



**Теорія і методика навчання**

УДК 378.018.43:37.013.83:613

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.18652841>

**Андрагогічний підхід до формування культури здоров'я студентів  
в умовах академічної свободи**

**Тимчук Людмила Іванівна**

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри педагогіки та соціальної роботи,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,  
м.Чернівці, 58002, Україна, <https://orcid.org/0000-0002-3122-8150>

**Прийнято: 15.01.2026 | Опубліковано: 30.01.2026**

***Анотація. Мета.** Обґрунтувати можливості андрагогічного підходу у формуванні культури здоров'я студентів в умовах академічної свободи та вибірковості освітніх компонентів. У фокусі – суперечність між автономією студентського вибору (зокрема щодо фізичного виховання і рухової активності) та недостатньою готовністю частини молоді оцінювати наслідки таких рішень для психофізичного благополуччя й життєстійкості.*

***Методи.** Використано теоретичні методи аналізу й узагальнення наукових підходів до андрагогічної моделі навчання, академічної свободи та культури здоров'я студентів. Емпіричну основу становить опитування студентів бакалаврату щодо життєвих цінностей, ціннісно-нормативних орієнтацій і ставлення до здоров'я та фізичної активності. Застосовано адаптований комплекс валідованих методик і інтегрований індекс ставлення до здоров'я студентів (на основі підходів М. Рокіча, Ш. Шварца, С. Дерябо, В. Явіна).*



**Результати.** Андрагогічний підхід розглядає студента як дорослого суб'єкта, здатного до автономного освітнього вибору та відповідальності за його наслідки. Водночас академічна свобода потребує ціннісної зрілості й самоспрямованості; інакше вона набуває характеру «вибору без наслідків», коли рішення ухвалюються без урахування їхнього впливу на розвиток і психофізичне благополуччя. Емпірично встановлено, що здоров'я посідає провідне місце у ціннісній структурі студентів: 74,6 % респондентів визначили турботу про самопочуття як «дуже важливу» цінність, а баланс між навчанням, відпочинком і здоров'ям як максимально значущий – 69,8 %. Водночас зафіксовано розрив між усвідомленням користі фізичної активності та її практичною реалізацією: 88,2 % опитаних визнають її вплив на фізичне й психічне благополуччя, 84,6 % – роль у зниженні стресу, однак регулярну рухову активність поза межами обов'язкових занять підтвердили лише 46,2 % студентів. Це свідчить про недостатню сформованість поведінкового компонента ціннісного ставлення до здоров'я.

**Висновки.** В умовах університетської автономії академічна свобода без сформованих цінностей і мотиваційної зрілості може спричиняти ситуативний вибір, за якого здоров'язбережувальні компоненти сприймаються як факультативні та не переходять у повсякденні практики. Андрагогічний підхід дозволяє подолати цей розрив через педагогічний супровід усвідомленого вибору, розвиток самоспрямованого навчання, рефлексію власних потреб і залучення студентів до співпроекування здоров'язбережувальних освітніх траєкторій.

**Ключові слова:** андрагогічний підхід; академічна свобода; освітній вибір; ціннісне ставлення до здоров'я; культура здоров'я; фізична активність; студентська молоддь.



## Andragogical Approach to Developing University Students' Health Culture under Academic Freedom

**Tymchuk Liudmyla Ivanivna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Department of Pedagogy and Social Work,

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, 58002, Ukraine,

ORCID: 0000-0002-3122-8150

*Abstract. Purpose.* The article substantiates the potential of the andragogical approach in developing university students' health culture under conditions of academic freedom and elective educational components. The study focuses on the contradiction between students' autonomy in educational choice (in particular, regarding physical education and physical activity) and the insufficient readiness of some young people to assess the implications of such decisions for their psychophysical well-being and resilience.

*Methods.* The study employed theoretical methods of analysis and synthesis of scholarly approaches to the andragogical learning model, academic freedom, and students' health culture. The empirical basis consisted of a survey of undergraduate students concerning life values, value-normative orientations, and attitudes toward health and physical activity. An adapted set of validated instruments and an integrated index of students' health attitudes were applied (based on the approaches of M. Rokeach, Sh. Schwartz, S. Deryabo, and V. Yasvin).

*Results.* The andragogical approach conceptualizes a student as an adult learner capable of autonomous educational choice and responsible for its consequences. At the same time, academic freedom requires value maturity and self-directedness; otherwise, it may take the form of a "choice without consequences", when decisions are made without considering their impact on personal development



*and psychophysical well-being. Empirical findings show that health occupies a leading position in students' value structure: 74.6% of respondents defined caring for their well-being as a "very important" value, and 69.8% considered balancing study, rest, and health to be of the highest significance. However, a gap was identified between the awareness of the benefits of physical activity and its practical implementation: 88.2% of respondents acknowledge its impact on physical and mental well-being, and 84.6% recognize its role in stress reduction, yet only 46.2% confirmed regular physical activity outside compulsory classes. This indicates an insufficient development of the behavioral component of a value-based attitude toward health.*

**Conclusions.** *Under conditions of university autonomy, academic freedom without developed values and motivational maturity may lead to situational choices in which health-preserving components are perceived as optional and are not translated into everyday practices. The andragogical approach makes it possible to bridge this gap through pedagogical support of informed choice, the development of self-directed learning, reflection on personal needs, and students' involvement in co-designing health-preserving educational trajectories.*

**Keywords:** *andragogical approach; academic freedom; educational choice; value-based attitude toward health; health culture; physical activity; university students.*

**Постановка проблеми.** Трансформація системи вищої освіти України в напрямі студентоцентрованості, академічної свободи та індивідуалізації освітніх траєкторій, закріплена у низці нормативно-правових документів (Закон України «Про освіту»; Закон України «Про вищу освіту»; локальні положення ЗВО), суттєво змінює роль здобувача вищої освіти в освітньому процесі. Закріплення права студента самостійно формувати частину навчального плану, обирати дисципліни, форми навчання, темп опанування та навіть викладачів створює



підґрунтя для становлення його як автономного суб'єкта, відповідального за власні освітні вибори та життєві стратегії.

За таких умов особливої ваги набуває мотиваційно-ціннісний вимір освітнього вибору: які саме компоненти навчального плану студент обирає, які потреби та життєві смисли визначають його рішення, і наскільки цей вибір є усвідомленим та відповідальним. У цьому контексті особливий дослідницький інтерес становлять питання здоров'я студентської молоді – як фізичного, так і психічного – оскільки саме здоров'я виступає базовим ресурсом життєстійкості, академічної результативності, професійного становлення та самореалізації. Актуальність цієї проблематики істотно посилюється в умовах воєнного стану, соціальної невизначеності, зростання рівня тривожності, емоційного виснаження та поширення соціальних ризиків, що зумовлює переосмислення університетського середовища не лише як простору набуття знань, але й як середовища підтримки життєвої стійкості, психоемоційного благополуччя та культури здоров'я.

Саме в площині освітньої автономії виявляється важлива суперечність: з одного боку, студент має законодавчо та інституційно закріплене право обирати або відмовлятися від окремих освітніх компонентів (зокрема таких, що пов'язані з фізичним вихованням і руховою активністю), а з іншого – не завжди володіє достатнім рівнем усвідомлення їх значущості як інструментів підтримки психофізичного благополуччя, профілактики виснаження та формування здоров'язбережувальних стратегій. У результаті академічна свобода може функціонувати не як ресурс розвитку, а як простір ситуативних рішень. У цьому сенсі академічна свобода без сформованих цінностей і достатнього рівня зрілості здобувача освіти здатна породжувати «вибір без наслідків», коли освітні рішення ухвалюються ситуативно та без урахування їх довготривалого впливу на особистісний розвиток і психофізичне благополуччя.



Означена суперечність потребує осмислення крізь призму андрагогічного підходу, який розглядає студента як дорослого, автономного суб'єкта навчання, здатного до самовизначення та відповідальності, однак такого, що потребує педагогічної підтримки в ухваленні зважених освітніх рішень і формуванні ціннісних орієнтацій. У цьому зв'язку актуалізується потреба емпіричного вивчення того, яким є місце здоров'я у структурі життєвих пріоритетів студентської молоді, які цінності визначають їхнє ставлення до фізичної активності та які педагогічні механізми можуть забезпечити поєднання свободи вибору з розвитком культури здоров'я як ресурсу особистісного й професійного розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасному науковому дискурсі проблема застосування андрагогічного підходу до організації освітнього процесу у вищій школі представлена достатньо широко й концептуально обґрунтовано. Теоретичні засади андрагогіки як науки про навчання дорослих закладено у працях американського вченого М. Ноулза [1;2], якого в науковій традиції обґрунтовано вважають одним із засновників андрагогіки. Учений окреслив принципові відмінності між педагогічною та андрагогічною моделями, наголошуючи на автономності здобувача, значущості його життєвого досвіду, внутрішній мотивації та практичній спрямованості навчання. В умовах студентоцентрованості й розширення академічної свободи ці ідеї набувають особливої актуальності, оскільки актуалізують студента як суб'єкта усвідомленого освітнього вибору та відповідального конструювання індивідуальної траєкторії.

В українському науковому просторі андрагогічні підходи ґрунтовно представлені в працях Л. Лук'янової, О. Аніщенко, Л. Сігаєвої, О. Огієнко, О. Баніт, О. Василенко, К. Котуна та їхніх колег, у яких систематизовано теоретико-методологічні засади освіти дорослих, підкреслено її гуманістичну спрямованість і суб'єктність здобувача, а також висвітлено проблематику



особистісного й професійного розвитку дорослої людини [3;4;5;6]. Концептуальні аспекти андрагогічної моделі та самоспрямованого навчання конкретизуються у працях М. Дернової [7], О. Дубасенюк [8], І. Литовченко [9], а прикладні можливості впровадження андрагогічного підходу в університетській підготовці висвітлено в роботах О. Кірдан [10], О. Семенової [11], Н. Черненко [12].

Разом із тим у межах сучасних напрацювань недостатньо розкрито, яким чином андрагогічні принципи реалізуються у виборі студентами конкретних освітніх компонентів і які ціннісні орієнтири зумовлюють цей вибір. Особливої ваги ця проблема набуває у сфері здоров'язбереження, де освітні рішення безпосередньо пов'язані з практиками саморегуляції та довготривалого благополуччя.

Окремий масив праць присвячений формуванню культури здоров'я та ціннісного ставлення до здоров'я студентської молоді. У межах педагогіки здоров'я й теорії фізичного виховання науковці (О. Матвієнко, Д. Мороз [13], О. Єжова [14;15], К. Федченко [16], І. Шурхал, В. Маслов, М. Короп [17] та ін.) обґрунтовують здоров'я як багатовимірну цінність, що інтегрує когнітивний, емоційно-мотиваційний і поведінковий компоненти, а також його зв'язок із саморегуляцією, життєстійкістю та професійною самореалізацією. Вагомі результати отримано і в психолого-педагогічних дослідженнях мотиваційних чинників здоров'язбережувальної поведінки та емоційного благополуччя студентів (О. Мірошніченко, Н. Світлична, І. Табачник [18]), а також у роботах О. Гладощук [19], де підкреслено потребу оновлення змісту й форм фізичного виховання у ЗВО. Водночас у значній частині цих праць переважає логіка виховного впливу або корекційних програм, тоді як освітній вибір студента щодо компонентів, пов'язаних зі здоров'ям, і його мотиваційні підстави залишаються недостатньо висвітленими.



**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри значну кількість праць у кожному з означених напрямів, у сучасній літературі простежується недостатній рівень їх інтеграції. Зокрема, обмежено представлені дослідження, у яких вибір студентами освітніх компонентів, пов'язаних зі здоров'ям, аналізувався б у взаємозв'язку з андрагогічним підходом, умовами реалізації академічної свободи та готовністю здобувача до відповідального освітнього самовизначення. Це актуалізує потребу в комплексному осмисленні кореляції між освітнім вибором студента, рівнем його андрагогічної зрілості та сформованістю ціннісного ставлення до здоров'я в умовах сучасної університетської освіти, що й зумовлює наукову новизну та практичну значущість даного дослідження.

### **Формулювання цілей статті (постановка завдання)**

Мета статті - обґрунтування можливостей андрагогічного підходу у формуванні культури здоров'я студентів в умовах академічної свободи через аналіз їхніх життєвих цінностей, освітніх пріоритетів і ставлення до фізичної активності як складової здоров'язберезувальної поведінки.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: проаналізувати теоретичні засади андрагогічної моделі навчання у контексті модернізації вищої освіти та розширення академічної свободи; охарактеризувати ціннісні орієнтації студентської молоді щодо здоров'я як ресурсу особистісного й професійного розвитку; виявити особливості ставлення студентів до фізичної активності та її місця у структурі їхніх освітніх пріоритетів; окреслити напрями удосконалення освітньої практики з позицій андрагогіки, спрямовані на підтримку відповідального освітнього вибору та розвиток культури здоров'я студентів.

Методи дослідження. Реалізація завдань забезпечена використанням комплексом методів дослідження - теоретичного аналізу й узагальнення наукових джерел, а також емпіричного анкетування здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Діагностичний інструментарій включав



адаптовані методики: ціннісних орієнтацій М. Рокича, опитувальник «Ставлення до здоров'я» Р. Березовської, фрагмент ціннісного опитувальника Ш. Шварца (нормативні ідеали та особистісні переконання), а також індекс ставлення студентів до здоров'я (на основі методики С. Дерябо, В. Ясвіна). Обробку результатів здійснено методами описової статистики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Андрагогічна модель навчання розглядається як система організації освітнього процесу, у якій провідна роль належить особі, що навчається, тоді як викладач виконує функції консультанта й фасилітатора. Такий підхід ґрунтується на принципах самоусвідомлення суб'єкта навчання, внутрішньої мотивації та практичної спрямованості знань. У межах андрагогічної моделі студент постає як дорослий суб'єкт навчання, здатний самостійно здійснювати освітній вибір і брати відповідальність за результати власного навчання, водночас потребуючи професійної підтримки та створення сприятливих умов для розвитку. Відтак освіта розглядається не лише як академічний процес, а як важлива складова особистісного становлення, самореалізації та формування здатності до самоспрямованого розвитку.

Водночас принципова позиція андрагогіки полягає в тому, що автономність дорослого здобувача не є автоматично заданою характеристикою, а потребує цілеспрямованого становлення. На це прямо вказував М. Ноулз, підкреслюючи, що в нових умовах навчання дорослих – коли розробляються спеціальні програми, організовуються факультативи, створюються центри навчальної літератури й розширюється доступ до освітніх ресурсів – зростають вимоги до самостійності та відповідальності здобувачів, однак більшість з них не готові одразу ефективно діяти в режимі навчальної автономії. Дослідник наголошував: «більшість людей звикли, щоб їх навчали, і не вміють вчитися самі» [2, с.14]. Звідси випливає, що андрагогіка передбачає не усунення викладача з освітнього процесу, а трансформацію його ролі – від директивного



управління до фасилітації, консультування та педагогічного супроводу розвитку самоспрямованого навчання.

Обґрунтовуючи цю тезу, М. Ноулз підкреслював, що «самоспрямоване навчання більше відповідає природним процесам фізіологічного розвитку» людини [2, с.14], а невід'ємним аспектом набуття зрілості є розвиток спроможності брати відповідальність за власне життя [2, с.14-15]. У такій логіці освітній вибір студента виступає не формальною процедурою, а показником сформованості його суб'єктності, мотиваційно-ціннісної зрілості та готовності до довготривалої саморегуляції.

Саме тому для сучасної вищої школи принциповим стає питання, яким чином забезпечити реальну дієвість академічної свободи в умовах, коли самостійність здобувача не завжди підкріплена зрілістю його життєвих орієнтирів і внутрішньою готовністю до відповідального самовизначення. У цьому сенсі академічна свобода без сформованих цінностей і достатнього рівня зрілості здобувача освіти здатна породжувати ситуацію «вибору без наслідків», коли рішення щодо освітніх компонентів ухвалюються ситуативно, без урахування їх довготривалого впливу на особистісний розвиток, професійне становлення та психофізичне благополуччя.

Для порівняння, у педагогічній моделі навчання домінуюче положення посідає викладач, який визначає цілі, зміст, форми, засоби й джерела інформації, здійснює планування та оцінювання результатів навчання. Той, хто навчається, займає переважно підлеглу позицію та практично позбавлений можливості впливати на організацію освітнього процесу, а його участь у навчанні нерідко має пасивний характер і зводиться до засвоєння та відтворення соціального досвіду.

Натомість в андрагогічній моделі провідна роль належить здобувачеві освіти, який виступає рівноправним суб'єктом освітнього процесу. Виникнення таких розбіжностей зумовлюється низкою чинників. По-перше, розвиток освіти



об'єктивно визначає зростання ролі суб'єктності того, хто навчається: педагогіка традиційно виходить із положення про обмежену участь учня у виборі змісту освіти (за винятком профільних форм), тоді як дорослий учень свідомо обирає не лише зміст, а й форми, терміни та рівень навчання. По-друге, розвиток інформаційних технологій відкрив нові можливості організації освітнього процесу, що суттєво трансформує взаємодію та функції його учасників. По-третє, осучаснення педагогічних концепцій сприяє усвідомленню необхідності розширення свободи вибору для тих, хто навчається, і водночас актуалізує потребу у розвитку їхньої відповідальності за освітні рішення.

Найбільш системно відмінності між педагогічною та андрагогічною моделями навчання були узагальнені М. Ноулзом за дванадцятьма позиціями, серед яких: самоусвідомлення того, хто навчається; роль життєвого досвіду; готовність до навчання; застосування набутих знань; орієнтація навчання; психологічний клімат; планування освітнього процесу; визначення освітніх потреб; формулювання цілей навчання; проектування навчального процесу; навчальна діяльність; оцінювання результатів навчання [9, с.173-178].

Андрагогічна модель навчання, таким чином, постає як система освіти дорослих, що базується на самостійності суб'єкта навчання, активному використанні його життєвого, соціального й професійного досвіду та практичній спрямованості знань. Дорослий учень, як правило, прагне до негайного застосування здобутих знань і навичок, що зумовлює високий рівень внутрішньої мотивації та цілеспрямованості навчання. Роль педагога в цій моделі полягає не в управлінні навчальним процесом, а в консультуванні, фасилітації та створенні умов для ефективно організації пізнання.

Практичної цінності андрагогічна модель М. Ноулза набуває завдяки елементам, які забезпечують реальну участь дорослого учня в проектуванні освітнього процесу та відображають його активну позицію. Модель передбачає залучення здобувачів освіти до підготовки програм навчання, створення



сприятливого психологічного клімату, спільного планування навчальної діяльності, діагностики власних освітніх потреб, формування цілей навчання, проєктування навчальних планів, реалізації запланованої діяльності та оцінювання результатів навчання.

У контексті даного дослідження принциповим є те, що академічна свобода студента проявляється насамперед у виборі освітніх компонентів, зокрема тих, що прямо або опосередковано пов'язані зі збереженням і зміцненням здоров'я. Дисципліни та освітні активності, спрямовані на підтримку психофізичного благополуччя, формування культури здоров'я й рухової активності, нерідко не входять до «ядра» професійних пріоритетів здобувачів, а тому можуть розглядатися ними як факультативні або другорядні. Водночас саме ці компоненти мають важливе значення для профілактики емоційного виснаження, підвищення працездатності, стресостійкості та здатності до саморегуляції, що в умовах воєнного стану набуває особливої актуальності.

За таких умов андрагогічна модель дозволяє інтерпретувати освітній вибір студента як ціннісно зумовлений акт самовизначення, у якому поєднуються автономія, мотивація та відповідальність за довготривалі наслідки прийнятих рішень. Відповідно, ставлення студентської молоді до фізичної активності доцільно розглядати не лише як прояв окремих поведінкових практик, а як індикатор сформованості ціннісного ставлення до здоров'я та готовності інтегрувати здоров'язбережувальні стратегії у власну освітню й життєву траєкторію. Це зумовлює необхідність аналізу життєвих цінностей студентів і їхніх пріоритетів у структурі освітнього вибору, що й визначає подальшу логіку даного дослідження.

Андрагогічна модель навчання, таким чином, акцентує увагу на активній позиції здобувача освіти, його внутрішній мотивації, усвідомленому прийнятті цілей навчання та орієнтації на практичну реалізацію набутих знань і цінностей. У контексті фізичного виховання й формування здоров'язбережувальної



поведінки цей підхід набуває особливої значущості, оскільки передбачає не лише засвоєння теоретичних уявлень про цінність здоров'я, а й їх трансформацію в особистісно значущі установки та стійкі практики повсякденної активності. Саме здатність дорослого учня усвідомлювати власні потреби, співвідносити їх із життєвими цілями та реалізовувати у щоденній діяльності розглядається як один із ключових показників результативності андрагогічного підходу.

З огляду на це науково доцільним є аналіз реального стану сформованості ціннісного ставлення до здоров'я та готовності студентів до його практичного втілення. Саме тому в межах дослідження здійснено звернення до емпіричних даних, які дають змогу оцінити, наскільки задекларовані життєві цінності узгоджуються з реальними установками й поведінковими проявами студентської молоді.

У нашому дослідженні ключовим методологічним орієнтиром виступає підхід О. Єжової, визначення якої вважаємо науково авторитетним для розкриття сутності ціннісного ставлення до здоров'я. Зокрема, поняття «ціннісне ставлення до здоров'я» тлумачимо як індивідуальні, вибіркові й свідомі зв'язки особистості з дійсністю, що відображають взаємозалежність її потреб із предметами, об'єктами та явищами навколишнього світу, які сприяють формуванню й збереженню здоров'я або, навпаки, загрожують йому [15, с.412]. У цьому розумінні ціннісне ставлення до здоров'я постає як системне й динамічне психічне утворення, що формується на основі ціннісно-мотиваційної сфери та сукупності знань про здоров'я та виявляється у свідомо обраному способі життя.

Емпіричний компонент дослідження ґрунтувався на результатах опитування 169 здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, які навчаються за різними освітніми програмами, і був спрямований на аналіз життєвих цінностей, ціннісно-нормативних орієнтацій та ставлення студентів до здоров'я і фізичної активності. Отримані дані дали змогу зіставити



задекларовану значущість здоров'я з реальними проявами здоров'язбережувальної поведінки та визначити співвідношення когнітивно-ціннісного і поведінкового компонентів. Далі наведено ключові результати дослідження та їх інтерпретацію в логіці андрагогічного підходу.

Отримані результати дали змогу окреслити домінантні цінності студентської молоді та зіставити їх із реальними проявами ставлення до здоров'я і фізичної активності. Узагальнення даних засвідчило, що здоров'я посідає одне з провідних місць у структурі життєвих пріоритетів респондентів. Так, 74,6 % студентів оцінили турботу про власне самопочуття як «дуже важливу» життєву цінність, ще 21,3 % – як «скоріше важливу». Подібна тенденція простежується і щодо цінності балансу між навчанням, відпочинком та здоров'ям: 69,8 % опитаних віднесли її до категорії максимально значущих.

Високі позиції у ціннісній ієрархії респондентів посідають також орієнтації на досягнення поставлених цілей (72,2 % – «дуже важливо»), задоволення життям (76,9 %) та міжособистісні стосунки. Сукупність цих показників дає підстави говорити про домінування інтегрованої моделі життєвих пріоритетів, у межах якої здоров'я усвідомлюється не ізольовано, а як базова умова особистісного благополуччя, соціальної реалізації та професійного самоздійснення.

Водночас аналіз тверджень, що відображають ставлення студентів до здоров'я, засвідчив певну невідповідність між когнітивно-ціннісним рівнем і повсякденними поведінковими практиками. Зокрема, переважна більшість опитаних демонструє сформованість усвідомлених уявлень про значущість фізичної активності: 88,2 % респондентів повністю або скоріше погоджуються з твердженням щодо її впливу на фізичне та психічне благополуччя, а 84,6 % визнають фізичну активність ефективним засобом зниження напруження і стресу. Крім того, 81,7 % студентів зазначили, що цікавляться інформацією про



збереження та зміцнення здоров'я, що свідчить про достатньо виражений інформаційно-пізнавальний компонент ціннісного ставлення до нього.

Разом із тим показники, що відображають реальні практики здоров'язбережувальної поведінки, виявилися суттєво нижчими. Так, лише 46,2 % респондентів повідомили про регулярне залучення до рухової активності поза межами обов'язкових навчальних занять, тоді як 32,5 % обрали варіант «важко відповісти / частково згоден(на)», а 21,3 % фактично не підтвердили наявності такої практики. Подібна ситуація простежується й щодо твердження про фізичну активність як важливу складову повсякденного життя: повну або часткову згоду з ним висловили 52,1 % студентів, тоді як майже половина опитаних демонструє несталу або ситуативну залученість до рухової активності.

Отже, попри високий рівень декларованої значущості здоров'я та усвідомлення ролі фізичної активності, поведінковий компонент ціннісного ставлення до здоров'я залишається недостатньо стабілізованим. Це дає підстави говорити про домінування декларативно-когнітивного рівня ціннісних орієнтацій над діяльнісним, що має принципове значення для інтерпретації ролі фізичного виховання в умовах університетської автономії та свободи вибору.

У цьому контексті андрагогічна модель навчання постає не лише як організаційно-методична альтернатива традиційній педагогічній моделі, а як інструмент переведення ціннісних орієнтацій із рівня декларативного визнання на рівень усвідомленої та стійкої поведінкової практики. З позицій андрагогічного підходу окреслена ситуація не може бути подолана шляхом адміністративного примусу або формального збереження обов'язковості дисциплін фізичного виховання. Натомість необхідним є створення умов для усвідомленого вибору, що ґрунтується на рефлексії власних потреб, поінформованості про вплив фізичної активності на психічне та фізичне здоров'я, а також залученні студентів до співпроекування здоров'язбережувальних освітніх траєкторій.



**Висновки.** Отже, результати проведеного дослідження підтверджують доцільність застосування андрагогічного підходу у формуванні культури здоров'я студентів в умовах академічної свободи. Виявлений розрив між високою ціннісною значущістю здоров'я та недостатньою стабільністю здоров'язбережувальних практик засвідчує, що проблема полягає не у відсутності знань чи позитивних установок, а у недостатній сформованості самоспрямованої поведінки та здатності переносити ціннісні орієнтації у щоденну діяльність. Саме тому подальшої наукової та практичної розробки потребує обґрунтування організаційно-педагогічних умов, які поєднують свободу освітнього вибору з фасилітаційною підтримкою студентів, зокрема: створення варіативних індивідуальних траєкторій фізичної активності; інтеграція рефлексивних і мотиваційних практик у навчальний процес (самооцінювання, постановка персональних цілей, моніторинг прогресу); формування психологічно безпечного освітнього середовища без примусу та стигматизації; а також упровадження гнучких форм супроводу, що стимулюють перехід від декларативного визнання здоров'я до регулярної здоров'язбережувальної поведінки.

### Список використаних джерел

1. Knowles M. *The Adult Learner: A Neglected Species*. 3rd ed. Houston, TX : Gulf Publishing, 1984. 232 p.
2. Knowles M. S. *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York : Associated Press, 1970. 384 p.
3. Освіта дорослих: теоретичні та методологічні засади : монографія / Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, О. В. Аніщенко та ін. Київ, 2012. 272 с.



4. Аніщенко О. В., Баніт О. В., Василенко О. В., Волярська О. С., Дорошенко Н. І., Зінченко С. В., Сігаєва Л. Є. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика. Київ : ПООД НАПН України, 2016. 354 с.
5. Аніщенко О. В., Котун К. В. Змішане навчання у закладах вищої освіти: технологічний, андрагогічний вимір. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 12. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14226022>
6. Огієнко О., Литовченко І. Андрагогічна модель навчання дорослих: американський контекст. Київ : НТУУ «КПІ», 2014. 233 с.
7. Дернова М. Г. Моделі самокерованого навчання в освіті дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. № 7. С. 52-65.
8. Дубасенюк О. А. Андрагогічні принципи навчання дорослих крізь призму соціально-особистісного досвіду та компетентності. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 89-100.
9. Литовченко І. М. Особливості андрагогічної моделі навчання за М. Ноулзом. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 4-5 (14-15). С. 172-181.
10. Кірдан О., Кірдан О. Андрагогічний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти: традиції і тенденції розвитку. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. 2022. Vol. 2, issue 22-02. P. 72-79. DOI: <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2022-22-02-042>
11. Семенова О. Ю. Перехід на структуровані освітньо-наукові програми як чинник інтеграції андрагогічного підходу у підготовку здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. URL: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32645>
12. Черненко Н. І. Педагогічні умови використання андрагогічних принципів у професійній підготовці викладачів економічних дисциплін. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні*



науки. 2021. № 6(344), ч. 2. С. 98-108. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-6\(344\)-2-98-108](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-6(344)-2-98-108)

13. Матвієнко О., Мороз Д. Ціннісне ставлення до здоров'я як педагогічна категорія. *Молодий вчений*. 2018. № 1(53). С. 348–353. URL: <https://www.molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5308>

14. Єжова О. Здоров'я у системі життєвих цінностей студентів. *Рідна школа*. 2020. № 1. С. 16-20. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734871/1/ejova.pdf>

15. Єжова О. Теоретичні і методичні засади формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2013. 490 с.

16. Федченко К. Сутність і структура поняття «ціннісне ставлення до здоров'я у студентів університетів наук про життя та навколишнє середовище». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. №10(104). URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/07/31.pdf>

17. Шурхал І. А., Маслов В. М., Короп М. Ю. Ціннісно-мотиваційна орієнтація студентів на здоров'язбереження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2014. Вип. 118(3). С. 324-327.

18. Мірошніченко О., Світлична Н., Табачник І. Психолого-педагогічні засоби формування позитивно-дієвого ставлення до власного здоров'я у студентів. *Наука і освіта*. 2019. № 3. С. 40-46. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2019-3-7>

19. Гладощук О. Г. Педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів в системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 20 с.