м), спритність (човниковий біг 4×9 м), вибухова сила (стрибок у довжину з місця), загальна сила (динамометрія), гнучкість (нахил тулуба вперед сидячи) – формують базу для якісної реалізації спеціальної сили в присіданні, жимі лежачи та становій тязі. Саме поєднання морфологічних і моторних маркерів дозволяє комплексно оцінити «готовність системи» до змагальної діяльності.

На відміну від важкої атлетики, де переважає ривково-швидкісний компонент, пауерліфтинг потребує сегментно спрямованої гіпертрофії: приріст окружності плеча та грудної клітки асоціюється з потенціалом у жимі лежачи, тоді як збільшення окружності стегна (і, опосередковано, сідничних м'язів та задньої ланки) – з результатами у присіданні та тязі. У багаторічній динаміці ці зрушення мають етапний характер: значні прирости на ранніх стадіях (початкова та попередньо-базова підготовка) та більш помірні та вибіркового на спе-

ціалізованих етапах, коли акцент переноситься на якість сили, техніко-рухову економізацію та регуляцію маси тіла у ваговій категорії [Джим, 2023: 59; Канунов, 2023: 98; Олешко, 2018: 332; Півень, 2017: 86].

Антропометричний моніторинг окружностей має практичні переваги: метод є неінвазивним, стандартизованим і відтворюваним у зальних умовах, дає змогу оперативно відстежувати співвідношення «маса – результат», оцінювати ефекти періодизації (накопичення – трансформація – підведення) та своєчасно коригувати обсяги й спрямованість силового стимулу. Разом із тим, література вказує на методичні ризики, що ускладнюють між етапні та між групові порівняння: варіативність точок прикладання стрічки, невраховані дихальні фази під час вимірювання грудної клітки, відмінний тонус/ступінь напруження м'язів при фіксації плеча, різне положення нижньої кінцівки під час вимірювання стегна. До цього додаються змішувальні чинники – коливання жирового компоненту, гідратація, сезонність (міжсезоння та передзмагальний період). Звідси впливає необхідність жорсткої стандартизації протоколів (позиція тіла, розмітка, фіксація дихальної фази, кратність вимірювань та усереднення), що є передумовою валідних висновків у довгострокових спостереженнях [Олешко, 2018: 332; Antoniuk, 2022: 1396; Vidal Pérez, 2021: 756].

У тренерській практиці окружності як маркери морфологічної адаптації варто інтерпретувати разом із показниками ЗФП та змагальними даними (1ПМ, обсяг, щільність та інтенсивність роботи). Такий інтегрований підхід допомагає адресно посилювати слабкі ланки: за стабілізації прогресу у жимі – цілеспрямовано збільшувати м'язову масу плечового поясу, за «плато» у присіданні та тязі – підсилювати гіпертрофію стегна, сідниць і задньої ланки. У підсумку формується цілісна картина адаптації на кожному етапі багаторічної підготовки з урахуванням віку, стажу і вагової категорії [Джим, 2023: 59; Канунов,

2023: 98; Олешко, 2018: 332; Півень, 2017: 86; Podrihalo, 2020: 120].

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Проведення дослідження заплановано відповідно до зведеного плану НДР у Харківської державної академії фізичної культури «Шляхи удосконалення тренувального процесу у силових видах спорту, боксі та кікбоксингу» (номер 0124U005088) на 2025 та 2028 рр.

Мета дослідження: встановити залежність впливу занять пауерліфтингом за класичною програмою на прояв показників загальної фізичної підготовленості пауерліфтерів, на різних етапах багаторічної підготовки.

Матеріали та методи: дослідження проводилися з учнями Комунального закладу «Комплексної дитячої юнацької спортивної школи №9» та зі здобувачами вищої освіти кафедри атлетизму та силових видів спорту Харківської державної академії фізичної культури. У дослідженні взяли участь 65 пауерліфтерів віком від 10 до 22 років, другої групи вагових категорій (83, 93, 105 кг), з яких було сформовано чотири групи спортсменів, відповідно до етапів багаторічної підготовки. Перша група – (12 – річні спортсмени) етапу початкової підготовки: (20 спортсменів); друга група етапу попередньо-базової підготовки – (14-річні спортсмени) – 17 хлопців. Третя група етапу спеціалізованої-базової підготовки – (17-річні спортсмени) – 15 хлопців. Четверта група етапу підготовки до вищих досягнень – (21-річні спортсмени) – 13 хлопців. Спортсмени дали згоду на участь у дослідженні.

Під час дослідження використовувалися такі методи: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; педагогічне тестування; педагогічний експеримент та методи математичної статистики.

Отримані результати підлягали використанню методів математичної статистики (X, t, p за критерієм Стьюдента) <https://www.scribbr.com/statistics/t-test/>; <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>; https://plex.page/Shapiro%E2%80%93Wilk_Test; <https://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/>.

Результати досліджень. Протягом чотирьох етапів багаторічної підготовки було проведено систематичне дослідження показників

загальної фізичної підготовленості 65 спортсменів пауерліфтерів, які регулярно займалися пауерліфтингом за класичною програмою підготовки. Тестувальний контроль здійснювалися наприкінці кожного етапу багаторічної підготовки з метою простеження змін показників загальної фізичної підготовленості під впливом систематичних силових навантажень.

У таблиці 1 подано результати пауерліфтерів другої групи вагових категорій (83, 93, 105 кг), які тренувалися за класичною програмою ДЮСШ, дані згруповано за чотирма етапами багаторічної підготовки (I–IV) і відображають стійке покращення швидкісних, швидкісно-силових, силових та гнучкісних якостей.

Швидкість (біг на 30 м). Час зменшився від $5,73 \pm 0,13$ с (I) до $4,90 \pm 0,08$ с (IV), приріст становив 0,83 с, достовірні відмінності виявлено між I–III ($t_{1,3}=3,35$; $p<0,01$), I–IV ($t_{1,4}=5,44$; $p<0,001$) та II–IV ($t_{2,4}=4,06$; $p<0,001$), інші пари груп – недостовірні ($p>0,05$) (табл. 1).

Спритність (човниковий біг 4×9 м). Показник зменшився з $13,11 \pm 0,19$ с (I) до $11,91 \pm 0,20$ с (IV), поліпшення на 1,20 с, статистично значущі розбіжності між I–III ($t_{1,3}=3,16$; $p<0,01$), I–IV ($t_{1,4}=4,35$; $p<0,001$) і II–IV ($t_{2,4}=2,95$; $p<0,01$), інші порівняння – без достовірних відмінностей (табл. 1).

Вибухова сила (стрибок у довжину з місця). Дистанція зросла з $180,3 \pm 3,53$ см (I) до $239,1 \pm 3,11$ см (IV), приріст 58,8 см; достовірність підтверджено для всіх пар: I–II ($t_{1,2}=2,64$; $p<0,05$), I–III ($t_{1,3}=5,41$; $p<0,001$), I–IV ($t_{1,4}=7,88$; $p<0,001$), II–III ($t_{2,3}=2,52$; $p<0,05$), II–IV ($t_{2,4}=4,89$; $p<0,001$), III–IV ($t_{3,4}=2,53$; $p<0,05$) (табл. 1).

Максимальна сила (становна динамометрія). Показник збільшився від $66,2 \pm 6,45$ кг (I) до $131,3 \pm 5,73$ кг (IV), приріст 65,1 кг, значущі відмінності для I–II ($t_{1,2}=3,67$; $p<0,01$), I–III ($t_{1,3}=5,23$; $p<0,001$), I–IV ($t_{1,4}=7,55$; $p<0,001$), II–IV ($t_{2,4}=4,28$; $p<0,001$) та III–IV ($t_{3,4}=2,47$; $p<0,05$), II–III – недостовірні ($p>0,05$) (табл. 1).

Гнучкість (нахил тулуба вперед з положення сидячи). Результат збільшився із $10,5 \pm 0,62$ см (I) до $15,2 \pm 0,65$ см (IV), приріст 4,7 см, достовірні різниці між I–III ($t_{1,3}=3,36$; $p<0,01$), I–IV ($t_{1,4}=5,23$; $p<0,001$) і II–IV ($t_{2,4}=3,20$; $p<0,01$), інші пари груп – без значущих змін (табл. 1).

Таблиця 1

Зміни показників загальної фізичної підготовленості пауерліфтерів другої групи вагових категорій (83, 93, 105 кг) на етапах багаторічної підготовки, які займалися за класичною програмою ($n_1=n_2=n_3=n_4=65$)

№	Показники	Етапи багаторічної підготовки/кількість			
		I етапу n=20	II етапу n=17	III етапу n=15	IV етапу n=13
		$\bar{x}_1 \pm m_1$	$\bar{x}_2 \pm m_2$	$\bar{x}_3 \pm m_3$	$\bar{x}_4 \pm m_4$
1.	Швидкість: біг на 30 м/с	5,73±0,13	5,42±0,10	5,20±0,09	4,90±0,08
1.	Швидкість: біг на 30 м/с, t, p	t _{1,2} =1,89 (p _{1,2} >0,05); t _{1,3} =3,35 (p _{1,3} <0,01); t _{1,4} =5,44 (p _{1,4} <0,001); t _{2,3} =1,64 (p _{2,3} >0,05); t _{2,4} =4,06 (p _{2,4} <0,001); t _{3,4} =2,49 (p _{3,4} <0,05)			
2.	Спритність: човниковий біг 4×9 м/с	13,11±0,19	12,81±0,23	12,19±0,22	11,91±0,20
2.	Спритність: човниковий біг 4×9 м/с, t, p	t _{1,2} =1,01 (p _{1,2} >0,05); t _{1,3} =3,16 (p _{1,3} <0,01); t _{1,4} =4,35 (p _{1,4} <0,001); t _{2,3} =1,95 (p _{2,3} >0,05); t _{2,4} =2,95 (p _{2,4} <0,01); t _{3,4} =0,94 (p _{3,4} >0,05)			
3.	Вибухова сила: стрибок у довжину з місця, см	180,3±3,53	201,5±2,83	221,0±3,11	239,1±3,11
3.	Вибухова сила: стрибок у довжину з місця, t, p	t _{1,2} =2,64 (p _{1,2} <0,05); t _{1,3} =5,41 (p _{1,3} <0,001); t _{1,4} =7,88 (p _{1,4} <0,001); t _{2,3} =2,52 (p _{2,3} <0,05); t _{2,4} =4,89 (p _{2,4} <0,001); t _{3,4} =2,53 (p _{3,4} <0,05)			
4.	Максимальна сила: станова динамометрія, кг	66,2±6,45	97,3±5,49	111,3±5,73	131,3±5,73
4.	Максимальна сила: станова динамометрія, t, p	t _{1,2} =3,67 (p _{1,2} <0,01); t _{1,3} =5,23 (p _{1,3} <0,001); t _{1,4} =7,55 (p _{1,4} <0,001); t _{2,3} =1,76 (p _{2,3} >0,05); t _{2,4} =4,28 (p _{2,4} <0,001); t _{3,4} =2,47 (p _{3,4} <0,05)			
5.	Гнучкість: нахил тулуба вперед з положення сидячи, см	10,5±0,62	12,1±0,72	13,8±0,76	15,2±0,65
5.	Гнучкість: нахил тулуба вперед з положення сидячи, t, p	t _{1,2} =1,68 (p _{1,2} >0,05); t _{1,3} =3,36 (p _{1,3} <0,01); t _{1,4} =5,23 (p _{1,4} <0,001); t _{2,3} =1,62 (p _{2,3} >0,05); t _{2,4} =3,20 (p _{2,4} <0,01); t _{3,4} =1,40 (p _{3,4} >0,05)			

Примітка: I етап – початкової підготовки, II етап – попередньої базової підготовки, III етап – спеціалізованої базової підготовки, IV етап – підготовки до вищих досягнень

Так, для пауерліфтерів другої групи вагових категорій зафіксовано стабільні та статистично підтверджені поліпшення більшості показників від I до IV етапу. Це підтверджує ефективність класичної програми ДЮСШ: поетапне нарощування обсягів і вдосконалення техніки формують стійкі адаптаційні зрушення у швидкості, спритності, вибуховій та максимальній силі, а також гнучкості.

Висновки. Проведене дослідження дозволило кількісно оцінити рівень загальної фізичної підготовленості пауерліфтерів другої групи вагових категорій (83, 93, 105 кг) у розрізі чотирьох етапів багаторічної підготовки (I–IV). Оцінювання охоплювало ключові маркери ЗФП: швидкість (біг 30 м), спритність (човниковий біг 4×9 м), вибухову силу (стрибок у довжину з місця), загальну силу (станова динамометрія) та гнучкість (нахил тулуба вперед сидячи), тестування проводили напри-

кінці кожного етапу, статистичну обробку – за t-критерієм Стьюдента.

Встановлено поетапне покращення більшості показників ЗФП з найбільшими між груповими відмінностями між I та IV етапами. Зокрема, час бігу на 30 м зменшився з 5,73 ± 0,13 с (I) до 4,90 ± 0,08 с (IV), достовірні різниці: I–III (t_{1,3} = 3,35; p<0,01), I–IV (t_{1,4} = 5,44; p<0,001), II–IV (t_{2,4} = 4,06; p<0,001). У човниковому бігу 4×9 м час скоротився з 13,11 ± 0,19 с до 11,91 ± 0,20 с; значущі розбіжності: I–III (t_{1,3} = 3,16; p<0,01), I–IV (t_{1,4} = 4,35; p<0,001), II–IV (t_{2,4} = 2,95; p<0,01). Вибухова сила зросла з 180,3 ± 3,53 см до 239,1 ± 3,11 см, достовірність підтверджено для всіх пар (t від 2,52 до 7,88; p<0,05–0,001). Показники станової динамометрії підвищилися з 66,2 ± 6,45 кг до 131,3 ± 5,73 кг (I–II: t_{1,2} = 3,67; p<0,01; I–III: t_{1,3} = 5,23; p<0,001; I–IV: t_{1,4} = 7,55; p<0,001; II–IV: t_{2,4} = 4,28;

$p < 0,001$; III–IV: $t_{3,4} = 2,47$; $p < 0,05$). Гнучкість покращилася з $10,5 \pm 0,62$ см до $15,2 \pm 0,65$ см, значущі різниці: I–III ($t_{1,3} = 3,36$; $p < 0,01$), I–IV ($t_{1,4} = 5,23$; $p < 0,001$), II–IV ($t_{2,4} = 3,20$; $p < 0,01$). Сукупність зрушень свідчить про поступове формування швидкісних, координаційних, вибухово-силових, силових та гнучкісних якостей у відповідь на систематичні силові навантаження за класичною програмою.

Результати підтверджують доцільність етапної індивідуалізації навантаження на основі регулярного моніторингу маркерів ЗФП (30 м, 4×9 м, стрибок у довжину з місця, станова динамометрія, нахил сидячи) з урахуванням віку, тренувального стажу та вагової

категорії. Такий підхід забезпечує раціональне дозування обсягу й інтенсивності, цільову корекцію швидкісно-силових і силових компонентів та безпечну адаптацію в межах програм ДЮСШ і клубної підготовки.

Перспективи досліджень. Потрібні стандартизовані протоколи тестування ЗФП (розмітка дистанцій, інструктаж, кількість спроб, інтервали відпочинку), валідація «чутливих» порогів змін для корекції тренувань на різних етапах, а також моделювання зв'язків між показниками ЗФП і змагальними результатами (1ПМ у присіданні, жимі, тязі) з урахуванням морфологічних і вагових чинників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джим В.Ю., Ленько Д.Є. Удосконалення спеціальної фізичної підготовки юних пауерліфтерів за допомогою різних тренажерних пристроїв в підготовчому періоді річного макроциклу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* 6 (166) – 2023. с. 59–64. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6\(166\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6(166).12)
2. Джим, М. О., Півень, О. Б., Джим, В. Ю. зміни антропометричних показників у кваліфікованих спортсменок – фітнес моделей під впливом методики функціонального тренування протягом річного макроциклу. *Фізичне виховання та спорт. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023 (4), 81–89.* <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-10>
3. Канунов Р.А., Півень О.Б., Джим В.Ю. Аналіз технічних помилок при виконанні ривка класичного юними важкоатлетами на етапі попередньо-базової підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* 4 (163) – 2023. с. 98–104. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04\(163\).19](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).19)
4. Канунов, Р. А., Джим, В. Ю., Півень, О. Б.. Кореляційний взаємозв'язок між основними елементами техніки поштовху класичного та морфологічними показниками і показниками фізичної підготовки, що забезпечують їх виконання юними важкоатлетами 12 років. *Фізичне виховання та спорт. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023 (4), 100–109.* <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-12>
5. Олешко В. Г.. Теорія та методика тренерської діяльності у важкій атлетиці: підруч. для студ. закл. вищої освіти з фіз. виховання і спорту. К. : Національний університет фізичного виховання і спорту України, Олімпійська література, 2018. 332 с.
6. Півень О.Б., Дорофєєва Т.І.. Залежність спортивного результату від фізичного розвитку, морфофункціональної та спеціальної силової підготовленості важкоатлетів на етапі попередньої базової підготовки // *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2017. – № 4 (60) – с. 86–90.
7. Півень О.Б.. Особливості навчально-тренувального процесу важкоатлетів 15–16 років в змагальному періоді річного макроциклу з використанням різних методів швидкісно-силової підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 9. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* (91) – 2017. с. 86–90.
8. Платонов В. Н.. Сучасна система спортивного тренування: Київ. : Перша друкарня. 2020. С. – 752 с.
9. Харланова М.О., Джим В. Ю., Канунова Л.В.. Вплив занять функціонального тренування на прояв спеціальної фізичної підготовленості кваліфікованих спортсменок фітнес моделей протягом підготовчого періоду. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* 4 (163). 2023. с. 98–104. DOI 10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).34
10. Antoniuk O, Pavlyuk Y, Pavlyuk O, Chopyk T. Types of weights trajectory in snatches used by female weightlifters of various build. *Journal of Physical Education and Sport* 22 (6), 1396–1402. DOI: 10.7752/jpes.2022.06175
11. Podrihalo, O.O., Podrigalo, L.V., Bezkorovainyi, D.O., Halashko, O.I., Nikulin, I.N., Kadutskaya, L.A., et al. (2020). The analysis of handgrip strength and somatotype features in arm wrestling athletes with different skill levels. *Physical education of students*, 24 (2), 2020. 120–126. <https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0208>.

12. Tykhorsky O., Dzhym V., Galashko M., Dzhym E. Analysis of the morphological changes in beginning bodybuilders due to resistance training. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 18 Supplement issue 1, Art 52, 2018 pp. 382–386. DOI:10.7752/jpes.2018.s152

13. Vidal Pérez D., Miguel Martínez-Sanz J.M., Ferriz-Valero A., Gómez-Vicente V., Ausó E. Relationship of limb lengths and body composition to lifting in weightlifting. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18 (2), 756; <https://doi.org/10.3390/ijerph18020756>.

REFERENCES

1. Dzhym V. Y., Lenko D. (2023). Udoshkonalennya spetsial'noyi fizychnoyi pidhotovky yunyk pauerlifteriv za dopomohoyu riznykh trenazhernykh prystroyiv v pidhotovchomu periodi richnoho makrotsykladu [Improving the special physical training of young powerlifters using various training devices in the preparatory period of the annual macrocycle]. *Naukovyy chasopys natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Seriya 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoyi kul'tury (fizychna kul'tura i sport)* 6 (166). s. 59–64. DOI [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6\(166\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6(166).12) [in Ukrainian].

2. Dzhym, M. O., Piven', O. B., Dzhym, V. Y. (2023) Zminy antropometrychnykh pokaznykiv u kvalifikovanykh sport'smenok – fitnes modeley pid vplyvom metodyky funktsional'noho trenuvannya protyahom richnoho makrotsykladu. [Changes in anthropometric indicators in qualified female athletes – fitness models under the influence of functional training methods during the annual macrocycle]. *Fizychne vykhovannya ta sport. Odesa: Vydavnychyy dim «Hel'vetyka»*, (4), 81–89. <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-10> [in Ukrainian].

3. Kanunov R.A., Piven O.B., Dzhym V.. (2023). Analiz tekhnichnykh pomylok pry vykonanni ryvka klasychnoho yunymy vazhkoatletamy na etapi poperedn'o-bazovoyi pidhotovky. [Analysis of technical errors during the execution of the classical jerk by young weightlifters at the stage of preliminary basic training]. *Naukovyy chasopys natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Seriya 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoyi kul'tury (fizychna kul'tura i sport)* 4 (163). s. 98–104. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04\(163\).19](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).19) [in Ukrainian].

4. Kanunov, R. A., Dzhym, V. Y., Piven', O. B.. (2023) Korelyatsiynnyy vzayemozv'yazok mizh osnovnymy elementamy tekhniki poshtovkhu klasychnoho ta morfolohichnymy pokaznykamy i pokaznykamy fizychnoyi pidhotovky, shcho zabezpechuyut' yikh vykonannya yunymy vazhkoatletamy 12 rokiv. [Correlation between the main elements of the classical push technique and morphological indicators and indicators of physical training that ensure their performance by young weightlifters aged 12]. *Fizychne vykhovannya ta sport. Odesa: Vydavnychyy dim «Hel'vetyka»*, (4), 100–109. <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-12>

5. Oleshko V. H. (2018). Teoriia ta metodyka trenerskoi diialnosti u vazhkii atletytsi: pidruch. dlia stud. zakl. vyshchoi osvity z fiz. vykhovannia i sportu. [Theory and methods of coaching activity in weightlifting: tutorial. for students closing higher education in physics education and sports]. *National University of Physical Education and Sports of Ukraine, Olympic literature*, 332 p. [in Ukrainian].

6. Piven O.B., Dorofeeva T.I. (2017) Zaleznist sportivnogo rezultaty vid fizichnogo rozvitky, morfo-funktsionalnoi ta silovoi pidgotovlenosti vajkoatletiv na etapi poperednoi bazovoi pidgotovki [Dependence of sports results on physical development, morpho-functional and special strength training of weightlifters at the stage of preliminary basic training]. *Slobozhan scientific and sports bulletin.. – No. 4 (60) – p. 86–90.* [in Ukrainian].

7. Piven O.B. (2017) Osoblivosti navchalno-trenyval'nogo procesy vajkoatletiv 15-16 rokiv v zmagalnomy periodi richnogo makrocikly z vikoristannyam riznih metodiv shvidkisno-silovoi pidgotovki [Features of the educational and training process of 15-16-year-old weightlifters in the competitive period of the annual macrocycle using various methods of speed and strength training]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova, – K.: Publishing House of the NPU named after M.P. Drahomanova, – Issue #9(91) – p. 86–90.* [in Ukrainian].

8. Platonov V. N. (2020). Suchasna systema sportyvnoho trenuvannya. [Modern system of sports training]: Kyiv.: Persha drukarnya. 2020. P. – 752 p. [in Ukrainian].

9. Kharlanova M.O., Dzhym V. Y., Kanunova L.V.. (2023). Vplyv zanyat' funktsional'noho trenuvannya na proyav spetsial'noyi fizychnoyi pidhotovlenosti kvalifikovanykh sport'smenok fitnes modeley protyahom pidhotovchoho periodu. [The effect of functional training classes on the manifestation of special physical preparedness of qualified female fitness models during the preparatory period.]. *Naukovyy chasopys natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Seriya 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoyi kul'tury (fizychna kul'tura i sport)* 4 (163). s. 98–104. DOI 10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).34 [in Ukrainian].

10. Antoniuk O, Pavlyuk Y, Pavlyuk O, Chopyk T. (2022). Types of weights trajectory in snatches used by female weightlifters of various build. *Journal of Physical Education and Sport* 22 (6), 1396–1402. DOI:10.7752/jpes.2022.06175

11. Podrihalo, O.O., Podrigalo, L.V., Bezkorovainyi, D.O., Halashko, O.I., Nikulin, I.N., Kadutskaya, L.A., et al. (2020). The analysis of handgrip strength and somatotype features in arm wrestling athletes with different skill levels. *Physical education of students*, 24(2), 120–126. <https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0208>.

12. Tykhorsky O., Dzhyh V., Galashko M., Dzhyh E. (2018). Analysis of the morphological changes in beginning bodybuilders due to resistance training. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 18 Supplement issue 1, Art 52, pp. 382–386. DOI:10.7752/jpes.2018.s152

13. Vidal Pérez D., Miguel Martínez-Sanz J.M., Ferriz-Valero A., Gómez-Vicente V., Ausó E. (2021). Relationship of limb lengths and body composition to lifting in weightlifting. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(2), 756; <https://doi.org/10.3390/ijerph18020756>.

S. CHERNYSHOV

*Postgraduate Student at the Department of Athleticism of Power Sports,
Kharkiv State Academy of Physical Culture, Kharkiv, Ukraine*

E-mail: chern777888@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-2844-2157>

D. LENKO

*Postgraduate Student at the Department of Athleticism of Power Sports,
Kharkiv State Academy of Physical Culture, Kharkiv, Ukraine*

E-mail: Lenko_penko@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0001-0028-1116>

K. YEZYK

*Postgraduate Student at the Department of Athleticism of Power Sports,
Kharkiv State Academy of Physical Culture, Kharkiv, Ukraine*

E-mail: Yezykkostya@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-8826-4607>

V. DZHYM

*Doctor of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor,
Professor at the Department of Athletics and Strength Sports,
Kharkiv State Academy of Physical Culture, Kharkiv, Ukraine*

E-mail: djimvictor@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4869-4844>

STAGE CHANGES IN THE LEVEL OF GENERAL PHYSICAL FITNESS IN POWERLIFTING DURING MULTI-YEAR TRAINING

The aim of the study was to determine changes in the indicators of general physical fitness (GPF) of powerlifters of the second group of weight categories (83, 93, 105 kg) under the influence of systematic training according to the classical program at the stages of multi-year training. The study involved 65 athletes, divided into four groups according to the stages: I – 12 years, $n=20$; II – 14 years, $n=17$; III – 17 years, $n=15$; IV – 21 years, $n=13$. The level of GPF was assessed using five validated tests: speed (30 m run), agility (shuttle run 4×9 m), explosive power (long jump from a standing position), total strength (standing dynamometry) and flexibility (sitting forward torso tilt). Testing was carried out at the end of each stage in standardized conditions, the results were processed by parametric methods using Student's t-test. A pronounced positive dynamics of most indicators was obtained between stages I and IV. The 30 m running time decreased from $5,73 \pm 0,13$ s to $4,90 \pm 0,08$ s (improvement – 14,5%; significant differences: I–III, $t_{1,3}=3,35$; $p<0,01$; I–IV, $t_{1,4}=5,44$; $p<0,001$; II–IV, $t_{2,4}=4,06$; $p<0,001$). In the 4×9 m shuttle run, a reduction in time was recorded from $13,11 \pm 0,19$ s to $11,91 \pm 0,20$ s (9,2%; I–III, $t_{1,3}=3,16$; $p<0,01$; I–IV, $t_{1,4}=4,35$; $p<0,001$; II–IV, $t_{2,4}=2,95$; $p<0,01$). Explosive strength indicators increased from $180,3 \pm 3,53$ cm to $239,1 \pm 3,11$ cm (increase – 32,6%); reliability was confirmed in all inter-stage comparisons ($t=2,52$ –7,88; $p<0,05$ –0,001), which reflects a steady improvement in the speed-strength component. The maximum force according to static dynamometry increased from $66,2 \pm 6,45$ kg to $131,3 \pm 5,73$ kg (98%), statistically significant differences were noted for I–II ($t_{1,2}=3,67$; $p<0,01$), I–III ($t_{1,3}=5,23$; $p<0,001$), I–IV ($t_{1,4}=7,55$; $p<0,001$), II–IV ($t_{2,4}=4,28$; $p<0,001$) and III–IV ($t_{3,4}=2,47$; $p<0,05$), while II–III had an unreliable character, which may indicate a temporary “plateau” in the middle of the cycle. Flexibility improved from $10,5 \pm 0,62$ cm to $15,2 \pm 0,65$ cm (44,7%; I–III, $t_{1,3}=3,36$; $p<0,01$; I–IV, $t_{1,4}=5,23$; $p<0,001$; II–IV, $t_{2,4}=3,20$; $p<0,01$). The set of changes indicates the systematic formation

of key components of the FFP in response to the gradual increase in the volume and intensity of training loads according to the classical program: increasing speed and coordination capabilities, increasing explosive and maximum strength, as well as expanding the range of mobility. The largest inter-group differences were found between stages I and IV, while between adjacent stages the shifts were mainly moderate or selective, which is consistent with the ideas about the wave dynamics of adaptation in a multi-year cycle.

Key words: powerlifting; multi-year training; general physical fitness; speed; agility; explosive strength; static dynamometry; flexibility.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

UDC [371.134:811.111(07)](71)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.13>

L. M. BARANOVA

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages,

National Transport University, Kyiv, Ukraine

E-mail: lbaranova@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-5074-6685>

TRAINING OF FUTURE ENGLISH TEACHERS IN CANADIAN UNIVERSITIES: STRUCTURAL AND CONTENT ANALYSIS OF UNDERGRADUATE PROGRAMS

The article presents a systematic comparative analysis of undergraduate programs for the training of future English language teachers at leading Canadian universities – Toronto, McGill, and Ottawa. The specifics of their educational trajectories, which combine different levels of academic intensity, professional orientation, and cross-cultural orientation, are revealed. The University of Toronto programs (Specialist, Major, Minor) form a multi-level system of subject competence in English language and literature, which ensures the variability of professional training. At McGill University, an approach focused on teaching English as a second language (TESL) dominates, with a strong intercultural component, in particular through the integration of French and Greek, which helps prepare teachers for work in the multilingual environment of Quebec. The uOttawa programs (Honours BA ESL, Major in ESL) differ in the depth of pedagogical practice and the research component, which determines the differences in professional orientation. It is summarized that Canadian bachelor's programs combine academic, practical, and cross-cultural training, forming teachers capable of operating effectively in a globalized educational environment.

All programs cover cross-cultural aspects in the process of studying, firstly, the literatures of Canada, the USA, Great Britain; secondly, the literatures of postcolonial, diasporic and indigenous peoples, thirdly, critical theories (racial, gender, queer-critical, etc.). Therefore, the prospect of further research is to delve deeper into the cross-cultural potential of future English teacher training programs and compare them with Ukrainian educational and professional training programs for relevant specialists.

Key words: future English teachers, Canadian universities, undergraduate programs, structural and content analysis.

Introduction. At the current stage of development of education in the conditions of globalization and expansion of intercultural communication, professional training of future English teachers is of great importance. It is a system-forming component that ensures the effectiveness of teaching English as a tool of intercultural interaction. In this context, the study of educational programs is extremely relevant, since they form the foundations of the professional competence of a teacher. The analysis of these programs makes it possible to identify their strengths, existing gaps, and potential ways of modernization, taking into account modern challenges. Therefore, the study of the content, structure, and features of English teacher training programs is important for ensuring high-quality pedagogical education in a multicultural educational space.

Analysis of the main publications and research shows that the problem of training future teachers for professional activity is widely represented in the psychological and pedagogical literature. This issue was studied by I. Zyazyun (formation and development of pedagogical skills in the process of training future teachers), S. Goncharenko (methodological principles of training future teachers), L. Khomych, O. Kucheryavy (theoretical and practical aspects of training future teachers), O. Pomytkin, V. Rybalka (psychological features of training future teachers) and others. The dissertation research of A. Vlasenko (new technologies in the training of future English teachers), I. Volotivska (development of the content of professional training of foreign language teachers in pedagogical educational institutions in Ukraine), S. Karychkovska

(training of future English teachers in universities of Ukraine and Poland), O. Komar (Organizational and pedagogical principles of continuous professional education of English teachers in the countries of the European Union), Y. Korobova (methodology of teaching future English teachers speech adaptation), N. Rozhak (professional training of future English teachers in universities of England and Scotland), A. Shtepura (professional training of future English teachers by means of distance learning in universities of the Republic of Poland), etc., was devoted to highlighting certain aspects of the training of future English teachers. Despite the significant number of scientific works in this area, research on programs for training future teachers for professional activity in other countries requires further development and systematization, since modern globalization processes and the growth of intercultural contacts put forward new requirements for their professional competence. In this context, given the significant experience and cross-cultural orientation of the educational system, the Canadian experience of training future English teachers is of scientific interest.

The works of O. Banit, S. Babushko, V. Pavliuk, V. Bezliudna, and O. Svyrydiuk are relevant to this topic. O. Banit and S. Babushko describe the priorities in the Canadian international education strategy that make Canada one of the world's top learning destinations [Banit]. V. Pavliuk examines current trends in English language teacher training in Canada, characterizes their preparation at certain educational levels, and highlights the main principles of modernizing professional pedagogical education in Canada [Pavliuk]. V. Bezliudna and O. Svyrydiuk studied the Canadian experience of second language teacher training. The analysis showed that Canadian universities successfully implement various teacher training programs, among which the most common program in colleges and universities is TESOL [Bezliudna]. However, studies of current English language teacher training programs at Canadian universities and their comparative analysis are lacking.

The purpose of the article is to conduct a comparative analysis of undergraduate programs

for training future English teachers at Canadian universities and identify the features of their structure and content.

Research methods. To achieve the goal, general scientific research methods were used: *comparative-pedagogical* – to clarify the features of undergraduate programs for training future English teachers at Canadian universities, *systemic analysis and synthesis* – to isolate the components of the programs and synthesize them within the framework of the set goal, and *summarization* – for generalization and conclusions.

Presentation of the main material. Currently, there are more than 100 universities in Canada, which implement 275 programs in English language and literature [Search Programs Results]. Most of them are programs at the bachelor's level, which is considered the first professional degree of higher education in Canada (Bachelor's/First professional degree). Let's analyze the features of programs for training future English teachers at the bachelor's level at three leading Canadian universities: the University of Toronto, McGill University, and the University of Ottawa.

The University of Toronto, which currently has over 60,000 students and faculty, is one of Canada's leading universities. It has the largest English department in Canada. The University of Toronto offers several undergraduate programs for preparing future English teachers:

- English Specialist (Arts Program) – ASSPE1645;
- English Major (Arts Program) – ASMAJ1645;
- English Minor (Arts Program) – ASMIN1645.

They are implemented in the Faculty of Arts and Sciences.

English Specialist (Arts Program) – ASSPE1645 is the most intensive and comprehensive area of training for future English teachers [University of Toronto]. The program includes courses in British, Canadian, American literature, indigenous literatures of North America, postcolonial, transnational and diasporic English literatures of Africa, the Caribbean and South Asia, as well as critical and theoretical literature, on the basis of which literary scholars and philosophers have developed

vocabulary and methods for describing the forms, history, and ideology of literary art.

English Major (Arts Program) – ASMAJ1645 is the most popular program in the department. It provides the most depth of English language study while leaving time for applicants to pursue other interests [University of Toronto b].

English Minor (Arts Program) – ASMIN1645 is the second most popular and can be combined with core or additional modules in many other areas. Given that this program is optional, applicants are exempt from some of the mandatory modules and requirements for the specialist and core program [University of Toronto c]. Table 1 visualizes a comparative characteristic of the above programs.

Summarizing the results of comparative table 1, it can be stated that the Specialist, Major and Minor programs in English at the University of Toronto form a holistic system of training, which differ in content, level of academic intensity, structure and professional orientation. The Specialist program (ASSPE1645) provides the most in-depth and comprehensive mastery of English literature, theory and criticism, orienting students towards research and pedagogical activities, which is

an important prerequisite for the formation of future English teachers with a high level of subject competence. The Major (ASMAJ1645) offers a balanced option of combining thorough language and literary training with interdisciplinary flexibility, which allows students to integrate professional knowledge of the English language into a broader educational and professional context, in particular pedagogical. Minor (ASMIN1645) performs a supporting function, providing a basic level of subject knowledge and thereby creating a basis for expanding the professional qualifications of a teacher who has chosen English as an additional specialization. Thus, these three programs reflect different trajectories of professional training of future teachers, which allows for flexible consideration of individual educational needs and career orientations of students.

The University of Toronto's undergraduate programs feature four levels of difficulty: Level 100, Level 200, Level 300, and Level 400. Level 100 is a foundational level designed for beginners who are learning the basics of grammar, vocabulary, and conversational skills. Level 200 builds on the foundational level and prepares students for more complex

Table 1

Comparative analysis of training programs future English teachers at the bachelor's level at the University of Toronto English Specialist / Major / Minor (UofT, Arts & Science)

Criteria	Specialist – ASSPE1645	Major – ASMAJ1645	Minor – ASMIN1645
Program goal	An in-depth study of English literature, criticism, and theory; preparation for research work or specialized careers.	Broad, but not too deep coverage of the discipline. Systematic study of English with the possibility of specialization in certain topics; balance between subject depth and university-wide flexibility.	Supplementing the main specialty; a set of core English courses for general competence.
Number of credits (ENG)	10.0–14.0 FCE (Full Course Equivalents)	6.0–8.0 FCE	4.0 FCE
Course levels	4.0 FCE at level 300+, of which 1.0 is at 400	Minimum 2.0 FCE at 300+ level, including 0.5 at 400	Usually at levels 200–300
Course Level Requirements (100/200/300/400)	Limited number of 100-level courses; significant number of 200/300; minimum 0.5–1.0 FCE at 400-level.	Fewer than required 400-levels, but has a requirement at the 300-level (approx. ≥ 2.0 credits 300+).	Preferably 100–200; at least 1.0 300-level credit (in some cases).
Required courses	ENG 202H1, 203H1, 250H1, 252H1	ENG 202H1, 203H1, 250H1, 252H1	Exempt from mandatory courses
Elective courses	Fewer free electives; most of the curriculum is subject-based. Required: literary history (by period), theory/criticism, methods/pedagogy (if present), specialized 400-level seminars.	Thematic courses, but less rigidly structured; more elective. More freedom of choice; can be combined with other disciplines.	High flexibility within 4.0 credits. Elective courses; there is no requirement to cover all groups.

Source: summarized by the author.

academic texts and assignments. Level 300 is advanced and focuses on specific literary periods, diaspora literature, and special topics within a literature or literary genre. Level 400 is both advanced and focused. It is open to students who have already earned at least 9 credits, including 4 credits in ENG, and who have completed ENG202H1, ENG203H1, ENG250H1, and ENG252H1.

McGill University is one of Canada's leading universities, offering a variety of programs that prepare professionals to teach English as a foreign language (TESOL) in multicultural classrooms. These programs are implemented in the Faculty of Education [8]. Among them are three bachelor's programs, aimed at training future teachers of primary and secondary schools:

- teaching English as a second language [McGill University];
- teaching English as a second language and Greek language and culture [McGill University b];
- English in high school [McGill University c].

A comparative description of the above programs is presented in Table 2.

The comparative analysis of the three undergraduate English teacher training programs at McGill University, presented in Table 2, shows both common and distinctive characteristics, which

are determined by different educational goals and the cultural and linguistic context of Quebec. The common feature of the programs is their integrated nature, a combination of academic, professional and practical training, as well as an orientation towards the formation of a high level of linguistic and pedagogical competence. At the same time, differences are manifested in specialization and cross-cultural dimension.

Teaching English as a Second Language (TESL) has a distinct intercultural component, as it combines English teaching with mandatory French study, which prepares future teachers to work in Quebec's bilingual educational environment. An important aspect is the completion of teaching practice in French-speaking schools, which enhances the adaptability of future professionals to multilingual contexts.

The TESL + Greek Language and Culture Option demonstrates an expanded cross-cultural orientation, as it integrates the study of English and Greek languages and cultures. It is aimed not only at developing bilingual but also trilingual competence, which makes it unique in terms of developing intercultural communication and preparing teachers to work in multicultural communities.

Secondary English, on the other hand, has a less pronounced cross-cultural aspect, as it

Table 2

Comparative analysis of training programs future English teachers at the bachelor's level at McGill University

Criteria	Teaching English as a Second Language (TESL)	TESL + Greek Option	Secondary English
Program goal	Training teachers of English as a Second Language (ESL) at the elementary and secondary school levels.	Training teachers of English as a Second Language (ESL) and Greek language and culture at the elementary and secondary school levels.	Training of teachers of English as a native language at the secondary school level.
Number of credits (ENG)	120 credits of the regular program. If the student does not have a certain prior level (e.g. Quebec CEGEP, IB, etc.), a Foundation year (~30 credits) is added, for a total of ~150.	Also 120 credits + possible Foundation year under the same conditions	120 credits in the main program; + Foundation year (~30 credits) if the student does not meet the prerequisites
Required courses	Academic disciplines (linguistic, social, cultural, psychological aspects), professional components, field practices; gives the right to teacher certification in Quebec. Mandatory French language course.	The same basic structure, but with additional courses in Greek language, literature, and culture.	Subjects in English literature and criticism, teaching methods; field practices.
Elective courses	Complementary Academic Courses — at least a certain number, from the faculties of Arts / Science; some elective courses	Basic, as in the previous program. Greek adds elective/ profile courses in Greek.	6 credits for free elective courses

Source: summarized by the author.

focuses mainly on teaching English as a native language in secondary school. Cross-cultural elements are integrated here mainly through pedagogical disciplines that touch on socio-cultural and educational contexts, but they are not the main focus of the teaching.

A feature of McGill University's undergraduate programs is the strong cross-cultural potential that can be seen in TESL programs, especially in the option of combining with the Greek language and culture. This confirms that in the context of globalization and the growing role of multilingualism in education, it is precisely such integrated educational trajectories that meet the modern needs of training teachers who are able to function effectively in an intercultural educational space.

The University of Ottawa (uOttawa) offers several programs for training future English language teachers at the undergraduate level [The University of Ottawa]. The main ones are two:

an advanced (Honours BA ESL) and a major (Major in ESL).

The Honours BA in Second Language Teaching – Teaching English as a Second Language [The University of Ottawa b] is focused on training professionals who are able to teach English as a second language in French- and English-speaking schools in Ontario. The Major in Second Language Teaching – Teaching English as a Second Language (ESL) [The University of Ottawa c] is a shortened and flexible program, and does not include a research component. A comparative description of these programs is presented in Table 3.

Table 3 shows the features of these programs. *The Honors BA Second Language Teaching – Teaching English as a Second Language (ESL) program* is distinguished by a comprehensive approach to the formation of pedagogical competencies. It includes courses in the methodology of teaching English as a second language, psycholinguistics, intercultural

Table 3

**Comparative analysis of training programs future English teachers at the bachelor's level
at the University of Ottawa**

Criteria	Honours BA ESL	Major ESL
Program goal	120 Units, 30 credits per academic year.	42 Units
Number of credits (ENG)	Preparation for Teaching English as a Second Language (ESL)	Major ESL Program not necessarily aimed at preparing for teaching or teaching practice (although it can be useful for those who aspire). The ESL Major provides a deep understanding of English as a Second Language (ESL): the development of linguistic, analytical, and applied skills.
Required courses	Required courses (60 credits) are the core of the program and cover key aspects of second language teaching. These are primarily DLS courses (e.g.: DLS 1100, DLS 1101, DLS 2101, DLS 2102, DLS 2110, DLS 3100, DLS 4104, DLS 4105), as well as LIN 1315, PSY 1101 or PSY 1102	Professionally specific courses in second language learning theory, teaching methods, linguistics, psycholinguistics, and language skills assessment. These are mostly ESL courses, such as: ESL 2100, ESL 2121, ESL 2122; in senior years – ESL 3100, ESL 3373, ESL 4375, ESL 4100, etc.
Elective courses	The program has a significant amount of elective courses (48 credits): • 3 course units from "Optional Courses" in the DLS / LIN / PSY category; • 9 course units from "Optional Courses" in English (ENG); • 48-course units of general elective course units	Elective courses in ESL disciplines, as well as optional course units in English (ENG) at levels (2000, 3000+), and other electives depending on whether the student has a second major or a mini-specialization (Minor).
Field practice	DLS 4900 Field Practice, requires at least 25 hours of direct professional activity in educational or community contexts.	DLS 4900 (Field Practice) is designed for 25 hours of professional activity in an educational or community context.
Preparation for the profession (Teacher Education)	Teacher Education Focused: The Honours Second Language Teaching program is offered in conjunction with the Faculties of Education and Arts through OLBI. Students who meet the requirements will be given priority for admission to the Teacher Education (B.Ed) program.	The Major ESL program does not guarantee automatic entry into the B.Ed; but it provides a foundation, and can be used if the student additionally completes all teaching requirements.

Source: summarized by the author

education, the development of oral and written communication skills, as well as the organization of practical observation of the educational process. The presence of such courses forms in students both a theoretical basis and practical skills necessary for further professional activity. In contrast, *the Major in English as a Second Language (ESL) program* has a different content emphasis. It involves acquiring thorough knowledge of English as a second language in the context of linguistic and applied disciplines. Students are given the opportunity to combine studies with other specializations, which provides flexibility in the educational trajectory, but at the same time limits the depth of practical pedagogical training.

Thus, the main difference between the programs is the level of professional orientation: *the Honours BA Second Language Teaching* provides targeted preparation for teaching and creates a foundation for further pedagogical development, while *the Major in English as a Second Language* provides students with broader opportunities for academic development, but does not form a systematic pedagogical practice. Both programs complement each other in the educational space of the University of Ottawa, meeting the needs of both those students who aspire to a professional

teaching career and those who are oriented towards research or interdisciplinary development.

Conclusions and prospects for further research. Based on the comparative analysis of training programs summarized in Tables 1, 2, 3, it can be concluded that undergraduate programs of Canadian universities demonstrate a multi-level approach to training future English teachers, which combines different degrees of subject specialization with the possibility of individualizing educational trajectories. This model provides flexibility in choosing academic workload and professional orientation, which is important for the formation of future English teachers. Analysis of the content of these programs shows that they are oriented towards the study of English from linguistic, social, psychological and cross-cultural perspectives. All programs cover cross-cultural aspects in the process of studying, firstly, the literatures of Canada, the USA, Great Britain; secondly, the literatures of postcolonial, diasporic and indigenous peoples, thirdly, critical theories (racial, gender, queer-critical, etc.). Therefore, *the prospect of further research* is to delve deeper into the cross-cultural potential of future English teacher training programs and compare them with Ukrainian educational and professional training programs for relevant specialists.

BIBLIOGRAPHY

1. Баніт О., Бабушко С., Баранова Л. Академічна, соціальна та культурна адаптація іноземних студентів у Канаді. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2021. Вип. 11(1). С. 57–62. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727312/>
2. Павлюк В. Підготовка вчителів англійської мови в системі багаторівневої педагогічної освіти Канади: сучасні тенденції. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. Вип. 4(22). С. 112–116.
3. Безлюдна В., Свиридчук О. Канадський досвід підготовки вчителів другої іноземної мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. Вип. 1(21). С. 7–12.
4. Search Programs Results. University study. (2024). https://universitystudy.ca/search-programs/?k=&program_level_merged=&program_language
5. University of Toronto. <https://artsci.calendar.utoronto.ca/section/English#programs>
6. University of Toronto. <https://artsci.calendar.utoronto.ca/section/English#programs>
7. University of Toronto. <https://artsci.calendar.utoronto.ca/section/English#programs>
8. McGill University. McGill University. Faculty of Education Programs. (2024). <https://www.mcgill.ca/education/programs>
9. McGill University. B.Ed. Teaching English as a Second Language <https://www.mcgill.ca/dise/teachercert/tesl>
10. McGill University. B.Ed. Teaching English as a Second Language – TESL Elementary and Secondary; Teaching Greek Language and Culture Option <https://www.mcgill.ca/dise/teachercert/teslgreek>
11. McGill University. B.Ed. Secondary English <https://www.mcgill.ca/dise/teachercert/secenglish>
12. University of Ottawa. English as a Second Language (ESL). Programs overview <https://www.uottawa.ca/about-us/official-languages-bilingualism-institute/undergraduate-programs/english-second-language-esl>
13. University of Ottawa. Honors BA Second Language Teaching – Teaching English as a Second Language (ESL) https://catalogue.uottawa.ca/en/undergrad/honours-ba-second-language-teaching-english-second-language/?_gl=1*1poqpqf*_gcl_au*NzU0NTU4ODM0LjE3NTI0MjA5NTI.#programrequirementstext

14. University of Ottawa. Major in English as a second language (ESL) <https://www.uottawa.ca/about-us/official-languages-bilingualism-institute/undergraduate-programs/english-second-language-esl/major-english-second-language>

REFERENCES

1. Banit O., Babushko S., Baranova L. (2021). Academic, social, and cultural adaptation of international students in Canada. *Comparative Professional Pedagogy*, 11(1), 57–62. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727312/>
2. Pavliuk V. Pidhotovka vchyteliv anhliiskoi movy v systemi bahatorivnevoi pedahohichnoi osvity Kanady: suchasni tendentsii [Training English Language Teachers in the System of Multilevel Pedagogical Education in Canada: Current Trends]. *Porivnialno-pedahohichni studii*, 4(22), 2014, 112–116. In Ukrainian.
3. Bezliudna V., Svyrydiuk O. Kanadskyi dosvid pidhotovky vchyteliv druhoi inozemnoi movy. [Canadian Experience in Training Second Foreign Language Teachers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 1(21), 2020, 7–12. In Ukrainian.
4. Search Programs Results. University study. (2024). https://universitystudy.ca/search-programs/?k=&program_level_merged=&program_language
5. University of Toronto. <https://artsci.calendar.utoronto.ca/section/English#programs>
6. University of Toronto. <https://artsci.calendar.utoronto.ca/section/English#programs>
7. University of Toronto. <https://artsci.calendar.utoronto.ca/section/English#programs>
8. McGill University. McGill University. Faculty of Education Programs. (2024). <https://www.mcgill.ca/education/programs>
9. McGill University. B.Ed. Teaching English as a Second Language <https://www.mcgill.ca/dise/teachercert/tesl>
10. McGill University. B.Ed. Teaching English as a Second Language – TESL Elementary and Secondary; Teaching Greek Language and Culture Option <https://www.mcgill.ca/dise/teachercert/teslgreek>
11. McGill University. B.Ed. Secondary English <https://www.mcgill.ca/dise/teachercert/secenglish>
12. University of Ottawa. English as a Second Language (ESL). Programs overview <https://www.uottawa.ca/about-us/official-languages-bilingualism-institute/undergraduate-programs/english-second-language-esl>
13. University of Ottawa. Honors BA Second Language Teaching – Teaching English as a Second Language (ESL) https://catalogue.uottawa.ca/en/undergrad/honours-ba-second-language-teaching-english-second-language/?_gl=1*1poqpqf*_gcl_au*NzU0NTU4ODM0LjE3NTI0MjA5NTI.#programrequirementstext
14. University of Ottawa. Major in English as a second language (ESL) <https://www.uottawa.ca/about-us/official-languages-bilingualism-institute/undergraduate-programs/english-second-language-esl/major-english-second-language>

Л. М. БАРАНОВА

*старший викладач кафедри іноземних мов,
Національний транспортний університет, Київ, Україна
Електронна пошта: lbaranova@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-5074-6685>*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КАНАДСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ: СТРУКТУРНИЙ ТА ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ БАКАЛАВРСЬКИХ ПРОГРАМ

У статті представлено систематичний порівняльний аналіз бакалаврських програм підготовки майбутніх вчителів англійської мови у провідних канадських університетах – Торонто, Макгілла та Оттави. Розкрито специфіку їхніх освітніх траєкторій, що поєднують різні рівні академічної інтенсивності, професійної орієнтації та міжкультурної орієнтації. Програми Університету Торонто (Specialist, Major, Minor) формують багаторівневу систему предметної компетентності з англійської мови та літератури, що забезпечує варіативність професійної підготовки. В Університеті Макгілла домінує підхід, орієнтований на викладання англійської мови як другої (TESL), з сильною міжкультурною складовою, зокрема через інтеграцію французької та грецької мов, що допомагає підготувати вчителів до роботи в багатомовному середовищі Квебеку. Програми Університету Оттави (Honours BA ESL, Major in ESL) відрізняються глибиною педагогічної практики та дослідницькою складовою, що визначає відмінності у професійній орієнтації. Підсумовується, що канадські бакалаврські програми поєднують академічну, практичну та міжкультурну підготовку, формуючи вчителів, здатних ефективно діяти в глобалізованому освітньому середовищі.

Усі програми охоплюють міжкультурні аспекти в процесі вивчення, по-перше, літератур Канади, США, Великої Британії; по-друге, літератур постколоніальних, діаспорних та корінних народів, по-третє, критичних теорій (расових, гендерних, квір-критичних тощо). Тому перспектива подальших досліджень полягає в глибшому зануренні в міжкультурний потенціал майбутніх програм підготовки вчителів англійської мови та порівнянні їх з українськими освітніми та професійними програмами підготовки відповідних спеціалістів.

Ключові слова: майбутні вчителі англійської мови, канадські університети, бакалаврські програми, структурний та контентний аналіз.

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 16.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УДК 378.011.3-051:37.091.27(4)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.14>

В. В. КРИЖАНОВСЬКА

молодша наукова співробітниця,

Навчально-науковий інститут «Академія вчительства»

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна;

аспірантка, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,

м. Київ, Україна

Електронна пошта: v.kryzhanovska@karazin.ua

<https://orcid.org/0009-0009-5804-4579>

Є. Б. НІКОЛАЄВ

кандидат економічних наук, заступник директора,

Навчально-науковий інститут «Академія вчительства»

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна

Електронна пошта: nikolaiev@karazin.ua

<https://orcid.org/0009-0009-6317-6250>

КВАЛІФІКАЦІЙНІ ІСПИТИ ДЛЯ ДОСТУПУ ДО ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ: ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ В ОКРЕМИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Актуальність дослідження зумовлена змінами в українському законодавстві, які передбачають створення та реалізацію чіткої процедури присвоєння професійної кваліфікації вчителя випускникам закладів фахової передвищої та вищої освіти. Важливим елементом цієї процедури є визначення рівня сформованості професійних компетентностей здобувачів освіти, що вимагає добору адекватних методів оцінювання.

Метою статті є проаналізувати зміст та структуру кваліфікаційних іспитів, що надають право провадити педагогічну діяльність, на прикладі Іспанії, Італії, Німеччини (земля Гессен) та Франції. Завдання дослідження полягають у визначенні загальних вимог доступу до професії вчителя та окресленні параметрів кваліфікаційних випробувань, які доцільно врахувати в українському контексті.

У статті показано, що системи доступу до педагогічної професії в європейських країнах можна умовно поділити на дві групи: (1) здобуття відповідного рівня вищої освіти; (2) здобуття відповідного рівня вищої освіти у поєднанні з додатковими законодавчо визначеними вимогами. Охарактеризовано етапи доступу до професії вчителя: в Італії, Іспанії та Франції вони включають здобуття відповідного рівня вищої освіти (здебільшого магістерського або бакалаврського у поєднанні з додатковим педагогічним навчанням), проходження конкурсного відбору та стажування, а в землі Гессен (Німеччина) передбачають здобуття магістерського рівня вищої освіти, складання першого державного іспиту, успішне завершення педагогічного стажування і складання другого державного іспиту.

Проаналізовано структуру кваліфікаційних іспитів та конкурсних відборів: вони зазвичай містять письмову складову (для перевірки предметних і загальних знань) та усну/діяльнісну (для оцінки педагогічних умінь). На основі порівняльного аналізу запропоновано багатоступеневу модель кваліфікаційного іспиту для випускників бакалаврських і магістерських програм в Україні, що включає письмову, діяльнісну та усну складові.

Ключові слова: професія вчителя, доступ до професії вчителя, педагогічна кваліфікація, кваліфікаційний іспит, сертифікаційний іспит, педагогічне стажування.

Постановка проблеми. Основним шляхом для працевлаштування на посаді вчителя в Україні є здобуття фахової передвищої або вищої педагогічної освіти. Початкова підготовка вчителів на освітніх програмах завершується атестацією, що відбувається у формах, визначених фаховим коледжем чи університетом з урахуванням вимог стандартів фахової передвищої та вищої освіти.

Зміни українського законодавства [Верховна Рада України 2024; Кабінет Міністрів України 2024] поставили на порядок денний питання створення та реалізації належної процедури присвоєння випускникам професійної кваліфікації вчителя. Частиною такої процедури має бути оцінювання здобутих професійних компетентностей студента. У цьому зв'язку Національне агентство із забезпечення якості

вищої освіти під час акредитації освітніх програм неодноразово звертало увагу університетів на прогалини у процедурах присвоєння випусникам професійної кваліфікації вчителя чи викладача. Зауваження стосувалися як відсутності затверджених процедур присвоєння такої кваліфікації, невідповідності цих процедур вимогам законодавства, так і застосування не завжди релевантних методів оцінювання здобувачів¹.

Інша доречна ситуація для проведення кваліфікаційного випробування – люди без формальної педагогічної освіти, які бажають перейти у педагогічну професію. Якщо вони здобули необхідні навички в неформальній освіті чи практичній діяльності, для них необхідно створити можливість пройти оцінювання і засвідчити рівень фахової підготовки. В українському законодавстві унормовано можливість кваліфікаційних центрів присвоювати професійні кваліфікації. Хоча станом на середину 2025 року в Україні немає відповідних центрів, що працюють саме з педагогічними кваліфікаціями, за умови покращення економічного та соціального статусу цієї професії потенційно зросте її привабливість, зокрема й для тих, хто захоче змінити свій фах, що може сформувати потребу в гнучких траєкторіях здобуття та засвідчення кваліфікації педагога.

В обох випадках постає питання розроблення оптимальної структури, змісту й форм проведення кваліфікаційного іспиту, для чого доречно взяти до уваги міжнародний досвід.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Наявні в різних країнах процедури та випробування для доступу до професії вчителя описано в українських дослідженнях вельми фрагментарно. Інформація часто подається в ширшому контексті структури початкової підготовки вчителів загалом, що розфокусовує увагу з власне сертифікаційних випробувань. Так, особливості підготовки та сертифікації вчителів у США представлено у [Ничкало та ін. 2021; Огієнко 2021; Шумаєва 2024; Щур та ін. 2020]. Відповід-

ний досвід Канади, Великої Британії, Республіки Ірландія, Франції, Німеччини, Угорщини та деяких інших країн відображено в публікаціях [Криstopчук 2019; Ничкало та ін. 2021; Огієнко 2021]. Огляд змісту професійної підготовки вчителів у Норвегії, Швеції та Фінляндії подано у [Котун 2023]. Менша частина публікацій з цієї теми приділяє достатню увагу етапам процедури доступу до професії вчителя (зокрема, у Великій Британії та США), більша – згадує цей аспект побіжно, двома-трьома реченнями.

Мета дослідження. Ця розвідка має на меті лаконічно висвітлити особливості змісту і структури кваліфікаційних іспитів, які надають право вчителювати, на прикладі кількох європейських країн – Іспанії, Італії, Німеччини та Франції. Дотичне питання – окреслити загальні вимоги доступу до професії, до яких у цих країнах поруч із кваліфікаційними випробуваннями належать також здобуття вищої освіти і проходження стажування. Досягнення цих завдань дасть змогу визначити окремі параметри кваліфікаційних випробувань, які варто застосовувати й в Україні.

Методи і джерельна база. Методологічною основою роботи є аналіз доступних публікацій. Інформацію про кваліфікаційні іспити, запроваджені в інших країнах для засвідчення психолого-педагогічної підготовки кандидатів на вчительські посади, як зазначено вище, зазвичай поверхнево представлено в українських публікаціях. Аналогічно, міжнародні академічні публікації не завжди нюансовано і своєчасно висвітлюють зміни вимог до підтвердження кваліфікації, зумовлені плинністю законодавства різних країн. Наприклад, у дослідженні [Craig 2016] наведено таблицю із загальними особливостями доступу до вчителювання в низці країн. Тому основним джерелом інформації для цієї розвідки є нормативні документи обраних країн, опрацьовані авторами дослідження за допомогою спеціалізованих онлайн-перекладачів (Google Translate, DeepL, ChatGPT).

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. Експерти дослідницької мережі «Єврідика» поділяють освітні системи різних країн на дві групи. В одних країнах єдиною умовою доступу до професії вчителя є успішне здобуття бакалаврської чи магістер-

¹ Див. висновки експертної групи та галузевої експертної ради у матеріалах акредитаційних справ № 2065/AC-24, 2185/AC-24, 2130/AC-24, 2131/AC-24, 2614/AC-24, 0234/AC-25, 0233/AC-25, 0481/AC-25, 0375/AC-25, 0501/AC-25, 0365/AC-25, 0682/AC-25, 0647/AC-25, 0684/AC-25 та ін. у відкритому електронному реєстрі акредитаційних справ Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, <https://public.naq.gov.ua/>.

ської педагогічної освіти. Інші країни висувають до претендентів додаткові вимоги, якими зазвичай є проходження стажування (інтернатури), складання стандартизованих іспитів чи сертифікація [Eurydice 2018 : 33, 34]. Стажування може мати вигляд частини спеціальної освітньої програми, що реалізується спільно університетом та середньою школою. Або ж таким стажуванням може вважатися робота за короткостроковим контрактом на молодшій вчительській посаді за підтримки ментора. Якщо по закінченні стажування необхідно скласти іспит, то його неуспішне проходження в таких освітніх системах призводить до втрати можливості вчителювати.

Розгляньмо далі особливості кваліфікаційних педагогічних іспитів та допуску до вчителювання в обраних країнах.

Окрім закінчення п'ятирічної магістерської програми (300 кредитів ЄКТС), майбутні вчителі **Італії** мають пройти річне активне педагогічне стажування (Tirocinio Formativo Attivo – TFA) [Ministerio... 2013a]. Кількість місць на стажуванні обмежена і на порядок менша за кількість претендентів. У 2024 році уряд Італії оголосив конкурс на 19 тисяч вакансій вчителів, на який подали заявки 240 тисяч кандидатів [Rai News 2025]. Тому претенденти на участь у стажуванні складають іспити. Загальний обсяг TFA – 60 кредитів, із них теоретична психолого-педагогічна підготовка – 41 кредит і практика у середній школі – 19 кредитів. Наявність трирічного педагогічного досвіду на тимчасових посадах звільняє від проходження практичної частини TFA. Стажування завершується фінальним іспитом [Ministerio... 2013b : 8].

Кваліфікаційний іспит в Італії проводиться перед TFA і складається з двох частин.

Письмова частина включає 50 питань з декількома варіантами відповідей і розрахована на 100 хвилин. З них п'ять питань перевіряють володіння англійською мовою, п'ять питань – цифрові навички, а решта 40 питань стосується дисциплінарних, педагогічних, дидактичних та інклюзивних навичок (зокрема, 10 питань – з педагогіки, 15 питань – у галузі психопедагогіки включно з інклюзією та 15 питань – з методики викладання, включаючи оцінювання). Тестування

проводиться на комп'ютері [Recchia 2024; Orizzonte Scuola 2024].

На усний етап іспиту потрапляють ті, хто набрав на письмовій частині не менше 70 балів зі 100, при цьому загальна кількість учасників цього етапу не може більш як утричі перевищувати кількість відкритих вакансій. Усне випробування упродовж 45 хвилин оцінює предметну та викладацьку компетентності кандидата за результатами демонстрації здатності розробляти й використовувати технології викладання, а також володіння англійською мовою на рівні B2. Крім того, необхідно провести змодельований урок за темою, наданою кандидатові за 24 години до іспиту [Recchia 2024].

В **Іспанії** до конкурсного відбору на посаду вчителя допускаються претенденти з бакалаврською освітою, які пройшли педагогічну, дидактичну підготовку або педагогічну магістратуру [Ministerio... 2006, статті 94, 100]. Регламент доступу до професії вчителя наголошує: «Система відбору повинна дозволяти оцінювати здатність кандидатів викладати. Для цього процедури відбору повинні перевіряти не тільки конкретні наукові та технічні знання з обраної педагогічної спеціальності, а й педагогічні здібності та володіння техніками (методиками), необхідними для викладання» [Ministerio... 2007, стаття 17]. Під час конкурсу беруться до уваги академічна освіта і наявний досвід викладання [Ministerio... 2007, стаття 23].

Конкурсний відбір має два етапи.

На першому етапі складається іспит, що включає практичний тест, спрямований на перевірку рівня наукової підготовки та володіння професійними навичками, та письмове розроблення уроку на тему, обрану із запропонованого переліку.

Другий етап спрямовано на перевірку педагогічної придатності кандидата й володіння методиками, необхідними для викладання. Цей етап включає представлення навчальної програми на один навчальний рік, а також підготовку й усну презентацію навчального модуля на одну з тем [Ministerio... 2007, стаття 21].

По завершенні іспиту успішні кандидати проходять річне стажування під керівництвом досвідчених вчителів [Ministerio...

2006]. Кандидата можуть звільнити від проходження стажування, якщо він має річний досвід педагогічної роботи [Ministerio... 2007, стаття 30].

Вчителі у **Франції** повинні мати магістерську освіту. Їх відбирають на посади за результатами письмових та усних іспитів. Письмові іспити оцінюють знання предмета і педагогічну майстерність [Ministère... 2023; Ministère... 2025a; Ministère... 2025b]. Усні іспити включають розроблення, проведення та обговорення уроку, а також співбесіду з комісією, яка оцінює мотивацію кандидата, його попередній досвід, сповідування цінностей Республіки Франція [Ministère... 2025a; Ministère... 2025b; Ministère... 2025c]. Кандидати, які вже працюють у сфері освіти, замість стандартного письмового іспиту можуть подати досьє (RAEP), що містить опис професійного досвіду у викладанні, приклади використаних методик та підходів, інформацію про розвиток власних педагогічних навичок [Ministère... 2020].

Ці іспити складаються в межах конкурсів, які щороку оголошує французький уряд для трьох категорій осіб [Ministère... 2025d; Ministère... 2025e]:

- внутрішній конкурс – для держслужбовців та працівників сфери освіти, які бажають здобути кваліфікацію вчителя;
- зовнішній конкурс – для осіб із магістерською освітою без досвіду роботи;
- третій конкурс – для осіб із досвідом роботи в інших сферах від п'яти років, які хочуть змінити сферу зайнятості.

У 2024 році було оголошено конкурси на 27 тисяч місць, на них подали заявки 180 тисяч претендентів [Ministère... 2024].

Переможці конкурсу проходять річне стажування [Ministère... 2013], що включає як практику у школі, так і заняття в університеті.

Конкурсні іспити на посаду вчителя в Італії, Іспанії, Франції, а також у Люксембургу, Албанії й Туреччині є конкурентними [Eurdice 2018 : 33]. Це означає, що щороку відкривається конкурс на певну обмежену кількість вакансій, і для перемоги в конкурсі за результатами іспиту треба не лише набрати певну порогову кількість балів, а й посісти прохідне місце в рейтингу.

У землі Гессен у **Німеччині** підготовка та оцінювання вчителів відбуваються в чотири етапи [Hessisches Kultusministerium 2022]:

1. Завершення магістратури.
2. Перший державний іспит.
3. Стажування.
4. Другий державний іспит.

Майбутні німецькі вчителі складають перший державний іспит по завершенні магістратури. Умовою допуску до нього є підготовка курсової роботи. Сам іспит включає 4-годинну письмову і 30-хвилинну усну частину. Письмова складова охоплює педагогіку, педагогічну психологію, соціологію і політологію. На усній частині іспиту перевіряються фахові й дидактичні знання [Hessische Lehrkräfteakademie 2025a].

Стажування загальною тривалістю 21 місяць складається з тримісячного вступного етапу без оцінювання, двох основних семестрів і семестру іспитів (*нім.* Prüfungssemester) [Hessisches Kultusministerium 2022, § 38].

Другий державний іспит має практичну педагогічну та усну частини. Під час практичного педагогічного модуля кандидат повинен продемонструвати викладацьку компетентність у двох навчальних предметах або предметній галузі. Цей модуль може проводитися у вигляді цілісного пробного уроку або у формі проекту тривалістю 2–2,5 години з відображенням змісту відповідного предмета чи предметної галузі. На усному модулі оцінюються компетентності кандидата у сферах предметної дидактики (методики викладання), загальної педагогіки, освітнього законодавства, стратегій розвитку освітнього середовища. Кандидат повинен продемонструвати здатність обговорювати отримані результати та розмірковувати над ними з огляду на свою професійну практику [Hessische Lehrkräfteakademie 2025b]. «Під час другого державного іспиту викладач, який проходить підготовку, повинен довести, що він досяг мети навчання і, отже, має кваліфікацію для викладання предметів, для яких він був підготовлений» [Hessisches Kultusministerium 2022, § 43].

Поряд з Німеччиною, кваліфікаційні іспити після стажування чи педагогічної інтернатури

(а не лише перед ними) складають у Хорватії, Румунії, Словенії, Боснії і Герцеговині, Чорногорії, Сербії, Північній Македонії [Eurydice 2018 : 34].

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. Звертає на себе увагу той факт, що всі розглянуті іспити включають як письмову, так і усну (діяльнісну) складову. Адже різні групи компетентностей доцільно оцінювати різними методами. Цей висновок особливо важливий для українських університетів, які для проведення атестації, а отже – і кваліфікаційних іспитів часто обирають лише письмовий формат. Але ж робота вчителя – це переважно робота з дітьми наживо, і оцінка готовності до неї суто через письмові відповіді не буде повноцінною. Тому виглядає логічним використовувати комбінації різних форматів і типів завдань при оцінюванні претендента, який здобуває педагогічну кваліфікацію.

Зокрема, ми пропонуємо кількаетапну модель іспиту для присвоєння професійної кваліфікації вчителя випускникам відповідних бакалаврських і магістерських програм закладів вищої освіти.

1. Письмовий іспит із предметної галузі та методики викладання, педагогіки та психології. На нашу думку, цей іспит варто проводити орієнтовно за місяць до початку переддипломної практики, щоб у випадку неуспішного складання студент мав час підготуватися та скласти його повторно. Успішне складання цього іспиту – допуск до переддипломної практики.

2. Практичний іспит із викладання, що проводиться під час переддипломної практики. Цей іспит передбачатиме оцінювання та обго-

ворення двох уроків у двох різних вікових групах або з двох різних предметів. Уроки можуть бути підготовлені за попередньо обраною темою або включати визначені екзаменаційною комісією методи роботи чи технології навчання. Оцінювання діяльності здобувача може відбуватися безпосередньо у класі або шляхом аналізу відеозапису проведених ним уроків.

3. Усний іспит з умінь управляти класом. Ця форма випробування відбувається перед випуском з освітньої програми і має на меті оцінити навички управління класом та розв'язання різних педагогічних ситуацій: студентів пропонують професійні ситуації, які він має обговорити з комісією та створити алгоритм дій у них.

Додатково розширити діапазон типів завдань і форматів кваліфікаційного оцінювання можна, звернувшись до публікацій [Ковтунець та ін. 2021; Cedefop 2023].

Перспективним напрямом подальших пошуків для порівняльної педагогіки може бути дослідження змістових аспектів підготовки вчителів: які саме психолого-педагогічні й методичні знання та вміння мають здобути педагоги в різних країнах? У які способи найдоречніше оцінювати рівень їх опанування? Який основний зміст закладається у професійні стандарти і рамки кваліфікацій для педагогічної професії? Обізнаність із цими питаннями важлива передусім для нашого кращого розуміння тих середовищ і умов навчання, в яких здобуває середню освіту велика кількість українських дітей за кордоном, та для їхньої ефективної реінтеграції в українську школу після повернення на батьківщину.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верховна Рада України. Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу : Закон України від 23.04.2024 № 3642-IX. Підпункт 5 пункту 1 розділу I. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#n27>
2. Кабінет Міністрів України. Деякі питання присвоєння професійних кваліфікацій закладами вищої освіти в разі відсутності професійного стандарту : Постанова від 25.10.2024 № 1223. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1223-2024-%D0%BF>
3. Ковтунець В., Лирик І., Максименко О., Мельник С., Раков С., Семигіна Т., Серeda Л. Посібник для оцінювачів результатів навчання для присвоєння професійних кваліфікацій. Київ : Національне агентство кваліфікацій, 2021. 156 с. URL: <https://tinyurl.com/3zdx2pr6>
4. Котун К. Особливості змісту професійної підготовки вчителів у скандинавських країнах. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2023. Т. 24, № 2. С. 173–182. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.173-182](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.173-182)
5. Кристофчук Т. Національні стандарти та моделі професійної підготовки фахівців у країнах ЄС. Педагогічний процес: Теорія і практика. 2019. № 64–65 (1–2). С. 106–112. DOI: <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.1-2.106112>

6. Міністерство освіти і науки України. Проєкт Концептуальних засад безперервного професійного зростання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти : громадське обговорення. 2025. URL: <https://tinyurl.com/3zdx2pr6>
7. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : наук.-аналіт. доп. / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені І. Зязюна ; за ред. В. Кременя. Київ : Юрка Любченка, 2021. 54 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726268/>
8. Огієнко О. Сучасні тенденції розвитку професійної підготовки вчителів: міжнародний вимір. У: Перспективи і пріоритети педагогічної освіти в епоху соціальних викликів : монографія. Мукачево : РВЦ МДУ, 2021. С. 137–155. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728141/>
9. Шумаєва С. Етапи становлення вчителя спеціальної освіти у штаті Флорида. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2024. Т. 1, № 11. С. 71–77. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(11\).2024.304919](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(11).2024.304919)
10. Щур Н., Олендр Т., Степанюк А. Підготовка вчителя природничих наук в умовах неперервної педагогічної освіти в США : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 266 с. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/16379>
11. Cedefop. European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg : Publications Office, 2023. (Cedefop reference series ; No 124). Chapter 5. DOI: <https://doi.org/10.2801/389827>
12. Craig C. J. Structure of teacher education. In: Loughran J., Hamilton M. L. (Eds.). International Handbook of Teacher Education. Singapore : Springer, 2016. P. 69–135. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_3
13. Eurydice. Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2018. DOI: <https://doi.org/10.2797/309510>
14. Hessische Lehrkräfteakademie. Prüfungsteile nach Lehrämtern. 2025a. URL: <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/ausbildung-von-lehrkraeften/erste-staatspruefung/pruefungsteile-nach-lehraemtern>
15. Hessische Lehrkräfteakademie. Zweite Staatsprüfung. 2025b. URL: <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/ausbildung-von-lehrkraeften/zweite-staatspruefung>
16. Hessisches Kultusministerium. Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG) in der Fassung vom 28. September 2011. Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 26. Mai 2022 bis 31. Dezember 2029. 2022. URL: https://sts-gym-darmstadt.bildung.hessen.de/Ausbildung_LM/lehrbig_he.pdf
17. Ministère de l'Éducation nationale. Code de l'éducation (version consolidée au 24 juillet 2013), art. L952-1. Légifrance, 2013. URL: https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006120393
18. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse ; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Guide d'aide au remplissage du dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP). 2020. URL: <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/guide-de-remplissage-des-dossiers-raep-31106.pdf>
19. Ministère de l'Éducation nationale. Les épreuves du Capes interne et du Caer-Capes section langues vivantes étrangères. 2023. URL: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-capes-interne-et-du-caer-capes-section-langues-vivantes-etrangeres-562>
20. Ministère de l'Éducation nationale. Concours enseignants 2024 : résultats en nette amélioration. 2024. URL: <https://www.education.gouv.fr/concours-enseignants-de-la-session-2024-des-resultats-en-nette-amelioration-par-rapport-2023-414735>
21. Ministère de l'Éducation nationale. Les épreuves du Capes externe bac + 5 section éducation musicale et chant choral. 2025a. URL: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-capes-externe-bac-5-section-education-musicale-et-chant-choral-514>
22. Ministère de l'Éducation nationale. Les épreuves du Capes externe bac + 5 et du Cafep-Capes section langues régionales. 2025b. URL: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-capes-externe-bac-5-section-langues-regionales-529>
23. Ministère de l'Éducation nationale. Les épreuves du Capes externe bac + 5 et du Cafep-Capes section sciences de la vie et de la terre. 2025c. URL: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-capes-externe-bac-5-section-sciences-de-la-vie-et-de-la-terre-553>
24. Ministère de l'Éducation nationale. Enseigner au collège ou au lycée général : le CAPES. 2025d. URL: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/enseigner-au-college-ou-au-lycee-general-le-capes-118>
25. Ministère de l'Éducation nationale. Sections et options des concours de recrutement d'enseignants du second degré ouvertes en 2026. 2025e. URL: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sections-et-options-des-concours-de-recrutement-d-enseignants-du-second-degre-susceptibles-d-etre-1446>
26. Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero. Boletín Oficial del Estado, núm. 53 (2 March 2007) (Ref. BOE-A-2007-4372). 2007. URL: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-4372-consolidado.pdf>

27. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106 (4 May 2006) (Ref. BOE-A-2006-7899). 2006. URL: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
28. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Archivio pubblicazione decreti riconoscimento. 2013a. URL: <https://www.mim.gov.it/web/guest/archivio6>
29. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Decreto ministeriale 81/2013: Regolamento recante modifiche al decreto 10 settembre 2010, n. 249. 2013b. URL: https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/20130325_DM81_2013_Modifica_DM249_2010.pdf
30. Orizzonte Scuola. Prova scritta concorsi docenti 2024: 50 quesiti in 100 minuti, dove si svolge e le istruzioni per il giorno della convocazione. 2024. URL: <https://www.orizzontescuola.it/prova-scritta-concorsi-docenti-2024-50-quesiti-in-100-minuti-dove-si-svolge-e-le-istruzioni-per-il-giorno-della-convocazione/>
31. Rai News. Concorso scuola, al via le prove per diventare professori: quasi 240 mila candidati. 2025. URL: <https://www.rainews.it/articoli/2025/01/concorso-scuola-al-via-le-prove-per-diventare-professori-240mila-candidati-tutte-le-novita-istruzione-ce7fe093-1138-418d-bede-2ac7ef466293.html>
32. Recchia I. Concorso scuola 2024: tutte le novità. Concorsi Pubblici, 2024. URL: <https://www.concorsi-pubblici.org/56528/concorsoscuola-2024-tutte-le-novita.html>

REFERENCES

1. Verkhovna Rada Ukrainy. (2024). *Pro vnesennia zmin do deiakikh zakoniv Ukrainy shchodo rozvytku indyvidualnykh osvitykh traiektorii ta vdoskonalennia osvitnoho protsesu. Zakon Ukrainy vid 23.04.2024 № 3642-IX. Pidpunkt 5 punktu 1 rozdil 1* [On amendments to certain laws of Ukraine regarding the development of individual educational trajectories and improvement of the educational process. Law of Ukraine of April 23, 2024 No. 3642-IX. Subparagraph 5 of paragraph 1 of section I]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#n27> [in Ukrainian].
2. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024). *Deiaki pytannia prysvoiennia profesiinykh kvalifikatsii zakladamy vyshchoi osvity v razi vidsutnosti profesiinoho standartu. Postanova vid 25.10.2024 № 1223* [Some issues of awarding professional qualifications by higher education institutions in the absence of a professional standard. Resolution of October 25, 2024 No. 1223]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1223-2024-%D0%BF> [in Ukrainian].
3. Kovtunets, V., Lylyk, I., Maksymenko, O., Melnyk, S., Rakov, S., Semyhina, T., & Sereda, L. (2021). *Posibnyk dlia otsiniuvachiv rezul'tativ navchannia dlia prysvoiennia profesiinykh kvalifikatsii* [Manual for assessors of learning outcomes for awarding professional qualifications]. Kyiv: Natsionalne ahentstvo kvalifikatsii, 156 s. <https://tinyurl.com/3zdx2pr6> [in Ukrainian].
4. Kotun, K. (2023). *Osoblyvosti zmistu profesiinoi pidhotovky vchyteliv u skandinavskykh krainakh* [Features of the content of teacher training in Scandinavian countries]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 24(2), 173–182. [https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.173-182](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.173-182) [in Ukrainian].
5. Krystopchuk, T. (2019). *Natsionalni standarty ta modeli profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u krainakh Yevropeiskoho Soiuzu* [National standards and models of professional training of specialists in the European Union countries]. *Pedahohichnyi protses: Teoriia i praktyka – Pedagogical Process: Theory and Practice*, 64–65(1–2), 106–112. <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.1-2.106112> [in Ukrainian].
6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2025). *Proiekt Kontseptualnykh zasad bezperervnogo profesiinoho zrostantia pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Hromadske obhovorennia* [Draft Conceptual framework for continuous professional growth of teachers of general secondary education institutions. Public discussion]. <https://tinyurl.com/3zdx2pr6> [in Ukrainian].
7. Nychkalo, N., Lukianova, L., & Khomych, L. (2021). *Profesiina pidhotovka vchytelia: ukrainski realii, zarubizhnyi dosvid: nauko-anoalichna dopovid* [Teacher training: Ukrainian realities, foreign experience: scientific-analytical report]. V. Kremen (Ed.). Kyiv: Vydavnytstvo TOV «Yurka Liubchenka», 54 s. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726268/> [in Ukrainian].
8. Ohienko, O. (2021). *Suchasni tendentsii rozvytku profesiinoi pidhotovky vchyteliv: mizhnarodnyi vymir* [Modern trends in the development of teacher training: international dimension]. In *Perspektyvy i priorytety pedahohichnoi osvity v epokhu sotsialnykh vyklykiv: monohrafiia* [Perspectives and priorities of teacher education in the era of social challenges: monograph] (pp. 137–155). Mukachevo: Redaktsiino-vydavnychiy tsentr MDU. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728141/> [in Ukrainian].
9. Shumaieva, S. (2024). *Etapy stanovlennia vchytelia spetsialnoi osvity u shtati Floryda* [Stages of formation of a special education teacher in the state of Florida]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly – Psychological and Pedagogical Problems of the Modern School*, 1(11), 71–77. [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(11\).2024.304919](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(11).2024.304919) [in Ukrainian].
10. Shchur, N., Olendr, T., & Stepaniuk, A. (2020). *Pidhotovka vchytelia pryrodnych nauk v umovakh neperervnoi pedahohichnoi osvity v SSHA: monohrafiia* [Training of science teachers in the context of continuous teacher education in the USA: monograph]. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka, 266 s. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/16379> [in Ukrainian].

11. Cedefop (2023). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 124. Chapter 5. <https://doi.org/10.2801/389827>
12. Craig, C. J. (2016). Structure of teacher education. In: J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 69–135). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_3
13. Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/309510>
14. Hessische Lehrkräfteakademie. (2025a). *Prüfungsteile nach Lehrämtern*. <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/ausbildung-von-lehrkraeften/erste-staatspruefung/pruefungsteile-nach-lehraemtern>
15. Hessische Lehrkräfteakademie. (2025b). *Zweite Staatsprüfung*. <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/ausbildung-von-lehrkraeften/zweite-staatspruefung>
16. Hessisches Kultusministerium. (2022). *Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG)* in der Fassung vom 28. September 2011. Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 26. Mai 2022 bis 31. Dezember 2029. https://sts-gym-darmstadt.bildung.hessen.de/Ausbildung_LM/lehrbig_he.pdf
17. Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Code de l'éducation* (version consolidée au 24 juillet 2013), art. L952-1. Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006120393
18. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, & Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2020). *Guide d'aide au remplissage du dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP)*. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/guide-de-remplissage-des-dossiers-raep-31106.pdf>
19. Ministère de l'Éducation nationale. (2023). *Les épreuves du Capes interne et du Caer-Capes section langues vivantes étrangères*. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-capes-interne-et-du-caer-capes-section-langues-vivantes-etrangees-562>
20. Ministère de l'Éducation nationale. (2024). *Concours enseignants 2024 : résultats en nette amélioration*. <https://www.education.gouv.fr/concours-enseignants-de-la-session-2024-des-resultats-en-nette-amelioration-par-rapport-2023-414735>
21. Ministère de l'Éducation nationale. (2025a). *Les épreuves du Capes externe bac + 5 section éducation musicale et chant choral*. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-capes-externe-bac-5-section-education-musicale-et-chant-choral-514>
22. Ministère de l'Éducation nationale. (2025b). *Les épreuves du Capes externe bac + 5 et du Cafep-Capes section langues régionales*. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-capes-externe-bac-5-section-langues-regionales-529>
23. Ministère de l'Éducation nationale. (2025c). *Les épreuves du Capes externe bac + 5 et du Cafep-Capes section sciences de la vie et de la terre*. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-capes-externe-bac-5-section-sciences-de-la-vie-et-de-la-terre-553>
24. Ministère de l'Éducation nationale. (2025d). *Enseigner au collège ou au lycée général : le CAPES*. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/enseigner-au-college-ou-au-lycee-general-le-capes-118>
25. Ministère de l'Éducation nationale. (2025e). *Sections et options des concours de recrutement d'enseignants du second degré ouvertes en 2026*. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sections-et-options-des-concours-de-recrutement-d-enseignants-du-second-degre-susceptibles-d-etre-1446>
26. Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 53 (2 March 2007) (Ref. BOE-A-2007-4372). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-4372-consolidado.pdf>
27. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106 (4 May 2006) (Ref. BOE-A-2006-7899). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
28. Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2013a). *Archivio pubblicazione decreti riconoscimento*. <https://www.mim.gov.it/web/guest/archivio6>
29. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2013b). *Decreto ministeriale 81/2013: Regolamento recante modifiche al decreto 10 settembre 2010, n. 249*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/20130325_DM81_2013_Modifica_DM249_2010.pdf
30. Orizzonte Scuola. (2024). *Prova scritta concorsi docenti 2024: 50 quesiti in 100 minuti, dove si svolge e le istruzioni per il giorno della convocazione*. <https://www.orizzontescuola.it/prova-scritta-concorsi-docenti-2024-50-quesiti-in-100-minuti-dove-si-svolge-e-le-istruzioni-per-il-giorno-della-convocazione/>
31. Rai News. (2025). *Concorso scuola, al via le prove per diventare professori: quasi 240 mila candidati*. <https://www.rainews.it/articoli/2025/01/concorso-scuola-al-via-le-prove-per-diventare-professori-240mila-candidati-tutte-le-novita-istruzione-ce7fe093-1138-418d-bede-2ac7ef466293.html>
32. Recchia, I. (2024). *Concorso scuola 2024: tutte le novità*. Concorsi Pubblici. <https://www.concorsi-pubblici.org/56528/concorsoscuola-2024-tutte-le-novita.html>

V. V. KRYZHANOVSKA

*Junior Research Fellow,
Educational and Research Institute "Teachers' Academy"
V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine;
Postgraduate Student,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine
E-mail: v.kryzhanovska@karazin.ua
<https://orcid.org/0009-0009-5804-4579>*

YE. B. NIKOLAIEV

*PhD in Economics, Deputy Director,
Educational and Research Institute "Teachers' Academy"
V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine
E-mail: nikolaiev@karazin.ua
<https://orcid.org/0009-0009-6317-6250>*

**QUALIFICATION EXAMS FOR ACCESS TO THE TEACHING PROFESSION:
CONTENT AND FEATURES IN SELECTED EUROPEAN COUNTRIES**

The relevance of this study is determined by recent changes in Ukrainian legislation that introduce a clear procedure for awarding graduates the professional qualification of a teacher. A key element of this procedure is the assessment of students' acquired professional competencies, which requires the selection of appropriate evaluation methods.

The purpose of the article is to analyse the content and structure of qualification examinations that grant the right to practice teaching, using the cases of Spain, Italy, Germany (Hesse), and France. The research objectives are to identify the general requirements for entering the teaching profession and to outline the parameters of qualification assessments that could be adapted to the Ukrainian context.

The article establishes that systems of access to the teaching profession in European countries can be conditionally divided into two groups: (1) obtaining the required level of higher education; (2) obtaining higher education combined with additional legally defined requirements. The stages of professional entry are described: in Italy, Spain, and France they include earning the appropriate higher education degree (mostly at the master's level, or bachelor's supplemented with additional pedagogical training), passing a competitive selection, and completing an internship; whereas in Hesse (Germany), the path consists of obtaining a master's degree, passing the first state examination, completing teacher training, and passing the second state examination.

The structure of qualification examinations and competitive selections is analysed: they usually consist of a written component (to assess general and subject-specific knowledge) and an oral/practical component (to evaluate teaching skills). Based on the comparative analysis, a multi-stage model of qualification examination for graduates of bachelor's and master's programs in Ukraine is proposed, which includes written, practical and oral components.

Key words: teaching profession, access to the teaching profession, teacher qualification, qualification examination, certification examination, teacher induction (internship).

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ

УДК 371.2(075.8)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.15>

Т. Д. ФЕДІРЧИК

*доктор педагогічних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи та освітньої діяльності,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна
Електронна пошта: t.fedirchuk@chnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-5433-516X>*

Н. В. НІКУЛА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна
Електронна пошта: n.nikula07@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5696-0401>*

РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено науково-теоретичний аналіз сучасних підходів до управління закладом загальної середньої освіти, що набуває особливої актуальності в умовах модернізації освітнього простору та запровадження концепції Нової української школи. Автори акцентують увагу на необхідності використання інтегрованих управлінських підходів, здатних забезпечити ефективне функціонування та розвиток закладу освіти як відкритої соціально-педагогічної системи. Розкрито зміст процесного, системного, ситуаційного та стратегічного підходів, висвітлено їхні ключові характеристики, переваги та обмеження.

Процесний підхід розглянуто як основу впорядкування управлінської діяльності шляхом чіткого визначення, організації та взаємозв'язку управлінських процесів, що сприяє підвищенню результативності освітньої роботи. Системний підхід інтерпретовано як методологічну базу, що дозволяє розглядати заклад загальної середньої освіти як складну, багаторівневу цілісність, взаємопов'язану з внутрішніми та зовнішніми факторами впливу. Ситуаційний підхід визначено як інструмент адаптації управління до конкретних умов функціонування школи, який забезпечує гнучкість прийняття управлінських рішень і врахування динаміки освітнього середовища. Стратегічний підхід висвітлено як механізм довготривалого планування розвитку закладу, орієнтований на формування конкурентних переваг, інноваційності та забезпечення якості освітніх послуг.

Обґрунтовано, що ефективна реалізація зазначених підходів можлива лише за умов їх інтеграції та поєднання у практиці управлінської діяльності керівника закладу освіти. Такий синергетичний підхід створює підґрунтя для підвищення професійної компетентності педагогів, формування сприятливого освітнього середовища, забезпечення результативності навчально-виховного процесу та зміцнення конкурентоспроможності закладу освіти у сучасному суспільстві.

Ключові слова: управління, заклад загальної середньої освіти, процесний підхід, системний підхід, ситуаційний підхід, стратегічний підхід.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації системи освіти України, впровадження концепції Нової української школи та цифровізації освітнього процесу надзвичайно важливим є удосконалення підходів до управління закладами загальної середньої освіти.

Управлінська діяльність керівника школи набуває нових форм, які ґрунтуються на прин-

ципах демократичного лідерства, партнерства, інноваційності та гнучкості. Реалізація сучасних підходів до управління дозволяє не лише забезпечити якісну освіту, а й створити сприятливе середовище для розвитку особистості учня та професійного зростання педагогів. Актуальність теми зумовлена потребою у формуванні ефективної моделі управління,

яка відповідає викликам сьогодення та сприяє підвищенню конкурентоспроможності освітніх закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема управління школою знайшла своє відображення у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема В. Кремень, досліджував сучасні трансформації управління освітою; Л. Даниленко розкрито управління загальною середньою освітою в умовах децентралізації, описано стратегічний розвиток школи; Г. Єльнікова досліджувала системний підхід і моделі управління школою; В. Маслов розкрив організацію управління школою, описав теорію і практику шкільного менеджменту; О. Мармаза досліджувала моделі сучасного освітнього менеджменту.

Поряд із науковими вітчизняними працями є ряд зарубіжних науковців, котрі досліджували: системний підхід (Л. Берталанфі, Д. Істон, П. Друкер); процесний підхід (А. Файоль, Г. Кунц, С. О'Доннел); ситуаційний підхід в управлінні (Ф. Фідлер, П. Херсі та К. Бланшар); стратегічний підхід (І. Ансофф, Г. Мінцберг, М. Портер та ін).

Враховуючи значний інтерес до управління освітою та управлінських підходів, вважаємо доречно розкрити проблему реалізації сучасних підходів до управління закладом загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Здійснюючи управління сучасним закладом загальної середньої освіти керівник школи сьогодні має можливість обирати та застосовувати та комбінувати нові підходи управління, зокрема: стратегічний, системний, процесний, ситуаційний, тощо. Розглянемо особливості та способи реалізації кожного із зазначених підходів.

Системний підхід дозволяє розглядати організацію як систему, яка складається із конкретної кількості взаємопов'язаних елементів. Теорія систем пододала цікавий шлях розвитку. Спершу вона застосовувалася в точних науках та техніці, а стосовно управління почала використовуватися наприкінці 1950-х рр. і це стало значним успіхом школи науки управління [Федоренко, 2011].

Системний підхід опирається на загальну теорію систем, основоположником якої є Л. Берталанфі. Вихідним з позиції систем-

ного підходу є поняття мети. Наявна конкретна мета – це перша та найважливіша ознака організації, саме цим дана система вирізняється з поміж інших навколишніх систем. Завданням управління у умовах є забезпечення комплексного процесу досягнення цілей, що стоять перед системою [Конаржевський, 2018].

Системний підхід передбачає те, що кожен із елементів, які становлять систему, мають певні власні цілі. Але суть системного підходу – задовольнити підвищення ефективності роботи організації в цілому.

Особливості системного підходу узагальнюються до наступних:

- чітке визначення цілей та встановлення їх ієрархії;
- досягнення найвищих результатів за найменших витрат через використання інструментів порівняльного аналізу й вибору способів досягнення поставлених цілей;
- широка всестороння оцінка всіх можливих результатів діяльності при використанні кількісної інтерпретації цілей, визначенням методів і засобів їх досягнення.

Поняття «система» це: «певною кількістю взаємопов'язаних елементів, що утворюють стійку єдність і цілісність, що має інтегральні властивості та закономірності» [Кравченко, 2021, с. 4]. В управлінні всі організації вважаються системами.

Основними елементами системи вважають: цілі, завдання, структура, техніка й технологія, люди. Людина в соціальній системі трактується як соціально орієнтована і спрямована істота, яка має численні потреби, що впливають на виробничу сферу та, у свою чергу, відчувають зворотний вплив з свого боку.

Між усіма елементами системи існують двосторонні та багатосторонні зв'язки, які провокують зміну поведінки людей в організації – організаційній системі, яка спрямована на досягнення поставлених цілей. Зв'язки у системі реалізуються через основні сполучні процеси, а саме комунікації, рівновагу й прийняття управлінських рішень. Комунікації вможливають обмін інформацією. Рівновага забезпечує пристосованість організації до умов, які постійно змінюються, також досягнення відповідності між потребами й установками людини з вимогами організації. [Кравченко, 2021].

З позицій управління також має значення поняття підсистеми. Організації включають кілька взаємозалежних підсистем. Виробнича організація має соціальну й технічну підсистеми, що, у свою чергу, можуть складатися з дрібних підсистем. Оскільки вони перебувають у взаємному зв'язку, неправильне функціонування навіть однієї підсистеми (до прикладу, відділу або працівника) впливає на систему загалом.

Теорія соціальних систем присвячує багато уваги формалізації процедур, зміцненню трудової дисципліни та регламентації рутинних процесів. У теорії докладно досліджується проблема централізації й децентралізації управління. Управління організації вважається централізованим, у випадках, коли вище керівництво залишає у себе більшість функцій та повноважень; децентралізованим, якщо воно розподіляє функції й повноваження між нижчими рівнями управління. Найвище керівництво включає до своїх прерогатив та обов'язків вирішення таких питань: визначення стратегії організації, її спільних цілей та завдань, фінансової політики, також здійснює контроль за витратами й стратегічними планами [Мармаза, 2004].

Аналіз наукових досліджень з питань системного управління дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку теорії управління закладом освіти системний підхід передбачає розгляд закладу загальної середньої освіти як цілісної соціально-педагогічної системи, усі елементи якої взаємопов'язані та взаємодіють для досягнення спільної мети – забезпечення якісної освіти. Реалізація цього підходу можлива через комплекс взаємодоповнюючих способів, таких як:

- цілісне планування діяльності закладу загальної середньої освіти: розроблення стратегічних та поточних планів розвитку закладу; узгодження цілей усіх підсистем (адміністративної, навчально-методичної, виховної, тощо); формування єдиної програми розвитку школи як інтегрованого документа [Онищук, 2016];

- взаємозв'язок структурних підрозділів, що полягає в координації діяльності адміністрації, педагогічних рад, методичних об'єднань, батьківського самоврядування, учнівського парламенту, тощо, забезпечення комунікацій між

усіма учасниками освітнього процесу на основі партнерства й взаємної відповідальності;

- інтеграція функцій управління – поєднання планування, організації, мотивації, контролю та корекції управлінських рішень та розгляд управлінських функцій не ізольовано, а як циклічного процесу, де кожен етап впливає на наступний;

- моніторинг та аналіз результативності полягає в систематичному зборі й аналізі даних щодо рівня навчальних досягнень учнів, професійної компетентності педагогів, умов навчання; використання результатів моніторингу для прийняття рішень, корекції програм і визначення пріоритетних напрямів розвитку;

- гнучкість та адаптивність системи здатність швидко реагувати на зміни зовнішнього середовища (освітньої політики, соціально-економічних умов, викликів воєнного часу); формування механізмів управлінської адаптації: сценарне планування, ризик-менеджмент, кризове управління.

Узагальнюючи вищезазначене можемо стверджувати, що системний підхід реалізується через узгодженість усіх складових освітнього закладу, інтеграцію управлінських процесів та постійний моніторинг їх результативності. Це дає змогу керівнику не лише організовувати стабільне функціонування школи, а й забезпечувати її інноваційний розвиток.

Аналізуючи особливості реалізації *процесного підходу*, який вперше запроваджений класичною (адміністративною) школою управління, розглядає функції управління як взаємозалежні. У наукових дослідженнях процесний підхід до управління розглядається як такий, що ґрунтується на концепції, згідно з якою управління є безперервна серія взаємопов'язаних дій або функцій [Козенков, Альошина, & Гайдук, 2022].

Також у дослідженнях йде мова про те, що даний підхід є: «альтернативою функціональному підходу; доповненням до функціонального підходу; подібний за змістом підхід, перехід до якого можна здійснити поетапно» [Козенков, Альошина, & Гайдук, 2022].

Автором концепції процесного підходу вважається Л. Файоль, який зазначав – «керувати означає передбачати та планувати, організову-

вати, розпоряджатися, координувати та контролювати» [Маслов, 2015].

Пізніше різні автори пропонували різні класифікації управлінських функцій. Так, Мескон стверджує, що «процес управління складається з чотирьох взаємопов'язаних функцій: планування, організації, мотивації та контролю» [Michael H. Mescon, Michael Albert, Franklin Khedouri]. Всі ці функції об'єднані процесами комунікації й прийняття рішень. Керівництво сприймається як самостійна діяльність, яка спрямована на досягнення цілей організації. Процесний підхід базується на положенні, яке говорить про те, що функції управління взаємозалежні.

На сучасному етапі, процесний підхід в управлінні закладом загальної середньої освіти ґрунтується на розгляді діяльності школи як сукупності взаємопов'язаних процесів, спрямованих на досягнення визначених освітніх результатів.

Вважаємо, що реалізація цього підходу передбачає організацію управлінських процесів у вигляді безперервного циклу «планування – виконання – контроль – корекція», що забезпечує їх системність і логічну завершеність. Важливим способом є чіткий розподіл функцій та відповідальності між адміністрацією, педагогічними працівниками й іншими учасниками освітнього процесу, що сприяє узгодженості дій та прозорості управлінських рішень. Значну роль відіграє документування процедур у вигляді положень, інструкцій і регламентів, які забезпечують стабільність та уніфікацію управлінської діяльності. Кожен процес має бути орієнтований на конкретні цілі та результати, визначені через показники ефективності, що дає змогу здійснювати об'єктивний моніторинг якості освітньої діяльності. Отримані дані стають підґрунтям для зворотного зв'язку й постійного вдосконалення процесів, що дозволяє школі гнучко реагувати на зміни зовнішнього середовища. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій сприяє автоматизації окремих процесів і підвищує ефективність управління в цілому.

Таким чином, процесний підхід в управлінні школою забезпечує цілісність і безперервність управлінської діяльності, орієнтацію

на результат та постійне вдосконалення освітнього процесу.

Здійснюючи науковий аналіз *ситуаційного підходу*, який був розроблений наприкінці 60-х років XX століття, розуміємо, що він безпосередньо пов'язаний із системним та процесним підходами й розширює сферу їх використання на практиці. Цей підхід іноді ще називають ситуаційним мисленням про організаційні проблеми й способи їх вирішення [Michael H. Mescon, Michael Albert, Franklin Khedouri].

Першою роботою у сфері ситуаційного підходу варто вважати дослідження англійських учених Т. Бернса і Г. Сталкера. Основою у ситуаційному підході варто вважати визначення поняття ситуації. Під ситуацією мають на увазі конкретний набір обставин, які змінені та впливають на організацію у певний час. Розгляд кожної конкретної ситуації дозволяє керівнику підібрати найоптимальніші способи та методи досягнення цілей організації, які відповідають ситуації, що розглядається.

Ефективність роботи організації напряму залежить від великої кількості змінних, у яких виділяють внутрішні й зовнішні складові. До базових внутрішніх змінних організації відносяться ситуаційні чинники, які існують усередині організації. У тому числі – цілі, структура, завдання, техніка та технологія, люди. Внутрішні змінні формуються з урахуванням управлінських рішень, прийнятих людьми, які створили організацію.

Сьогодні ситуаційний підхід в управлінні закладом освіти реалізується через гнучке застосування управлінських рішень залежно від конкретних умов і факторів середовища. Його способами є варіативність стилів керівництва залежно від професійної готовності та мотивації педагогів, адаптація управлінських дій до рівня розвитку колективу й особливостей учнівського контингенту, врахування соціально-економічних, культурних та політичних умов, а також використання діагностики ситуацій для оперативного реагування на проблеми та зміни. Це дає можливість керівнику забезпечувати ефективність управління у різних, часто непередбачуваних, обставинах.

Стратегічний підхід управління – це: «процес прийняття та здійснення стратегічних

рішень, центральною ланкою якого є стратегічний вибір, заснований на зіставленні власного ресурсного потенціалу підприємства з можливостями та загрозами зовнішнього оточення, в якому воно діє. Стратегію можна розглядати як основну сполучну ланку між тим, що організація хоче досягти – її цілями, та лінією поведінки, обраною для досягнення цих цілей [Саух, 2020].

Стратегія – центральне поняття стратегічного менеджменту, головний продукт стратегічного управління, насамперед стратегічного планування; важливе для функціонування та розвитку організації управлінське рішення про принципи, підходи, шляхи та методи реалізації стратегічних цілей організації [Демчук, 2007].

Стратегічний підхід до управління складається з ідей, задумів, ініціатив, рішень, методів, ходів, прийомів, маневрів, дій. Чіткі описи стратегій містять ідеї, що стосуються і базових процесів, і ресурсів, і ресурсозабезпечення, і, звичайно, власне управлінських дій [Сас, 2013].

Стратегічний підхід в управлінні закладом загальної середньої освіти передбачає довгострокове бачення її розвитку та послідовне визначення пріоритетів освітньої діяльності. Реалізація цього підходу здійснюється через формування місії, цінностей та стратегічних цілей закладу, які визначають його унікальність і конкурентні переваги. Важливим способом є розроблення програми розвитку школи з урахуванням зовнішніх викликів, освітньої політики держави та потреб місцевої громади. Значну увагу приділяють аналізу внутрішнього потенціалу закладу – кадрового, матеріально-технічного, фінансового та інноваційного ресурсів, що дає можливість визначати реальні шляхи досягнення поставлених завдань. До способів реалізації також належать прогнозування тенденцій у сфері освіти, використання SWOT-аналізу для виявлення сильних і слабких сторін, формування стратегічних пріоритетів у навчальній, виховній та управлінській діяльності. Важливим є також створення системи моніторингу й оцінювання досягнення стратегічних результатів, що дозволяє вчасно коригувати управлінські рішення.

Однак, варто зауважити, що жоден із вищепроаналізованих підходів до управління

закладом загальної середньої освіти не є універсальним, адже ефективність залежить від конкретних умов, завдань і ресурсів. При виборі того чи іншого підходу до управління керівнику варто орієнтуватися на наступні критерії вибору підходу:

- цілі та масштаб завдань (зокрема, для довгострокового розвитку варто застосовувати стратегічний підхід, для щоденної організації – процесний, для кризових ситуацій – ситуаційний);

- ресурсні можливості закладу (кадровий потенціал, фінансове забезпечення, матеріально-технічна база);

- особливості педагогічного колективу (рівень професійної компетентності, готовність до інновацій, стиль взаємодії);

- зовнішні умови (освітня політика, соціальні виклики, потреби громади, безпекові фактори).

Поєднання підходів управління можливе через їх інтеграцію, а саме: стратегічний підхід задає загальний напрям і пріоритети розвитку школи, системний забезпечує узгодженість усіх складових, процесний – ефективну організацію управлінського циклу, ситуаційний – гнучке реагування на зміни та нестандартні виклики. Така комбінація дає змогу сучасному керівнику освітнього закладу одночасно утримувати стратегічне бачення, організовувати щоденну роботу та залишатися адаптивним до нових обставин.

Отже, для ефективної роботи закладу загальної середньої освіти керівник не повинен обирати лише один підхід управління, а вміло комбінувати їх, виходячи з конкретної ситуації, цілей розвитку та реальних можливостей школи.

Висновки. Реалізація сучасних підходів до управління закладом загальної середньої освіти є багатогранним і комплексним процесом, що передбачає поєднання системного, процесного, ситуаційного та стратегічного підходів. Дослідження показують, що системний підхід забезпечує цілісність і взаємозв'язок усіх складових освітнього закладу, процесний – організованість і безперервність управлінських циклів, ситуаційний – гнучкість і адаптивність до конкретних умов та викликів,

а стратегічний – довгострокове планування та орієнтацію на розвиток і конкурентоспроможність школи.

У сучасних умовах реформування освіти, децентралізації та цифровізації освітнього середовища комбіноване застосування цих підходів дозволяє керівнику забезпечувати ефективність управління, підвищувати якість освітніх послуг, підтримувати професійний

розвиток педагогічного колективу та створювати сприятливі умови для всебічного розвитку учнів.

Отже, інтеграція сучасних управлінських підходів є ключовим чинником формування інноваційно активного, адаптивного та конкурентоспроможного закладу загальної середньої освіти, здатного ефективно реагувати на сучасні освітні виклики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех, І. Д., & Кремень, В. Г. (ред.). (2021). *Освітній менеджмент: теорія і практика*. Київ: Освіта України.
2. Даниленко, Л. І. (2022) Міжнародний досвід публічного управління закладами освіти на місцевому рівні в умовах криз. *Публічне управління та регіональний розвиток*. № 17. С. 905–924. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pur_2022_17_13.
3. Дарманська І., Дарманська І., Дарманський С., Дичаківський О., Сівак, Н. (2021). *Освітній менеджмент: навчальний посібник*. Хмельницький: ХГПА, 200 с.
4. Демчук, В.С. (2007). *Основи освітнього менеджменту*. К.: Ленвіт, 263 с.
5. Єльнікова, Г., та Рябов, О. (2020). Деякі питання організації адаптивного навчання в освітніх закладах. *Адаптивне управління: теорія та практика. Серія Педагогіка*, 10(19). [https://doi.org/10.33296/2707-0255-10\(19\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-01)
6. Коберник, О.М. (2017). *Менеджмент в освіті: навчальний посібник*. Умань: ВПЦ «Візаві». 242 с.
7. Козенков, Д., Альошина, Т., & Гайдук, І. (2022). Процесний підхід до управління підприємством. *Економіка та суспільство*, (38). <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-38-67>
8. Конаржевський, Ю. А. (2018). Менеджмент у початковій школі: ефективні підходи. Львів: Світ.
9. Кравченко, М.О. (Уклад), (2021). Системний менеджмент: *Конспект лекцій [Електронний ресурс]: навч. посіб. для здобувачів ступеня доктора філософії за освітньо-науковою програмою «Менеджмент» спеціальності 073 Менеджмент*, Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 112 с.
10. Кремень, В. Г., Пазиніч, С. М., & Пономарьов, О. С. (2008). *Філософія управління*. Харків: НТУ «ХПИ».
11. Локшина, О. І. (2019). *Управління освітою: європейський досвід і українські реалії*. Київ: Педагогічна думка.
12. Мармаза, О. І. (2004). Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. *Х.: Видав. гр. «Основа»*, 240 с. (Серія «Бібліотека журналу “Управління школою”»; Вип. 11–12(23–24)).
13. Маслов, В. І. (2015). Управлінське рішення в системі керівництва загальноосвітніх навчальних закладів. *Теорія та методика управління освітою*, № 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2015_1_4.
14. Онищук, Л. А. (2016). Системне пізнання проблеми прогнозування розвитку загальної середньої освіти. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, № 1. С. 40–46. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2016_1_8.
15. Савченко, О. Я. (2019). *Державні стандарти та управління початковою освітою*. Київ: Освіта.
16. Саух, П. Ю. (2020). Менеджмент в освіті: стратегічні та операційні аспекти. Київ: Либідь.
17. Федоренко П. (2011). Системний підхід у практиці управління школою. *Завуч*. № 15. С. 4–6.
18. Michael H. Mescon, Michael Albert, Franklin Khedouri. *Management*. Harper & Row, 1988, 777 p. https://books.google.com.ua/books/about/Management.html?id=cJ1XAAAAYAAJ&redir_esc=y

REFERENCES

1. Bekh, I. D., & Kremen, V. H. (red.). (2021). *Osvitnii menedzhment: teoriia i praktyka*. [Educational Management: Theory and Practice]. Kyiv: *Osvita Ukrainy*. (In Ukrainian)
2. Danylenko, L. I. (2022) *Mizhnarodnyi dosvid publichnoho upravlinnia zakladamy osvity na mistsevomu rivni v umovakh kryz*. [International experience in public management of educational institutions at the local level in times of crisis]. *Publichne upravlinnia ta rehionalnyi rozvytok*. № 17. S. 905-924. – Rezhyim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/purr_2022_17_13. (In Ukrainian)
3. Darmanska I., Darmanska I., Darmanskyi S., Dychakivskyi O., Sivak N. (2021). *Osvitnii menedzhment: navchalnyi posibnyk*. [Educational Management]. *Khmelnytskyi: KhHPA*, 200 s. (In Ukrainian)
4. Demchuk V.S. (2007). *Osnovy osvitnoho menedzhmentu*. [Fundamentals of Educational Management]. K.: Lenvit, 263 s. (In Ukrainian)

5. Yelnykova, H., ta Riabov, O. (2020). Deiaki pytannia orhanizatsii adaptivnoho navchannia v osvitnikh zakladakh. [Some issues of organizing adaptive learning in educational institutions]. *Adaptivne upravlinnia: teoriia ta praktyka. Serii Pedagogika*, 10 (19). [https://doi.org/10.33296/2707-0255-10\(19\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-01) (In Ukrainian)
6. Kobernyk O.M. (2017). Menedzhment v osviti: navchalnyi posibnyk. [Management in education: a textbook]. Uman: VPTs «Vizavi». 242 s. (In Ukrainian)
7. Kozenkov, D., Aloshyna, T., & Haiduk, I. (2022). PROTSESNIYI PIDKHID DO UPRAVLINNIYA PIDPRYEMSTVOM. [PROCESS APPROACH TO BUSINESS MANAGEMENT]. *Ekonomika ta suspilstvo*, (38). <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-38-67> (In Ukrainian)
8. Konarzhevskiy, Yu. A. (2018). Menedzhment u pochatkovii shkoli: efektyvni pidkhody. [Management in primary school: effective approaches]. Lviv: Svit. (In Ukrainian)
9. Kravchenko M.O. (Uklad), (2021). Systemnyi menedzhment: [System management] *Konspekt leksii [Elektronnyi resurs]: navch. posib. dlia здобувачів ступеня доктора філософії за освітньо-науковою програмою «Менеджмент» спеціальності 073 Мenedzhment*, Kyiv : KPI im. Ihorii Sikorskoho, 112 s. (In Ukrainian)
10. Kremen, V. H., Pazynich, S. M., & Ponomarov, O. S. (2008). Filosofiia upravlinnia. [Management philosophy]. Kharkiv: NTU «KhPI». (In Ukrainian)
11. Lokshyna, O. I. (2019). Upravlinnia osvitoiu: yevropeiskyi dosvid i ukraïnski realii. [Educational management: European experience and Ukrainian realities]. Kyiv: *Pedagogichna dumka*. (In Ukrainian)
12. Marmaza O. I. (2004). Innovatsiini pidkhody do upravlinnia navchalnym zakladom. [Innovative approaches to managing an educational institution.]. *Kh.: Vydav. hr. «Osnova»*, 240 s. (Serii «Biblioteka zhurnalu «Upravlinnia shkoloiu»»; Vyp. 11–12(23–24)). (In Ukrainian)
13. Maslov V. I. (2015). Upravlinske rishennia v systemi kerivnytstva zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Management decision in the management system of general educational institutions]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu.*, № 1. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tmuo_2015_1_4. (In Ukrainian)
14. Onyshchuk L. A. (2016). Systemne piznannia problemy prohnouzuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity. [Systematic knowledge of the problem of forecasting the development of general secondary education] *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedagogiky.*, № 1. S. 40–46. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2016_1_8. (In Ukrainian)
15. Savchenko, O. Ya. (2019). Derzhavni standarty ta upravlinnia pochatkovoio osvitoiu. [Systematic knowledge of the problem of forecasting the development of general secondary education]. Kyiv: *Osvita*. (In Ukrainian)
16. Saukh, P. Yu. (2020). Menedzhment v osviti: stratehichni ta operatsiini aspekty. [Management in education: strategic and operational aspects.]. Kyiv: *Lybid*. (In Ukrainian)
17. Fedorenko P. (2011). Systemnyi pidkhid u praktytsi upravlinnia shkoloiu. [A systems approach in school management practice.]. *Zavuch.* № 15. S. 4–6. (In Ukrainian)
18. Michael H. Mescon, Michael Albert, Franklin Khedouri. Management. Harper & Row, 1988, 777 p. https://books.google.com.ua/books/about/Management.html?id=cJ1XAAAAYAAJ&redir_esc=y (in English)

T. D. FEDIRCHYK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work and Educational Process,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine
E-mail: t.fedirchik@chnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-5433-516X>

N. V. NIKULA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Assistant at the Department of Pedagogy and Methods of Elementary Education,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine
E-mail: n.nikula07@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5696-0401>

IMPLEMENTATION OF MODERN APPROACHES TO MANAGEMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article provides a scientific and theoretical analysis of modern approaches to managing a general secondary education institution, which is becoming particularly relevant in the context of the modernization of the educational

space and the introduction of the concept of the New Ukrainian School. The authors emphasize the need to use integrated management approaches that can ensure the effective functioning and development of an educational institution as an open socio-pedagogical system. The content of the process, system, situational and strategic approaches is disclosed, their key characteristics, advantages and limitations are highlighted. The process approach is considered as the basis for streamlining management activities through a clear definition, organization and interconnection of management processes, which contributes to increasing the effectiveness of educational work. The system approach is interpreted as a methodological basis that allows considering a general secondary education institution as a complex, multi-level integrity, interconnected with internal and external factors of influence. The situational approach is defined as a tool for adapting management to the specific conditions of the school's functioning, which ensures flexibility in making management decisions and taking into account the dynamics of the educational environment. The strategic approach is highlighted as a mechanism for long-term planning of the institution's development, focused on the formation of competitive advantages, innovation and ensuring the quality of educational services.

It is substantiated that the effective implementation of these approaches is possible only under the conditions of their integration and combination in the practice of managerial activities of the head of the educational institution. Such a synergistic approach creates the basis for increasing the professional competence of teachers, forming a favorable educational environment, ensuring the effectiveness of the educational process and strengthening the competitiveness of the educational institution in modern society.

Key words: management, general secondary education institution, process approach, system approach, situational approach, strategic approach.

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 20.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В. В. Безлюдна, Г. О. Бондар ЗНАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ – КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	3
А. О. Бубін, Є. А. Дурманенко ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ А2 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА.....	11
В. О. Корнелюк, Л. І. Лейбик, Н. Ю. Нарихнюк ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В МАТЕМАТИЧНІЙ ТА ПРИРОДНИЧІЙ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЯХ.....	18
В. М. Мрочко, А. О. Зарицький ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	25
Ya. M. Pushkarova CHEMICAL EDUCATION AS A FOUNDATION FOR DEVELOPING RESEARCH COMPETENCE IN MASTER'S STUDENTS OF PHARMACY.....	33

ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

Н. В. Горбач, О. О. Стрельбицька УКРАЇНОЗНАВЧИЙ МАТЕРІАЛ У СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ З МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	39
І. М. Забіяка, В. Б. Стернічук ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ.....	49
О. П. Митчик НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПЛАВАННЮ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	56
Н. А. Одарчук, О. А. Місюк СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕЗУЛЬТАТ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	62
О. Л. Фаст, М. І. Замелюк ПРОЕКТУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО І ДРУЖНЬОГО ДО ДИТИНИ СЕРЕДОВИЩА ЧЕРЕЗ ВІЛЬНУ ГРУ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТИ.....	69

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

О. Півень, А. Орлов, О. Солодка, О. Слободянюк ПОЕТАПНІ ЗМІНИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ІНДИКАТОРІВ ВАЖКОАТЛЕТОК У СИСТЕМІ ДЮСШ.....	77
С. Чернишов, Д. Ленко, К. Єзик, В. Джим ЕТАПНІ ЗМІНИ РІВНЯ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕННОСТІ У ПАУЕРЛІФТИНГУ ВПРОДОВЖ БАГАТОРІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	85

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

L. M. Baranova TRAINING OF FUTURE ENGLISH TEACHERS IN CANADIAN UNIVERSITIES: STRUCTURAL AND CONTENT ANALYSIS OF UNDERGRADUATE PROGRAMS.....	93
--	----

В. В. Крижановська, Є. Б. Ніколаєв

КВАЛІФІКАЦІЙНІ ІСПИТИ ДЛЯ ДОСТУПУ ДО ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ:

ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ В ОКРЕМИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ.....101

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ

Т. Д. Федірчик, Н. В. Нікула

РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ

ОСВІТИ.....110

CONTENTS

THEORETICAL-METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF HIGHER AND GENERAL SECONDARY EDUCATION

V. V. Bezliudna, G. O. Bondar

KNOWLEDGE OF FOREIGN LANGUAGE – A KEY FACTOR
FOR THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE.....3

A. O. Bubín, E. A. Durmanenko

FEATURES OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE IN STUDENTS MAJORING
IN A2 PRESCHOOL EDUCATION.....11

V. O. Korneliuk, L. I. Leiby, N. Yu. Narykhnyuk

OVERCOMING EDUCATIONAL LOSSES IN MATHEMATICAL
AND SCIENCE EDUCATION FIELDS.....18

V. M. Mrochko, A. O. Zarytsky

STAGES OF FORMATION OF VOCAL COMPETENCE
OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....25

Ya. M. Pushkarova

CHEMICAL EDUCATION AS A FOUNDATION FOR DEVELOPING RESEARCH COMPETENCE
IN MASTER'S STUDENTS OF PHARMACY.....33

THEORY OF EDUCATION AND TRAINING

N. V. Horbach, O. O. Strelbitska

UKRAINIAN STUDIES MATERIAL IN MODERN TEXTBOOKS
IN THE LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATIONAL BRANCH
FOR PRIMARY SCHOOL.....39

I. M. ZabiłAka, V. B. Sternichuk

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN THE CONDITIONS
OF GLOBALIZATION OF THE EUROPEAN SPACE.....49

O. P. Mytchyk

TEACHING SWIMMING TO PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN.....56

N. A. Odarchuk, O. A. Misiuk

SOCIAL INTELLIGENCE AS A RESULT OF COMMUNICATIVE-ORIENTED
ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY SCHOOL.....62

O. L. Fast, M. I. Zameliuk

DESIGNING A SAFE AND CHILD-FRIENDLY ENVIRONMENT
THROUGH FREE PLAY: METHODOLOGICAL, ORGANIZATIONAL,
AND MANAGEMENT ASPECTS.....69

THEORY AND METHODS OF EDUCATION

O. Piven, A. Orlov, O. Solodka, O. Slobodyaniuk

PHASED CHANGES IN PSYCHOPHYSIOLOGICAL INDICATORS
OF WEIGHTLIFTERS IN THE DYUSSH SYSTEM.....77

S. Chernyshov, D. Lenko, K. Yezyk, V. Dzhym

STAGE CHANGES IN THE LEVEL OF GENERAL PHYSICAL FITNESS
IN POWERLIFTING DURING MULTI-YEAR TRAINING.....85

COMPARATIVE PEDAGOGY

L. M. Baranova

TRAINING OF FUTURE ENGLISH TEACHERS IN CANADIAN UNIVERSITIES: STRUCTURAL
AND CONTENT ANALYSIS OF UNDERGRADUATE PROGRAMS.....93

V. V. Kryzhanovska, Ye. B. Nikolaiev

QUALIFICATION EXAMS FOR ACCESS TO THE TEACHING PROFESSION:

CONTENT AND FEATURES IN SELECTED EUROPEAN COUNTRIES.....101

EDUCATION DEVELOPMENT MANAGEMENT

T. D. Fedirchuk, N. V. Nikula

IMPLEMENTATION OF MODERN APPROACHES TO MANAGEMENT

OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....110

АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 3

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Вікторія Борисівна Гайдабрус

Підписано до друку: 28.11.2025

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк.

Ум.-друк. арк. 14,18. Замов. № 1225/1028.

Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.